


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

JEFFERSON MERCADANTE

A Psicanálise entre a Higiene Mental e a Escola Nova
na obra de Arthur Ramos: contribuições à História da
Educação no Brasil.



ARARAQUARA – S.P.
2014

JEFFERSON MERCADANTE

**A Psicanálise entre a Higiene Mental e a Escola Nova
na obra de Arthur Ramos: contribuições à História da
Educação no Brasil.**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Ari Fernando Maia

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA – S.P.
2014

Mercadante, Jefferson

A Psicanálise entre a Higiene Mental e a Escola Nova na obra de Arthur Ramos: contribuições à História da Educação no Brasil / Jefferson Mercadante – 2015

153 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: Ari Fernando Maia

1. Escola nova. 2. Saúde mental. 3. Educação -- História. 4. Psicanálise. 5. Psicologia -- História. 6. Ramos, Arthur 1903-1949. I. Título.

JEFFERSON MERCADANTE

A Psicanálise entre a Higiene Mental e a Escola Nova na obra de Arthur Ramos: contribuições à História da Educação no Brasil.

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Ari Fernando Maia

Bolsa: CNPq

Data da defesa: 27/01/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ari Fernando Maia
Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru-SP.

Membro Titular: Prof. Dr. Angelo Antonio Abrantes
Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru-SP.

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª. Maria Lúcia Boarini
Centro de Ciências Humanas e Artes – UEM/Maringá-PR.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus pais, Rita e Geraldo, pois este trabalho também é fruto de seus esforços, dedicação e amor em mim depositado.
Ao meu irmão, Anderson, meu maior admirador.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ari Fernando Maia, pela competência e também pela credibilidade em mim depositada, permitindo que cada etapa desse trabalho fosse realizada com qualidade. Obrigado pelo incentivo e por ter compartilhado seus conhecimentos e experiências que me ajudaram grandiosamente a concluir este trabalho.

A Prof^a Dr^a Maria Lúcia Boarini e aos professores Prof. Dr. Luiz Antonio Calmon Nabuco Lastória e Prof. Dr. Angelo Antonio Arantes, por terem se disposto a contribuir com este trabalho em momentos importantes da minha formação, concedendo-me a oportunidade de ampliar meus conhecimentos.

Ao Prof. Dr. Newton Duarte, pelos ensinamentos transmitidos na disciplina *Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade* e ao Prof. Dr. Vieira, pela sabedoria em conduzir a disciplina *Ontologia do Ser Social*; ambas oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

A toda a minha família, verdadeiro símbolo de orientação. Especialmente a minha tia Lúcia e ao meu tio Henrique, por me proporcionarem o conforto na estadia em São Carlos.

A todos os meus amigos, que direta ou indiretamente contribuíram para o meu engrandecimento e para a realização deste trabalho. Em especial aos amigos tão queridos que lá atrás me incentivaram e insistiram que eu assumisse esse compromisso: Anna Paula, Ronaldo e Walkíria, por acreditarem em mim. A inestimável amizade de Fabiana, pela generosidade, grandeza intelectual e qualidade de sua produção, referência para minha.

As amigadas que construí ao longo da vida e que por inúmeras vezes nesses últimos anos se dispuseram a me ouvir e me apoiar: Ana Carolina Romão, Ariadne, Bárbara, Bruna, Flávio, Katia, Natália, Priscila e Synthia.

Aos amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara com quem compartilhei momentos importantes de conhecimento e também de desabafo. Em especial as amigadas que ficarão para a vida: Fran e Maísa, pelas horas de conversa e entretenimento, que transformaram essa jornada em dias de alegria e confraternização; e a Ana Carolina Braga, com quem assumi memoráveis momentos da trajetória acadêmica, dividindo e somando força e empenho.

Enfim, a todos que já cruzaram a minha vida e fizeram parte da minha transformação, meu muito obrigado!

AGRADECIMENTOS INSTITUCIONAIS

Aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, pela disposição e seriedade em lidar com os nossos processos. Em especial a Leda, Lidiane e Natália que sempre me atenderam tão pronta e pacientemente.

Ao Prof. Dr. Ricardo Ribeiro, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

Ao Prof. Dr. Arnaldo Cortina, Diretor da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

Ao digníssimo Reitor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Prof. Dr. Julio Cezar Durigan.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, por ter financiado, em parte, o desenvolvimento da pesquisa realizada.

“O tempo no qual será estabelecida a primazia da inteligência está ainda, sem dúvida, imensamente longe de nós, mas a distância que nos separa não é infinita. E como a primazia da inteligência perseguirá, por verossimilhança, os mesmos fins que aqueles que vosso Deus deve fazer-nos alcançar: a fraternidade e a diminuição do sofrimento; nos sentimos no direito de afirmar que nosso antagonismo só é temporal e de modo algum irreduzível.”

Sigmund Freud (1927/1996, p.61)

RESUMO

O presente trabalho é um estudo teórico, bibliográfico e de análise crítica de parte da produção de cunho psicanalítico de Arthur Ramos, dedicada à área da Educação Escolar, bem como sobre suas relações com os movimentos de Higiene Mental e da Escola Nova. Para fins deste trabalho foram analisadas duas obras do autor: *Educação e Psychanalyse* (1934) e *A Criança Problema* (1939). Nossa hipótese foi que a apropriação da psicanálise por Arthur Ramos contribuiu para a organização da sociedade burguesa e seu progresso ao mascarar as relações políticas e sociais da modernidade capitalista. Nosso objetivo foi aprofundar o sentido ético e político das relações entre a Escola Nova e o movimento de Higiene Mental a partir de uma análise crítica e detalhada de tais obras e das fichas de atendimento às crianças das escolas experimentais, realizadas pelo Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, chefiado por Arthur Ramos entre 1934 e 1939. Como principal abordagem teórico-metodológica utilizamos a Teoria Crítica, representada aqui pelo filósofo alemão Theodor Wiesengrund Adorno. Para tanto, consideramos a dimensão social, cultural e econômica da sociedade como fundamental para a análise do discurso de Ramos. Em um primeiro momento realizamos uma revisão crítica da literatura sobre a Higiene Mental e o escolanovismo no Brasil com vistas à definição de conceitos pertinentes às relações entre esses dois movimentos. Segundamente, buscamos compreender como se deu a difusão e implantação da teoria psicanalítica em suas relações com a Educação Escolar na era freudiana e pós-freudiana. Por fim, analisamos criticamente parte da produção de Arthur Ramos, bem como sua atuação no Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental do Rio de Janeiro na década de 1930 para situar seu lugar na relação entre os conceitos de Higiene Mental, Escola Nova e Psicanálise. Concluímos que o intelectual Arthur Ramos se situou em um campo discursivo que procurou adequar a população a um projeto de Brasil em que se identificavam progresso e intenso controle social, um projeto civilizatório e barbárie. Apresentamos, assim, os elementos de barbárie no caminho para a formação social, tanto quanto aqueles favoráveis à civilização, apontando a necessidade de lançarmos luz sobre as ideologias subjacentes a tais concepções de tal modo que possamos compreender suas relações com a realidade histórico-social tendo algo a esclarecer no debate acerca das teorias pedagógicas.

Palavras-chave: Arthur Ramos. Escola Nova. Higiene Mental. História da Educação. História da Psicologia. Psicanálise.

ABSTRACT

The present work is a theoretical, bibliographic and critical analysis on the psychoanalytical production of Arthur Ramos in the scope of Primary Education, as well as of its relations with Mental Hygiene and the New School movements. To do so, the following books of Ramos were studied: *Educação e Psychanalyse* (1934) and *A Criança Problema* (1939). Our hypothesis was that Arthur Ramos's theory contributed to the organization of bourgeois society and its progress, masking the political and social relations of capitalist modernity. Our objective was to deepen the ethical and political sense of the relationship between the New School and the Mental Hygiene movement from a critical and detailed analysis of such works and the medical records of children of experimental schools, conducted by *Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental*, headed by Arthur Ramos between 1934 and 1939. We utilized critical theory as our main approach method, represented by the philosopher Theodor Wiesengrund Adorno. To do so, we considered the social, cultural and economic dimension of society as fundamental for Ramos' speech. In a first moment a critical review of the literature about hygienist and the New School in Brazil was made, with particular attention to the definition concepts related in its relations. Secondly, we intended to understand how the diffusion and implantations of psychoanalytical theory in relation with the Primary Education in the Freudian and post-Freudian eras. Finally, we critically analyzed Arthur Ramos' production and career in the *Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental* of Rio de Janeiro in the decade of 1930 to comprehend his place among the concepts of Mental Hygiene, New School and Psychoanalysis. We conclude that the intellectual Arthur Ramos stood in a discursive field which tried to fit the population to a project in Brazil who identified progress and intense social control, a project of civilization and barbarism. We present the elements of barbarism in the path to social formation, as well as those that are favorable to civilization, pointing out the necessity of under covering the subjacent ideologies in such concepts in a way that we might comprehend its relations with the social-historical reality having, therefor, enlightenings amongst the debate on pedagogical theories.

Key-words: Arthur Ramos. The New School. Mental Hygiene. History of Education. History of Psychology. Psychoanalysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
IPA	International Psychoanalytic Association
IPE	Instituto de Pesquisas Educacionais
LBHM	Liga Brasileira de Higiene Mental
SBPRJ	Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro
SOHM	Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

APRESENTAÇÃO

A intervenção que pretendo realizar com este trabalho está marcada por quatro momentos de minha trajetória de vida acadêmica e profissional: o primeiro, a minha graduação em História na Universidade Federal de Ouro Preto; o segundo, a docência na educação básica da rede pública em diferentes municípios; o terceiro, a elaboração de meu trabalho de conclusão de pós-graduação *lato-sensu* em Psicopedagogia; e o quarto e atual momento, minha experiência como aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, orientado pelo Professor Doutor Ari Fernando Maia.

No primeiro momento, como aluno de um curso de licenciatura, percebi, de um lado, certa tendência em ignorar os educadores brasileiros em uma já reduzida carga horária de História da Educação; de outro, a inclinação sempre pelos mesmos teóricos nas disciplinas de Psicologia da Educação. A Psicanálise poderia ter passado despercebida não fossem as aulas do Professor Doutor Francisco de Assis Moura, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, permeadas pela teoria psicanalítica na busca do autoconhecimento, nos permitindo conhecer mais sobre nós mesmos e entendermos nossos limites e frustrações.

Quando iniciei a docência, esperava viver o sonho dourado do magistério: tudo que eu ensinaria seria aprendido pelos meus alunos. No entanto, para muitos alunos aquilo não parecia possível. Seriam as dificuldades de aprendizagem, os problemas familiares, a minha prática pedagógica, a indisciplina...?

Em consequência disso, via os professores, na maioria das vezes, “largarem mão” após terem “lançado mão” de toda produção construtivista obtida em cursos e palestras de capacitação, responsabilizando uma suposta incompetência dos alunos pelo fracasso na aprendizagem.

Isso se tornou uma inquietação e me fez retomar as aulas de Psicologia da Educação em que o Professor Francisco apontava a Psicanálise como meio do professor conhecer a si mesmo e entender as especificidades que perpassam a relação professor-aluno.

A necessidade de entender as incongruências do processo de ensino e aprendizagem me levou a me aprofundar no debate sobre as interfaces da Psicanálise e da Educação Escolar ao realizar o trabalho de conclusão de curso da minha pós-graduação *lato-sensu*.

Como referencial teórico naquela pesquisa, além de estudos importantes que buscavam o entendimento da aproximação da Psicanálise com o campo educativo, o trabalho pautava-se em uma breve análise da produção intelectual de Arthur Ramos, enquanto chefe do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, instalado no Rio de Janeiro, como parte da reforma educacional liderada por Anísio Teixeira na década de 1930.

Ainda no período de preparação do trabalho de conclusão já mencionado, tive o privilégio de ter contato com o livro de autoria do médico Arthur Ramos, *A criança problema* (1939/1949), o qual muito me interessou porque apontava para uma perspectiva de alguns intelectuais da Educação brasileira em lidar com a criança que apresentava dificuldade de aprendizagem.

Outro ponto que fundamentalmente me instigou foi o fato da Psicanálise, recém-surgida no cenário mundial naquele período, ser a base de todo o trabalho desenvolvido nas escolas experimentais do antigo Distrito Federal, a fim do que me parecia ser auxiliar as atividades pedagógicas.

Parte desse trabalho foi publicada em formato de artigo em 2012 e a meu ver evidenciou a necessidade em debruçar-me rigorosamente sobre a composição social, cultural e econômica do movimento de inserção da Psicanálise no Brasil e a importância de buscar o lugar que o intelectual, antropólogo e médico alagoano, Arthur Ramos, ocupou nesse processo.

Deste questionamento surgiu meu projeto de pesquisa para o mestrado em Educação Escolar; e das orientações com o Professor Ari, que me apontou importantes caminhos, a desconstrução desse meu encantamento por Arthur Ramos que possibilitou a construção dessa dissertação, que pretende preencher as lacunas da minha primeira produção na área e compor um tratado que veicule as relações estabelecidas entre um ideário pedagógico e as lutas ideológicas implícitas aos debates travados no campo da Educação Escolar pública.

Obviamente, não é possível no tempo disposto pelos programas de mestrado em nosso país, tratar exaustivamente de toda a polêmica que cerca a figura do homem e intelectual Arthur Ramos. O que reserva este estudo que ora vos apresento são aspectos importantes relativos à sua obra e atuação no tocante a Educação Escolar pública brasileira e suas interfaces com o projeto de Higiene Mental e a Psicanálise freudiana.

Enfim, espero com esse trabalho, que o meu ofício de historiador se cumpra e que os dados e instrumentos que ora vos apresento sejam um meio para apreendermos e transformarmos o mundo em que vivemos. Mas, mais que lembrar o que os outros esquecem, espero revelar as especificidades do passado. Enquanto educador, desejo que o conhecimento aqui construído sirva aos demais professores, para que estes não se sintam seduzidos pelas receitas de aprendizagem servidas em troca do esvaziamento teórico dos currículos escolares.

Araraquara, Dezembro de 2014.

Jefferson Mercadante

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 CONTROLAR E DISCIPLINAR PARA CIVILIZAR: ASPECTOS DA MODERNIZAÇÃO CAPITALISTA NO BRASIL REPÚBLICA	24
1.1 Higiene Mental e Eugenia.....	30
1.2 Primeiras representações da Escola Nova brasileira.....	38
1.2.1 A trindade cardinalícia da Escola Nova brasileira.....	44
1.2.2 Crítica ao método da Escola Nova.....	47
1.2.3 A Escola Nova legitima o higienismo	50
2 O PERCURSO HISTÓRICO DE INSERÇÃO DA PSICANÁLISE NO BRASIL E AS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR	55
2.1 Educação e Psicanálise: interfaces.....	65
2.1.1 Educação Terapêutica: uma educação psicanaliticamente orientada.....	68
2.1.2 Educação e Psicanálise segundo Adorno.....	69
3 MÉDICO, HIGIENISTA E ESCOLANOVISTA: ARTHUR RAMOS E O SERVIÇO DE ORTOFRENIA E HIGIENE MENTAL	75
3.1 Apresentação das obras <i>Educação e Psicanálise</i> (1934) e <i>A Criança Problema</i> (1939/1949)	79
3.2 Análise das obras <i>Educação e Psicanálise</i> (1934) e <i>A Criança Problema</i> (1939/1949)	80
3.2.1 Psicanálise e Escola Nova segundo Arthur Ramos.....	83
3.2.2 Psicanálise e Higiene Mental segundo Arthur Ramos.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	108

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro Completo das Reformas Educacionais da Década de 1920	116
APÊNDICE B – Cronologia de fatos marcantes na História da Psicanálise no Brasil	117
APÊNDICE C – Cronologia dos primeiros textos dedicados ao tema Psicanálise e Educação publicados no Brasil	119
APÊNDICE D – Lista das fichas do SOHM publicadas no livro <i>A criança problema (1939/1949)</i>	121

ANEXOS

ANEXO A – Correspondências encaminhadas de Sigmund Freud a Arthur Ramos.....	144
ANEXO B – Lista das Publicações de Arthur Ramos	152

INTRODUÇÃO

O período da História do Brasil que se estende desde os últimos anos do Império até a terceira década da República Velha marca o princípio dos debates educacionais que apontavam a importância da organização de um sistema nacional de ensino no contexto da substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho livre. Ao final da Primeira República e com a crise dos anos 1920, a questão do sistema de ensino assumia o papel de transformar o cidadão brasileiro. O lugar da educação no Brasil republicano era, portanto, central – a ordem e o progresso liberal apenas seriam possíveis a partir de uma mudança moral e comportamental, que adequasse a população a um novo papel: o de cidadão trabalhador¹.

O movimento reformador conhecido como Escola Nova surgiu em um contexto de reajustamentos constantes dos setores da nova sociedade industrial com a velha ordem latifundiária, servindo a uma ampliação da rede de ensino e da divulgação de ideais ditos democráticos, ao passo que se propunha uma racionalização da educação com vistas ao ajustamento das pessoas ao mercado. O médico alagoano Arthur Ramos (1903-1949), formado pela Faculdade de Medicina da Bahia e chefe da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais entre 1934 e 1939, figura como um dos precursores da Psicanálise no Brasil, atuando juntamente com o movimento escolanovista, o que aponta para a relevância das relações entre Educação e Psicanálise que se constituíram no Brasil durante o século XX, considerando que este percurso histórico influenciou a forma como atualmente emprega-se a teoria psicanalítica no contexto educacional.

O professor Jorge Nagle, em *Educação e Sociedade na Primeira República* (1974/1976), analisa a cena política, econômica e social do período em questão, que desenharia, então, as necessidades pedagógicas da Escola Nova. Segundo o autor (1974/1976), a passagem de um sistema agrário-comercial para um sistema urbano-industrial

¹ A versão de fins do século XIX e início do século XX da postura liberal era o darwinismo social, absorvido no Brasil por intermédio de Spencer e que preconizava que o progresso estaria restrito às sociedades livres da miscigenação. Assim, o liberalismo adquiriu um caráter de consagração da desigualdade, de sanção da lei do mais forte. Juntamente com o presidencialismo brasileiro, o darwinismo republicano tinha em mãos os instrumentos ideológicos e políticos para estabelecer um regime autoritário e alcançar metas políticas e econômicas específicas. Os adeptos do liberalismo brasileiro eram, em sua maioria, homens cujos interesses se relacionavam com a economia de exportação e importação. [Ver: CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1990; e COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo, SP: Fundação Editora da Unesp, 1999.]

apenas redesenhou a sociedade de classes do período Imperial, acrescentada a novas políticas e ações de manobras sociais que pretendiam atingir o coletivo a partir da erradicação do analfabetismo, buscando a qualificação do voto e a solução de problemas de ordem econômica, visto que muitos desses problemas eram também decorrentes do analfabetismo. Isso, porque o capitalismo industrial gera uma ampliação na oferta de trabalho assalariado, o que por sua vez, representa um significativo crescimento da demanda social pela educação.

A evidente preocupação com o desenvolvimento nacional se refletirá nas discussões acerca das práticas educativas para com as crianças e adolescentes no movimento escolanovista brasileiro. Assumindo essa perspectiva, crianças e adolescentes, crescendo analfabetos, poderiam constituir-se em elementos negativos da ordem e do progresso no ponto de vista do capitalismo, já que ações em prol da alfabetização, por exemplo, eram sempre justificativas para ações de racionalização tendo em vista necessidades do mercado. Para uma nação que se queria moderna, era necessária uma escola igualmente moderna, alinhada com os discursos pedagógicos internacionais – de um lado a epistemologia genética de Piaget e Claparède, de outro o pragmatismo de Dewey, que teve em Anísio Teixeira o seu principal divulgador no Brasil –, nos quais predominava a racionalização dos métodos e resultados. Do ponto de vista dominante, as crianças e adolescentes analfabetos se constituíam em um problema para a ordem e o progresso, mas, se essa alfabetização significasse também a emancipação das classes trabalhadoras, o problema seria enfrentar a postura crítica de uma população que colocasse em questão a suposta “ordem” e o contraditório “progresso” da nação.

Veremos, portanto, como afirma Saviani em *Escola e Democracia* (1995), que a Escola Nova surge em um contexto em que as contradições de interesses entre a classe dominante e o operariado emergem, fazendo sobressair as condições necessárias para a afirmação do movimento escolar reformador. Para Saviani (1995), a Escola Nova

ao enfatizar a "qualidade do ensino", ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. (SAVIANI, 1995, pág.11)

Dessa forma, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores, acabando por gerar consequências negativas, como “o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos”, o que correspondeu

efetivamente aos anseios das classes dominantes: ampliar quantitativamente o acesso à educação, mas não qualitativamente (SAVIANI, 1995, pág.11).

Nesse contexto, em concordância com os avanços da Higiene Mental, instrumentos psicopedagógicos variados foram criados e/ou apropriados para mensurar o desempenho e as características dos alunos, buscando a eficiência da missão educacional que se propunha para a nova pedagogia e para a nova configuração política, econômica e social, transferindo a responsabilidade do desempenho escolar ineficiente para as características “desajustadas” dos indivíduos, fossem elas psicológicas – que caracterizavam os “anormais”, termo empregado pela pedagogia europeia e disseminado pelo mundo ocidental para designar todas as crianças com dificuldades de aprendizagem, – ou sociais – as “crianças problema”, termo utilizado por Arthur Ramos para designar as crianças vítimas do “desajustamento” social ou familiar.

Com relação a essa questão, faz-se importante analisar o movimento higienista pelo ângulo do contexto histórico, que nos permitirá compreender claramente as suas relações. A Higiene Mental no Brasil ganhou espaço, sobretudo nos campos da Saúde e da Educação, nos anos 1870, quando o discurso higienista – ou sanitarista – tomou conta da intelectualidade brasileira, sob as mais diversas correntes teóricas e ideológicas, como foi o caso da ideologia racial preconizada pela eugenia². A entrada e aceitação desse ideário evolucionista, segundo a historiadora Lilia Moritz Schwarcz (1993), receberam uma “entusiasta acolhida, em especial nos diversos estabelecimentos científicos de ensino e pesquisa, que na época se constituíam enquanto centros de congregação da reduzida elite pensante nacional” (SCHWARCZ, 1993, p.14). De acordo com Schwarcz (1993),

Em meio a um contexto caracterizado pelo enfraquecimento e final da escravidão, e pela realização de um novo projeto político para o país, as teorias raciais se apresentavam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava. (SCHWARCZ, 1993, p.18)

² A nossa concepção de *ideologia* remete a Escola de Frankfurt, especificamente a Adorno e Horkheimer (1973), que ao esboçarem a transformação estrutural e as mudanças nas funções históricas do conceito de *ideologia*, afirmam que “ideologia é justificação”, ou seja, justificativa para a manutenção da ordem social existente (ADORNO, HORKHEIMER; 1973, pág.83). Assim, acreditamos que a *ideologia* se manifesta enquanto instrumento funcional de convencimento na manutenção de relações antagônicas de poder. A Escola de Frankfurt, apoiando-se no marxismo, desenvolveu ainda, uma dimensão ideológica mais abrangente, a *ideologia tecnocrática* (SEVERINO, 1986). O *tecnocratismo* é a *ideologia* que representa o conhecimento científico como a única forma de conhecimento verdadeiro, universal, objetivo, e neutro, apto a reger a existência social dos homens, assegurando a sua felicidade através dos instrumentos técnico-científicos que viabiliza (SEVERINO, 1986). Portanto, identificamos no ideário higienista e, mais especificamente no discurso de Arthur Ramos, o *tecnocratismo* que afasta, muitas das vezes, o problema da sua gênese social.

O ponto de união da intelectualidade que se preocupava com essas questões era o objetivo de formar/adequar o melhor cidadão e trabalhador para alcançar o progresso da nação, descaracterizando, assim, a democracia pregada pelo movimento, já que uma sociedade democrática não pensaria o cidadão a serviço do Estado. Coube, portanto, aos “homens de ciência”, transformar o tema racial em um argumento legítimo para viabilizar um projeto nacional de desenvolvimento.

Do darwinismo social adotou-se o suposto da diferença entre as raças e sua natural hierarquia, sem que se problematizassem as implicações negativas da miscigenação. Das máximas do evolucionismo social sublinhou-se a noção de que as raças humanas não permaneciam estacionadas, mas em constante evolução e “aperfeiçoamento”, obliterando-se a ideia de que a humanidade era uma. Buscavam-se, portanto, em teorias formalmente excludentes, usos e decorrências inusitados e paralelos, transformando modelos de difícil aceitação local em teorias de sucesso. (SCHWARCZ, 1993, p.18)

De maneira geral, o discurso higienista que se encontrava no campo pedagógico nesse período, era dominado por termos negativos, como “anormais”, quando se referia à criança que possuía dificuldades de aprendizagem. A maior parte desses conceitos estava ligada à patologização de questões sociais, proveniente da área médica. Tal discussão nos interessa na medida em que o uso do discurso médico para lidar com problemas sociais encontra-se novamente em voga, como é o caso do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade³.

É nesse contexto que o médico, antropólogo e psiquiatra alagoano Arthur Ramos ganha relevância. Buscando aproximar os princípios higienistas de sua época à pedagogia renovada proposta pelo movimento da Escola Nova, durante o período em que Anísio Teixeira esteve à frente do Departamento de Educação do Distrito Federal, Ramos ocupou a direção da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais. Ali, em pesquisas junto às Escolas Experimentais⁴, buscou estudar as causas do desajustamento de

³ A relação entre dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar e o TDAH tem sido atualmente muito discutida no âmbito escolar em virtude do encaminhamento de muitas crianças aos serviços de saúde por queixa escolar quando estas apresentam qualquer comportamento considerado pelos educadores como “anormal” ou “patológico”. A patologização escolar, como é o caso do TDAH, muitas vezes surge como justificativa para o fracasso escolar, quando, na verdade, suas causas se manifestam por problemas de origem social. Outras vezes, as crianças que apresentam comportamentos considerados indisciplinados acabam sendo diagnosticadas com TDAH e conseqüentemente medicalizadas por conta da manifestação indisciplinar. Também sobre a relação do processo de higienização do início do século XX com a atual postura dos educadores diante da patologização no campo educacional. [Ver: LUENGO, Fabiola Colombani. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**. São Paulo: Editora da UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.]

⁴ As Escolas Experimentais foram implementadas no Rio de Janeiro como parte da reforma educacional liderada por Anísio Teixeira na década de 1930. As escolas experimentais, anexas ao Instituto de Pesquisas Educacionais, foram incumbidas de realizar estudos sobre as técnicas para organização de classes, promoção

muitas crianças ao ensino escolar, através da caracteriologia individual de cada uma delas, em seus aspectos de personalidade, inteligência e capacidade, chegando ao conceito de “criança problema”.

O Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental tinha um caráter preventivo, voltado para todos os alunos, e também um caráter corretivo, quando a criança já se encontrava “desajustada”. Em ambos os casos, o objetivo perseguido era o da formação de hábitos saudáveis, normais e morais, condizentes com o papel que a sociedade queria dessas crianças, apontando mais uma vez o caráter fascista empenhado pelo movimento.

Ramos se situa certamente em um campo discursivo que procurava adequar a população a um projeto de Brasil. Nesse sentido, ainda que sua obra pareça mais preocupada com a dimensão social dos problemas psíquicos, encontra-se eivada da mesma ideologia que acreditava ser possível construir uma nação nova a partir da atuação do controle médico sobre os fatores que eram considerados degenerativos e desagregadores da sociedade. Da mesma forma que a pedagogia renovadora da Escola Nova, vista sob uma perspectiva crítica, nos mostra que ainda que seus métodos proporcionassem maior liberdade e uma dada consideração aos aspectos individuais dos alunos, apenas tornou mais eficiente o controle social para a finalidade de adaptação ao trabalho, para o progresso da nação.

Nosso objetivo, portanto, é aprofundar o sentido ético e político⁵ das relações entre a Escola Nova e o movimento higienista a partir de uma análise crítica e detalhada de uma parte da obra de Arthur Ramos. Formado em medicina pela Universidade Federal da Bahia, em 1926, Arthur Ramos escreveu até 1949, o ano de sua morte, aproximadamente 458 pesquisas e estudos sobre educação, medicina legal, psiquiatria, psicologia, sociologia, antropologia, folclore e etnografia (FAILLACE, 2004).

Para fins deste trabalho, submeteremos a uma análise crítica duas obras do autor – *Educação e Psychanalyse* (1934) e *A Criança Problema* (1939/1949) – a partir das quais serão

de alunos, compreensão de crianças com problemas de conduta e aprendizagem e outras técnicas da pedagogia renovadora. Nas palavras de Anísio Teixeira, as escolas-laboratórios haviam-se tornado “centros de estudos da criança carioca e um repositório de experiências verificadas sobre as possibilidades e os recursos dos métodos ensaiados” (TEIXEIRA, 1935, p.113).

⁵ Para a compreensão do aprofundamento teórico sobre o sentido ético e político das relações entre a Escola Nova e a Higiene Mental faz-se necessário entender que ambos os sentidos estão interligados. Está além do alcance desta nota rever o conceito de ética e política, entretanto, é fundamental que se compreenda, tomando o referencial teórico a partir de Aristóteles (Séc. IV a.C.), que o homem é definido como animal político e sua conduta ética tem expressão na *polis* e a partir dela é julgada, sendo ética e política, portanto, inseparáveis. [Ver: MAIA, Ari Fernando. *Apontamentos sobre ética e individualidade a partir da Mínima Moralía*. In: **Psicologia USP**. São Paulo, v.9, n.2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12/11/2014.]

discutidas as implicações da prática da higiene mental no contexto escolar – Quem seria "tratado"? Por quem? Com quais interesses? –, ou seja, se trata de uma questão que perpassa o jogo do poder, devendo ser considerados tanto os argumentos a favor, no sentido de compreender a ideologia própria a este movimento, como os argumentos contrários à prática higienista, identificando as formas de resistência, contrárias às forças políticas dominantes na época. A questão perpassa, portanto, as relações de poder dentro da escola, entre o saber médico e o saber pedagógico e entre as classes sociais pelo combate à "anormalidade", já que é esse o centro da tese de higienização – formar cidadãos sãos.

Além do trato com as crianças do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, Arthur Ramos assumiu a missão de levar a Psicanálise para o contexto escolar e defendeu, contra a instrução tradicional vigente até então, a proposta do atendimento individual à criança, sintonizada com as principais ideias da Escola Nova. Segundo Ramos (1934), o papel da Psicanálise no ambiente escolar justificava-se porque sua presença contribuía tanto para a ordenação mais geral das relações no espaço escolar quanto para propor um método para a resolução de situações pedagógicas mais difíceis – o caso das “crianças problema”. Investigaremos, nesse contexto, os trabalhos psicanalíticos de Arthur Ramos dedicados à educação no âmbito científico, cultural e social brasileiro da década de 1930, identificando as principais influências teóricas de suas obras e estabelecendo as relações entre suas obras de cunho psicanalítico e as propostas educacionais da Escola Nova junto à educação brasileira da época.

São ainda poucos os estudiosos que buscam analisar mais criticamente a relação entre a pedagogia nova e a criação da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental e consideramos que são as pesquisas que remetem as relações psicossociais aos seus contextos de produção e que investigam seus conceitos e usos pela comunidade de pesquisadores que se têm mostrado férteis no cenário acadêmico (MANCEBO, 2004). Tal perspectiva corrobora para o desenvolvimento do ensino enquanto ciência e nos propõe transformações ao ato educativo.

O conhecimento histórico é, portanto, fundamental para a manutenção e continuidade identitária dos indivíduos e da sociedade. Dar sentido ao passado histórico das relações psicossociais é fundamental para que hoje possamos compreender as relações entre sociedade, escola e psicologia. Se pensarmos que o conhecimento histórico é fundamental para a orientação do sujeito em sua realidade e que a representação daquilo que se é, tanto individual como socialmente, depende da relação estabelecida entre passado, presente e futuro, concluímos que a produção do conhecimento histórico é parte necessária do processo de

constituição identitária individual e coletiva. Assim, a investigação histórica e teórica dá sentido ao passado e possibilita a perspectiva de corrigir no futuro, uma representação individual ou coletiva que mantém a discriminação racial e a exclusão social em todos os níveis.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa utilizaremos como referencial teórico-metodológico a teoria crítica, representada aqui pelo filósofo alemão Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969), cuja concepção de história esclarece que a verdade se encontra no particular, que precisa ser historicizado e considerado não em seu caráter imediato, como algo já existente, mas como um conjunto de mediações que se configurou em uma dada forma única, mas não deve ser reduzido, entretanto, a uma mera expressão de um pensamento. Por isso, o procedimento adorniano consiste em submeter a expressão à crítica. Segundo Adorno,

a verdade da totalidade não pode ser jogada de modo imediato contra os juízos individuais, nem a verdade pode ser limitada ao juízo individual; a pretensão da singularidade à verdade deve, antes, ser tomada literalmente, até que sua inverdade torne-se evidente (ADORNO, 2003. p. 39).

Partindo dessa ideia, o trabalho pretende levantar e discutir a conexão necessária entre o pensamento higienista e escolanovista e sua expressão, representada pelo médico psiquiatra Arthur Ramos. Para tanto, tomamos como referência os escritos *Minima Moralia* (1993), *Dialética do esclarecimento* (1985), *O ensaio como forma* (2003), *Teoria da Semiformação* (2010), *O que significa elaborar o passado* (1995a), *Educação após Auschwitz* (1995b), *Educação para quê?* (1995c), *A Educação contra a barbárie* (1995d) e *Educação e Emancipação* (1995e).

Assumimos, pois, que qualquer movimento que ocorre na sociedade está imbuído de seu contexto temporal, cultural e espacial, e percebemos a importância de captarmos os discursos e seus sujeitos dentro de suas relações de poder e de suas situações concretas e históricas, o que só é possível a partir de uma perspectiva crítica. Analisar criticamente as propostas de Arthur Ramos é, pois, uma tarefa indissociável de um estudo histórico atento sobre a formação e os princípios da Escola Nova brasileira, do movimento higienista e da penetração da Psicanálise no Brasil. Trata-se de um híbrido de Educação, Psicologia e História, que pode

oferecer um instrumento crítico que justaponha à normalidade de um presente a diferença de outras organizações – econômicas, políticas, culturais, existenciais –, que, apoiando-se na moda de passados findos,

relativizam a ortopraxe e a ortodoxia do sistema em que vivemos (Certeau, s. d., p. 13). (MANCEBO, 2004, p. 19.)

Para aprofundar o sentido ético e político das relações entre a Escola Nova e o movimento higienista a partir da obra de cunho psicanalítico de Arthur Ramos alguns conceitos são essenciais, a saber: o que são Higiene Mental e Escola Nova, quais seus fundamentos e objetivos e quais os alcances e limites entre Psicanálise e Educação Escolar. Para isso, explicaremos os conceitos de Higiene Mental e Escola Nova na primeira seção deste trabalho.

Para nos orientar na especificação do conceito de Escola Nova utilizaremos como referência os títulos de Dermeval Saviani: *Escola e Democracia* (1995) e *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2008). Ambos serão privilegiados para a utilização da abordagem do pensamento pedagógico-crítico como referencial para a posterior análise das obras de Arthur Ramos no movimento escolanovista. Alinhada à mesma perspectiva, a obra monumental de Jorge Nagle, *Educação e Sociedade na Primeira República* (1974/1976), foi escolhida para situar a renovação escolanovista em seu contexto social, pois trabalha as dimensões da sociedade, do sistema escolar e da estrutura técnico-pedagógica, oferecendo uma visão profunda e ampla do movimento.

Algumas fontes primárias também serão utilizadas para explicitar as propostas renovadoras, são elas: o *Manifesto dos Pioneiros da Educação* (1932/1984), o *Relatório de Oscar Thompson* (1917) e o texto de Anísio Teixeira, *Por que “Escola-Nova”?* (1930).

A questão do higienismo enquanto prática e discurso, fundamental para situarmos as propostas de Arthur Ramos, será estudada de forma detalhada na primeira seção deste trabalho, tanto em sua influência geral sobre a sociedade da época quanto em sua vertente mais específica para o campo da educação, a da Higiene Mental. Para tanto, utilizaremos as obras *Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil* (2003) e *Higiene mental: ideias que atravessaram o século XX* (2012), ambas organizadas pela Professora Doutora Maria Lúcia Boarini; o artigo *Educação higienista, contenção social: a estratégia da Liga Brasileira de Higiene Mental na criação de uma educação sob medida (1914-1945)*, de Wanderbrook Junior e Boarini (2000); também o artigo *A influência das ideias higienistas no desenvolvimento da Psicologia no Brasil*, de Mansanera e Silva (2000); e as obras *Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo* (2007), de Pietra Diwan; *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945* (2006), de Jerry Dávila e *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930* (1993),

da pesquisadora Lilia Moritz Schwarcz. Todas as obras foram escolhidas por oferecer uma perspectiva crítica sobre o discurso higienista.

Já para nos aproximarmos da Psicanálise na História da Pedagogia brasileira, partiremos, na segunda seção deste trabalho, de uma bibliografia que estuda a Psicanálise no campo educacional, como é o caso dos trabalhos de Catherine Millot em *Freud Antipedagogo* (1987) e de Maria Cristina Kupfer: *Freud e a Educação* (1997) e *Educação para o Futuro* (2007). Também as investigações históricas de Jorge Luís Ferreira Abrão em *A história da Psicanálise de crianças no Brasil* (2001); de Jane Russo em *O mundo PSI no Brasil* (2002); de Mitsuko Aparecida Makino Antunes, *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição* (2001); e a obra *História da Psicologia no Brasil: novos estudos* (2004), organizada por Marina Massimi e Maria do Carmo Guedes. A obra de Maria Helena Patto, *A Produção do Fracasso Escolar* (1990), também contribuirá para essa compreensão geral.

Ainda sobre as contribuições mais significativas nesse campo, discutiremos a abordagem psicanalítica na concepção de educação do filósofo alemão Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969). Cremos que há elementos da *semiformação* que são fundamentais para o entendimento das relações entre Educação e Psicanálise, a partir dos quais o autor nos revela a necessidade da crítica permanente, evidenciando a necessidade de elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este prospere e que aquele se repita. Tal reflexão nos permitirá analisar a educação psicanalítica de Arthur Ramos buscando compreender como o caminho para a formação social nesse processo conduziu um tanto à emancipação – com vistas a vencer uma resistência – e outro tanto à barbárie, para justificar a violência por questões de raça e disposições psíquicas “desajustadas”.

Para compreendermos o pensamento de Arthur Ramos sobre as questões que nos interessam, sobretudo o conceito e a prática da higiene mental e de uma educação psicanalítica, traremos na terceira seção deste trabalho uma exposição da posição de Ramos no contexto social de seu tempo. Nesse ponto, munidos do arcabouço teórico acima detalhado, utilizaremos as obras de Arthur Ramos, *Educação e Psychanalyse* (1934) e *A Criança Problema* (1939/1949), para captar e analisar suas propostas pedagógicas buscando perceber, especificamente, como a Higiene Mental deveria ganhar o espaço escolar de acordo com o ideário escolanovista. Apresentaremos, portanto, uma análise específica da produção e atuação de Arthur Ramos dialogada com as configurações culturais e históricas que resultaram em sua produção.

A visão de Ramos continua relevante nos dias de hoje, pois incide sobre questões que ainda não foram completamente resolvidas, como o despreparo do professor comum para trabalhar com crianças com necessidades especiais, ou a falta de envolvimento da família no cotidiano escolar dessas crianças, ou ainda, a prática cada vez mais recorrente de medicalização da infância. Ainda que estejamos caminhando na direção de resolver tais problemas, os passos são lentos e a perspectiva histórica permite ver que o debate não é novo, nem são novas as soluções, abrindo perspectivas para pensarmos de forma diferenciada a contemporaneidade, pois muitas vezes é necessário retomar caminhos esquecidos para prosseguirmos em frente.

Nossa hipótese, como já foi dito, é a de que o discurso de Ramos se situa em um momento em que as questões da aprendizagem saem da perspectiva da “anormalidade” patológica para uma perspectiva que responsabiliza o social. Trata-se, pois, de um rearranjo ideológico, entendendo como ideológico o fato de o movimento escolanovista, que fez coro ao discurso higienista, propor soluções fundamentadas no saber da ciência da natureza para solucionar problemas de caráter político-social, justificando racionalmente a manutenção das condutas liberais que continuaram a reproduzir os imperativos de valorização do capital e as relações de poder, ou seja, uma ideologia como justificação, a partir de um discurso pseudocientífico, para as relações de poder estabelecidas.

Tendo sua obra sido desenvolvida dentro de uma ideologia que fortalecia aspectos nada louváveis de controle social, procuraremos perceber até onde a abordagem de Ramos reforçava o discurso médico-higienista e a partir de quando se propunha algo que permitiria sair – ou ao menos buscar uma saída – dessa ideologia, entendida aqui como um conjunto de discursos, práticas sociais e modelos morais que justifica as relações sociais de dominação (ADORNO; HORKHEIMER, 1973).

Ao final da pesquisa pretendemos verificar se, de fato, a Psicanálise proposta por Arthur Ramos para o espaço escolar tem algo a esclarecer, ainda hoje, no debate acerca da aprendizagem, comprovando e justificando a relevância de retomarmos grandes pensadores da Educação em um momento tão crítico quanto o que vivemos na atualidade.

1 CONTROLAR E DISCIPLINAR PARA CIVILIZAR: ASPECTOS DA MODERNIZAÇÃO CAPITALISTA NO BRASIL REPÚBLICA

“(...) tivemos de improviso, como herança inesperada, a República. Ascendemos, de chofre, arrebatados na caudal dos ideais modernos, deixando na penumbra secular em que jazem, no âmago do país, um terço da nossa gente. Iludidos por uma civilização de empréstimos; respigando, em faina cega de copistas, tudo o que de melhor existe nos códigos orgânicos de outras nações, tornamos, revolucionariamente, fugindo ao transigir mais ligeiro com as exigências da nossa própria nacionalidade, mais fundo o contraste entre o nosso modo de viver e o daqueles rudes patrícios, mais estrangeiros nesta terra do que os imigrantes da Europa. Porque não no-los separa um mar, separam-no-los três séculos...”

Euclides da Cunha (1902/1998, p.209)

Arthur Ramos esteve à frente da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental, instalada no Rio de Janeiro, como parte da reforma educacional liderada por Anísio Teixeira na década de 1930. O médico psiquiatra, nascido em 1903, constituiu sua atividade intelectual ao longo da primeira metade do século XX. Assim, se faz necessário para a constituição desta pesquisa, apresentar em linhas gerais os dados já bastante conhecidos do contexto histórico do período que vai dos últimos anos do Brasil Império à primeira metade do século XX, para depois, introduzir uma análise específica de como os movimentos higienista e escolanovista se inseriram nesse sistema.

Sabemos, por exemplo, que a sociedade brasileira, arrebatada “na caudal dos ideais modernos”, nas palavras de Euclides da Cunha (1902/1998, p.209), passou por grandes transformações entre o fim do século XIX e o começo do século XX. No centro dessas demandas estava a questão da abolição da escravatura, que a partir da segunda metade do século XIX, apontava para uma transição tortuosa e intempestiva para o trabalho assalariado, o que conferiu aos libertos a alcunha de “classe perigosa”.

A partir de 1845, o imperialismo britânico passou a combater diretamente o tráfico negreiro praticado pelos comerciantes brasileiros. O capitalismo inglês encarava as relações escravistas de produção como um entrave à plena circulação comercial das mercadorias produzidas pela Revolução Industrial. Apenas para demarcarmos as transformações decorrentes desse processo, citamos a proibição do tráfico negreiro em 1850, seguida da Lei do Ventre Livre em 1871 e a Lei dos Sexagenários em 1885, processos que fizeram crescer a campanha abolicionista, fazendo com que em 1888 fosse decretada a Lei Áurea, que colocou um fim definitivo à escravidão, mas não aos problemas enfrentados pela grande maioria daqueles que foram escravizados.

Devemos considerar também, que a abolição da escravatura atendeu antes a uma necessidade política de preservar a ordem pública ameaçada pela fuga em massa dos escravos e suas rebeliões. Essa postura responde ao problema mal resolvido da incorporação do contingente de ex-escravos à vida social e ao posicionamento do regime republicano frente à questão da educação nacional, que serviria para pensar a adequação da substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado. O objetivo era “transformar a infância abandonada [...] em trabalhadores úteis” (SAVIANI, 2008, p.163). Segundo Schwarcz (1993), a partir dos anos 1870,

Negros, africanos, trabalhadores, escravos e ex-escravos – “classes perigosas” a partir de então – nas palavras de Silvio Romero transformaram-se em “objetos de ciencia” (prefácio a Rodrigues, 1933/88). Era a partir da ciência que se reconheciam diferenças e se determinavam inferioridades. Teorias como o evolucionismo social, o positivismo, o naturalismo e o social-darwinismo, “um cinemathographo em ismos” (Romero, 1911), começam a se difundir a partir dos anos 70, tendo como horizonte de referência o debate sobre os fundamentos de uma cultura nacional em oposição aos legados metropolitanos e à origem colonial (Ventura, 1988). (SCHWARCZ, 1993, p.28)

A ideia de proclamar uma República no Brasil existia, pois, desde a época colonial, mas foi em 1889, com a expansão da lavoura cafeeira e a formação de uma rica camada agrária, que o país passou pelo movimento que instaurou o regime republicano em substituição ao reinado de Pedro II. A elite cafeeira, composta por “homens com experiência comercial”, entendia a importância da representatividade do Estado na atividade econômica e viu no governo republicano a oportunidade de colocar a política a seu serviço (SAVIANI, 2008, p.160). Assim, a política econômica da Primeira República foi marcada pelo poder da oligarquia cafeeira, que se sustentou em três elementos: a Política dos Governadores, o coronelismo e políticas de defesa e valorização do café.

É importante pontuar que a primeira Constituição da República, a Constituição Republicana de 1891, condicionava o exercício do voto ao domínio da leitura e da escrita, mantendo a restrição ao analfabeto. No entanto, desde a abolição dos escravos, quando a imigração europeia já se ocupava de garantir a continuidade da produção nos cafezais do interior paulista, não houve mais interesse do poder público em ampliar a educação escolar no país. Além disso, se instaurou no regime republicano um sistema de dominação popular para controlar o processo eleitoral, consolidado pela prática do coronelismo e pela Política dos Governadores, o que dispensava qualquer preocupação do Estado com a ampliação de sua sustentação política. Segundo Saviani (2008),

Seria preciso esperar o final da República Velha com a crise dos anos 1920 para retomarem-se as reformas estaduais da instrução pública e recolocar o problema do sistema de ensino que passará a ter um tratamento em âmbito nacional após a Revolução de 1930. (SAVIANI, 2008, p.166)

Para compor o retrato da sociedade brasileira da década de 1920, utilizaremos como referência a obra monumental de Jorge Nagle, *Educação e sociedade na Primeira República* (1974/1976), a fim de verificarmos como as transformações socioeconômicas das décadas de 1910 e 1920 teriam sido responsáveis por construir uma visão que apontava a escolarização da nação como motor da história. Nagle (1974/1976) analisa o processo de escolarização

aliado aos demais elementos da cultura brasileira. Mais uma vez, é o ideal de transformação dos indivíduos ignorantes em indivíduos esclarecidos, exercido pela multiplicação das instituições escolares e da disseminação da educação escolar, que colocará a questão educacional no centro do movimento denominado por Nagle de “entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico”, ou seja, o “otimismo” produzia uma confiança em uma nova pedagogia para a formação de um homem novo, o homem urbano-industrial, que fosse capaz de contribuir para o desenvolvimento e progresso nacional, e seria o próprio “entusiasmo pela educação” o guia na resolução dos problemas da nação, incorporando grandes camadas da população no processo civilizatório (NAGLE, 1974/1976).

É nesse cenário que o autor marca as transformações na instituição da educação escolar no Brasil, caracterizada por movimentos políticos, sociais e ideológicos e, sobretudo, pelo nacionalismo, caracterizado enfaticamente como um fator decisivo na instituição da escola brasileira. Segundo Jorge Nagle (1974/1976),

As primeiras manifestações nacionalistas apareceram, de maneira mais sistemática e mais influenciadora, no campo da educação escolar, com a ampla divulgação de livros didáticos de conteúdo moral e cívico, ou melhor, de acentuada nota patriótica. São obras que pretendem fornecer à criança e ao adolescente uma imagem do País adquirida por via sentimental; de modo algum isso significa desprezar muitas afirmações nacionalistas de vários intelectuais brasileiros. Ocorre que a doutrinação iniciada no campo da educação escolar repercutiu, na época, mais do que quaisquer outras (...). (NAGLE, 1974/1976, p.44)

Nesse sentido, verifica-se a inclinação do autor em apontar a instituição da educação escolar brasileira nas primeiras décadas do século XX não apenas como lugar privilegiado para fazer incutir as transformações sociopolíticas, mas, sobretudo, uma instituição para fazer repercutir tal nacionalismo e fomentar a capacidade produtiva da nação, o que direcionou o olhar de historiadores da área da educação para uma de suas temáticas mais controversas: a Escola Nova brasileira.

Questão correlata à escolar e amplamente debatida no início do século XX foi o controle dos degenerados da República, questão que ganharia reforços com os médicos higienistas. Tal medida resultou da seguinte estrutura econômica e social: os altos lucros obtidos pela exportação do café proporcionaram investimentos na malha ferroviária, que permitiu não somente o rápido escoamento do café como também se constituiu no elemento fundamental no processo de urbanização e industrialização do país (COSTA, 1999). Isso, porque as cidades foram se formando nos arredores de cada estação, marcando a ascensão da

elite ligada às atividades urbanas e industriais, que se empenharam em conduzir um regime político que colocasse o país nos trilhos da modernidade industrial, transformando o Estado republicano em seu instrumento de desenvolvimento. Com o apoio das elites urbanas, o Estado realizou uma série de reformas nas maiores cidades do país, a fim de modernizar as cidades e civilizar a população. A europeização das cidades, no entanto, não impediu que as diferenças sociais permanecessem e se repetissem. As elites agrária e industrial e as camadas médias urbanas se beneficiaram dessa expansão capitalista, enquanto os trabalhadores, imigrantes e escravos de ganho, permaneceram excluídos dos benefícios gerados, marcando a grande exclusão social da República Velha.

A maioria da população negra permaneceu numa posição subalterna sem nenhuma chance de ascender na escala social. As possibilidades de mobilidade social foram severamente limitadas aos negros e sempre que eles competiram com os brancos foram discriminados. (COSTA, 1999, p. 366)

Nesse período, o fim da escravidão lançou a mão-de-obra, agora escravos libertos, no mercado de trabalho livre e engrossou o contingente populacional das cidades. A produção industrial, que aos poucos ocupava o lugar da produção agrícola, fez com que os trabalhadores se deslocassem, em grandes quantidades, do campo para a cidade. Também nesse período, uma grande quantidade de trabalhadores europeus deixaram seus países em razão das péssimas condições de vida consequentes da Primeira Guerra Mundial e migraram para o Brasil. Segundo dados apontados por Saviani (2008), a população brasileira cresceu de 14.333.915 em 1890 para 35.805.704 em 1925.

A dilatação dos centros urbanos combinada à grande concentração populacional e uma completa carência de infraestrutura, resultou em precárias condições habitacionais e um número surpreendente de doenças assolou as cidades (WANDERBROOK; BOARINI, 2000). Foi assim que o discurso médico-higienista saltou aos olhos dos dirigentes republicanos, que se empenharam em projetos de controle higiênico das cidades, de proteção da sanidade da força de trabalho e da higiene infantil.

O projeto da elite política e intelectual da época era transformar o Brasil em uma grande nação, formada por uma raça forte e sadia [...]. A meta da nova ordem social era aumentar demograficamente o número de pessoas sadias e convencidas de que o trabalho não era aviltante, e neste sentido, não caberia só ao escravo realizá-lo, tal como se pensava no Brasil-Colônia. O lema do capitalismo, que se consolidava em solo brasileiro, era que o trabalho “dignificaria o homem”, traria bem-estar material ao indivíduo e progresso para a Nação. (BOARINI, 2012, p.27)

Além disso, como aponta Dacome (2003), o processo de urbanização e modernização capitalista, impulsionado pelo desenvolvimento das indústrias urbanas, tornava imprescindível uma melhoria na qualidade da saúde pública e condições de vida nos centros industriais, dado que a produtividade dependia diretamente de uma ampla mão-de-obra que necessariamente deveria tornar-se saudável para o trabalho. A industrialização representou para os movimentos higienista e escolanovista a possibilidade concreta de “ajustamento”, através do ato educacional, dos hábitos de higiene mental e de moral da sociedade brasileira republicana.

Ao longo da década de 1920, a nascente e exigente burguesia industrial brasileira, descontente com a política econômica oligárquica, passou a lutar por maior participação política e econômica e, em 1930, a disputa pelo poder entre as elites de alguns estados brasileiros culminou com a Revolução que conduziu Getúlio Vargas à presidência do Brasil, colocando fim à hegemonia das oligarquias, mas não nas estruturas oligárquicas de poder, pois, “caberia considerar que esse Estado se pôs como agente, no plano governamental, da hegemonia da burguesia industrial” (SAVIANI, 2008, p.193).

Uma das primeiras medidas do governo provisório de Getúlio Vargas foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública, dirigido por Francisco Campos, unindo em uma única pasta dois temas pertinentes ao progresso da nação: a Educação, que conduziu a implementação da Escola Nova brasileira; e a Saúde Pública, que tomou as faces do higienismo.

O então ministro da Educação e Saúde Pública adotou já nos primeiros meses de 1931 medidas que resultaram na regulamentação do ensino nacional e se fizeram presentes em uma série de decretos que efetivaram a chamada Reforma Francisco Campos, a primeira reforma educacional de caráter nacional, transformando o campo educacional em lugar estratégico para uma política de construção de um Estado Nacional forte, centralizador e intervencionista. Dentre algumas medidas da Reforma Francisco Campos, estava a criação do Conselho Nacional de Educação e a organização do ensino secundário, comercial e superior (MENEZES; SANTOS, 2002).

Em 1934, a segunda Constituição da República, pela primeira vez mencionava a Educação, instituindo, entre outras coisas, o ensino primário gratuito e obrigatório. Isso, porque entre as opiniões existentes, destacava-se a dos intelectuais escolanovistas – dentre eles, o próprio Francisco Campos –, que assinaram em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, favorável ao ensino gratuito e sob a responsabilidade do Estado, em resposta

a uma ideologia capitalista de expansão do sistema educacional brasileiro para suprir as necessidades do processo de industrialização e modernização nacional. Mais uma vez o sistema econômico alterou a organização da sociedade, nesse caso, a organização escolar, que reproduziu a ideologia dominante, dando condições, ao qualificar a mão-de-obra necessária para o aumento da produtividade e expansão industrial, para que se cumprisse a modernização capitalista.

A República trouxe, pois, para o país, a imagem da modernidade. Porém, o Brasil continuou sendo um país de exclusão. Nos tópicos que compõem essa seção, procuramos descrever e analisar o papel da Higiene Mental e do movimento escolanovista – de controle e disciplina – nesse contexto de modernização capitalista e urbanização no Brasil Republicano e constatar que foi em meio a esse processo que o contexto cultural dos anos 1920-1930 tornou-se a porta de acesso que a Higiene Mental encontrou para fazer sua história no país. A Escola Nova brasileira, por sua vez, encontrou no higienismo o acesso à cientificidade desejada.

1.1 Higiene Mental e Eugenia

O movimento higienista brasileiro encarava os indivíduos “desajustados” da sociedade como ameaças sociais que prejudicavam a ordem e o progresso republicano e articulou, ao longo da primeira metade do século XX, ideias e proposições que objetivaram retirá-los do convívio social para promover sua regeneração. Neste momento, mostraremos como o eugenismo influenciou de modo substancial a direção da Higiene Mental no Brasil até meados dos anos 1940.

Primeiramente, se faz mister definirmos o conceito de eugenia – *eu*: boa; *genus*: geração –, que aparece em Schwarcz (1993) descrito como criação do fisiologista inglês, Francis Galton, em 1883, para designar a ciência que trata dos fatores capazes de aprimorar as qualidades hereditárias da raça humana, inspirada na teoria evolutiva de seu primo, Charles Darwin. Segundo Schwarcz (1993), não foram poucos os ramos do conhecimento que se utilizaram das propostas e conceitos básicos da teoria evolutiva darwinista para analisar o comportamento das sociedades humanas – conceitos como “competição”, “seleção do mais

forte”, “evolução” e “hereditariedade” foram aplicados na psicologia, na linguística, na sociologia, na história e como veremos, até mesmo na pedagogia, com os estudos do desenvolvimento infantil.

Segundo Mansanera e Silva (2000), Galton defendeu que os seres humanos, tal como os animais, poderiam ser melhorados através da seleção artificial. Em seus estudos buscou comprovar que a genialidade individual ocorria com excessiva frequência em famílias de eminentes intelectuais, tese de sua primeira publicação, *Hereditary Talent and Character* (1865), na qual estudou a distribuição do talento nas populações a partir da hereditariedade. Para Schwarcz (1993), paralelamente ao evolucionismo social, a eugenia constituiu-se em uma prática avançada do “darwinismo social” ou “teoria das raças”, que via de forma pessimista a miscigenação e pretendia intervir de maneira incisiva na reprodução das populações, enaltecendo as raças de “tipos puros” e apontando a miscigenação como sinônimo de degeneração não apenas racial como também social.

A eugenia de Galton propagou o encorajamento do nascimento de indivíduos hipoteticamente mais eminentes ou capazes ao passo que desencorajava o nascimento dos supostamente incapazes.

Assim, as proibições aos casamentos inter-raciais, as restrições que incidiam sobre “alcoólatras, epiléticos e alienados”, visavam, segundo essa ótica, a um maior equilíbrio genético, “um aprimoramento das populações”, ou a identificação precisa “das características físicas que apresentavam grupos sociais indesejáveis (Galton, 1869/1979). (SCHWARCZ, 1993, p. 60)

Não nos causa espanto o fato de ter sido o inglês Francis Galton o fundador da psicometria⁶, utilizada para auxiliá-lo em seus processos eugênicos ao aplicar testes de inteligência para medir a habilidade motora e capacidade sensorial dos indivíduos destinados à reprodução seletiva.

Diwan (2007) aponta que nas décadas subsequentes à divulgação da eugenia, não houve pelo mundo, um uso homogêneo da teoria de Galton. Segundo a autora, a eugenia elaborada por Francis Galton ficou conhecida como eugenia positiva, em oposição a uma

⁶ Os testes psicológicos foram utilizados pela Liga no processo de seleção dos mais aptos e da separação social dos inaptos como forma de garantir uma nação saudável, denunciando os menos adaptados, classificando os mais adaptados e homogeneizando as classes escolares segundo os critérios comprovados pela mensuração psicológica. No movimento escolanovista brasileiro a psicometria assume o conceito de psicotécnica pedagógica, do qual se originaram os “Testes ABC”, elaborados por Lourenço Filho para identificar a variedade mental. [Ver: MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação**. Brasília: INEP/MEC, 2001.]

segunda, conhecida como eugenia negativa, que representava a radicalização dos métodos de aperfeiçoamento da raça, tornando-se uma eficiente arma de controle social e político sob a máscara da ciência. A eugenia negativa visava diminuir o número dos seres não-eugênicos e previa a limitação ao casamento e procriação dos mesmos. Para tanto, propunha-se maior controle governamental através de medidas de segregação e esterilização de doentes mentais e outros degenerados. Já a eugenia positiva tinha como objetivos centrais proporcionar a seleção eugênica na orientação aos casamentos e estimular a procriação dos casais considerados eugenicamente aptos para tal.

Atualmente, com o grande desenvolvimento tecnológico e o avanço das ciências biológicas, o debate acerca da eugenia nos leva a questionar as possibilidades eugênicas da moderna genética. Com Galton, vimos que a eugenia dita positiva implicava em ações para estimular a boa reprodução, enquanto a eugenia negativa resultava em ações que limitavam a má reprodução. No século XXI, os defensores da manipulação genética associam a uma eugenia negativa ações para prevenção de doenças genéticas, enquanto defendem uma nova eugenia, novamente dita positiva, que estuda melhorar as características físicas e mentais de um futuro ser. Essa distinção, contudo, seja no início do século XX ou no século XXI, nos parece precipitada, dado que a partir do momento em que há uso de meios e conhecimentos científicos em favor do nascimento de uma criança física e mentalmente saudável, há uma ação eugênica e, portanto, intenção de discriminação.⁷

Enquanto as ideias de eugenia e de pureza racial ultrapassavam as fronteiras britânicas e expandiam-se para os Estados Unidos e daí para a então Alemanha nazista – onde ganhavam conotações ainda mais negativas –, no Brasil, o desenvolvimento da indústria nas duas primeiras décadas do século XX contribuiu para o crescimento populacional nas grandes cidades e sua consequente proliferação de epidemias e enfermidades causadas pelas condições precárias de habitação do contingente de operários.

Enquanto os efeitos econômicos e sociais da industrialização colocavam em dúvida o regime republicano, os intelectuais da época apontavam o clima tropical e a constituição

⁷ Parte dessas informações foram depreendidas da palestra do Prof. Dr. Marcelo R. S. Briones (Coordenador do Laboratório de Genômica Evolutiva e Biocomplexidade da Universidade Federal de São Paulo) intitulada “A eugenia natural de Darwin: genética e evolução de uma ideia”, realizada no dia 24 de Abril de 2014 no Instituto de Física de São Carlos/USP. As tecnologias a que nos referimos tornam possíveis técnicas como o *Screening* genético (identificação de indivíduos afetados por doença genética), PCR (*Polymerase Chain Reaction* ou Reação em Cadeia da Polimerase), testagem preditiva para gens defeituosos, vacinações genéticas, entre outras. Existe também correntes dessa genética moderna que se proclama capaz de explicar, pelas propriedades do cérebro ou pelos genes, da violência urbana à orientação sexual. Sobre os contornos dessa distinção entre eugenia positiva e negativa. [Ver mais em: HECK, José Nicolau. *Eugenia negativa/positiva: o suposto colapso da natureza em J. Habermas*. In: **Veritas**. Porto Alegre, v.51, n1, 2006.]

étnica do povo brasileiro como entraves ao desenvolvimento do país (COSTA, 1989). Um progresso que se pretendia, no entanto, restrito e que não englobava toda a nação brasileira, pelo contrário, apenas respondia à crença dos higienistas da época e dos industriais que dirigiam um processo de mudança que deveria acabar com os elementos fundamentais de uma sociedade predominantemente mestiça como a brasileira. Na visão dessa elite intelectual

O brasileiro não tinha podido promover o desenvolvimento harmônico do país porque o calor e a mistura com *raças inferiores* tinham-no tornado preguiçoso, ocioso, indisciplinado e pouco inteligente. Infelizmente, nada podia ser feito contra o clima. Em contrapartida, o problema racial ainda podia ser resolvido. (COSTA, 1989, p.82)

Preocupado com a questão da mestiçagem, o movimento higienista encontrou na eugenia a solução. Tratava-se “de trazer uma nova racionalidade científica para os abarrotados centros urbanos, implementar projetos de cunho eugênico que pretendiam eliminar a doença, separar a loucura e a pobreza” (SCHWARCZ, 1993, p.34).

Contraditoriamente, o mesmo Euclides da Cunha (1902/1998) que denuncia a desagregação entre os sertões e os centros urbanos, e posiciona-se criticamente quanto ao que chama de “civilização de empréstimo”, faz coro aos intelectuais brasileiros que desprezam o mestiço e ressaltam a eugenia.

A mistura de raças mui diversas é, na maioria dos casos, prejudicial. Ante as conclusões do evolucionismo, ainda quando reaja sobre o produto o influxo de uma raça superior, despontam vivíssimos estigmas da inferior. A mestiçagem extrema é um retrocesso. [...] o mestiço [...] é, quase sempre, um desequilibrado. (CUNHA, 1902/1998, p.113)

Inquietos com a questão da constituição étnica da população brasileira, nossos intelectuais higienistas das primeiras décadas do século XX apropriaram-se do discurso eugenista para enfrentar uma crise de caráter ideológico do regime republicano: o destino dos indivíduos considerados degenerados.

Mário Yahn (1955), psiquiatra higienista que escreveu na década de 1950 um tratado de Higiene Mental, aponta que a “Higiene Mental não é uma ciência, mas um ponto de vista especial que adotamos para atingirmos determinados fins práticos no sentido de bem estar psíquico” (YAHN, 1955, p.25). A partir dessa definição, podemos reafirmar o caráter ideológico do higienismo se lembramos dos objetivos pretendidos pelo Estado e elites econômicas para a saúde mental do indivíduo.

Observamos, portanto, que a Higiene Mental buscou desenvolver no Brasil uma ciência que pudesse solucionar os problemas apontados pelas elites e, para tanto, emprestou da ciência eugênica seus métodos e instrumentos. Assim, podemos dizer que aquém dos desdobramentos das teorias raciais, o ideário eugênico brasileiro constituiu-se como corolário das teorias raciais.

Dessa forma, para que não comprometessem o progresso nacional, os indivíduos considerados degenerados passariam por processos de triagens, exames e seleções por meio de testes psicológicos, aplicados e aprimorados pela Liga Brasileira de Higiene Mental.

É importante considerarmos as proporções e as consequências desse processo no âmbito da educação nacional. As propostas higienistas no Brasil não encontraram meios de aplicar os testes psicológicos de maneira que atingisse a toda a população, no entanto, sua ideologia culminou em efeitos catastróficos para o cenário educacional brasileiro, apresentando resultados que procuravam forjar uma compreensão para o fracasso das crianças nas escolas e apontar a inteligência como fator determinante para a aprendizagem⁸. Assim, a ideologia higienista inventou a necessidade de diagnosticar a anormalidade através da psicometria, mascarando outras possibilidades para o enfrentamento dos problemas de aprendizagem, tais como a qualidade da educação oferecida às camadas menos favorecidas e outros determinantes sociais, econômicos e culturais.

Fundada em 1923, pelo psiquiatra Gustavo Riedel (1887-1934)⁹, a Liga Brasileira de Higiene Mental, sediada no Rio de Janeiro, propunha como objetivo inicial “melhorar a assistência aos doentes mentais através da renovação dos quadros profissionais e dos estabelecimentos psiquiátricos” (COSTA, 1989, p.77).

⁸ Segundo Martins (2005), a repetência e a evasão escolar configuraram-se entre os problemas escolares mais enunciados pelos educadores nas primeiras décadas do século XX, sendo assuntos amplamente debatidos no Primeiro Congresso Nacional de Saúde Escolar, realizado na cidade de São Paulo, em 1941. [Ver: MARTINS, Maria Silvinha Cararo. **A parceria família-escola: uma proposta dos higienistas**. Dissertação de mestrado, UEM-Maringá, 2005.]

⁹ Natural do Rio Grande do Sul, Gustavo Riedel mudou-se para o Rio de Janeiro em 1907, onde obteve o cargo de interno efetivo do Hospício Nacional de Alienados. Em 1909 colou grau de doutor em Medicina na Faculdade da Praia de Santa Luzia após defesa da tese *Novas contribuições à patogenia da epilepsia*. Dedicou-se inicialmente à clínica psiquiátrica, com destaque para os estudos sobre a epilepsia e a anatomia patológica. Foi indicado por Juliano Moreira para a direção do Laboratório Anátomo-Patológico e, em seguida, nomeado docente de Psiquiatria da Faculdade de Medicina e designado alienista-chefe dos serviços de química biológica do Hospício Nacional. Em 1932, foi nomeado Diretor Geral da Assistência a Psicopatas do Distrito Federal. Destacou-se como higienista mental e por seu empenho na divulgação dos princípios eugênicos. Em 1923, foi o fundador e primeiro presidente da Liga Brasileira de Higiene Mental, dirigida por psiquiatras e composta de membros da elite da classe médica brasileira e de juristas, educadores e jornalistas. A Liga tornou-se o grande centro brasileiro de propaganda dos princípios científicos e ideológicos da eugenia e do higienismo mental nas décadas de 1920 e 1930. Em 1925, Riedel lançou os *Archivos Brasileiros de Higiene Mental*, publicação oficial da LBHM. [Ver: CAMPOS, Regina Helena de Freitas. (Org.). **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil: Pioneiros**. Conselho Federal de Psicologia: Brasília, DF, 2007.]

Participavam da LBHM a elite da psiquiatria nacional, médicos, educadores, juristas, intelectuais em geral, empresários e políticos. Juliano Moreira, diretor do Sanatório de Saúde Mental; Miguel Couto, presidente da Faculdade Nacional de Medicina do Rio de Janeiro; Fernando Magalhães, professor de Ginecologia e Obstetrícia da Escola Médica do Rio de Janeiro; Carlos Chagas, “descobridor” da doença de Chagas e diretor do Instituto Oswaldo Cruz e do Departamento Nacional de Saúde Pública; Edgar Roquette-Pinto, diretor do Museu Nacional; e os psiquiatras Henrique Roxo e Antônio Austregésilo estavam entre os mais de 120 associados da LBHM (...). (DIWAN, 2007, p.103-104)

A partir de 1926, os psiquiatras da Liga começaram a elaborar programas de higiene mental que visavam à prevenção, à eugenia e à educação dos indivíduos como medidas de controle social (COSTA, 1989). É importante destacar que, embora os eugenistas tenham surgido no Brasil em meio a diversas correntes que pretendiam uma distinção entre as práticas eugênicas, os intelectuais que se juntaram à LBHM tinham como norte a figura de Renato Kehl (1889-1974)¹⁰. Médico sanitário, seu discurso foi marcado pelas articulações entre as questões de saúde e de educação e as políticas governamentais, trazendo explícitas referências ao controle do Estado sobre o indivíduo ao defender políticas compulsórias de branqueamento pelo cruzamento, controle de imigração, regulação dos casamentos, segregacionismo e esterilização.

Para ele, a miscigenação racial conduzia o Brasil para uma catástrofe. Assim, somente com procedimentos eugênicos, como a educação higiênica e a esterilização o país poderia tornar-se uma nação moderna e próspera. Defensor de exames médicos que autorizariam ou não o casamento e a geração de filhos, Kehl alertava que essas medidas poderiam ser inócuas para a constituição de uma espécie hígida. A esterilização deveria ser aplicada de forma compulsória e permanente. Renato Kehl afirmava a competência técnica dos médicos para efetuar uma seleção “eugênica”, no momento histórico em que esta categoria reivindicava uma projeção política na formação social brasileira. (SANTOS, 2005, p.02)

Com isso, estava institucionalizada uma prática ideológica que retirava das elites toda a responsabilidade das dificuldades econômicas e políticas do regime republicano e imputava-a ao aglomerado de indivíduos biologicamente inferiores, instaurando no país a hierarquia

¹⁰ Nascido em 1889, em Limeira, interior de São Paulo, Renato Kehl formou-se aos vinte anos pela Escola de Farmácia de São Paulo e posteriormente, em 1915, doutorou-se em medicina na Universidade do Brasil. Interessou-se pelos princípios da eugenia e fundou em 1918 a Sociedade Eugênica de São Paulo, composta por 140 médicos. Lutou pela difusão e implantação das ideias eugênicas no Brasil através de conferências e da publicação de cerca de trinta livros, além de inúmeros artigos em jornais. Exerceu o cargo de inspetor sanitário rural do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP) entre os anos 1919 e 1922, no qual organizou o Serviço de Educação Sanitária ligado à Inspeção da Lepra e das Doenças Venéreas, no qual atuou de 1923 a 1924. Foi o criador do Museu de Higiene. Em 1933 ingressou na Academia Nacional de Medicina. [Ver: *Base Arch. Fundação Oswaldo Cruz*. Disponível em: <http://basearch.coc.fiocruz.br/index.php/renato-ferraz-kehl>]

biológica das raças, uma clara associação do pensamento psiquiátrico da Liga com a ciência eugênica, dada pelas características do meio cultural dos anos 1920-1930, “obcecados que se encontravam pela construção de uma autêntica nacionalidade, no qual a questão racial aparecia como um ponto chave a ser equacionado” (REIS, 2003, p.187).

Mansanera e Silva (2000) apontam que a inquietação do movimento higienista com a questão sanitária da raça mostrou sua força e abrangência ao levar a Assembleia Nacional Constituinte a incumbir, pela redação do Artigo 138 da Constituição de 1934, União, estados e municípios a:

- a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar;
 - b) estimular a educação eugênica;
 - c) amparar a maternidade e a infância;
 - d) socorrer as famílias de prole numerosa;
 - e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual;
 - f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a natalidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação de doenças transmissíveis;
 - g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais.
- (BRASIL. Constituição (1934).)

Com vistas a preservar o futuro racial do país, a Assembleia Nacional Constituinte também redigiu a Lei de Restrição à Imigração, a qual compete privativamente à União a “naturalização, entrada e expulsão de estrangeiros, extradição; emigração e imigração, que deverá ser regulada e orientada, podendo ser proibida totalmente, ou em razão da procedência”, o que, segundo Diwan (2007), afetou a entrada de asiáticos e judeus no país, por esses serem considerados pelos eugenistas como não assimiláveis socialmente.

Com a presença dos preceitos de higiene mental e eugenia na Constituição de 1934, a prática social passou a ser permeada por esses ideais, que adentraram todas as esferas da vida cotidiana, tais como a família, o trabalho e a educação. A Liga Brasileira de Higiene Mental, em concordância com o ideal eugênico, passou a buscar em diferentes âmbitos sociais, e principalmente na Educação, possibilidades de intervir no aperfeiçoamento moral do cidadão e melhoramento da saúde mental. Nesse momento, a criança passou a ser o escopo dos intelectuais higienistas e psiquiatras da LBHM e a prevenção deu lugar à cura.

O médico higienista, Mário Yahn (1955), buscou justificar a preocupação com a saúde mental da criança:

a procura dos motivos dos conflitos humanos, especialmente depois das descobertas da Psicanálise, se encaminha para o estudo da vida da criança. O indivíduo tende a repetir, em sociedade, sob aspectos diferentes, os mesmos conflitos havido na vida infantil, particularmente na idade pré-escolar. Daí a razão de se proporcionar à criança uma vida estruturada num sistema familiar são e desprovido ao máximo dos graves defeitos da visão egocêntrica dos adultos. Esta é uma das principais preocupações da moderna Higiene Mental. (YAHN, 1955, p.18-19)

Ao afirmar a influência do meio familiar na constituição da personalidade do homem adulto, a prática higienista voltou-se para o acompanhamento infantil, a fim de instalar hábitos saudáveis no psiquismo da criança, evitando o surgimento de personalidades desequilibradas.

Nesse sentido, uma significativa realização da Liga foi a criação da primeira clínica de eufrenia no Brasil. O termo *euphrenia* — do grego: *eu* + *phren*; *phrenós*: bom + mente, espírito — foi proposto por Mirandolino Caldas¹¹, diretor da Clínica, e traduzido por ele mesmo como “sciencia da boa cerebração”.

Inaugurada em 1931, a Clínica de Eufrenia, segundo a LBHM, deveria acompanhar e orientar a evolução mental da criança para a boa formação do psiquismo e personalidade infantil, ao mesmo tempo em que deveria diagnosticar deficiências ou superioridades mentais (MANSANERA; SILVA, 2000). De acordo com Mansanera e Silva (2000), a Clínica de Eufrenia receberia das escolas os casos de crianças com pequeno desvio de personalidade, corrigindo-os a tempo de evitar a disseminação de indivíduos onerosos ao progresso da nação. Nas palavras de seu diretor, a clínica foi idealizada

não apenas com finalidades corretivas ou do reajustamento psíquico, mas também com objetivos construtivos, isto é, de aperfeiçoamento do psiquismo, através de uma atuação médica-pedagógica direta no período inicial do desenvolvimento mental infantil. (Caldas, 1932, p. 65).

Segundo Monarcha (2009), Mirandolino Caldos se utilizou da “eufrenia médica-pedagógica” que visava, especificamente, a formação do psiquismo infantil, estimulando os bons hábitos e atenuando as “predisposições mórbidas hereditárias”; da “eufrenopedia”, para remoção dos fatores “endógenos ou exógenos” prejudiciais à evolução do psiquismo; e da “ortofrenopedia” para a correção do psiquismo com desenvolvimento anormal. “Com o

¹¹ Mirandolino Caldas também ficou conhecido por idealizar e administrar, de 1944 a 1945, o Posto Avançado de Neuropsiquiatria (PANP) da Força Expedicionária Brasileira (FEB), órgão militar responsável pelo processo de admissão, tratamento e definição dos homens que tiveram distúrbios psicológicos durante a II Guerra Mundial. [Ver: KOELLER, Kleber Figueiredo Gonçalves. **O Posto Avançado de Neuro-Psiquiatria da FEB. A atuação do Estado brasileiro através da Clínica Médico-Psiquiátrica na Força Expedicionária Brasileira(1943-1945)**. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS/Departamento de História; 2008. Monografia (Bacharelado em História).]

auxílio dessas especialidades, Mirandolino Caldas pensava eliminar os efeitos negativos da hereditariedade e constituir as novas gerações conforme um padrão biopsicológico saudável” (MONARCHA, 2009, p.278).

Para Mirandolino Caldas e os demais médicos higienistas, “a escola pública seria a via ideal para a prática da higiene mental e, portanto, de combate às patologias provocadas pelo alcoolismo, aglomeração populacional, delinquência infantil e juvenil, baixo rendimento escolar, entre outros” (MONARCHA, 2009, p.278).

Percebemos nesse contexto, a necessidade levantada pelo higienismo de promover intervenções na fase infantil, medidas que se tornaram possíveis com a criação de centros especializados, como a Clínica de Eufrenia e também, como a própria Seção de Ortofrenia e Higiene Mental sob o comando de Arthur Ramos entre 1934 e 1939, objeto deste trabalho.

Esse tipo de intervenção, portanto, não teria sido viável se não houvesse o compartilhamento dos ideais eugênicos e higienistas com o movimento da Escola Nova brasileira, que concebeu a educação escolar e a escola primária como lugar privilegiado para tal tarefa e constituiu-se como mediadora desse ideário entre o Estado e as crianças.

1.2 Primeiras representações da Escola Nova brasileira

A Escola Nova veio responder às exigências econômicas e políticas procedentes da industrialização e modernização capitalista do Brasil republicano. O próprio *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* lançado em 1932 pelos intelectuais brasileiros escolanovistas declara as “diretrizes de uma política escolar, inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbana e industrial” (AZEVEDO, 1944, p.397).

Para definirmos o conceito de Escola Nova brasileira partiremos inicialmente de documentos produzidos dentro do movimento e também da fala de intelectuais representativos das primeiras abordagens teórico-metodológicas do tema. Encontram-se aqui o discurso de Anísio Teixeira, publicado em 1930 em *Por que “Escola Nova”?*; o texto de Lourenço Filho de junho de 1926, em resposta ao inquérito que, acerca do ensino paulista, promoveu o Estado de São Paulo; e o relatório de Oscar Thompson apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário do

Interior e publicado no *Anuario do ensino do Estado de S. Paulo*, em 1917 – documentos de suma importância para a constituição da historiografia da Escola Nova brasileira.

Oscar Thompson (1917) discorre de maneira bastante clara sobre os objetivos da Escola Nova e da pedagogia social. Fala-se primeiro em ensino individual de cada aluno, ou seja, era proposta da pedagogia renovadora na visão de Thompson (1917), o estudo individual de cada criança, pretendendo adaptar o trabalho pedagógico segundo as necessidades de cada qual, rompendo com o ensino tradicional, voltado, segundo o autor, predominantemente para a instrução. Thompson (1917) apresenta ainda a nova condição do professor e do aluno no contexto da Escola Nova:

O professor que falava para o alumno ouvir; que pensava pelo alumno; [...] há de ser substituído pelo professor que ouve o que o alumno diz; que provoca o seu raciocínio; que o considera, como unidade psychica, sob o ponto de vista intellectual, moral e volitivo; que descobre, através dos seus trabalhos graphics ou oraes, os defeitos e as falhas do seu ensino e procura dar exercícos apropriados a cada typo de alumno e não á classe. O ensino tende, tanto quanto possível, a individualizar-se, adaptando-se a cada alumno os methodos e programmas. (THOMPSON, 1917, p.08)

O autor aponta como papel da escola a preparação para a vida prática, transformando o ambiente escolar em um “perenne campo de experiência social” (THOMPSON, 1917, p.07). Da mesma forma Lourenço Filho (AZEVEDO, 1960) apresenta que a escola

deve preparar para a vida real, pela própria vida. [...] Tudo quanto for aceito no programa escolar precisa ser realmente prático, capaz de influir sobre a existência social no sentido do aperfeiçoamento do homem. Ler, escrever e contar são simples meios; as bases da formação do caráter, a sua finalidade permanente e inflexível. Do ponto de vista formal, isso significa a criação, no individuo, de hábitos e conhecimentos, que influam diretamente no controle de tendências prejudiciais, que não podem ou não devem ser sufocadas de todo pelo automatismo psíquico possível na infância. (AZEVEDO, 1960, p.104)

Essa mesma preocupação está presente no texto de Anísio Teixeira (1930), segundo o qual a escola “deve organizar-se de sorte que a criança encontre ahi um ambiente social em que ella viva plenamente” (TEIXEIRA, 1930, p.23). O autor aponta, ainda, que em virtude da industrialização e do novo lugar do homem moderno na dinâmica econômica, há a necessidade da escola dotar esse homem de uma mentalidade responsável e inteligente, econômica e individualmente, capaz de fazê-lo se sentir responsável pelo bem social

(TEIXEIRA, 1930). Consolida-se no discurso de Anísio Teixeira (1930) o papel da escola na preparação para a vida:

A escola deve vir a ser o lugar onde a criança venha viver plenamente e integradamente. Só, vivendo, a criança poderá ganhar os hábitos Moraes e sociais de que Ela precisa para ter uma vida feliz e integrada em um meio dinamico e flexível tal qual o nosso. (TEIXEIRA, 1930, p.16-17)

O autor lança, nesse contexto, um novo olhar sobre o conceito de aprendizagem, que deixa de recair sobre os assuntos a serem memorizados e verbalizados e passa a significar aquisição de determinadas habilidades importantes para a vida prática e reprodução do sistema capitalista (TEIXEIRA, 1930).

Aliados ao discurso de Claparède (1873-1940), o escolanovismo defendia que o conhecimento dos interesses dos alunos era fundamental para o processo educativo. Segundo essa concepção, é o interesse do aluno que deve orientar o aprendizado, preceder aos programas de aprendizagem e determinar sua estrutura e conteúdo. Defendia, também, que para a educação obter sucesso, o professor deveria adaptar seus esforços à própria natureza da criança, pois, segundo Claparède (1959), a escola ideal é “a escola para a criança e não mais a criança para a escola” (CLAPARÈDE, 1959, p.203).

A máxima da Escola Nova no discurso de Anísio Teixeira (1930) será o aluno ativo, aquele que escolhe as suas atividades, aprende com seus erros e com seus sucessos. Ao professor cabe, sobretudo, confiar no aluno, dando-lhe oportunidades para pensar e julgar por si só. Essa perspectiva é encontrada nas postulações de Dewey (1859-1952), que considera a “educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (TEIXEIRA, 1971, p.17). Assim, para Dewey (1959), apenas haverá conhecimento significativo se o método de ensino começar pela experiência do educando e com base nela desenvolver os processos próprios da investigação científica, o que ele chamou de “método psicológico” (DEWEY, 1959).

Para o escolanovismo, a educação de fora para dentro praticada pela Escola Tradicional, que obedecia a regra da instrução e transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e sistematizados logicamente, não apresentava nenhum aspecto positivo. Postulava-se, então, uma pedagogia nova, na qual o processo de ensino e aprendizagem aconteceria de dentro para fora, de acordo com as postulações de Jean Piaget

(1896-1980), segundo o qual as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora.

Em 1931, a Reforma Francisco Campos foi pioneira em conceber a educação nos moldes escolanovistas. Ainda que não se deitasse sobre o ensino primário, ao discorrer sobre a organização do ensino secundário definia as condutas que deveriam ser impostas ao processo educativo. O ensino secundário foi instituído em um currículo seriado que possuía dois ciclos onde a frequência era obrigatória, o que certamente não representou a universalização do ensino e a democratização do ponto de vista do acesso aos cursos superiores, pois pela sua estrutura, permaneceu restrito aos jovens provenientes das classes dominantes (ROMANELLI, 2012).

Em oposição ao ensino tradicional e consoante às ideias da Escola Nova, Francisco Campos defendeu um ensino secundário brasileiro que superasse o caráter meramente instrutivo direcionado, no seu ponto de vista, pela Escola Tradicional. Sobre o ensino secundário afirma:

A sua finalidade exclusiva não há-de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras. Muito de propósito atribuo ao ensino secundário a função de construir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos, ao invés de mobiliar o espírito de noções e de conceitos, isto é, dos produtos acabados, com os quais a indústria usual do ensino se propõe a formar o stock dos seus clientes. (CAMPOS, 1933, p.6)

Dessa forma, Francisco Campos (1933) colocava-se contra a simples transmissão e memorização de noções e conceitos e direcionava o processo educativo para métodos ativos e individualizantes de aprendizagem, manifestando seu espírito escolanovista, elucidado anteriormente, no final da década de 1920, como Secretário dos Negócios do Interior do Estado de Minas Gerais, quando liderou a reforma do ensino primário e normal mineiro seguindo os princípios e métodos da Escola Nova.

Jorge Nagle (1974/1976) identifica dois momentos do movimento escolanovista no Brasil: o primeiro corresponde à uma modesta introdução das ideias escolanovistas e vai do fim do Império até o final da década de 1920; e o segundo, da década de 1920 em diante, corresponde à sistematização e implementação do escolanovismo no país. O autor aborda as iniciativas movidas pelo movimento escolanovista brasileiro nos anos 1920 na reforma das

instituições escolares¹² do Distrito Federal, por Fernando de Azevedo; em São Paulo, por Sampaio Dória; no Ceará, por Lourenço Filho; na Bahia, por Anísio Teixeira; em Minas Gerais, por Francisco Campos e em Pernambuco, por Antônio Carneiro Leão; estados onde a força remodeladora da escolarização foi mais efetiva. Dessa forma, a disseminação do escolanovismo no Brasil se deu efetivamente pelas forças reformadoras dos Estados e do Distrito Federal (NAGLE, 1974/1976).

Para Saviani, em *Escola e Democracia* (1995), um momento de grande relevância para o movimento escolanovista foi a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação, fundada por iniciativa de Heitor Lira da Silva, para reunir os educadores novos, que levarão a Escola Nova brasileira a assumir um primeiro importante momento a partir de 1930.

Trata-se do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, publicado pelo movimento em 1932, que defendia a implantação de um sistema público de ensino apoiado nos princípios da Escola Nova, o modelo pedagógico mais ajustado às necessidades da industrialização e modernização capitalista. Os signatários do *Manifesto* tratam de justificar a necessidade de reconstrução educacional no Brasil por considerarem “impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do crescimento de riqueza de uma sociedade” (MANIFESTO, 1932/1984, p.407).¹³

Azevedo (1976, p.167) aponta que um dos objetivos da Escola Nova era romper com as “linhas da clivagem social entre vários grupos e classes”, no entanto, ao proporem a construção do homem moderno para a sociedade capitalista e defenderem princípios ditos democráticos, como o direito de todos se desenvolverem, resguardam o modelo proposto de ser humano condicionado a uma sociedade de classes, dividida entre os que detêm e os que não detêm os meios de produção. Como colocou Saviani (1995), acerca da proclamação da democracia pela Escola Nova,

¹² As reformas educacionais ocorridas durante a década de 1920 foram movidas pelo ideário político liberal escolanovista, que entendia a educação como motor do “progresso nacional”. [Ver APÊNDICE A, **Quadro Completo das reformas educacionais da década de 1920**, pág.116.]

¹³ A atuação da ABE se deu por meio de cursos, palestras, pesquisas e publicações das Conferências Nacionais de Educação, nas quais eram debatidas temáticas como a uniformização do ensino primário, a criação das Escolas Normais, a organização dos quadros técnicos e científicos. Em sua IV Conferência Nacional, os dirigentes da Associação aprovaram a redação de uma declaração que sistematizava as posições da ABE acerca da educação nacional. Fernando de Azevedo foi o redator responsável por esse documento, publicado em 1932, intitulado *A reconstrução educacional no Brasil*, e que ficou conhecido como o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. O documento foi assinado por Fernando de Azevedo e outros 25 intelectuais.

o próprio tratamento diferencial, portanto, o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia e é nesse sentido também que se introduzem no interior da escola procedimentos ditos democráticos. E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos e essa vivência democrática no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. (SAVIANI, 1995, p.59)

Dessa forma, a educação formal ensaiada pelo movimento escolanovista passa a reproduzir a lógica positivista da sociedade industrial, em que cada indivíduo se posiciona nas diferentes funções e atividades da indústria, de acordo com suas capacidades. Ou seja, a Escola Nova propunha levar para dentro da educação a própria vida, para que se cumprisse o papel de formar o homem moderno alienado submisso ao grupo dominante. A Escola Nova brasileira se propunha, portanto, a preparar o aluno para responder aos dois anseios da classe dominante: o da ordem e o do progresso, sendo a ordem social entendida aqui como ordem burguesa e o progresso econômico entendido como progresso do capitalismo.

Segundo Nagle (1974/1976), os movimentos reformistas foram os grandes responsáveis por erigir nos Estados e no Distrito Federal a nova concepção sobre a infância inaugurada pela Escola Nova, fundamentada no “respeito à criança, à sua atividade pessoal, aos seus interesses e necessidades, tais como se manifestam nos estágios do seu ‘desenvolvimento natural’”, a partir da qual se configurou a função do professor como “simples agente fornecedor dos meios para que a criança se desenvolva por si” (NAGLE, 1974/1976, p.249).

Contudo, embora o movimento da Escola Nova brasileira tenha efetivamente alterado a visão sobre os problemas educacionais e atribuído à técnica e não mais à política a responsabilidade por tais questões, Nagle (1974/1976) conclui não ter sido efetiva a implementação dos ideias escolanovistas no Brasil devido a um descompasso com a estrutura administrativa em várias regiões do país. Sendo conclusivo sobre a instituição da educação escolar sob a égide da Escola Nova, o autor diz que

O que fundamentalmente se deu foi a difusão de novas ideias, novos princípios, novas teorias, enfim, novos vocábulos e expressões que enriqueceram a linguagem pedagógica existente. A consequência mais imediata foi a vulgarização de determinadas afirmações e conceitos, de características autoexplicativas, ao lado da quase total ausência de esforço para explicitar seu significado e assim obter os necessários recursos para a aplicação institucional (...). Apesar do emprego de linguagem peculiar à

corrente escolanovista, nota-se a ausência de alterações mais firmes e coerentes, bem como a incapacidade para retirar do novo ideário as mais importantes consequências (...). (NAGLE, 1974/1976, p. 258)

A Escola Nova, portanto, ao direcionar o eixo da questão pedagógica para o aluno e os processos pedagógicos através da exaltação de aspectos psicológicos e da inspiração experimental como fonte de aprendizagem, precisava, para funcionar, de uma efetiva reorganização escolar: “cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc.” (SAVIANI, 1995, p.09). Entretanto, como vimos em Nagle (1974/1976) e conforme nos reforça Saviani (1995), a Escola Nova “organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” (SAVIANI, 1995, p.10). Porém, segundo Saviani (1995), os efeitos da disseminação desse ideário foram catastróficos, na medida em que provocaram o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, o que acabou por reduzir a qualidade do ensino destinado às camadas populares e perpetuar uma prática pedagógica reprodutora das desigualdades sociais.

1.2.1 A trindade cardinalícia da Escola Nova brasileira

Para melhor explicar o surgimento e desenvolvimento da Escola Nova brasileira, Saviani (2008) determinou a “trindade cardinalícia do movimento da Escola Nova” brasileira, formada por Lourenço Filho (1897-1970), Fernando de Azevedo (1894-1974) e Anísio Teixeira (1900-1971).

De acordo com o autor, o empenho em divulgar o ideário escolanovista no Brasil coube primeiramente a Lourenço Filho, que com a publicação do manual *Introdução ao estudo da Escola Nova*, em 1930, sistematizou as bases do movimento escolanovista brasileiro nas áreas da biologia, da psicologia e da sociologia (SAVIANI, 2008). Nesse mesmo ano foi nomeado diretor-geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, deixando-

a no ano seguinte a fim de organizar e dirigir, a convite de Anísio Teixeira, o Instituto de Educação do Distrito Federal.

Coube ainda, a Lourenço Filho, o desenvolvimento da psicotécnica pedagógica no Brasil¹⁴, voltada para as questões relativas à avaliação, medidas e testes de aptidão que visavam identificar a variedade mental dos escolares, justificando cientificamente a desigualdade e a exclusão de crianças das classes subalternas através de explicações que se limitavam às diferenças individuais e biológicas de capacidade (PATTO, 1997).

Segundo Monarcha (2001), os psicologistas das décadas de 1920 e 1930 viam os testes de medidas como declaradores da entrada da cientificidade no meio escolar. Além disso, de acordo com autor, “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 de bem-dotados de inteligência” (MONARCHA, 2001, p.15). Assim sendo, as diferenças sociais desaparecem, sendo explicitadas as diferenças de aprendizagem, justificadas cientificamente de acordo com a maturidade e o desenvolvimento da capacidade de cada um e expressas nos resultados dos testes de medidas.

Com a justificativa de controlar a heterogeneidade e atender às diferenças individuais do aluno, os discursos pedagógicos acabaram reforçando uma imagem abstrata dele, transformando-o numa categoria codificada em fichas e testes. (...) Nessa trajetória, a história escrita pelos “pioneiros” apagou o aluno real. (NUNES, 2000, p.255)

Enquanto Lourenço Filho, como professor na Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, trabalhava no desenvolvimento e divulgação das ideias pedagógicas da Escola Nova no Brasil, Fernando de Azevedo assumia, em 1927, o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal e dava início à reforma educacional, considerada, segundo Saviani (2008), a primeira plenamente integrada ao ideário escolanovista.

Fernando de Azevedo é considerado pelo autor o principal divulgador e defensor do movimento da Escola Nova no Brasil e ganhou grande notoriedade no âmbito educacional com a publicação de um inquérito sobre a situação da educação no estado de São Paulo¹⁵ (SAVIANI, 2008).

¹⁴ Lourenço Filho elaborou os “Testes ABC”, publicados com o título *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. [Ver: MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação (São Paulo, 1922-1933)**. Brasília: Inep/MEC, 2001.]

¹⁵ Na condição de crítico literário do jornal *O Estado de São Paulo*, Fernando de Azevedo organizou um inquérito sobre a situação da educação no estado de São Paulo, publicado com o título *A instrução pública em*

Compartilhando das mesmas ideias de Lourenço Filho, as modificações introduzidas por Fernando de Azevedo na rede de escolas primárias públicas no Rio de Janeiro se fizeram com o objetivo de transformá-las em um espaço de saúde, de moralização e de homogeneização, deixando claras as bases biológica e psicológica do escolanovismo, representadas pela Higiene Mental e pela psicotécnica.

Ao final do ano de 1931, apresentando-se partidário da nova política educacional de Fernando de Azevedo, lançada com a reforma de 1928, Anísio Teixeira assumiu a diretoria da Instrução Pública carioca e declarou sua intenção de aprofundar tal consciência educacional. Seu nome fora escolhido entre outros cogitados para o cargo, dentre os quais se incluía o próprio Lourenço Filho, dado que aponta para uma aproximação teórico-prático entre os nomes da “trindade cardinalícia” (NUNES, 2000, p.227).

Cabe ressaltar que, à época em que Anísio Teixeira foi nomeado diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, “a coalizão de cientistas, médicos e cientistas sociais era plenamente devotada ao nacionalismo eugênico” (DÁVILA, 2006, pág.67). Assim, para cumprir o desafio de mapear especificamente em que medida os fatores cultural e ambiental criavam degeneração, Anísio Teixeira montou entre 1931 e 1935 uma rede para atuar sobre a fragmentação escolar, rede essa tecida por órgãos consultivos e executivos.

Teixeira assumiu esse desafio e transformou o sistema escolar do Rio em um laboratório que atraiu os principais eugenistas da nação. Educadores como Roquette Pinto, Arthur Ramos, Lourenço Filho e Afrânio Peixoto foram atraídos para o sistema escolar do Rio a fim de pesquisar a degeneração, desenvolver programas de saúde e educação para tratá-la e aplicar esses programas nas escolas da cidade. (DÁVILA, 2006, pág.67)

Os órgãos consultivos reuniam o Instituto de Educação, confiado a Lourenço Filho e Mário de Brito; o Instituto de Pesquisas Educacionais, entregue a Delgado de Carvalho, José Paranhos Fontenelle, Ignácia Guimarães, Roquete Pinto e Armando de Campos, cujo objetivo era realizar investigações sociais e psicológicas que fornecessem a base para o estudo e elaboração de planos, programas e métodos de ensino, além de medidas de rendimento e eficiência escolar e serviços de extensão educativa; a Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística, sob a condução de Pedro Matos, e a Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares, sob a direção de Nereu Sampaio e Assis Ribeiro às quais se juntava a Divisão de Secretaria (NUNES, 2000, p.236). Cabe acrescentar que o IPE, sob a direção de Delgado

Carvalho, era ainda formado pela Seção de Medidas e Programas, pela Seção de Estatística Educacional e pela Seção de Ortofrenia e Higiene Mental, esta última chefiada por Arthur Ramos. Cada departamento do IPE geria um componente diferente do programa eugênico e maximizava o potencial da escola no aperfeiçoamento da raça (DÁVILA, 2006, pág.70).

Entretanto, é necessário destacar a polemicidade em torno da representação eugenista por intelectuais como Arthur Ramos. Garcia (2010) tece uma crítica a Jerry Dávila e, embora, apresente Arthur Ramos como um intelectual envolvido com as polêmicas de seu tempo, destaca a atuação do médico alagoano no combate às teorias racistas que ganharam força nas primeiras décadas do século XX. Segundo Garcia (2010), Ramos se colocou abertamente contra a aproximação do governo de Getúlio Vargas com o regime nazista e as teorias racistas de Hitler, participando ativamente do Manifesto Liga dos Intelectuais Antifascistas. Não obstante, acreditamos que a análise a que foram submetidas as obras de Ramos na terceira seção deste trabalho nos permitirá um posicionamento meio a esse debate.

Vemos, contudo, como aponta Jorge Nagle (1974/1976), que “a história da instrução pública nos Estados e no Distrito Federal, na década dos vinte, é também, e principalmente, a história da penetração do ideário da Escola Nova nos seus sistemas escolares”, levada a cabo pela trindade cardinalícia da Escola Nova brasileira em suas reformas educacionais (NAGLE, 1974/1976, p.191).

1.2.2 Crítica ao método da Escola Nova

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932/1984), enunciado como “proposta de reconstrução educacional no Brasil”, está estruturado em Introdução, seguida de 4 momentos encerrados pela conclusão (MANIFESTO, 1932/1984). O terceiro momento do *Manifesto* (1932/1984) explicita as “bases psicobiológicas da educação” através da exposição do conceito e fundamentos da Educação Nova. Segundo os escolanovistas, o desenvolvimento das ciências lançou as bases do ideário da nova pedagogia, ajustando a finalidade fundamental da educação aos processos metodológicos apropriados para realizá-lo (MANIFESTO, 1932/1984). A nova pedagogia entende que a educação é uma atividade complexa de ações e

reações em que o espírito cresce de “dentro para fora”, transferindo para a criança e para o respeito de sua individualidade “o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação” (MANIFESTO, 1932/1984, p.416). Para tanto, a atividade que se coloca na base de todos os trabalhos é a atividade espontânea, dirigida à satisfação das necessidades da criança, do “fator psicobiológico do interesse” (MANIFESTO, 1932/1984, p.416).

Tal perspectiva apresenta um equívoco conceitual e para sua melhor compreensão utilizaremos a lógica dialética hegeliana com ênfase sobre a teleologia da história como instância de mediação (*Vermittlung*) entre o particular e o universal, entre o sujeito e o objeto.

Segundo o filósofo alemão Hegel (1807/1990), em uma perspectiva ontológica a *Vermittlung* compreende um processo dialético entre os seres humanos, a partir do qual na negação encontra-se a superação do imediato para o mediato. O imediato, nesse sentido, deve ser compreendido como tudo aquilo que qualquer ser vivo é capaz de sentir ou necessitar (fome, frio, calor, sede, dor, etc.). Já o mediato, é uma experiência única e exclusivamente humana, pois se refere à sua capacidade de superar o plano imediato, através do ato de pensar, transformar a natureza.

A mediação só se torna possível graças aos diferentes planos de conhecimento em que se encontram professor e aluno, a saber: o aluno representa a compreensão imediata de suas experiências cotidianas, e o professor, por sua vez, representa – ou deveria representar – a compreensão mediata desse cotidiano, baseada em sua formação, no conhecimento sistemático e no pensamento teórico. Assim, o aluno se configura enquanto aquele que vai para a escola com uma compreensão de mundo baseada somente em suas experiências e o professor se configura naquele que possibilitará, através da mediação com esse aluno, que o mesmo transcenda o plano da experiência para pensar sobre ela de maneira teórica, reflexiva e histórica. Nesse sentido, é somente através da tensão dialética mediadora que o aluno consegue negar, ou seja, questionar, criticar, pensar e suspender (*Aufhebung*) seu cotidiano, podendo adquirir a superação do imediato, a partir da qual, se torna possível criar e pensar novas possibilidades de experiência humana.

Sendo assim, a partir da compreensão do conceito de mediação, verificamos a impossibilidade de haver mediação com o conhecimento puro e simples do próprio aluno¹⁶.

¹⁶ As considerações sobre *mediação* foram depreendidas em grande parte das articulações realizadas pelo Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida durante a disciplina “Uma abordagem da Educação com base na Ontologia do Ser Social”, por ele ministrada no primeiro semestre de 2013 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara. A natureza deste trabalho não nos permite aprofundar a dialética de Hegel, nos cabe, porém, informar ao leitor que o conhecimento em Hegel passa por

Verificamos, igualmente, a difícil condição do professor como mediador, posto que o mesmo também se encontra imerso numa realidade mediata e deve, continuamente, buscar superar esse plano através de suas próprias mediações – o que nos leva a pensar, atualmente, a questão da formação continuada do professor e da importância do prosseguimento de sua carreira intelectual, sobretudo com estudos de viés crítico.

Segundo Adorno (1995c), para pensarmos uma educação para a emancipação, devemos levar em conta o peso do obscurecimento da consciência pela ideologia dominante e, enquanto educadores, orientar os indivíduos na direção contrária à barbárie, à violência física ou psicológica, ou ainda aos problemas sociais; pensar em uma educação voltada para a resistência a toda forma de barbárie sem conformarmos-nos com a realidade estabelecida.

Concordamos, pois, ser preciso que o aluno assuma um papel ativo no processo de aprendizagem, porém, a forma ativa com que a criança se apropria do mundo exige que o professor organize o conteúdo para proporcionar esse ir e vir do mundo externo ao interno, e não o contrário. Cabe ao professor estimular a atividade, a iniciativa dos alunos, no entanto, sem abrir mão de sua própria iniciativa, valorizando, assim, o diálogo com a cultura acumulada historicamente através da seleção e preparo do conteúdo. Ou seja, devemos considerar os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico sem perder de vista a sistematização lógica e crítica, a ordenação e gradação dos conhecimentos para efeitos do processo de transmissão e assimilação dos conteúdos.

Eis, pois, um dos grandes equívocos da Escola Nova e demais pedagogias hegemônicas: considerar conteúdos significativos e relevantes para o aluno apenas aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Segundo Duarte (2010), “uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades” (DUARTE, 2010, p.37). Nesse caso, o professor abandona sua condição de mediador para assumir o papel de organizador de atividades, levando assim, a descaracterização do ofício docente.

Há, contudo, elementos de verdade no discurso escolanovista quando se afirma que é preciso considerar a individualidade do aluno, porém, isso se torna falso por não enxergar nessa individualidade um conjunto de mediações. Por outro lado, é perigoso acreditar que

três momentos: o do imediato, o da negação e o da totalidade concreta, sendo a *mediação* a força negativa que une o imediato ao mediato. [Ver: ARNONI, M. E. B.; ALMEIDA, J. L. V.; OLIVEIRA, E. M. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Loyola, 2007.]

seriam os acasos da vida de cada sujeito e não o conhecimento historicamente construído que determinariam o que é ou não relevante para sua formação. Portanto, segundo Adorno (1995c), existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade, pois a educação seria impotente e ideológica se não garantisse a adaptação da criança à cultura na qual vive, integrando-a ao conhecimento e normas historicamente construídos. Assim, torna-se extremamente necessário pensar método e conteúdo, pois se pensarmos somente no conteúdo e no conhecimento como se fossem coisas abstratas acabamos fetichizando seja o método sejam os conteúdos.

1.2.3 A Escola Nova legítima o higienismo

“A educação é o caminho” (BOARINI, 2003, p.36). Com essa afirmação, Maria Lúcia Boarini (2003) aponta como a educação nos anos 1920 foi indispensável aos ideais de higienismo e eugenia no Brasil e procura destacar a disfunção a ela atribuída para obscurecer as contradições sociais.

A Escola Nova brasileira, nesse processo, respondia à necessidade de formar o cidadão trabalhador nos moldes da sociedade capitalista ao assegurar a instrução técnico-profissional e o controle da saúde mental, garantida pela chegada da psicotécnica no movimento educacional renovador. Coube, portanto, à psicologia, transformar a atividade educacional em atividade precisamente científica configurada pela importância dos instrumentos de medida psicológica.

A psicologia científica [...]; gerada nos laboratórios de fisiologia experimental, fortemente influenciada pela teoria da evolução natural e pelo exaltado cientificismo da época, tornou-se especialmente apta a desempenhar seu primeiro e principal papel social: descobrir os mais e os menos aptos a trilhar “a carreira aberta ao talento” supostamente presente na nova organização social e assim colaborar, de modo importantíssimo, com a crença da chegada de uma vida social fundada na justiça. Entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas *desigualdades pessoais*, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque. (PATTO, 1990, p.36)

Com isso, no âmbito da política liberal, a “educação pública para todos” justificava o acesso desigual aos graus escolares mais avançados “sem ferir o princípio essencial da ideologia liberal segundo o qual o *mérito pessoal* é o único critério legítimo de seleção educacional e social” (PATTO, 1990, p.40). O mérito, entretanto, segundo SOUZA (2013), constitui-se enquanto um juízo de valor subjetivo e não pode ser medido; portanto, o que se mede é o desempenho.

Thompson (1917, p.08) aponta que “o tipo de cada aluno será a nova bússola da educação”, colocando as características individuais das crianças em evidência, com base nas quais se deveriam agrupar o coletivo de alunos a fim de responder às necessidades de homogeneização em que se assentava a escola graduada. Examinar, identificar, catalogar e definir o tipo, eram alguns dos procedimentos que viriam, segundo o ideário escolanovista, conferir cientificidade ao trabalho pedagógico escolanovista, permitindo orientá-lo segundo as características individuais dos alunos, cujo conhecimento possibilitava agrupá-los sob o primado da norma, distinguindo e separando os normais, dos super e subnormais, mas sobretudo dos “anormais”. Na confluência com um conjunto de saberes que, desde as décadas finais do século XIX, punham na ordem do dia os riscos da degeneração racial, a pedagogia nova via na psicotécnica uma importante aliada.

Além dos testes ABC, elaborados por Lourenço Filho, o teste mental de Binet-Simon, que media o nível de inteligência intelectual do aluno, era o mais relevante. Além desses educadores, Edouard Claparède (1873-1940), professor na Universidade de Genebra, contemporâneo de Piaget e autor de obras sobre o estudo e a mensuração das diferenças individuais de rendimento escolar, tornou-se leitura obrigatória entre os educadores de todo o mundo. Segundo Mansanera e Silva (2000),

Os testes eram importantes para criar uma escala de nível mental que auxiliaria na seleção dos alunos de diversas idades, servindo para a formação de classes homogêneas do ponto de vista intelectual, pois não seria possível submeter ao mesmo plano de aula alunos de capacidade mental diversa. (MANSANERA; SILVA, 2000, p.125)

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932/1948) traz em seu item “A função educacional” a nova concepção sobre a infância erigida pelas reformas educacionais que direciona a seleção dos alunos com base nas aptidões naturais a fim de desenvolver ao máximo a capacidade vital humana. Pretende-se, com esse argumento, apontar a valorização

de uma educação com base nas capacidades biológicas em oposição à educação como privilégio de classes e formar a “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”.

A discriminação, portanto, reside quando se reconhece “o direito a ser educado até onde o permitam suas aptidões naturais” (MANIFESTO, 1932/1984, p.411). Assim, a Escola Nova propõe-se a contemplar toda a sociedade com as mesmas oportunidades educacionais, mas dependeria das “capacidades” individuais avançar em qualidade. Ou seja, de um lado os alunos “normais”, responsáveis pelo futuro da nação, pensariam a sociedade; do outro, os “anormais”, que por não se enquadrarem nos padrões intelectuais seriam disciplinados e comporiam a mão-de-obra controlada da máquina do capital, quando não fossem segregados da sociedade.

Ocorre, portanto, que os critérios de avaliação e desempenho “são moldáveis conforme os interesses dominantes, e os interesses são a razão de ser das operações de poder; que por sua vez, são a matéria prima de toda a atividade política”; dessa forma, a meritocracia esconde estas relações de poder e institui a desigualdade social com fundamentos “racionais”, legitimando pela razão toda a forma de dominação (SOUZA, 2013, s.p.).

A dominação e o poder ganham roupagens racionais, fundamentos científicos e bases de conhecimento, o que dá a eles uma aparente naturalidade e inquestionabilidade: é como se dominados e dominadores concordassem racionalmente sobre os termos da dominação. (SOUZA, 2013, s.p.)

A “escola para todos” pregada pela reforma educacional escolanovista apontava, assim, para uma inversão da escola reprodutora das diferenças sociais para o espaço de produção das diferenças de escolarização, por meio da seleção de alunos através de testes de medida:

A criança escolarizada seria a educadora de seu meio de origem e, nesse sentido, o direito biológico, de base meritocrática, não pressupunha o direito de ascensão social, mas de manutenção dos diferentes estratos da sociedade em seus devidos lugares, embora reeducados. A grande revolução estaria em fazer o povo aplicar-se em uma mentalidade fundamentada no trabalho e cujo espírito de solidariedade implicaria uma suposta relação harmônica entre ricos e pobres, cada um em seu lugar, respeitando mutuamente lugares e aptidões. (VEIGA, 2004, p.76)

Em *O triunfo da razão psicotécnica* (2011), Monarcha livra os especialistas em medidas objetivas de inteligência e aptidões das críticas à voga dos testes psicológicos com o argumento de um dos expoentes da Escola Nova – Anísio Teixeira –, que apresenta a escola

racionalizada como antessala de uma escola eficiente e justa. Entretanto, quando pensamos no objetivo das avaliações – medir a prontidão para a alfabetização dos alunos a fim de constituir as sonhadas classes homogêneas – somos levados a pensar os testes como alternativa para suprir a demanda por uma cientificidade que conferisse à educação a adaptação do indivíduo à nova ordem social, portanto, uma educação de massas para uma sociedade em que o trabalho especializado passava a ser utilizado no processo de industrialização.

Como, então, munirmos de uma argumentação mais clara e convincente para a defesa de uma nova concepção de criança e de respeito a sua subjetividade, quando nos parece que o sujeito de quem fala os testes é mais objeto de medidas que sujeito? Como se pretende uma escola justa se o mecanismo passa pela diferenciação para atingir uma homogeneização? Vale ressaltar que tais práticas mostram-se consoantes à preocupação do movimento escolanovista com o desenvolvimento nacional a partir da construção de uma escola homogeneizadora, garantia de adaptação dos futuros cidadãos às necessidades sociais da classe dominante, ou seja, pretendia-se formar os escolares em sujeitos inseridos na dinâmica da industrialização e do novo lugar do homem moderno na dinâmica econômica capitalista.

Veiga (2004), ao realizar uma criteriosa análise do *Manifesto* (1932/1984), observa que o discurso escolanovista é, antes, discriminatório, e foi com bases meritocráticas que submeteram crianças a práticas profiláticas do físico e da mente, o que só fez corroborar a tese do direito biológico à educação.

Não é difícil constatar que a prática de testes que visava à organização homogênea das classes escolares, mesmo que o argumento fosse o de atender dificuldades e potencializar a permanência de crianças pobres na escola, contribui, e muito, para a estigmatização de grande parte da população, marcando gerações e gerações de pessoas pelo fato de pertencer a uma classe escolar C ou D. A classificação e hierarquização dos alunos viria a corroborar a tese do direito biológico e seleção por aptidões. (VEIGA, 2004, p.77)

É evidente que as consequências dessas práticas prejudicaram um enorme contingente de crianças que, condenadas a classes especiais em nome de um atendimento diferenciado e próprio de suas condições biológicas, acabaram segregadas a um ensino de segunda categoria e de caráter assistencialista, confirmando o diagnóstico realizado e produzindo em verdade a deficiência mental e seus estigmas.

A Escola Nova, cuja organização, segundo Thompson (1917), deveria estar pautada em um conjunto de “normas de uma orientação científica e com os preceitos da moderna

pedagogia”, empenhou-se em integrar à função da escola a obra do saneamento no Brasil, conferindo nova configuração aos atores e cenários da educação nacional (THOMPSON, 1917, pág.08). Thompson (1917) ressalta a condição do professor e da escola enquanto difusores de conhecimentos de higiene, deixando clara sua concepção de que tais conhecimentos são fundamentais para a melhoria das condições de vida e trabalho da população brasileira na manutenção e desenvolvimento do sistema capitalista. A mesma preocupação com a educação higiênica é percebida em Lourenço Filho, que defende a difusão do “culto da saúde por todos os meios práticos possíveis e adaptando-os sempre às circunstâncias do meio; profilaxia do paludismo, da lepra, do tracoma, e da amarelão” (AZEVEDO, 1960, p.105). Para Wanderbrook e Boarini (2000)

A psicologia torna-se o mecanismo privilegiado de educação, e a biologia o fundamento no umbral do qual descansa a prática médica. Com isso, as margens entre educação e medicina desaparecem, criando-se uma unidade pedagógica entre ambas, ligadas com o selo da higiene mental. (WANDERBROOK; BOARINI, 2000, p.12)

O próprio Arthur Ramos (1939/1949) reconhece “na infância o principal campo de ação da higiene mental” no processo de ajustamento do indivíduo aos seus sucessivos círculos de vida (RAMOS, 1939/1949, pág.22). A Escola Nova brasileira nasce, então, como local de ensino da higiene, onde os esforços despendidos na alfabetização dependiam do equilíbrio mental do povo brasileiro, já que são suas características inatas e não as condições sócio-políticas consideradas geradoras dos problemas sociais.

2 O PERCURSO HISTÓRICO DE INSERÇÃO DA PSICANÁLISE NO BRASIL E AS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A melhor conduta para os senhores seria ocultar completamente o conhecimento superior que possuem. Se isto já não é possível, limitem-se a dizer que, na medida dos seus conhecimentos, a psicanálise é um ramo especial do conhecimento, muito difícil de entender e de ter uma opinião formada a seu respeito, que se ocupa de coisas muito sérias, de modo que não serão algumas anedotas que farão com que uma pessoa consiga aproximar-se da análise, e, enfim, seria melhor encontrar algum outro brinquedo para entretenimento social.

(FREUD, 1933/1996, Vol. XXII, p.136)

As palavras acima representadas foram retiradas da *Conferência XXXIV* (FREUD, 1933/1996) sobre as explicações, aplicações e orientações da psicanálise. Proferidas por Sigmund Freud durante as *Conferências Introdutórias sobre Psicanálise*, realizadas entre os dois períodos de inverno de 1915-1916 e 1916-1917, em Viena, revelam a percepção do próprio Freud sobre a complexidade de sua teoria e suas possíveis aplicações, tal como as resistências psíquicas que se interpõem entre o Ego e o Id, característica que levou muitos estudiosos a uma interpretação fragmentária e superficial da obra.

Dada a complexidade da psicanálise freudiana, apresentaremos o percurso histórico de sua inserção no Brasil com atenção especial à construção de suas relações com a Higiene Mental e a Escola Nova, percebendo o modo através do qual ela foi incorporada à pedagogia brasileira a partir da década de 1920.

Analisar a maneira como importantes intelectuais pensaram e têm pensado a relação da Psicanálise com a Educação nos ajuda a qualificar a participação do médico psiquiatra Arthur Ramos nesse processo. Está além do alcance desta seção, entretanto, responder se a Psicanálise pode estar a serviço da Educação Escolar ou não; trata-se no contexto, de pensar como a Psicanálise passou a fazer parte das ideias e práticas higienistas e também do campo da pedagogia.

No Brasil, a história da Psicanálise tem início nos primeiros anos do século XX com os médicos psiquiatras que foram professores nas Faculdades de Medicina brasileiras. Segundo Sagawa (2004), a história da Psicanálise no Brasil se deu em dois momentos, a saber: o período inicial, correspondente às duas primeiras décadas do século XX, que correspondeu à divulgação da teoria psicanalítica e o período subsequente, que correspondeu à constituição da Psicanálise como ciência e profissão independentes.

O precursor da obra científica de Sigmund Freud no país foi Juliano Moreira¹⁷, catedrático na Faculdade de Medicina de Salvador e Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, que em 1899 cita artigos científicos de Freud em suas conferências.

¹⁷ Juliano Moreira formou-se médico em 1891 na Faculdade de Medicina da Bahia. Em 1896, ingressou na mesma faculdade como professor substituto da Seção de Doenças Nervosas. Nesse mesmo período, dedicou-se à dermatologia e à neuropsiquiatria, colaborou nos periódicos *Gazeta Médica da Bahia* e *Revista Médico-Legal*, além de ajudar na fundação da Sociedade de Medicina Legal da Bahia. Em 1899, como catedrático da Faculdade de Medicina da Bahia, realizou conferência em que divulgava as ideias de Freud. Como divulgador de uma psiquiatria científica brasileira, fundou, em 1905, os *Archivos Brasileiros de Medicina* e, no mesmo ano, criou a Sociedade Brasileira de Psiquiatria, Neurologia e Ciências Affins. Foi também presidente de honra da Liga Brasileira de Higiene Mental quando de sua fundação em 1923 e, em 1928, quando da criação da seção Rio da Sociedade Brasileira de Psicanálise, foi nomeado como presidente. [Ver: CAMPOS, Regina

Rapidamente as obras de Freud foram transformadas em teorias de interesse acadêmico e se tornaram objetos de teses de doutorado nas Faculdades de Medicina. A primeira tese foi a do médico cearense Genserico de Souza Pinto, intitulada *Da Psicanálise: a sexualidade nas neuroses*, defendida em 1914, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Em 1920, Franco da Rocha¹⁸ lançou a obra *A doutrina pansexualista de Freud* (SAGAWA, 2004).

Segundo uma diferenciação feita por Marialzira Perestrello, Sagawa (2004) distingue os precursores dos pioneiros da Psicanálise: enquanto os precursores, em sua maioria médicos psiquiatras e professores universitários, tiveram um interesse apenas teórico pela Psicanálise, os pioneiros se interessaram, desde o início de seu envolvimento com a Psicanálise, pela ciência e pela profissão clínica. Segundo Sagawa (2004),

Vem existindo, no entanto, uma certa tendência de fazer uma história da psicanálise brasileira sem se basear na distinção fundamental entre divulgação e prática científicas. Por exemplo, costuma-se rastrear o início da psicanálise no Brasil em quem tenha alguma publicação sobre esta área, independente de esse autor ter, ou não ter, uma prática clínica em seu tempo. Assim, existe uma tendência de fazer uma história da psicanálise baseada em autores de divulgação científica, dando destaque cronológico na “disputa” de verificar quem introduziu, antes dos “demais”, a psicanálise no Brasil, como se a mera precedência de registro cronológico já implicasse por si mesmo o mérito de ser um pioneiro. (SAGAWA, 2004, p.243)

Para Sagawa (2004), a história da psicologia procurou descobrir quem foi o primeiro ou o anterior em relação aos já conhecidos autores divulgadores da Psicanálise, mas “esqueceu-se ou desconhece-se que esses autores foram apenas divulgadores da psicanálise e não se propuseram a praticá-la, ou, se tiveram alguma prática clínica, assumiram apenas e exclusivamente o autodidatismo, sem querer buscar alguma espécie de formação psicanalítica sistemática que tivesse por base a sua própria análise pessoal” (SAGAWA, 2004, p.243).

Helena de Freitas. (Org.). **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil: Pioneiros**. Conselho Federal de Psicologia: Brasília, DF, 2007.]

¹⁸ Psiquiatra brasileiro natural de Amparo-SP, Franco da Rocha foi um dos primeiros a divulgar algumas das concepções de Freud no Brasil, juntamente com Arthur Ramos, Júlio Porto-Carrero e Juliano Moreira; apesar de nunca ter praticado a clínica psicanalítica. Formado em 1890 na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Franco da Rocha foi o idealizador e fundador do Hospital Psiquiátrico do Juqueri (1898), primeiro asilo da cidade de São Paulo fundamentado em uma orientação médica para o tratamento de indivíduos com distúrbios psíquicos, que se tornou a época um hospital psiquiátrico modelo, onde se buscava desenvolver a parcela sadia da vida psíquica dos pacientes. Foi professor catedrático de Psiquiatria da Faculdade de Medicina de São Paulo, proferindo sua aula inaugural em 1919 sobre o tema "A doutrina de Freud", cujo conteúdo foi publicado pelo jornal O Estado de São Paulo, em 20/03/1919. Foi cofundador e primeiro presidente da Sociedade Brasileira de Psicanálise. [Ver: CAMPOS, Regina Helena de Freitas. (Org.). **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil: Pioneiros**. Conselho Federal de Psicologia: Brasília, DF, 2007.]

Teria sido esse o caso, por exemplo, de Arthur Ramos, que jamais se submeteu a uma formação psicanalítica de estrutura freudiana.

Dentre os primeiros médicos a praticar a Psicanálise autodidaticamente em consultório particular, figura também Durval Marcondes¹⁹ em São Paulo, no ano de 1925. Sua tese, apresentada em 1926, baseada em conhecimentos fornecidos pela Psicanálise, foi enviada a Sigmund Freud, que em resposta apresentou-se grato pelos esforços em despertar o interesse pela Psicanálise entre os brasileiros, mas reconheceu não dominar a língua portuguesa. Sagawa (2004) destaca a correspondência de Freud com Durval Marcondes e reconhece tratar-se de uma relação mais carismática que hierárquica, dada a impossibilidade de Freud em traduzir as obras de seus “discípulos” brasileiros.

O mesmo movimento de correspondência se deu entre Arthur Ramos e Sigmund Freud. Tendo enviado diversos trabalhos a Freud, o médico Arthur Ramos recebeu de Viena algumas correspondências²⁰: em maio de 1927 recebeu de Freud um agradecimento por haver enviado sua tese, *Primitivo e Loucura*, no entanto, Freud lamenta não poder apreciá-la por não ler o idioma de origem; de igual maneira Freud responde a uma remessa enviada por Ramos em 1932, lamentando não poder entender mais do conteúdo. A carta mais extensa e significativa é datada de 1928 e refere-se, provavelmente, ao ensaio intitulado *O Mito de Iemanjá em suas raízes inconscientes*, enviado provavelmente em forma de resumo em alemão, a partir do qual Freud pode compreender e relatar estar de acordo com os trabalhos psicanalíticos desenvolvidos até aquela data (TEIXEIRA, 1992). Entretanto, por essa carta não se relacionar com a aplicação de Ramos da Psicanálise na Educação, não podemos afirmar com base nessas correspondências que suas apropriações e prática psicanalítica foram aprovadas ou mesmo bem conhecidas por Freud. Tratam-se de cartas formais que, de todo modo, resgatam um valor imensurável para parte da história do movimento de constituição da Psicanálise no Brasil enquanto saber e prática.

¹⁹ Foi o primeiro médico psiquiatra no Brasil que se interessou em praticar clinicamente as descobertas de Freud, nos anos 1920 e 1930. Em 1924, formou-se na Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. No ano seguinte, abriu um consultório particular, onde passou a praticar a análise de pacientes neuróticos, de forma autodidática. Em 1927, tomou a iniciativa de fundar a Sociedade Brasileira de Psicanálise, em São Paulo. Teve participação central no reconhecimento, pela IPA, do Grupo Psicanalítico de São Paulo, em 1943, e da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo - SBPSP, em 1951. Foi presidente dessa Sociedade nas gestões de 1944-49, de 55-56 e de 67-69. Foi assistente de Psicologia Social (1934-38) e professor de Psicanálise e de Higiene Mental (1940-49) na Escola Livre de Sociologia e Política. Foi professor de Higiene Mental (1934-37) no então Instituto de Higiene, hoje Faculdade de Higiene e Saúde Pública da Universidade de São Paulo - USP. Em 1954, a professora Anita de Castilho convidou-o para dar aulas de Psicologia Clínica na Faculdade de Filosofia da USP, onde criou a Clínica Psicológica, na qual seus alunos exerciam o aprendizado prático. [Ver: CAMPOS, Regina Helena de Freitas. (Org.). **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil: Pioneiros**. Conselho Federal de Psicologia: Brasília, DF, 2007.]

²⁰ Ver Anexo A, pág.144.

Ao analisar a penetração da Psicanálise no âmbito da Educação Escolar inserida em um percurso histórico de construção de ideias pedagógicas, percebemos que suas relações se constroem em torno das dificuldades atribuídas a partir de um saber psicanalítico superficial e fragmentário, mais expressivas entre crianças dos segmentos mais empobrecidos da população. Nesse sentido, apresentamos aqui o trabalho de Maria Helena Souza Patto, *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (1990), que nos chama a atenção para a importância de articular o discurso social ao abordarmos os laços possíveis entre Psicanálise e Educação:

basta lembrar que os intelectuais brasileiros começaram a voltar-se para as questões da escola e da aprendizagem escolar num momento em que o país vivia mergulhado num colonialismo cultural que fazia de nossa cultura [...] uma “cultura reflexa”, sobretudo sob a influência da filosofia e da ciência francesas. (PATTO, 1990, p.30)

Patto (1990) nos alerta, portanto, sobre as teorias do determinismo racial, que começaram a ser formuladas na França de final do século XVIII, de onde foram exportadas para o Brasil. Nesse mesmo período, estruturava-se no país, a Liga Brasileira de Higiene Mental. É, pois, o compromisso com os preceitos da Higiene Mental, que levou vários dos médicos psiquiatras a se voltarem para a educação.

Com vistas à formação do bom caráter, importantes nomes da medicina se apropriam de uma versão fragmentária e superficial da Psicanálise, inicialmente marcada pelos movimentos de Higiene Mental e da Escola Nova, que buscavam soluções muito mais relacionadas às condutas morais e comportamentais dos indivíduos que de suas dificuldades de aprendizagem. Para estes intelectuais, a escola como espaço em que a criança passava boa parte de sua vida deveria se fundar normativa.

Os pressupostos higienistas exerciam, nessa época, uma substancial influência sobre a Medicina [...]. Os ideais higienistas geralmente se articulavam aos princípios da eugenia, intimamente ligados ao pensamento racista brasileiro. Baseavam-se numa concepção que afirmava a existência de uma hierarquia racial (sendo a raça ariana considerada superior e a raça negra, a mais inferior de todas), do que decorria a *teoria da degenerescência*, que considerava a propensão à degenerescência física e mental das ditas “raças inferiores”. Por essa via, a reivindicação de adoção de medidas “higiênicas”, cuja finalidade não era outra senão o “embranquecimento da raça brasileira”, constituía-se numa das bandeiras de lutas dessas entidades. (ANTUNES, 2004, p.119)

É importante ressaltar que o movimento escolanovista, “que se pretendia pedagogia científica e buscava na ciência psicológica uma de suas mais importantes bases de sustentação, proporcionou um terreno fértil para o desenvolvimento da Psicologia” tanto quanto para o desenvolvimento da ciência psicanalítica, isso, porque as problematizações elucidadas pelo ideário escolanovista abordavam questões relacionadas à higiene e à saúde mental (ANTUNES, 2004, p.112).

Antes de chegar ao Brasil, o tema Psicanálise e Educação encontrou lugar de destaque, a partir da década de 1910, na obra de alguns seguidores de Sigmund Freud, como no caso de Ferenczi (1908), psicanalista húngaro; do suíço Oskar Pfister (1921) e de Melanie Klein (1921), psicanalista austríaca. No Brasil, Deodato de Moraes marca a inserção da Psicanálise no universo educacional com a publicação, em 1927, do livro *A Psychanalyse na Educação*, considerada a primeira publicação brasileira de cunho psicanalítico inteiramente dedicada à criança (ABRÃO, 2001). No entanto, de acordo com Abrão (2001),

A natureza deste volume [...] não comportava um capítulo destinado à aplicação da teoria psicanalítica ao cotidiano escolar, uma vez que as possibilidades para tal aplicação ainda não estavam claras para os teóricos brasileiros da época. Cumpre-se em um primeiro momento familiarizar os professores com esta nova forma de compreensão do psiquismo humano e do desenvolvimento infantil (...).

Assim, o referido livro caracteriza-se por uma cuidadosa exposição dos principais conceitos psicanalíticos como a definição de libido, a teoria dos sonhos, dos símbolos, o conceito de sublimação, entre outros. (ABRÃO, 2001, p.90)

Devemos lembrar, contudo, as recomendações de Freud nas *Conferências Introdutórias sobre Psicanálise* (FREUD, 1933/1996, Vol. XXII), que apontam as singularidades dos temas da Psicanálise e as dificuldades em proceder com uma divulgação legítima. Podemos concluir, portanto, que resulta desses detalhes a fragmentação e insuficiência de informações na aproximação da teoria psicanalítica com a prática educativa em um primeiro momento, o que poderá ser melhor observado com as análises que se procedem na terceira seção deste trabalho sobre as obras de Arthur Ramos de cunho psicanalítico dedicadas à Educação.

No entanto, coube a Deodato de Moraes, abrir as vias de acesso da Psicanálise no meio educacional brasileiro, “abrindo espaço para que em anos subsequentes comessem a

surgir algumas ilações acerca da aplicação da psicanálise na compreensão e no cuidado da criança” (ABRÃO, 2001, p.92).²¹

De acordo com a diferenciação entre os precursores e os pioneiros da Psicanálise no Brasil, realizada por Marialzira Perestrello e apontada por Sagawa (2004), podemos entender a história das relações entre Psicanálise e Educação em nosso país de duas maneiras: inicialmente, pela divulgação de informações teóricas relativas aos conceitos psicanalíticos e às características do desenvolvimento psíquico da criança, e, posteriormente, através da criação de uma prática de assistência ao escolar com problemas de aprendizagem, desenvolvida em clínicas de orientação infantil, que consistiam na avaliação da criança e na orientação de pais e professores.

Assim, as primeiras realizações no campo da Psicanálise clínica no Brasil tiveram origem na Escola Nova, nos serviços de orientação infantil, como foi o caso de Durval Marcondes, que dirigiu nos anos de 1930 a Seção de Higiene Mental Escolar em São Paulo, tendo publicado vários artigos sobre Higiene Mental e infância; e, sobretudo, o médico alagoano Arthur Ramos, que a convite de Anísio Teixeira, secretário da educação do Distrito Federal, chefiou a Seção Técnica de Ortofrenia e Higiene Mental da Secretaria Geral da Educação e Cultura do Distrito Federal, ambas com a finalidade de atender crianças que apresentavam problemas de “desajustamento” escolar.

Não podemos nos deixar enganar, no entanto, por esse vínculo entre a Higiene Mental, a Escola Nova e a Psicanálise. Segundo Russo (2002, p.19), “a psicanálise, desse ponto de vista, foi sempre acessória a esse pertencimento principal [a Higiene Mental]”, ou seja, o saber médico higienista se apropriou parcialmente da Psicanálise.

Assim, para situarmos a obra de Arthur Ramos nesse contexto, utilizaremos um viés analítico que interpreta a influência das práticas psicanalíticas sobre o pensamento higienista considerando que as mesmas não se confundem com a teoria freudiana, pois a Psicanálise de Freud, em si, não tinha o propósito de atender a uma necessidade de âmbito comunitário através de medidas higiênicas e educacionais.

Nesse contexto, procuramos descortinar o lugar e os fins da apropriação da Psicanálise por tais médicos – em especial focando Arthur Ramos –, diante um projeto de nação que preservaria as desigualdades, separando fisicamente e socialmente o lugar dos “anormais”

²¹ A relação de importantes publicações no tocante às relações entre Psicanálise e Educação pode ser conferida em APÊNDICE – B, p.117.

daqueles “naturalmente capazes”, destacando a vinculação desses pioneiros com projetos pedagógicos e higiênicos, pois, “não devemos nos esquecer que todos os pioneiros listados até agora foram membros da Liga Brasileira de Higiene Mental” (RUSSO, 2002, p.20), fundada em 1923 por iniciativa de Gustavo Riedel²².

A historiografia da Psicologia buscou a resposta mais contundente para tal apropriação, senão a única, examinando o problema colocado para a elite acadêmica e intelectual da época: o de propor um projeto para a nação brasileira, de pensar a viabilidade da nação, seu desenvolvimento e seu progresso nos moldes da modernização capitalista e enfrentando o problema posto pela ideologia dos países dominantes que apontava a miscigenação como um problema.

Devemos lembrar que no intervalo que compreende as três primeiras décadas do século XX, o Brasil, país recém-saído da economia agrária, se via às voltas com o grande contingente de ex-escravos, negros, mulatos, loucos e mendigos de toda espécie, que eram vistos pelos membros que ocupavam o movimento higienista como um entrave para o desenvolvimento do país. Isso, porque as teorias do determinismo biológico, em voga no cenário intelectual europeu e norte-americano, condenavam ao atraso um país como o nosso, em que se misturavam com a raça branca as raças consideradas “primitivas” e “inferiores”. Do ponto de vista das teorias deterministas, a miscigenação implicava necessariamente a degeneração do povo.

A Psicanálise, apropriada pelos médicos higienistas com intenções bastante contraditórias em relação às propostas freudianas, que são essencialmente críticas às pretensões da razão iluminista, nos parece ter fornecido uma saída para essa questão que passava por utilizar os conceitos acerca da sexualidade, do primitivismo e da educabilidade desse povo, para identificar disposições “anormais” para corrigi-las e controlá-las, viabilizando, assim, a possibilidade do “projeto civilizador” para a nação.

Nos anos trinta e quarenta assistimos à assimilação da Psicanálise a uma verdadeira cruzada de higiene mental infantil nas escolas, tendo em vista a

²² Fundada em 1923, a LBHM foi reconhecida no mesmo ano, por força do decreto 4778, como de utilidade pública. Dela fizeram parte a elite da psiquiatria nacional, além de diversos outros médicos, educadores, juristas e até mesmo empresários e políticos brasileiros. Arthur Ramos também foi um dos membros titulares da LBHM, que pretendeu desde sua fundação, colaborar para a criação de uma nação nos moldes da modernização capitalista, livre de indivíduos considerados “degenerados”. [Ver: SEIXAS, André Augusto Anderson; MOTA, André; ZILBREMANN, Monica L.. *A origem da Liga Brasileira de Higiene Mental e seu contexto histórico*. In: **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, v.31, n.1, 2009.]

prevenção de distúrbios mentais. Resta saber se a teoria freudiana é compatível com a ideia de prevenção. (PATTO, 2002, p.154)

A partir do que alerta Patto (2002), inferimos que tais ideias se disseminaram como conteúdos apropriados pelo movimento higienista e dentro da Escola Nova brasileira, não podendo ter suas origens ligadas à Psicanálise, que apenas emprestou um arcabouço teórico, distorcido em sua apreensão e politicamente comprometido, para conferir uma pseudocientificidade a tais concepções. Ressalta-se, ainda, a importância em nos debruçarmos sobre as implicações da aproximação entre a teoria freudiana e o ideário higienista e escolanovista.

Muito antes, em 1898, foi criado, por Franco da Rocha, o Hospício do Juquery, que somado a outros hospícios (como o Hospício Pedro II, inaugurado no Rio de Janeiro em 1842 e o Asilo Provisório de Alienados da Cidade de São Paulo, inaugurado em 1852) buscou responder às preocupações dos médicos higienistas com o processo de urbanização do país, já que as condições de salubridade das maiores cidades eram extremamente precárias:

Buscava a Medicina o saneamento da cidade, o que significava limpá-la das “sujeiras e imundícies” que a infestavam, tanto no plano material quanto social. Nesse panorama, fazia-se necessário excluir do convívio social o “louco”, que até então vivia errando pelas ruas ou era simplesmente enclausurado nas Santas Casas de Misericórdia ou prisões. A defesa da criação dos hospícios fundamentava-se na argumentação da necessidade de prestação de assistência específica ao “louco”. (ANTUNES, 2001, p.102)

No momento em que se predominavam as ideologias profascistas, a Educação Escolar se configura enquanto local de prevenção e correção do “desajustamento” social. A Psicanálise, por sua vez, é incorporada pelos médicos, intelectuais e educadores higienistas para servir a este fim, não tendo estes, no entanto, a preocupação em compreender devidamente a teoria freudiana e seus alcances. Caberia aos médicos higienistas adaptar os pontos de vista da Psicanálise e da Pedagogia no sentido de aproximá-los dos objetivos da educação renovadora. Visto de perto, os objetivos da Escola Nova não poderiam ser condizentes com a Psicanálise, já que o movimento escolanovista pressupunha que as atividades escolares fossem pensadas a partir do interesse dos alunos, enquanto a teoria freudiana esclarece, a partir da inevitabilidade da função repressora dos impulsos antissociais, que os caminhos da pulsão são únicos em cada indivíduo, determinando a inviabilidade de determinar quais problemas ocorrerão, ficando a cargo da educação inibir e proibir impulsos considerados imorais.

Para considerarmos, portanto, as ressalvas a serem feitas quando da apropriação da Psicanálise pela Escola Nova, nos ocuparemos na terceira seção deste trabalho de uma análise crítica da obra *Educação e Psychanalyse* (1934), de Arthur Ramos e de sua atuação clínica no SOHM relatada no livro *A Criança Problema* (1939/1949).

A História da Psicologia nos aponta que somente em meados do século XX teve início a formação especializada de psicanalistas no Brasil, seguindo os padrões da International Psychoanalytic Association, a IPA, que estabelecia como atividades obrigatórias o estudo teórico, a supervisão de casos clínicos e, sobretudo, a análise pessoal do analista. Tal processo se deu a partir de 1936 com a chegada a São Paulo da psicanalista alemã Adelheid Koch, enviada pela IPA para estruturar a formação psicanalítica em solo brasileiro. Mais tarde, em 1948, chegam ao Rio de Janeiro Mark Burke e Werner Kemper, também enviados pela IPA, para organizar uma sociedade de Psicanálise na cidade, a SBPRJ, reconhecida em 1957 (ANTUNES, 2001; RUSSO, 2002).²³

Embora a historiografia sobre a penetração da Psicanálise no Brasil privilegie os acontecimentos que se passaram no eixo Rio-São Paulo, os primeiros estudos e divulgação da teoria psicanalítica se deu de maneira similar em outras regiões, como Rio Grande do Sul e Bahia. Neste último houve a publicação de artigos e resenhas escritas por Arthur Ramos e veiculadas em revistas médicas baianas.

Arthur Ramos viveu até 1934 na Bahia, quando se mudou para o Rio de Janeiro para chefiar a Seção Técnica de Ortofrenia e Higiene Mental do Departamento de Educação e Cultura do Distrito Federal. Na Bahia estudou na Faculdade de Medicina e exerceu um importante papel na difusão das ideias da Psicanálise através da Sociedade de Medicina Legal, Criminologia e Psiquiatria. No entanto, esta Sociedade não foi capaz de fornecer a formação psicanalítica nos moldes estabelecidos pela IPA e a Psicanálise se manteve como especialização vinculada à psiquiatria (ANTUNES, 2001; RUSSO, 2002).

A penetração da Psicanálise no Brasil deve ser vista, portanto, sob o foco das condições histórico-sociais que permitiram a sua ocorrência e determinaram as bases sobre as quais se constituiria não a Psicanálise de Freud, mas uma Psicanálise invocada pelo ideário higienista e escolanovista brasileiro, que serviria de alicerce para o surgimento, nos anos seguintes, das propostas de atendimento às crianças, fundadas em interesses das classes dominantes em nome do progresso e desenvolvimento das elites nacionais.

²³ Outros fatos importantes da História da Psicanálise no Brasil e que não foram pontualmente destacados neste texto, podem ser vistos no APÊNDICE – C, p.119.

2.1 Educação e Psicanálise: interfaces

Pode-se dizer [...] que a Psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. [...] Cessa aí, no entanto, a atuação da Psicanálise. Nada mais se pode esperar dela, caso se queira ser coerente com aquilo de que se constitui essencialmente: a aventura freudiana. (KUPFER, 1997, p.97)

Essas afirmações servirão como eixo da elaboração de uma discussão acerca dos limites e do alcance de uma aproximação entre a Psicanálise e a Educação Escolar, tensão gerada por contemporâneos de Freud, como observamos anteriormente, e que tem sido revisitada pela historiografia das teorias e ideias pedagógicas.

O que se pode dizer ainda hoje sobre a aplicação da psicanálise à pedagogia? Buscando responder a essa questão, sem a pretensão de encerrá-la, pretendemos lançar luz a um debate acerca das relações entre Psicanálise e Pedagogia que ganhou novo fôlego nos últimos quinze anos a partir da tese de livre-docência da Professora Maria Cristina Kupfer, que reabriu a polêmica sobre a possibilidade de transmissão da Psicanálise para fora do divã com a publicação no ano 2000 de *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. Anteriormente, em 1989, a psicanalista e educadora havia lançado a polêmica com a publicação de *Freud e a Educação: o mestre do impossível*.

Acreditamos que para analisar os trabalhos psicanalíticos de Arthur Ramos dedicados à Educação e construir uma dinâmica perfeita no confronto com as críticas por eles despertadas, é preciso, antes, um estudo crítico das relações entre a Psicanálise e a Pedagogia na atualidade.

A tese de Catherine Millot, defendida na Sorbonne em 1979, e que originou a obra *Freud Antipedagogo* (1987), traz considerações importantes e fundamentais sobre a aplicabilidade ou não da Psicanálise à Pedagogia. O livro de Millot (1987) é o ponto de partida para a análise relativizada das relações entre Psicanálise e Educação apresentada na

obra de Kupfer, *Educação para o futuro* (2007), e também será uma das referências para a abordagem aqui apresentada.

Em toda obra de Freud, no entanto, não encontramos tratado algum de Educação. De fato, Freud jamais dissertou em seus escritos um tratado específico sobre a questão do processo educativo. Entretanto, ao longo de toda a sua obra, a questão educativa esteve dispersa entre outras reflexões. Segundo Kupfer (1997, p.12), “contam-se, entre as 3667 páginas que compõem a edição espanhola das *Obras completas* de Freud, menos de 200 dedicadas a reflexões, análises e críticas sobre a Educação”, porém, “essas páginas não se encontram em um único volume dedicado eminentemente ao estudo do fenômeno da educação, mas estão dispersas ao longo de sua obra”, o que aponta para uma reflexão contínua, porém não sistemática, sobre a temática.

A infância está presente em toda a reflexão freudiana, da ideia de sexualidade ao complexo de Édipo, a teoria psicanalítica de Freud repousa sobre a infância e seu desenvolvimento. Daí o encantamento de grande parte dos educadores do século XX pela Psicanálise, que vislumbraram na infância o período determinante para a formação do indivíduo. Segundo Millot (1987), uma geração de educadores se consagrou no século XX, a promover uma educação inspirada na descoberta da Psicanálise e que visaria a prevenir os excessos da repressão sexual, por acreditarem que a profilaxia das neuroses estivesse nas mãos do educador. Entretanto, para a autora, as diversas tentativas de uma reforma educacional pela Psicanálise apontaram que o “conhecimento que a psicanálise provê ao educador lhe permite apenas avaliar os limites de seu poder... e compreender e desculpar as reações que enfrenta” (MILLOT, 1987, pág.87).

Em uma de suas declarações de maior destaque sobre a educação, Freud sustenta ideias, das quais podemos depreender a máxima “educar é uma profissão impossível”. Ao definir a tarefa primeira da educação, Freud (1933/1996, Vol. XXII) aponta que

A criança deve aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhes liberdade de por em prática todos os seus impulsos sem restrição. [...] Por conseguinte, a educação deve inibir, proibir e suprimir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história. Na análise, porém, temos verificado que precisamente essa supressão dos instintos envolve o risco de doença neurótica. [...] Assim, a educação tem de escolher seu caminho entre o Sila da não-interferência e o Caríbdis da frustração. A menos que o problema seja inteiramente insolúvel, **deve-se descobrir um ponto ótimo** que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios. (FREUD, 1933/1996, Vol. XXII, p.147, grifo nosso)

A educação para Freud é, portanto, apresentada como uma questão de tato, um equilíbrio a encontrar em cada caso, entre a liberdade e a repressão. Nesse sentido, a Psicanálise não parece poder fornecer novas bases à Educação: “A única ajuda que poderia dar à educação e ao educando é de ordem... analítica. Não existiria educação ‘analítica’ no sentido de aplicação da psicanálise à educação”. (MILLOT, 1987, pág.119).

Segundo a Psicanálise, nos construímos na relação com o outro, na interação e nas representações que criamos a partir do outro, que, por sua vez, representa a cultura, as normas e o conhecimento construído pela humanidade e que deve ser apreendido como condição de nossa permanência em sociedade. Soma-se ainda às representações do mundo social o *inconsciente*, região do aparelho psíquico habitada por pulsões reprimidas que não são conscientes. Assim, percebemos o ato educativo ganhando novas dimensões ao perder a pretensão positivista de ser uma transmissão direta e completa de um conteúdo, pois é conduzido não só pela autoridade do educador, mas também pelo inconsciente, que oculta desejos e necessidades reprimidos. Para Millot (1987)

A descoberta do Inconsciente tem o corolário de invalidar qualquer tentativa de construir uma ciência pedagógica que permita determinar os meios a empregar para atingir determinado objetivo. O essencial do desenvolvimento psíquico do indivíduo escapa, por existir o Inconsciente, a qualquer tentativa de domínio. O saber sobre o Inconsciente adquirido na experiência psicanalítica não pode ser aplicado pela pedagogia porque, embora a psicanálise esclareça os mecanismos psíquicos em que funda o processo educacional, tal esclarecimento não aumenta o domínio sobre esse processo. (1987, p.156)

Kupfer (1997) sustenta que ao estabelecer que o *inconsciente* do pedagogo e o de seu educando se interpõe entre a medida pedagógica e os resultados que se obtém no processo educativo, se torna impossível construir um método pedagógico a partir do saber psicanalítico à medida que “não há método de controle do inconsciente” (KUPFER, 1997, p.75).

Aproximar a Educação Escolar da teoria freudiana nos mostra, portanto, que, mais que questões objetivas tais como método de ensino e conteúdos das matérias, o ato de educar está inserido no complexo mundo subjetivo oculto no interior de alunos e professores, cada qual sofrendo constantemente a pressão de seus respectivos desejos. Vemos, portanto, a Educação convergir para o inevitável: o inconsciente e os sentimentos, o que não é palpável, mas está a todo o momento presente no espaço escolar, o que torna impossível conceber uma pedagogia psicanalítica, uma vez que toda metodologia sugere uma previsibilidade.

Assim, destacamos que a contribuição da Psicanálise para a Educação é importante no campo conceitual, mas não abrange aspectos essenciais do ato educativo. Contudo, sabemos que o conhecimento da Psicanálise, sistematizado por Freud, não se dá pelo ensino conceitual, ou seja, sem que haja uma experiência com o *inconsciente* através da análise. Disso, depreende-se a impossibilidade de existência de uma pedagogia psicanalítica. Nesse caso, concordamos com Millot (1987) e acreditamos que a “psicanálise não pode interessar à educação salvo no próprio campo da psicanálise, isto é, pela psicanálise do educador e a da criança” (MILLOT, 1987, pág.157).

2.1.1 Educação Terapêutica: uma educação psicanaliticamente orientada

Ao tratarmos das interfaces da Psicanálise e Educação Escolar, nos deparamos com trabalhos atuais com crianças autistas e psicóticas que apontam para uma outra perspectiva de uma Educação psicanaliticamente orientada.

No Brasil, Maria Cristina Kupfer, em seu livro *Educação para o futuro: psicanálise e educação*, publicado em 2001 e se afastando dos limites estabelecidos em *Freud e a Educação: o mestre do impossível* (1989), reconhece como possível uma Educação orientada pela Psicanálise, a que ela chamará “educação terapêutica”,

(...) termo cunhado para fazer face a um tipo de intervenção junto a crianças com problemas de desenvolvimento – psicóticas, crianças com traços autistas, pós-autistas e crianças com problemas orgânicos associados a falhas na constituição subjetiva –, é um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil ou, ainda, à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído. (KUPFER, 2007, p.83)

A educação terapêutica, segundo Kupfer (2007, p.83-115), inclui três eixos de trabalho: 1) inclusão escolar das crianças – uma criança autista ou psicótica inserida na cultura escolar como estudante pode experimentar diferentes formas de se posicionar na relação com o outro, o que para a Psicanálise é fundamental, como já vimos, para retomada ou

a reordenação da estruturação perdida do sujeito; 2) oferta do campo institucional como um conjunto de todo o tratamento, pois uma instituição para crianças psicóticas precisa ser estruturada a partir da compreensão que se tem dessa patologia e, nesse sentido, a Psicanálise oferece parâmetros para essa compreensão; e 3) intervenção junto ao escolar, que se dá na prática da alfabetização, na qual os instrumentos pedagógicos se apresentam psicanaliticamente orientados no esforço de alfabetizar crianças psicóticas como um caminho alternativo para recomençar um bordejamento para o real, dado que ao aprender a escrever, poderá produzir-se para ela a montagem da operação significativa, tarefa primordial do tratamento.

A educação terapêutica, segundo a autora,

não é mais psicanálise em seu sentido clássico, pois não busca tocar o real pelo simbólico e sim instituir o simbólico em torno do real; não é apenas educação em seu sentido clássico, pois não visa moldar a criança ao ideal do eu do educador, já que a criança psicótica quase nunca está atenta aos ideais e, portanto, não coloca o educador no lugar de modelo identificatório como fazem as outras crianças. Também não é educação *stricto sensu*, porque seu tempo já passou e qualquer esforço de retomá-la produzirá algo novo, e será sempre uma reeducação. (Kupfer, 2007, p.115-116)

É necessário, contudo, afirmar que mesmo essa articulação entre o discurso pedagógico e a Psicanálise não se converte em uma pedagogia psicanalítica, já que não se vale de métodos e técnicas de ensino; mas configura um modo através do qual a Psicanálise norteia uma prática clínico-educacional, reabrindo as discussões acerca de um casamento entre Psicanálise e Educação na atualidade.

2.1.2 Educação e Psicanálise segundo Adorno

Ao nos apropriarmos da teoria crítica, representada aqui pelo filósofo frankfurtiano Theodor Wiesengrund Adorno, para realizar uma leitura da psicanálise de Freud, buscamos evidenciar a importância dessa apropriação para refletirmos sobre a produção do conhecimento e as práticas pedagógicas meramente adaptativas. Baseado em textos como *O mal-estar na civilização* (FREUD, 1930/1996) e *O futuro de uma ilusão* (FREUD,

1927/1996), Adorno propõe uma abordagem reflexiva da Psicanálise, a partir da qual pretendemos contemplar o sentido político da educação, identificada em Adorno com a educação para a emancipação.

Em *Educação após Auschwitz* (1995b) Adorno aponta para uma forte influência de Freud na concepção sobre o processo civilizatório:

Dentre os conhecimentos proporcionados por Freud, efetivamente relacionados inclusive à cultura à sociologia, um dos mais perspicazes parece-me ser aquele de que a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório. (ADORNO, 1995b, p.119)

Adorno (1995b) parte da tese freudiana de que a civilização produz e reforça o anticivilizatório e realiza uma reflexão sobre como evitar a repetição de Auschwitz. Para tanto, o autor identifica o sentido da barbárie em dois aspectos: o objetivo, referente a causas sociais e políticas que contribuem para a violência no âmbito estrutural; e o subjetivo, o que envolve o lado inconsciente do processo social, referente à dinâmica psíquica dos indivíduos.

“A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995b, p.119). Partindo desse pressuposto Adorno (1995b) afirma que a preocupação central da educação deve ser entender o que tornou Auschwitz possível, pois “o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pode manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas” (ADORNO, 1995a, p.49). Essas causas são essencialmente sociais e políticas, ou seja, advém de certa organização da sociedade baseada na dominação e, dadas as dificuldades práticas e conceituais de evitar o retorno da barbárie pelas limitações de alteração dos pressupostos objetivos que a geraram, o autor discorre sobre o elemento psíquico, que embora secundário, é fundamental para Adorno. Sua importância se deve à dificuldade de mudar as condições objetivas, fazendo com que a educação e outras estratégias subjetivas ganhem prioridade. Adorno (1995b) justifica, pois, sua ênfase sobre os aspectos subjetivos que remetem à psicologia das pessoas que fizeram Auschwitz acontecer:

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca destes mecanismos. Os culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles o seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem pra os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido

unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância. (Adorno, 1995b, p. 121-122)

Desse modo, a perspectiva adorniana assume o ideário da psicanálise freudiana de que o período de formação do inconsciente acontece entre o primeiro e o sétimo ano de vida, e vê na educação da primeira infância a função primordial na constituição da personalidade. Nesse caso, a Psicanálise se mostra reveladora dos transtornos psíquicos do coletivo e dos indivíduos que possam levar à barbárie. A educação, então, deve prevenir o retorno à barbárie e todas as formas de coisificação do homem, uma educação contra os nacionalismos exacerbados.

Ao abordar as contribuições da psicanálise na concepção de uma educação para emancipação, Adorno (1995b) caracteriza a necessidade do processo educativo se contrapor aos processos sociais que ao mesmo tempo em que integram o indivíduo o subjagam ao coletivo, levando-o a conformar-se com mandamentos e poderes exteriores que substituem a consciência moral.

De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendência de desagregação. [...] A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destruir o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. (ADORNO, 1995b, p.122)

Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, segundo Adorno (1995b), as pessoas também perdem suas qualidades e têm sua consciência mutilada. A Psicanálise, nesse sentido, permite a percepção dos sintomas da desagregação social e da crise que se manifestava através da alienação, pois as necessidades quando reprimidas implicam na conduta do indivíduo de forma inconsciente, obrigando-o a agir de forma alienada, sem capacidade de reflexão, apenas reproduzindo aquilo que se estabeleceu enquanto norma social.

Em confronto com as práticas reprodutoras da barbárie, Adorno (1995c) apresentou a sua concepção inicial de educação baseada no princípio formador do indivíduo humano emancipado, pois

uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995c, p.141-142)

Tal como analisamos anteriormente, se por um lado a educação, segundo Adorno (1995c), deve orientar os indivíduos e evitar a repetição de Auschwitz, direcionando o indivíduo no caminho da emancipação e da consciência crítica, voltada para a resistência de todas as formas de violência; por outro, ela seria “impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo” (ADORNO, 1995c, p. 143). Contudo, o processo de ajustamento não deve ocorrer em conformação ao que está estabelecido e a educação não deve admitir ser apenas formadora de indivíduos bem ajustados, pois “se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas”, ela seria igualmente impotente e ideológica (ADORNO, 1995c, p. 143).

Sobre os processos formativos que ignoram essa análise, Adorno (2010) aponta para a *semiformação*, um processo real na sociedade capitalista que desvia o homem das suas condições reais de vida social, através de um tipo de formação na qual o homem é alienado, mesmo que seja escolarizado. Isso porque a individualidade é destruída em prol da homogeneização.

Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. (...) A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário. (ADORNO, 1995a, p.43)

Essa subjetividade ameaçada é entendida por Adorno (2010) como *semiformação*, conceito que expressa a maneira repressiva da formação da identidade subjetiva e constitui a base social de uma estrutura de dominação. Para o autor, foi essa alienação que tornou possível Auschwitz, pois a subjetividade, quando ameaçada, aumenta o potencial de adesão sem consciência. Assim, se reproduz na vida social o aparente como o válido, o falso como verdadeiro.

As considerações que encontramos em Adorno nos revelam, pois, a necessidade da crítica permanente, evidenciando a importância de elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este prospere e que aquele se repita.

A proposta adorniana de elaborar o passado atua em um sentido muito específico, o de operar para vencer alguma resistência: o medo não deve ser reprimido, é preciso ser sentido tanto quanto for necessário para que o indivíduo, conscientemente, se contraponha a toda e qualquer forma de totalitarismo. Há, portanto, um elemento da *semiformação* que é fundamental e guarda relação direta com a apropriação da psicanálise por Adorno. Trata-se da resistência a aprender, a compreender e a agir de acordo com a própria consciência. Ao contrário do que parece, a *semiformação* não se trata de uma formação incompleta, mas de uma conformação do sujeito a ordem social, dada por esse tipo de ressentimento com a cultura.

Adorno (1995d) admite à relação professor-aluno a questão da resistência das crianças e dos jovens por considerar que na elaboração do complexo de Édipo as crianças entendem que os pais não correspondem ao ego ideal que lhes transmitem, o que se repete na relação com o professor, com o qual procuram se identificar. No entanto, por diversas razões, isso pode novamente tornar-se impossível e mais uma vez “a existência particular renega o ideal de uma pessoa normal e verdadeira no sentido enfático com que as crianças veem primariamente os professores” (ADORNO, 1995d, p. 112).

Da psicanálise de Freud, Adorno pode depreender ainda a importância de recorrer a psique humana para o enfrentamento do indivíduo e de suas contradições diante da cultura. Daí a ideia de que cabe a educação para emancipação mais que castração, é necessário elaborar:

Dito de outro modo: a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido. (ADORNO, 1995b, p. 129)

A psicanálise, portanto, a partir da análise de Adorno sobre a educação, oferece referenciais de crítica do conhecimento e da educação através dos quais se pode levar à conscientização dos mecanismos subjetivos que dão margem à repetição de Auschwitz. Entretanto, Adorno reconhece que a subjetividade é secundária frente à totalidade alienada e que por isso a atuação da educação tem limites importantes quando pensamos na transformação da sociedade. Claro que não podemos deixar de educar, e fazê-lo da melhor forma possível implica conhecer também as mediações subjetivas e inconscientes. Discute-se, pois, em Adorno, a necessidade de conferir ao processo educativo a função de reaver os

elementos críticos na formação do indivíduo, possibilitando o despertar de sujeitos emancipados, capazes de pensar e agir por si mesmos, contrariamente a uma estrutura social de dominação da subjetividade.

3 MÉDICO, HIGIENISTA E ESCOLANOVISTA: ARTHUR RAMOS E O SERVIÇO DE ORTOFRENIA E HIGIENE MENTAL

A história da psiquiatria, psicanálise, psicologia, medicina legal, educação infantil, pedagogia, não pode ser escrita em nosso país sem a leitura dos documentos escritos, recebidos e lidos por Arthur Ramos. Sua produção e seus referenciais teóricos são sempre, essenciais à compreensão do desenvolvimento dessas ciências entre nós (...). (FAILLACE, 2004, pág.10-11)

Arthur Ramos foi um médico higienista brasileiro, de grande projeção entre os anos 1920 e 1950, considerado um dos precursores da Psicanálise no Brasil. Sua produção intelectual inclui mais de dez importantes livros publicados entre 1926 e 1946, nos quais se revelou um dos grandes nomes da Higiene Mental e da Escola Nova brasileira.

Nasceu na cidade de Pilar, no estado de Alagoas, em 7 de julho de 1903. Ingressou na Faculdade de Medicina da Bahia em 1921 e concluiu seu curso em 1926 obtendo o título de Doutor em Ciências Médico-Cirúrgicas, ao defender sua tese de doutorado intitulada *Primitivo e Loucura* (1926), publicada no mesmo ano pela Imprensa Oficial do Estado da Bahia (CAMPOS, 2007). Em 1928 foi nomeado médico-legista do Serviço Médico do Estado da Bahia, atual Instituto Nina Rodrigues, em Salvador. Nesse período, Arthur Ramos passou a frequentar a Escola Baiana de Medicina Legal, comandada por Nina Rodrigues e aprofundou seu interesse pelas culturas negras do Brasil.

Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) foi professor de Medicina Legal na Faculdade de Medicina da Bahia e dedicou-se metodicamente à demonstração da tese da inferioridade racial do negro e do mestiço, abraçando as teses do darwinismo social para buscar provar que ao negro e seus descendentes não cabia outro destino que não o que sempre tivera. Arthur Ramos foi seu aluno, o que aponta, segundo Patto (1990), para a existência de pontos de contato entre as teorias racistas e o pensamento educacional de Ramos, motivo pelo qual o médico alagoano foi identificado como sendo eugenista por críticos como Dávila (2006).

Muito embora as concepções ambientalistas de Arthur Ramos o tenham afastado da heredologia, ambas as áreas guardam entre si a suposição de que as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças pobres decorrem de distúrbios contraídos fora do ambiente escolar. Arthur Ramos teve, portanto, ideias limitadas pela perspectiva de seu tempo e contaminadas por concepções racistas do comportamento humano e da vida social. Entretanto, Patto (1990) destaca que o médico teria se afastado das ideias eugênicas de Nina Rodrigues na medida em que, de posse do conceito de cultura, afastou-se das concepções racistas de cunho biológico sem, contudo, conseguir ultrapassar o preconceito racial entranhado na vida cotidiana brasileira, se apropriando da Psicanálise para “curar” o inconsciente do brasileiro, considerado por ele mais primitivo que o dos povos outrora civilizados.

A partir do convívio diário com os pacientes portadores de doenças do Instituto Nina Rodrigues, Ramos realizou pesquisas que resultaram em sua tese de livre-docência, *A sordície*

nos alienados (1928). Ainda na Bahia, redigiu os *Estudos de psicanálise* em 1931, *Freud, Adler e Jung* em 1933, e *Psiquiatria e psicanálise* em 1933 (CAMPOS, 2007).²⁴

Ramos se fixou no Rio de Janeiro a partir de 1934 onde passou a dirigir, a convite de Anísio Teixeira, a Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Departamento de Educação e Cultura do Distrito Federal. Nesse mesmo ano escreveu *Educação e Psychanalyse* (1934) e no ano seguinte, com a criação da Universidade do Distrito Federal, foi nomeado para assumir a cátedra de Psicologia Social, fato que o levou a publicar, em 1936, sua *Introdução à psicologia social* (CAMPOS, 2007). A Seção de Ortofrenia e Higiene Mental implicava no Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental que, tal como as Clínicas de Orientação criadas na mesma época, se caracterizou pela aplicação de conhecimentos relativos à Psicanálise de crianças e à Higiene Mental escolar.

Nesta seção, pretendemos destacar a atuação de Arthur Ramos à frente do SOHM e apontar as ressalvas a serem feitas quando da apropriação da teoria psicanalítica no âmbito da Educação Escolar pelo médico alagoano. Para tanto, propomos uma breve análise, porém não superficial, das obras *Educação e Psychanalyse* (1934) e *A Criança Problema* (1939/1949), destacando em seu conteúdo como as ideias da Psicanálise freudiana foram descaracterizadas para servirem de aporte às propostas higiênicas da Escola Nova.

Fundamentados no aprofundamento teórico e estudo histórico descrito na segunda seção deste trabalho e na análise bibliográfica relativa à produção psicanalítica de Arthur Ramos dedicada à Educação, verificamos que a Psicanálise se inseriu no âmbito da Educação Escolar brasileira por duas vias, o que justifica a escolha pelas obras aqui analisadas. Segundo Abrão (2008), a primeira fase, representada aqui pela obra *Educação e Psychanalyse* (1934), aconteceu pela divulgação da teoria psicanalítica; a segunda, descrita em *A Criança Problema* (1939/1949), foi desenvolvida em clínicas de orientação infantil a partir de uma prática assistencialista dos problemas dos escolares, que consistia na avaliação da criança e na orientação a familiares e professores.

Numa relação dialética, o discurso do autor é tomado como expressão de um todo histórico, mas também como constituição desse todo, por permitir a realidade histórica. Cumpre assinalar que as obras *Educação e Psychanalyse* (1934) e *A criança problema* (1939/1949) foram publicados pela Editora Nacional e fizeram parte de uma extensa coleção

²⁴ Lista completa das obras de Arthur Ramos encontra-se anexa a este trabalho, Anexo – B, pág.152.

– *Atualidades Pedagógicas*²⁵ – que reuniu os maiores nomes da psicologia, da sociologia e da pedagogia nacional e internacional das primeiras décadas do século XX, constando entre as leituras obrigatórias nos cursos normais.

Arthur Ramos deixou o SOHM em 1939 e, em 1940, viajou para os Estados Unidos, onde ministrou um curso sobre raças e culturas do Brasil na Louisiana State University. Em junho de 1941 fundou a *Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnografia*. Em 1946, conquista a cátedra de Antropologia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil com a tese *A organização dual entre os índios brasileiros*. Faleceu aos 46 anos de idade, em 31 de outubro de 1949 quando chefiava o Departamento de Ciências Sociais UNESCO em Paris, França (CAMPOS, 2007).

De 1937 em diante, contudo, a preocupação de Arthur Ramos com os estudos das relações raciais assumiu maior importância em sua produção intelectual e fez com que ele passasse a se definir mais frequentemente como antropólogo, abandonando a teoria psicanalítica e adotando o culturalismo na compreensão da vida da população negra no país (CORREA, 1998). Nesse mesmo ano, já se estruturava em São Paulo, na *Sociedade Brasileira de Psicanálise*, um grupo de candidatos a psicanalistas liderados pela alemã Adelheid Kock, enviada pela IPA para estruturar a formação psicanalítica no Brasil de acordo com os cânones de Freud. No momento, pois, em que o campo da Psicanálise se reestrutura em nosso país, delimitando uma legítima formação de seu campo, Arthur Ramos optou por se especializar na área antropológica.

²⁵ A coleção *Atualidades Pedagógicas* foi publicada pela Companhia Editora Nacional (CEN) de 1931 a 1981 e compõem as cinco séries constitutivas da Biblioteca Pedagógica Brasileira, destinada à formação de professores, idealizada e dirigida por Fernando Azevedo de 1931 a 1946. Após a saída de Azevedo em 1946, a coleção passou a ser dirigida por J. B. Damasco Pena. Foram no total 43 volumes, sendo que *Educação e Psicanálise* foi o volume 7, publicado em 1934 e *A criança problema* foi o volume 37, publicado em 1939. [Ver: TOLEDO, Maria Rita. **Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)**. Tese de Doutorado. PUC: Campinas, 2001.]

3.1 Apresentação das obras *Educação e Psychanalyse* (1934) e *A Criança Problema* (1939/1949)

Educação e Psycanalyse, publicado em 1934 pela Companhia Editora Nacional, O livro é dividido em nove capítulos assim intitulados: I – A escola nova e a psychanalyse, II – Noções fundamentaes da psychanalyse, III – A psychologia individual e a pedagogia, IV – O ponto de vista analytico-causal, V – A sexualidade infantil, VI – A contra-sexualidade e o sentimento de culpa, VII – As reacções do recalcado, VIII – A pratica da pedanalyse e IX – Psychanalyse do educador; além de conter um glossário com termos diversos da Psicanálise.

A obra traz em seu prefácio, composto em 1933 pelo próprio autor, a intenção de Ramos de “vulgarizar as principais noções de psychanalyse applicada á escola” (1934, pág.05). Expostos a um público não familiarizado com a teoria freudiana, os conceitos psicanalíticos, tidos pelo próprio Freud como de difícil acepção, foram “vulgarizados”, dando origem a uma psicanálise fragmentária e descomprometida com suas origens, como pretendemos apontar através da análise da obra.

Por sua vez, a obra *A criança problema*, de autoria de Arthur Ramos, publicada originalmente em 1939 pela Companhia Editora Nacional, resulta do conjunto das investigações do médico alagoano no Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental do Rio de Janeiro. A obra está dividida em introdução, primeira parte: As causas; segunda parte: Os Problemas; e conclusão: Tratamento e assistência. Os capítulos que compõem a primeira parte são: Herança e ambiente; A criança mimada; quatro capítulos sob o título A criança escorraçada; As constelações familiares; O filho único; e Avós e outros parentes. A segunda parte é composta por: dois capítulos intitulados A criança turbulenta; Tiques e ritmias; As fugas escolares; três capítulos cujo título é Os problemas sexuais; dois capítulos com o título Medo e angústia; A pré-delinquência infantil: a mentira; e A pré-delinquência infantil: os *furtos*. Inicialmente já podemos notar que a própria estrutura do livro já funciona como um dispositivo de “homogeneização”, onde as crianças são agrupadas pelo “problema” que confere o título dos capítulos.

Arthur Ramos apresenta o livro ao leitor como resultado de observações realizadas em algumas escolas públicas do Rio de Janeiro, entre os anos 1934 e 1939, com um total de duas mil crianças, e propõe-se a apresentar que 90% das crianças chamadas “anormais” em espaços

escolares correspondem, na verdade, a “vítimas de uma série de circunstâncias adversas”, tais como o desajustamento do ambiente social e familiar. Devemos ressaltar, contudo, que o autor considera legítimo o conceito de “anormal” para os escolares “que em virtude de defeitos constitucionais, hereditários, ou de causas várias que lhes produzissem um desequilíbrio das funções neuro-psíquicas, não poderiam ser educados no ambiente de escola comum” (RAMOS, 1939/1949, p.13).

Buscaremos identificar, a partir da análise dos capítulos que compõem as mais de 400 páginas do livro *A Criança Problema* (1939/1949) – buscando a necessária complementação teórica em *Educação e Psychanalyse* (1934) –, que o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental apresentava um discurso que soava favorável ao trabalho educacional, enquanto na prática conduzia a um maior controle sobre os indivíduos, facilmente manipulados pelos ideários higienista e escolanovista.

3.2 Análise das obras *Educação e Psychanalyse* (1934) e *A Criança Problema* (1939/1949)

No Brasil, conforme pudemos observar, a Psicanálise foi acolhida por importantes nomes da medicina para apoiar um discurso pedagógico marcado pela necessidade de solucionar os problemas relacionados às condutas morais e comportamentais das “crianças difíceis, anormalizadas pelo meio social” (RAMOS, 1939/1949). A partir das análises que se seguem, pretendemos destacar como as ideias higienistas se articularam ao movimento da Escola Nova a partir da inserção da Psicanálise como um dos recursos técnicos e teóricos utilizados por Arthur Ramos no Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental do Rio de Janeiro.

Se antes, em 1934, o médico psiquiatra Arthur Ramos publicou *Educação e Psychanalyse* (1934) para difundir entre os educadores as principais noções da teoria psicanalítica; em 1939, com a publicação de *A criança problema* (1939/1949), a intenção foi, provavelmente, persuadi-los, através de dados estatísticos e pela fruição de uma numerosa base da “ciência moderna”, da necessidade da aplicação da psicanálise no cuidado da “criança problema”.

Tornar ciência a Pedagogia, significou para os representantes do escolanovismo, justificar teoricamente os mecanismos de seleção e ordenação social. Trazer cientificidade ao campo da Educação foi, sobretudo, vincular a ação disciplinar da Escola com sua tarefa civilizadora, socializadora; aproximando referências e criando um recorte científico específico do conhecimento. Assim, em ambas as obras objetos deste trabalho, os preceitos de cientificidade do movimento escolanovista se fazem presente e Ramos parece tomá-lo como única verdade para traçar o “correto” comportamento social. O médico alagoano deixa clara a proposta de articulação entre diferentes campos científicos que tomam como objeto a criança (Educação, Psicologia, Medicina, Ciências Sociais), demarcando a forte influência do discurso científico e do saber médico no âmbito educacional. Assim, Arthur Ramos preenche as páginas de seus trabalhos com citações e referências a Freud, Adler, Oskar Pfister, Hans Zulliger, Ernest Schneider, August Aichhorn, Anna Freud, Melanie Klein, Ferenczi, Jung, Hesnard, Pichon, Codet, Laforgue, Codet, Hesnard, Allendy, Melanie Klein; construindo o preceito de cientificidade como parâmetro para o modelo socializador e civilizador da Educação.

Sobre o trabalho de higiene mental realizado pelo Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, Arthur Ramos aponta que, a “experiência, no exame dos escolares ‘difíceis’ mostrou que havia necessidade de inverter os dados clássicos da criança chamada ‘anormal’”, denominação que englobava o volume de crianças que por diversas razões não acompanhavam as atividades escolares da maneira que lhes eram impostas (RAMOS, 1939/1949, pág.13). Ainda de acordo com o autor,

somente uma percentagem insignificante destas crianças mereceria, a rigor, a denominação de ‘anormais’, isto é, aqueles escolares, que em virtude de defeitos constitucionais, hereditários, ou de causas várias que lhes produzissem um desequilíbrio das funções neuro-psíquicas, não poderiam ser educados no ambiente de escola comum. (RAMOS, 1939/1949, pág.13)

Para a maior parte delas – 90% das crianças atendidas pelo SOHM e que eram tidas como “anormais” – Ramos atribuiu, então, o conceito de “criança problema”²⁶, “vítimas de uma série de circunstâncias adversas [...], entre as quais avultam as condições de desajustamento dos ambientes social e familiar” que viriam, de acordo com o autor, justificar

²⁶ Consideramos o pioneirismo de Arthur Ramos na divulgação, no Brasil, do conceito de *criança problema* no contexto educacional. Entretanto, a reformulação do conceito de “normalidade”, bem como a concepção de *criança problema* (*problem children*), já havia sido estudada e divulgada nos Estados Unidos por pesquisadores como John Edward Bentley, em 1936.

a conduta da criança aversiva ao seu lar, à escola e ao currículo escolar (RAMOS, 1939/1949, pág.13). A partir daí, a psicanálise figura na obra de Arthur Ramos como o elemento faltante a uma precisa avaliação, correção e prevenção da “criança problema”. Segundo o autor (RAMOS, 1939/1949, pág.17), ao lado da psicotécnica, para fins pedagógicos do escolar, se tornam necessários, além de “exames de caráter médico-orgânico e neuropsicológico”; a aplicação da “psicologia moderna” – referindo-se à Psicanálise –, por ser esta dedicada a estudar o psiquismo em sua totalidade.

Anteriormente, em 1934, com a publicação de *Educação e Psicanalyse* (1934), Arthur Ramos já havia apresentado a sua concepção da psicanálise aplicada à educação:

A sua intromissão na pedagogia é perfeitamente valida, tanto nos fins como nos meios da educação. Se esta visa uma ordenação das relações humanas, a psychanalyse contribue a desvendar as imperfeições originarias, destacando e mostrando, de outro lado, as tendências á ordenação que existem também em estado inconsciente no homem. Fornece ainda um methodo de estudo, que favorece a resolução de certas situações pedagógicas “difficeis”, e insolúveis sem o seu auxilio. (RAMOS, 1934, p.14)

Segundo Ramos (1934), a grande ajuda da psicanálise à pedagogia está na investigação do inconsciente, pois viabilizaria compreender a criança em todo o seu universo mental, fornecendo aos professores os melhores meios para atuar nas instâncias psíquicas a fim de reordenar a esfera social. Entretanto, identificamos na seção anterior que os processos inconscientes envolvidos na educação não podem ser alcançados por uma prática pedagógica, o que impede tomar o inconsciente como norte do desenvolvimento da criança na direção de uma formação saudável. Arthur Ramos (1934) também propôs para uma educação psicanalítica, eliminar o excesso de repressão para a “formação de um superego normal”, o que, se considerarmos as postulações freudianas, verificaremos ser irrealizável dadas às características individuais e a imprevisibilidade das vicissitudes do desejo. Constatamos, entretanto, que pela via da educação a Psicanálise não assume um alcance profilático, pois não existe medida para repressão que evite as neuroses.

Já para Ramos (1934), somente a psicanálise nos permitiria compreender a formação do caráter individual e suas “imperfeições”, possibilitando o acompanhamento da sua evolução e a compreensão de meios para o aperfeiçoamento do comportamento das crianças e resolução das dificuldades escolares. Contudo, o que seria uma “imperfeição” no caráter individual segundo o médico alagoano? Este é um conceito estranho à Psicanálise e remete ao campo conceitual da psicologia comportamental; para a Psicanálise, uma neurose, por

exemplo, não é uma falha, mas uma vicissitude e as análises não visam a nenhum aperfeiçoamento do comportamento. Buscaremos responder quais seriam essas imperfeições e o que significa para Arthur Ramos tal ordenação.

Antes, porém, procuraremos destacar como Arthur Ramos articulou as propostas do movimento escolanovista à aplicação da psicanálise na educação.

3.2.1 Psicanálise e Escola Nova segundo Arthur Ramos

Como vimos anteriormente, o ideário escolanovista foi marcado por uma visão educacional “socializadora” (nos moldes da sociedade capitalista). Segundo Lourenço Filho, a integração da criança na sociedade resumiria toda a função da escola gratuita e obrigatória, e explicaria, por si só, a necessidade da educação como função pública (AZEVEDO, 1960, p.104). Oscar Thompson (1917), em *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário do Interior* acerca dos objetivos da escola nova, apontou o papel da escola na preparação para a vida prática, transformando o ambiente escolar em um “perenne campo de experiência social” (THOMPSON, 1917, p.07). Para tanto, a proposta da Escola Nova era adaptar o trabalho pedagógico segundo as necessidades de cada criança. Segundo Ramos (1934, pág.14), dirigindo-se “ao indivíduo, a educação visa, porém, a sociedade. E o seu esforço último estará em obter do mesmo o máximo rendimento social”. Cabe-nos questionar de que maneira Arthur Ramos atendeu aos princípios “socializadores” da nova pedagogia.

Esse é o ponto de partida de Arthur Ramos na obra *Educação e Psychanalyse* (1934). Para explicitar sua aceção ao ideário escolanovista, o autor pauta-se na concepção de respeito à individualidade da criança no processo educativo, a qual, segundo o autor, constitui-se no ponto comum entre o movimento escolanovista e a psicanálise (RAMOS, 1934). A partir do pensamento de Anísio Teixeira e John Dewey, Arthur Ramos destacou alguns princípios escolanovistas norteadores da prática escolar que terão, posteriormente, seu vínculo com a pedagogia de orientação psicanalítica evidenciados pelo SOHM. Logo de início o autor mostra estar em conformidade com as ideias de Dewey:

A pedagogia moderna descobriu a criança. O mestre não é mais do que um guia, mas um guia tão escondido que a criança não tem a impressão de ser conduzida. Verdadeiramente, “a criança é o centro da escola e não o mestre” (John Dewey).

(...) A autoridade exterior tem de ceder o lugar á experiência do aluno. (RAMOS, 1934, p.13)

O ideário escolanovista atravessa a obra de Ramos de maneira bastante clara. Do excerto acima podemos depreender alguns princípios básicos da pedagogia renovadora apontados por Arthur Ramos em *Educação e Psychanalyse* (1934) que poderão, depois, ser observados em *A criança problema* (1939/1949) ao analisarmos a maneira pela qual se desenvolvia o trabalho do SOHM a fim de atender à visão educacional “socializadora” da Escola Nova pelo respeito à individualidade do aluno.

Elencamos a seguir, três desses princípios escolanovistas destacados por Arthur Ramos (1934, pág.13-14) que direcionariam o trabalho desenvolvido no Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental:

1) *A criança deve ser o centro da escola.* Como podemos observar em “A criança problema” (RAMOS, 1939/1949), o SOHM realizou atendimentos e observações individuais com 2.000 crianças entre 1934 e 1939 nas chamadas Escolas Experimentais do Distrito Federal, instaladas como parte da reforma educacional liderada por Anísio Teixeira.

Para tanto, o Serviço organizava fichas individuais para cada criança²⁷, onde eram descritas as informações sobre o sexo e a idade da criança; observações e dados da família; do ambiente familiar, tanto em relação às condições materiais e de habitação quanto aos desajustamentos “psicológicos”; a história obstétrica; o desenvolvimento da aprendizagem e a formação de hábitos; exame antropométrico; orientação ortofrênica. “A criança que ia para a escola entrava em um laboratório e, sem saber, tornava-se objeto da pesquisa científica” (DÁVILA, 2006, pág.79).

Veja a seguir, um exemplo da ficha do Serviço.

²⁷ O Apêndice D deste trabalho apresenta uma tabela descritiva de todas as fichas transcritas no livro *A criança problema* (1939/1949). [VER: Apêndice D, pág.121.]

As fichas foram recursos estabelecidos pela reforma educacional anisiana e eram utilizadas pelos pesquisadores do IPE para reunirem informações a respeito dos escolares do Distrito Federal. Existia a ficha antropométrica, que continha o registro do desenvolvimento fenotípico e físico do aluno; e a ficha de higiene mental, que registrava sua evolução psicológica. Segundo Dávila (2006), os pesquisadores utilizavam esses dados para expandir uma ciência nacional da eugenia que aplicava teorias estrangeiras à mistura de raças e condições do Brasil. [Ver: DÁVILA, Jerry. Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Editora UNESP, 2006.]

Obs.38 (Escola “Estados Unidos”, ficha n.309 do SOHM). B. L. S., menino de 7 anos, cor parda. O pai, falecido, era brasileiro; **alcoólatra** desde 11 anos (*sic*), faleceu de meningite cérebro-espinhal. A mãe, brasileira, lavadeira, não goza de boa saúde; **castiga muito os filhos**, com surras de tamanco e correias. 5 irmãos, quatro rapazes e uma menina de 13 anos, que frequenta a mesma escola.

Moram em **casa alugada, habitação coletiva; não há acomodação para o menino**, que dorme no chão, na sala. **A criança trabalha** em casa, entrega roupa, faz compras. A vida matrimonial, quando o pai vivo, era de **conflitos constantes**, porque ele bebia muito. Durante a gravidez a mãe sofreu muito; teve **inquietações morais**, por causa do marido; emagreceu muito. Parto a termo, em condições normais. O menino desenvolveu-se sempre fraco e doente. Sub-alimentação. Deita-se às 8 horas e levanta-se às 5,30.

Na Escola gosta de brinquedos agitados, com tendência a dominar. É **desobediente**, atormenta os colegas com beliscões e socos; **tagarela, embirante**, tem o **tique de sugar o polegar**. É **insociável e agressivo**. Pesa 24 quilos e tem 1m24 de altura. Extratos do seu registro de observações:

“Agosto de 1935 – É **insubordinado em classe, vive correndo e soltando gritinhos** estridentes. A sua **aprendizagem é fraca**. Muito **desatento e turbulento**. Nas aulas especializadas, comportou-se pessimamente, chegando ao cúmulo de tentar saltar uma das janelas, com o intuito de fugir...

“A mãe veio à Escola, prestar informações sobre o filho. Trata-o com energia, castiga-o com correia ou tamanco, quando a desobedece ou faz travessuras. Foi esclarecido o caso à mãe, com conselhos para que evitasse os castigos corporais à criança...” (RAMOS, 1939/1949, pág.112, grifos nossos)

A ficha acima aponta para uma supervalorização das relações do ambiente familiar e conduta moral em detrimento de aspectos relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem; fato que faz apenas parecer que existe uma maior preocupação com a criança.

Sobre o método utilizado no Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, Ramos (1939/1949, pág.25) aponta que recorreram “a métodos combinados, ou a métodos especiais, conforme o caso: observação incidental, fragmentos biográficos, observação sistemática, questionário, história de caos, tests e medidas, experimentação, etc.”, porém, ressalta que foi o método clínico da psicanálise o mais empregado. Segundo o autor, o trabalho realizado pelo Serviço veio destacar a importância dos métodos derivados do movimento psicanalítico, “os pontos de vista causal-analítico da escola de Freud e o sintético-teleológico de Adler e seus epígonos” –, aos quais coube uma exposição no livro *Educação e Psychanalyse* (RAMOS, 1934, pág.17 e segs.). No discurso de Arthur Ramos esses métodos não deveriam ser divergentes, pelo contrário, completar-se-iam, refutando, conforme já vimos, a análise freudiana de que a psicologia individual de Adler “presta-se mais a qualquer outro campo do que ao da neurose” e se constitui enquanto mais “uma das numerosas escolas de psicologia contrárias à psicanálise” (FREUD, 1914/1996, Vol. XIV, p.58, 60). Essas contradições nos

saltam à vista como uma forte tentativa de Ramos em agregar às suas concepções o maior número de teóricos e estudos psicanalíticos, recebidos à época no Brasil, como estudos de uma “ciência moderna”. Assim, Ramos passa de Freud à Adler na tentativa de convencer o leitor de suas concepções.

2) *O ensino deve visar os interesses e as experiências do aluno.* Para Ramos (1934, pág.14) a “reorganização da experiência” sintetiza todo o processo educativo e cabe à Educação orientar as habilidades individuais aproveitando “a experiência adquirida da humanidade”. Tal direcionamento pode ser observado na ficha a seguir:

Obs.29 (Escola “Estados Unidos”, ficha n.17 do SOHM). J. A., menino de 10 anos, cor parda. O pai é português, linotipista, sofre do fígado e rins; teve há tempos um “tumor na pleura”; frequenta sessões espíritas; bate nos filhos. A mãe, brasileira, é irritável, não goza de boa saúde; castiga os filhos frequentemente. 3 irmãos, um menino de 13 anos, e duas meninas, respectivamente de 11 e de 8 anos. Um avô paterno, doente (“perdeu a fala, em consequência de uma operação”) aborrece-se muito com a presença dos netos. Moram em casa alugada, sem acomodação para a criança, que dorme na sala de jantar. Em casa, o menino brinca e discute com os irmãos; a mãe não consente que brinque na vizinhança. Nada de anormal na história obstétrica materna. O desenvolvimento da criança não se processou normalmente: dificuldades do desmame, defeitos na fala, vertigens... Subalimentação. Enuresis noturna. Deita-se às 6 e meia; dorme com o irmão mais velho no mesmo leito; tem medo da escuridão e do isolamento; tem pesadelos frequentes e sofre de sonambulismo. Gosta muito de futebol. Na Escola, brinca com os colegas, tendência a dominar, brinquedos violentos. Atormenta os colegas com pancada e já feriu um companheiro; foge constantemente das aulas; perturba os trabalhos dos colegas. Corre, balançando a cabeça e batendo com os pés; costuma dar gritos agudos, rói unhas; cabelos em desalinho. É agitado e agressivo; aperta a garganta dos colegas, dizendo que vai matá-los. É desatento, boa memória, muito sugestível, aprendizagem fraca. Pesa 35 quilos, tem 1m e 42 de altura. Os dentes são sujos, as mucosas coradas. Movimentos incoordenados. O exame neuro-mental fez suspeitar de equivalentes psíquicos de epilepsia num fundo de lues congênita²⁸. Do seu registro de observações, extraímos o seguinte:

“Abril de 1935 – **Interessa-se pelos trabalhos manuais e abandona os que exigem um esforço intelectual.** Não olha de frente as pessoas. É indisciplinado em classe. Há dias que piora muito. Os colegas chamam-no de “maluco” e ele fica exaltadíssimo.

“Maio de 1935 – Furtou, com extrema habilidade, a fita de cinema que havia sido passada naquele dia. Acusado por dois colegas, negou terminantemente.

²⁸ *Lues congênita* ou *Sífilis congênita*: resultado da disseminação hematogênica do *Treponema pallidum*, da gestante infectada não-tratada ou inadequadamente tratada para o seu conceito, por via transplacentária (BRASIL, 2006). Segundo Henrique Roxo – professor catedrático de Clínica Psiquiátrica da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, diretor do Instituto de Neuropatologia da Assistência a Alienados e presidente de honra da LBHM –, a sífilis foi a principal causa da doença mental no Brasil. Responsável, segundo Roxo (1925) por 50% das doenças mentais, a sífilis foi relacionada à crescente urbanização e promiscuidade da população mais pobre. [Ver: ROXO, Henrique. Higiene Mental. Arquivos Brasileiros de Hygiene Mental, Rio de Janeiro, v.1, n.2, 1925, p.1-9.]

“Junho de 1935 – Nega-se a tomar as injeções que lhe foram prescritas pelo Serviço. Só a muito custo, tem sido possível fazer o seu tratamento. Foram instruídos os seus pais sobre o caso do menino, sendo-lhes mostrados os graves inconvenientes dos castigos corporais”.

Além do tratamento orgânico prescrito (pequenas doses de luminal²⁹, calcioterapia, anti-luético...) e da instrução dada aos pais, **o Serviço aconselhou o aproveitamento e a canalização da sua hiper-atividade motora em trabalhos manuais, plásticos, jardinagem, etc.** (RAMOS, 1939/1949, pág.96-97, grifos nossos)

Como podemos observar, o aproveitamento do interesse do aluno em atividades manuais aparece em detrimento do desenvolvimento de sua intelectualidade. Isso é respeitar a individualidade da criança? Verificamos na primeira seção haver um erro conceitual, dado que consideramos que o aluno deve, através da Educação, transcender o plano da experiência para pensar sobre elas de maneira teórica, reflexiva e histórica. Nesse sentido, somente através da tensão dialética mediadora o aluno conseguiria negar e suspender (*Aufhebung*) seu cotidiano, adquirindo a superação do imediato e permitindo o criar e o pensar novas possibilidades de experiência humana.

3) *As atividades escolares devem ser reais e ter semelhança com a vida prática.*

A seguir, destacamos uma ficha do Serviço, na qual podemos observar a opção por trabalhos que guardam alguma semelhança com a vida prática da criança.

Obs.51 (Escola “General Trompowski”, ficha n.20 do SOHM). C. S. M., menino de 9 anos, cor branca. O pai, português, faleceu pouco tempo antes do fichamento da criança (1937), atropelado por um automóvel. A mãe, portuguesa, não goza de boa saúde. 2 irmãos de 29 anos, casado, e de 17 anos, solteiro. Ambos trabalham e ajudam a mãe. O menino ajuda nos trabalhos de casa. A mãe castiga o filho, “porque é muito desobediente” e costuma dizer: “talvez isto o aniquile (*sic*) um pouco; é o que os outros dizem”. Moram em casa própria, situada em morro; a criança dorme na sala com a mãe. Nada de anormal na história obstétrica materna. Nascimento a termo, em condições normais. Dificuldades no desenvolvimento da criança. Atualmente é sub-alimentado. Deita-se às 20,30, levanta-se às 7. Brinca em casa, quando pode, e na escola; gosta de brincar “de caminhão”. É desobediente, atormenta os colegas, é fanfarrão, chora facilmente, é

²⁹ Cabe assinalar, aqui, o problema da medicalização da infância, que teria surgido, segundo LUENGO (2010), como consequência da higienização. Como vimos, o tratamento médico-orgânico estava presente nas diretrizes do SOHM e conferia ao movimento higienista uma posição de respeito na sociedade, na qual a necessidade de psicofármacos no tratamento das dificuldades escolares remediaria o fracasso escolar, como acontece até os nossos dias, quando crianças são submetidas a doses de *metilfenidato* (Ritalina®) para controlar sua hiperatividade. Na *Obs.29* prescreve-se para uma criança com **suspeita** de epilepsia o fármaco Luminal®, substância barbitúrica usada como medicamento anticonvulsivante, hipnótico e sedativo, também conhecido sob o nome comercial Gardenal®, muito utilizado como sedante. Assim, verificamos que a partir de laudos médicos imprecisos, as crianças são estigmatizadas e reduzidas a objetos portadores de “imperfeições” na constituição da máquina psíquica. [Ver: KATZUNG, Bertram. **Farmacologia Básica e Clínica**. Porto Alegre: AMGH, 2010.]

embirrant. Fachada caractereológica: alegre, agitado, agresivo, irascível, bulhento, às vezes sociável e dócil. Tem 1m20 de altura, pesa 22 quilos. Lues congênita. Do seu registro de observações:

“18 de agosto, 1937 – Durante o fichamento, o menino, passando pela nossa sala, ouviu a voz da mãe e entrou. Esteve algum tempo abraçado a ela, beijando-a e dificilmente conseguimos que voltasse à sala de aula. A mãe fez-nos muitas queixas de miséria do lar...

“Outubro de 1937 – Não quis vir ao consultório, por teimosia. Queixou-se de que a mãe e o irmão lhe batem, quando o menino se refere à namorada deste...”

Foi aconselhada a mãe no sentido de agir junto ao menino, evitando os ralhos e castigos repetidos. Tratamento anti-luético. Assistência alimentar. **Trabalhos manuais e jogos interessados.** O menino tem melhorado muito. Em 1938, não mais apresentava nenhum problema de comportamento. (RAMOS, 1939/1949, pág.127-128, grifo nosso)

Já verificamos, entretanto, na primeira seção deste trabalho, o risco educacional em acreditar que seriam os acasos da vida de cada sujeito e não o conhecimento historicamente construído que determinariam o que é ou não relevante para sua formação. Talvez, seja esse um dos maiores equívocos difundidos pela Escola Nova e que ecoa ainda hoje nas pedagogias hegemônicas: considerar conteúdos significativos e relevantes para o aluno apenas aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Segundo Duarte (2010, p.37), “uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades”.

Como vimos, a criança é o centro nas Escolas Experimentais, mas o objetivo está mais na prevenção e correção dos comportamentos imorais e insociáveis que no próprio desenvolvimento da aprendizagem. De tal modo, que podemos observar que mesmo crianças com boa aprendizagem são tratadas pelo SOHM com fins a corrigir seus desajustamentos e adaptá-las à vida em sociedade. As fichas do Serviço, transcritas a seguir, nos chamam a atenção para esse detalhe.

Obs.78 (Escola “Argentina”, ficha n.204 do SOHM). M. P., menina de 10 anos, cor branca. O pai, brasileiro, empregado no comércio, goza de boa saúde; frequenta sessões espíritas; é muito carinhoso com a filha, a quem mima em excesso. A mãe, brasileira, não goza de boa saúde. Irmãzinha de 1 ano e 9 meses. Uma avó, materna, mora próximo, e toma conta de casa, na ausência da mãe. Moram em casa alugada, em “avenida”, com acomodação para a criança; há área para brincar e há boas condições de aeração e iluminação. Nada de anormal na história obstétrica materna nem no desenvolvimento da criança. Deita-se às 21 horas, levanta-se às 8; tem medo da escuridão e do isolamento; sonha muito, acorda com medo e às vezes vai para a cama dos pais. Brinca em casa e na Escola, de boneca; gosta de brinquedos agitados. É obediente, com tendência a ser dominada. Muito

ciumenta; dócil, susceptível. **Aprendizagem boa.** Do seu registro de observações:

“1936 – Depois do nascimento da irmãzinha, começou a desenvolver reações de ciúme. A menina declarou na Escola que gosta mais do pai do que da mãe; o pai lhe faz as vontades, e a mãe é muito severa. Tem ciúmes do pai, porque faz muita festa à irmãzinha. A mãe acha que “deve ser assim, porque a outra é pequenina”. A não ser os ciúmes, esta menina não apresenta problemas de comportamento. Saiu da Escola por ter mudado de residência”. (RAMOS, 1939/1949, pág.169, grifo nosso)

É interessante notar que, na “Obs.78”, o registro de observações aponta como problema escolar da criança o ciúme, no entanto, é relatado que essa mesma criança apresenta boa aprendizagem. Ramos constatou em casos como esse, a existência precoce de ciúmes e competições entre irmãos, tema sobre o qual, segundo o autor, Adler concedeu grande importância dentro das constelações familiares. Isso, porque segundo Adler, o filho mais velho sente-se ameaçado com a chegada de um irmão, podendo tornar-se deprimido ou uma criança combativa; o filho do meio, por sua vez, também enxerga essa rivalidade, podendo também tornar-se deprimido e mal-humorado; já o caçula, por não ter um irmão sucessor, toma um sentimento de poder que o capacita dominar os irmãos mais velhos, porém, se fracassa, torna-se preguiçoso (RAMOS, 1939/1949, pág.167).

Nota-se, com isso, que em muitos dos casos, a preocupação recai mais sobre a questão do comportamento infantil e da moralidade que sobre a aprendizagem. Da mesma forma, as observações seguintes relatam problemas de “crianças turbulentas”, mas que também não resultam em problemas de aprendizagem.

Obs.121 (Escola “Manuel Bomfim”, ficha n.270 do SOHM). J. C. F. P., menino de 9 anos, cor branca. Pais brasileiros, nada digno de nota. 2 irmãos, de 6 e 1 ano. Moram em casa própria, de bom aspecto, com acomodação para a criança. Nada de anormal na história obstétrica materna nem no desenvolvimento da criança. Enuresis noturna, até 12 meses. Deita-se às 24 horas (*sic*), tem medo da escuridão e do isolamento. Brinca em casa e na Escola. É turbulento e tagarela. O exame orgânico revelou lues congênita. Do seu registro de observações:

“1935 – **Os problemas de turbulência e indisciplina desta criança estão ligados apenas a um desajustamento de classe. No entanto, é prestativo e cumpre com os seus deveres. Com a mudança de classe e de professora, melhorou o seu comportamento**”. (RAMOS, 1939/1949, pág.227, grifos nossos)

Obs.122 (Escola “Bárbara Ottoni”, ficha n.233 do SOHM). L. A. S., menino de 7 anos, cor parda. Pai, brasileiro, oficial do exercito, boa saúde. A mãe, brasileira, doméstica, amputou uma perna, aos 9 anos, em consequência de um desastre. 2 irmãos, menina de 6 anos, menino de 4 anos. O menino mora em companhia da avó paterna, em casa de bom aspecto, com acomodação

para a criança. Nada de anormal na história obstétrica materna. Algumas dificuldades no desenvolvimento da criança: alimentação, saúde geral. Fez operação de amígdalas e adenoides; resfria-se facilmente. Deita-se às 20 horas, levanta-se às 7; tem medo da escuridão e do isolamento. Brinca em casa e na Escola; prefere “bola”; tendência a dominar os companheiros. É muito **tagarela, turbulento**, tem o **tique de coçar-se. Boa aprendizagem**. Pesa 31 quilos e 350 gramas, tem 1m29,5 de altura. O exame orgânico revelou lues congênita. (RAMOS, 1939/1949, pág.227, grifos nossos)

Obs.123 (Escola “General Trompowski”, ficha n.20 do SOHM). C. S. M., menino de 9 anos, cor branca. O pai, português, falecido em julho de 1937. A mãe, portuguesa, serviços domésticos, não goza de boa saúde. 2 irmãos, 29 e 17 anos. Moram em casa situada em morro, sem acomodação para a criança que dorme no quarto com a mãe. O menino trabalha em casa: lava a louça varre. Nada de anormal na história obstétrica materna. Algumas dificuldades no desenvolvimento da criança. Sub-alimentação deita-se às 20,30, levanta-se às 7; dorme no mesmo leito com mãe. Brinca em casa, quando pode, e na Escola, com companheiros, tendência a dominar. É um pouco **desobediente, bulhento, agressivo** às vezes. **Desatento**, mas a sua **aprendizagem é boa**. Pessa 22 quilos e tem 1 m. e 20 de altura. O exame orgânico revelou sinais de lues congênita. (RAMOS, 1939/1949, pág.228, grifos nossos)

A “Obs.121” é bastante curiosa, pois aponta para os modelos de classificação e homogeneização propostos pela Escola Nova. Sendo, assim, ainda que Ramos não tenha se utilizado em grande escala dos *tests*, fez uso de um “método” de observação, calcado em teorias psicanalíticas diversas, para os mesmos fins: classificar e separar a “criança problema”. Ademais, embora Ramos (1939/1949) apresente reservas quanto ao uso da psicotécnica sem estar associada a um exame de todos os fatores que influem na caracterologia da personalidade e comportamento das crianças, o autor reforça a indispensabilidade dos testes Binet-Simon para o diagnóstico da “debilidade mental, da imbecil e da idiota” (RAMOS, 1939/1949, pág.441). Portanto, em que sentido há aqui uma contribuição se sua utilização dos métodos psicanalíticos passa também pela classificação? Além disso, cabe destacar que a “Obs.121” apresenta uma criança branca que vive em um ambiente familiar sem qualquer problema “digno de nota” e, portanto, o autor considerou a partir da análise do caso, que as causas de seus “problemas de turbulência e indisciplina” se devem ao convívio com outras crianças “desajustadas”, cumprindo como resultado realocar o aluno de classe.

Outro caso de “criança turbulenta” que merece destaque é o da observação a seguir (“Obs.132”), em que a criança é descrita como “desobediente, fanfarrão, tagarela, embirante”; porém apresenta facilidade para a matemática, entretanto – ressalta-se – apresenta “desinteresse e má disposição para o trabalho”, constatando a preocupação do

Serviço em “recuperar” os problemas de indisciplina para o devido ajustamento à sociedade de classes em que não há espaço para o indivíduo pobre de “cor preta”, filho de pai empregado da limpeza pública e mãe arrumadeira, que não apresente disposição para o trabalho.

Obs.132 (Escola “General Trompowski”, ficha n.1 do SOHM). J. P. M., menino de 11 anos, cor preta. O pai, brasileiro, empregado da limpeza pública. A mãe, brasileira, arrumadeira, não goza de boa saúde. Nada de anormal na história obstétrica materna, nem no desenvolvimento do menino. Sub-alimentação. Sempre teve o sono agitado, loquacidade hipnagógica. Deita-se às 22 horas, levanta-se às 7; tem muito medo da escuridão e do isolamento. Na escola é **desobediente, fanfarrão, tagarela, embirrantante**. É alegre, agitado, insociável, irascível, bulhento. **Aprendizagem fácil para a matemática**, desinteresse e **má disposição para o trabalho**. Tem 1m26 de altura e pesa 27 quilos e 500 gramas. O exame orgânico revelou sinais de lues congênita; péssimo estado de conservação dos dentes; descalcificação. (RAMOS, 1939/1949, pág.243, grifos nossos)

A partir da análise desse caso, nos questionamos: Por que o ensino da matemática não pôde ser aproveitado no “tratamento” a esse aluno, tal como os trabalhos manuais e atividades de interesse dos alunos são aconselhados pelo Serviço e pelos preceitos da Escola Nova? Abaixo, podemos verificar mais um caso em que os trabalhos manuais e mecânicos, bem como as atividades recreativas são aconselhados pelo Serviço:

Obs.151 (Escola “Estados Unidos”, ficha n.2 do SOHM). H. F., menino de 10 anos, cor branca. O pai, italiano, tipógrafo, não goza de boa saúde: sofreu muito do fígado. A mãe, brasileira, doméstica, boa saúde. 3 irmãs, de 9, 8 e 2 anos. A avó materna mima muito a criança; defende-o sempre. Moram em casa alugada, pequena, de “vila”, com acomodação para a criança. A mãe teve uma tosse nervosa durante a gravidez. Parto a termo, em condições normais. Dificuldades no desenvolvimento da criança. Deita-se às 21 horas, levatna-se às 7,30. Brinca em casa e na Escola; gosta de brinquedos agitados, com tendência a dominar os companheiros. Na Escola, é desobediente, atormenta os colegas com beliscões, é fanfarrão, tagarela, mentiroso, esconde o que é dos outros. Na classe, é bulhento, desatento. Tem o tique de torcer os lábios para o canto da boca. É agitado, irônico, agressivo. Não fica sentado em classe; quando repreendido, chora. Pesa 36 quilos e tem 1m47 de altura. O exame orgânico revelou sinais de lues congênita. Do seu registro de observações:

“1934 – Muito teimoso com a mãe, que o espanca por isto. Diz a mãe que tem empregado todos os meios para ver o filho “melhora o gênio que tem”. Da orientação feita pelo Serviço, ficou evidenciado que se trata aqui de um problema ligado à condição do filho único entre várias irmãs. Ponto principal a considerar: mimos excessivos da avó e reprimendas e castigos exagerados da mãe; orientar portanto a mãe a a avó neste sentido; nem mimos excessivos, nem castigos inadequados. **Aproveitar a tendência ao movimento, orientando-o a trabalhos manuais, mecânicos. Canalizar os**

impulsos de agressão nos jogos e tarefas recreativas. (RAMOS, 1939/1949, págs.265-266, grifos nossos)

Articulando, mais uma vez, a interpretação dos problemas escolares da nova pedagogia com a psicanálise, Ramos, em análise desses casos, aborda o conceito de *Agressionstrieb* infantil, de Adler, por considerar que a criança turbulenta, na escola, é sempre portadora de um sentimento de inferioridade (seja de fundo orgânico, econômico, afetivo ou outro) e deseja compensá-lo pela turbulência (RAMOS, 1939/1949, pág.226). Em *Educação e Psychanalyse* (1934), Ramos já havia descrito sua acepção da escola adleriana, partindo da proposição de Adler de que toda conduta humana é uma ação que tende a um fim. Por isso, Ramos acredita que conhecer os motivos das crianças é fundamental para a pedagogia, principalmente daqueles que apresentam algum tipo de inferioridade já que a maior parte dos “problemas” estaria fundamentada em uma “ficção de que se utiliza o doente para triunfar sobre o seu sentimento de inferioridade”. Para o médico higienista, a “correção” desses escolares exigia dos professores uma preparação psicológica que proporcionasse a ele ter compreensão da alma infantil. Assim, para Ramos (1934), o professor deveria sempre investigar

o sentimento de inferioridade reforçado nos cinco primeiros anos da vida, o defeituoso sentimento da comunidade, a falta de valor, a busca de provas mais fortes da superioridade, o espanto diante dos novos problemas, a tendência ao alheamento, a busca de facilidades aparentes na parte útil da vida, com o fito de conseguir a creança, assim, uma aparência de superioridade e não um domínio das dificuldades. (RAMOS, 1934, p. 60)

Portanto, embora o médico alagoano apresente a teoria psicanalítica sem a pretensão de criar um novo método pedagógico, ressalta-se a sua importância em auxiliar e tornar o trabalho do professor, dentro dos princípios escolanovistas, mais efetivo. O que significa para Ramos (1934), ser imprescindível que o professor receba uma formação adequada nos cursos normais com a introdução dos conceitos psicanalíticos. A proposta do médico higienista era, portanto, que os professores além de criar condições a fim de proporcionar a aprendizagem dos conteúdos didáticos tivessem um “olhar psicanalítico” em relação ao aluno, buscando algum comportamento que pudesse remetê-lo a um possível desajustamento.

Contudo, tal como discutimos na segunda seção deste trabalho, pensar uma prática analítica do professor exigiria dele não somente uma correta formação psicanalítica que evitasse cometer equívocos em relação a essa análise da criança. Ramos (1934) defendia a ideia de que “para uma orientação pedagógica de base psychanalytica é indispensável a

correcta formação mental do próprio educador” (RAMOS, 1934, p. 161). No entanto, o autor não esclarece como dar exequibilidade a tal formação, condição difícil de ser implantada e que, por isso, manteve-se no plano teórico.

Por fim, podemos destacar uma categoria que engloba todos os aspectos acima citados sobre o ideário escolanovista e as tentativas de Arthur Ramos oferecer uma orientação psicanalítica: o papel “socializador” da Educação. A prevenção e correção da “criança problema” preveem, portanto, a socialização do indivíduo no sentido de colocá-lo a serviço da crescente modernização capitalista brasileira. “Tornar o homem social” é o mesmo que querer “domesticá-lo”/“regenerá-lo” para o convívio em sociedade, pois o homem subversivo não serviria às classes dominantes, enquanto o indivíduo “salvo pela ciência” não desejaria modificar as condições de desigualdade social. Para Dewey (1959), a educação deve cumprir a função social de produzir um ser humano plenamente desenvolvido, ou seja, indivíduos capazes de utilizar positivamente suas faculdades individuais inatas em ocupações que tenham um significado social. A educação “socializadora” proposta pela Escola Nova e aqui representada no SOHM, nada mais é que o meio de alcançar uma sociedade organizada e civilizada preparando o indivíduo para o mundo do trabalho.

A Educação é construída no discurso de Arthur Ramos como local de ordenação da conduta da criança no convívio social, formando o indivíduo e sua família para seguirem submissos aos anseios das classes dominantes.

Tomando novamente a escola adleriana para investigar a formação dos sentimentos de inferioridade na população de meios pobres, Ramos (1939/1949, págs.103-104) pressupõe ser os “complexos de inferioridade na *esfera econômica*” as causas responsáveis pelas “atitudes de *radicalismo* social e político”: “‘Radical’ é quase sempre o indivíduo que apresenta atitudes de inferioridade devido ao pauperismo e à obscuridade; compensa essas atitudes, construindo um radicalismo político e filosófico”. Verifica-se, portanto, uma postura crítica do autor em relação àqueles que desejam uma mudança no sistema por se sentirem prejudicados pela modernização capitalista e identifica a “falha” pela “ciência”.

Desses exemplos, decorremos sobre o papel “socializador” da escola pregado pelo movimento escolanovista, para o qual a instituição escolar deveria, segundo Ramos (1934, p.55), atender através do método psicanalítico a fim de “corrigir os excessos da vontade de poder e desenvolver o sentimento de comunidade” na criança “desajustada”. A preocupação de Ramos (1934, 1939/1949) recai, então, sobre os “difíceis escolares”, termo que foi substituído em 1939 por “criança problema”. As dificuldades dos escolares aparecerão em seu

discurso como fator de causas familiares, sendo indiferente, na maioria das vezes, aos determinantes políticos, econômicos e sociais. Assim, mesmo posicionando-se favoravelmente a uma educação voltada para a individualidade da criança, Ramos admite que todo o trabalho pedagógico deve submeter-se aos desígnios civilizadores da educação.

Assim, imbuídas de um discurso de lógica médica e cientificidade, as práticas escolanovistas atravessadas em Arthur Ramos pela psicanálise, não saltava a primeira vista como prejudicial aos grupos menos favorecidos.

3.2.2 Psicanálise e Higiene Mental segundo Arthur Ramos

Na introdução de *A criança problema* (1939/1949), Ramos apresenta, resumidamente, o plano de funcionamento do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental:

a) Higiene mental preventiva do pré-escolar. É o processo educativo transportado ao lar. Correta formação dos pais. Círculos de pais. Educadores visitantes. Clínicas de hábitos e de direção da infância. Serviços conexos – profiláticos e médicos. b) Exame médico-psicológico do escolar, com o fim de joeirar os ‘casos-problemas’, os ‘difíceis’ em seus vários graus. c) Orientar os psicicamente sãos. Reajustar os mal-ajustados. Clínicas ortofrênicas. Serviços conexos – médico, antropológico... d) Correta formação mental do educador. Curso de férias. Cursos na Escola de Professores. Frequência ao Serviço Central de Ortofrenia. Formação intensiva de educadores especializados. e) Educar o público. Conferências públicas. Conselhos de higiene mental. Divulgação pelo cinema, rádio, boletim, etc. Publicação de monografias. f) Problemas conexos. Articulação com outros Serviços: médico, *tests*, antropologia, etc. Planos de estudo. Trabalhos de experimentação, originais e contra-prova de experiências estrangeiras. Psicologia da criança brasileira. Publicações periódicas. (RAMOS, 1939/1949, pág.27)

A higiene mental na concepção do médico alagoano visava, portanto, diagnosticar, prevenir e corrigir problemas de personalidade e de conduta, cuja principal causa, segundo ele, estaria na influência dos meios familiares desajustados, marcados por conflitos domésticos, fome, exploração do trabalho, alcoolismo e uso de drogas. Para Ramos (1939/1949, pág.161), as “diferenças têm antes um caráter social. São os conflitos psico-

afetivos da criança em relação ao seu ambiente familiar e social que modificam o seu desenvolvimento e consequente aprendizagem escolar”.

Tal postura não significa, no entanto, que o discurso do autor não esteja imbuído da mesma ideologia eugênica que responsabiliza o indivíduo para isentar o Estado. O que há, é um rearranjo ideológico que afasta Arthur Ramos das teorias racistas, mas mantém a culpa no indivíduo, pois ao defender que são os desajustamentos do meio que são determinantes dos problemas dos escolares, refere-se, ainda, apenas aos aspectos sociais representados pela família, e não pelas situações econômicas, sociais e políticas que determinam as condições do desajustamento familiar. Sendo assim, ainda que as causas não sejam mais colocadas pelo determinismo racial ela continua sendo individual, advinda dos membros da família considerados, cada qual, individualmente como desajustados, não inseridos na sociedade moderna. Sobre a família recaía, portanto, a responsabilidade do sucesso ou do fracasso escolar da criança.

Sendo assim, embora Arthur Ramos reafirmasse seu compromisso contra a tese da inferioridade racial, o médico alagoano acabou por cair em outro equívoco ao culpar os pais pelas dificuldades de adaptação dos filhos ao ambiente escolar, o que “significava culpar sua cultura e cor da pele” (DÁVILA, 2006, p.76). Entretanto, Garcia (2010) supõe Dávila ter cometido um erro, pois considera não haver “nenhuma menção no texto de Ramos que pudesse servir como indício de que ele estaria referindo às famílias negras ou de qualquer outra etnia” (GARCIA, 2010, p.120). Pelo contrário, as análises das fichas individuais das crianças atendidas pelo SOHM nas Escolas Experimentais do Distrito Federal apontam para um grande índice de casos em que os problemas de “desajustamento” social e familiar estão se referindo a crianças de origem pobre de “cor preta” e crianças de “cor parda”, mesmo se lembramos de que a frequência da população pobre ainda era baixa na escola pública.

A análise de Garcia (2010), embora se deite sobre aspectos relevantes da obra de Arthur Ramos não contemplados nesta pesquisa – como, por exemplo, o pioneirismo do médico alagoano na antropologia aplicada à educação –, dedica apenas 4 páginas a análise da obra *A criança problema* (1939/1949), deixando de fora dados fundamentais como as fichas individuais das crianças submetidas aos serviços do SOHM.

Segundo Ramos,

constitui uma enorme tarefa da higiene mental, o estudar os fatores culturais e sociais que condicionam o comportamento humano. (...) No estudo da

criança, e especialmente da criança problema, temos que investigar todos os fatores ambientais que irão influir sobre o comportamento infantil e seus desvios. (RAMOS, 1939/1949, pág.41)

Ainda segundo o autor, o nível social da criança pode mostrar que há um atraso geral nas crianças de meios pobres, que seria para o médico, resultado de um “complexo de inferioridade do proletário”. Portanto, Ramos considera as condições de moradia um ponto da maior importância para a higiene mental, sendo considerada nas fichas do SOHM, desde o aspecto material da habitação até o aspecto psicossocial (RAMOS, 1939/1949). A partir da apresentação das duas fichas seguintes, Ramos (1939/1949) aponta que as condições de moradia daquelas crianças são determinantes de um mau ou nenhum rendimento escolar, além de problemas de personalidade e de conduta.

Obs.1 (Escola “Argentina”, ficha n.10 do SOHM). C. J. S., menino de 15 anos, cor branca, pais portugueses, **operários**, 2 irmãos, moço de 23, menino de 12 anos. Atualmente **a mãe está em Portugal**. Moram num quarto, em **casa de habitação coletiva, sem acomodação para o menino; não há jardim nem pátio para brincar**. O menino **vive na rua**, em péssima companhia. Gosta muito de cinema, de fitas de *cow-boy* e de polícia. O menino é sub-alimentado. Deita-se às 20 horas, levanta-se às 5. Do seu registro de observações:

“1935 – O menino tem vivido sucessivamente com os pais e os padrinhos, seus tios maternos, para quem trabalhava de enxada num sítio que possuíam (...). Foge frequentemente de casa. **Queixa-se dos pais e dos maus tratos**. Quando consegue algum dinheiro, bebe aguardente (...). Adquiriu o hábito de fumar *maconha* (...). (RAMOS, 1939/1949, págs.43-44, grifos nossos)

Obs.2 (Escola “Estados Unidos”, ficha n.347 do SOHM). W. L., menino de 8 anos, cor branca. O pai, português, **analfabeto, trabalha na roça, alcooliza-se** com frequência. A mãe, portuguesa, **lavadeira**, não goza de boa saúde; queixa-se do marido, que a teria contaminado com uma doença venérea. 8 irmãos, 7 do sexo masculino, 1 do feminino. **Moram em barracão de madeira**, situado em **morro, sem acomodações para a criança**, que dorme no chão, na sala, com dois irmãos. O menino trabalha em casa, carrega água, leva roupa aos fregueses da mãe. **Há brigas constantes em casa**, por causa do alcoolismo paterno. **O pai espanca a mulher e os filhos**, tocando-os muitas vezes para fora, para o mato. Sub-alimentação. O menino desenvolveu-se com dificuldades. Não goza de boa saúde. Tem muito medo da escuridão e do isolamento. Na Escola é parado, desatento, triste, insociável. **Aprendizagem má**. Pesa 21kg800, tem 1m20 de altura. O exame orgânico revelou o seguinte: lues congênita; verminose; anemia secundária; fadiga; sub-nutrição. Do seu registro de observações:

“1936 – **Queixa-se muito do ambiente e da vida de casa. Apanha muito do pai** que quando bebe, faz cenas escandalosas. O menino profere muitas palavras obscenas na Escola; é muito malicioso... Costuma fazer desenhos, onde há com frequência as figuras de uma criança e do pai a bater-lhe com uma correia...” (RAMOS, 1939/1949, págs.44-45, grifos nossos)

Sobre os relatórios de observação acima descritos, o autor escreve:

O meio social exerce, assim, uma influência decisiva sobre a criança, pequeno ser inerme rodeado de adultos que não a compreendem ou a escorraçam. Dentro dessas influências globais de meio – de cultura, de sociedade... – temos que investigar as inter-influências da personalidade, principalmente nos círculos da família. (RAMOS, 1939/1949, pág.46)

A partir dessas duas fichas do Serviço, podemos verificar a maneira através da qual o autor responsabiliza as relações humanas no espaço familiar como causa de “desajustamentos” na criança e constrói o vínculo entre a psicanálise e a higiene mental. Ramos (1939/1949) sugere que as emoções, sentimentos e atitudes vivenciadas no contato social com a família, moldam a criança “em teias sutis, que a psicanálise iria estudar nas suas pesquisas fundamentais” (RAMOS, 1939/1949, pág.46). Assim, é possível inferir, que Arthur Ramos se apropriou da psicanálise para pautar as ações higienistas no âmbito escolar, servindo dela para explicar, a partir de princípios considerados científicos à época, as causas que, segundo o autor, levavam aos problemas de aprendizagem e aos altos índices de evasão escolar, explicando o fracasso, sobretudo, pelas inadequações dos alunos ao sistema de ensino.

No centro das discussões de Ramos (1939/1949) sobre os problemas do escolar, estava a defesa de uma assistência e de um tratamento diferenciado para a “criança problema”. O que percebemos, contudo, é que a concepção de Arthur Ramos de “criança problema”, incorporou elementos da cultura e organização social das classes mais pobres a um tipo de aluno que não estava adaptado ao modelo de ensino pregado pela nova pedagogia e, para tanto, a higiene mental, através do Serviço de Ortofrenia, ajustaria essas crianças a uma boa educação e à sociedade moderna, marcada, então, pelo capitalismo.

Observemos a seguir, exemplos de outras fichas do Serviço que apontam o ambiente familiar como a principal causa dos desajustamentos apresentados pelas “crianças problemas”.

Obs.90 (Escola “Bárbara Ottoni”, ficha n.107 do SOHM). M. S. S., menina de 8 anos, cor branca. O pai, brasileiro, funcionário de uma estrada de ferro, não goza de boa saúde. A mãe, brasileira, saúde regular. Dois irmãos, de 15 e 5 anos. Moram em casa alugada, sem acomodações para a menina que dorme no mesmo quarto com o irmão de 5 anos. Nada de anormal na história obstétrica materna e no desenvolvimento progresso da menina. Não tem hora certa para se deitar e se levantar; dorme no mesmo leito com o irmão de 5 anos; demora a conciliar o sono. Brinca em casa e na Escola; gosta de brincar de correr, e de bonecas. Na Escola, é obediente, indiferente, triste, tímida, tranquila e dócil. **Deficiência nas funções psíquicas; inteligência e julgamento fracos. Aprendizagem deficiente.** O exame orgânico revelou

lues congênita e hipertrofia das amígdalas. (RAMOS, 1939/1949, págs.178-179, grifos nossos)

Ramos aponta o caso como “um atraso global de inteligência, agravado por algumas condições desfavoráveis do ambiente familiar” que, segundo a ficha, seria predominantemente marcado pelo fato de se tratar de uma filha única entre dois irmãos vivendo em uma habitação sem acomodações “para a menina” (RAMOS, 1939/1949, pág.179). Assim, vamos observando como o autor constrói uma lógica do fracasso escolar que culpabiliza o indivíduo e sua família, sobretudo quando esta é de meio pobre.

No capítulo XIII de *A criança problema* (1939/1949), sobre as fugas escolares, Ramos faz uma analogia entre as “gazetas escolares” e o problema da “vagabundagem” com os desajustamentos familiares (RAMOS, 1939/1949). Para o autor, da “fuga à vagabundagem é um passo. A vagabundagem é uma fuga permanente (...)” e completa: “As causas, como vimos, são essencialmente familiares e sociais” (RAMOS, 1939/1949, pág.296). O médico alagoano ainda ressalta que

Na Escola antiga, a fuga, a ‘gazeta’ escolar, tinham como causa mais aparente, o medo dos processos pedoplégicos, o temor que infundia a figura do educador severo, aplicador de castigos. Na Escola nova, num novo ambiente de liberdade, eliminadas aquelas causas, o fenômeno das fugas e rupturas escolares pode ser observado no seu verdadeiro determinismo. (RAMOS, 1939/1949, pág.286)

Quais sejam: os desajustamentos no ambiente familiar. Mais uma vez o autor transfere para a sociedade a culpa pelo fracasso escolar, antes também direcionada ao modelo escolar tradicional, colocando a Escola Nova acima de qualquer compromisso com tal comportamento. Observe a transcrição a seguir:

Obs.182 (Escola “Manuel Bomfim”, ficha n.352 do SOHM). Z. S., menina de 12 anos, **cor preta**. O pai, brasileiro, **empregado numa estrada de ferro, abandonou a mulher**, quando a filha tinha 5 anos. A menina vive com a avó, que tomou conta dela, aos 3 meses. Não há informações sobre a mãe. Moram avó e neta, em casa de um casal, onde estão empregadas. Os patrões são muito bons, dando oportunidade à menina para que possa estudar.

Deita-se às 21 horas, sono agitado; tem medo da escuridão e do isolamento. A menina, com os caracteres sexuais secundários já desenvolvidos, tem na Escola um **mau comportamento sexual**. É **leader de um grupo desajustado** na Escola. É reservada, irônica, mente muito. Aprendizagem fraca. Tem 1m42 de altura, pesa 52 quilos. O exame orgânico revelou sinais de lues congênita. Do seu registro de observações:

“1938 – A menina tem sido o cabeça de vários fatos, de caráter sexual, ocorridos na Escola. Foi surpreendida com um grupo de meninos nos fundos da Escola em atitudes suspeitas. Chefia um bando de alunos que tem feito uma série de “gazetas” à Escola. (RAMOS, 1939/1949, págs.295-296, grifos nossos)

Assim, vemos Arthur Ramos listar as crianças mimadas, as crianças escorraçadas, as mentirosas, os pré-delinquentes, e as demais “crianças problema”, dentro de um conjunto de dificuldades determinados, segundo o autor, pelos desajustamentos do meio e da família.

Aos desajustamentos, aos “traumas”, das suas constelações familiares, a criança “reage” de três maneiras gerais (...): 1) no polo da agressão (turbulência, problemas motores do comportamento, em geral); 2) no polo da angústia (quando a agressão é interiorizada, quando há ‘introversão’ da agressão); 3) nos mecanismos derivados que implicam uma transformação dos impulsos (problemas caracterológicos em geral: mentiras, furtos, tiques, etc.). (RAMOS, 1939/1949, págs.372-373)

O discurso higienista de Arthur Ramos pode se afastar da tese darwinista social da existência de raças definitivamente inferiores e superiores, mas a crença na degeneração da raça ainda está presente e associada às condições de pobreza. Podemos dizer, portanto, que as concepções e reflexões de Arthur Ramos, mesmo que não tenham compartilhado do ideário eugênico da teoria racial determinista, mostrando-se mais preocupado com a valorização do homem por meio da cultura e a da saúde do espírito, estão inseridas em um discurso que buscou neutralizar as causas econômicas e políticas da desigualdade social na medida em que se predomina na fala do autor a prevenção e a correção por meio da educação e da higiene mental, tendo o seu discurso, de certa forma, representado a visão negativa da pobreza e do homem pobre, em sua maioria de “pretos” ou pardos.

Ramos (1939/1949) constrói o seu texto determinado a convencer o leitor da importância do movimento higienista para a correta prevenção e correção dos lares desajustados.

A grande maioria das crianças escorraçadas, como se pode ver nas observações do Serviço de Ortofrenia e higiene Mental, vem de lares desajustados, de meio economicamente pobres. O pauperismo carrega em seu bojo múltiplas condições de desajustamento: a sub-alimentação, o alcoolismo, a doença, as reações anti-sociais... É por isso que os educadores e psico-sociólogos assinalam tanta importância ao estudo da criança vinda de meios pobres. Esse estudo vem de milênios e é uma das preocupações mais angustiosas da humanidade. Doutrinas e diretrizes político-sociais têm sido aventadas para atacar o mal fundamental do pauperismo. (RAMOS, 1939/1949, pág.102)

Poderíamos argumentar que Arthur Ramos se mostra preocupado com as questões da miséria social. Entretanto, suas próprias análises a partir das fichas do Serviço direcionam para a concepção de que para uma boa formação psicológica da criança, boas condições de moradia não são o bastante se as relações humanas no espaço familiar não contribuírem para o seu desenvolvimento sadio. Assim, mais uma vez, a responsabilidade pelo fracasso escolar cai sobre a criança e a família. Embora Arthur Ramos tenha retirado, com a concepção da “criança problema”, um grande número de crianças da condição de “anormais”, o autor atribui o fracasso da escola a fatores familiares e sociais, enquanto sabemos que muito disso se deve às formações políticas e econômicas que desejam manter as classes mais pobres em estado de submissão às classes dominantes. Portanto, apesar do avanço que a concepção de “criança problema” representou nas ideias pedagógicas brasileiras e para a história da infância, ao criticar as teorias racistas que predominavam até então na explicação do fracasso escolar, Ramos atribuiu o problema aos “desajustamentos” do meio familiar e manteve intocada a divisão da sociedade de classes.

Para discorrer sobre o estudo dos desajustamentos familiares e da criança em meio às suas relações de família, Ramos refere-se à concepção adleriana de “constelações familiares” para indicar, sobretudo, as influências que a criança recebe em seu ambiente familiar (o conceito adleriano de “constelações familiares” leva em consideração as formações do núcleo familiar, como o número de filhos, a ordem do nascimento, a posição dos filhos meninos em relação às meninas, as preferências dos pais, etc.) (RAMOS, 1939/1949, pág.47). Na relação pais-filhos, Ramos aponta o momento da objetivação do amor da criança, vinculando o complexo de Édipo da escola de Freud às questões das “constelações familiares” de Adler:

Surge o primeiro objeto exterior do seu amor: a mãe, a ama ou a primeira pessoa que dispensou cuidados à criança. É um interesse, ou ligação a princípio indiferenciada, mas que depois se polariza, dos quatro para os cinco anos, em torno do famoso *complexo de Édipo*. Formam-se constelações afetivas familiares, às vezes de grande intensidade, que se podem resolver facilmente, ou se complicar para o futuro. (RAMOS, 1939/1949, pág.49)

A seguir, observaremos outras situações em que o autor se apropria de conceitos da psicanálise para justificar o comportamento “desajustado” da “criança problema”.

Obs.23 (Escola “Estados Unidos”, ficha n.191 do SOHM). T. D. S., menino de 7 anos, cor parda. O pai, português, empregado numa tinturaria, não goza de boa saúde; **castiga frequentemente o filho**, com surras de correia e

prisão no quarto. A mãe, brasileira, doméstica, goza de boa saúde. 4 irmãos, três meninas e um menino, respectivamente de 9, 8, 4 e 3 anos. Avós paternos falecidos; avós maternos, vivos e fortes, não exercem influência sobre a criança. Moram em casa alugada, situada em morro; não há acomodação para o menino, que dorme com um dos irmãos. Não brinca com os vizinhos, porque a mãe proíbe. Nada de anormal na história obstétrica materna. O menino desenvolveu-se em más condições. Dificuldades de desmame. Tece convulsões e bronquite. Sub-alimentação.

Deita-se às 19 horas, demora a conciliar o sono; tem medo da escuridão e do isolamento; sono agitado. Brinca em casa e na escola, tendência a dominar os companheiros. **Atormenta os colegas.** Mente e furta algumas vezes. É irascível, medroso, agitado, insociável, **calado com explosões súbitas, agressivo.** Desatento, memória regular, aprendizagem fraca, muito sugestionável.

(...) Trata-se de uma criança escorraçada, com defeitos orgânicos, que devem ser tratados, ao lado de **esclarecimentos aos pais.** (RAMOS, 1939/1949, pág.88, grifos nossos)

Obs.24 (Escola “Argentina”, ficha n.264 do SOHM). W. B. R., menino de 8 anos, cor branca. O pai é português, carpinteiro, enérgico e irascível (informação da criança: **“quando ele se aborrece, dá cada surra na gente...”**). A mãe, portuguesa, doméstica, não goza de boa saúde. 4 irmãos, do sexo masculino, respectivamente de 14, 12, 10 e 6 anos de idade. Os avos e outros parentes não exercem influência sobre a criança. Moram em casa alugada, em “vila”, com acomodação para a criança. Quintal para brincar. A mãe proíbe-o porém de sair e brincar na vizinhança. Nada de anormal na história obstétrica materna. O desenvolvimento do menino apresenta algumas dificuldades. Defeitos da palavra: tatibitate e rotacismo, gagueira às vezes, persistindo até hoje. Deita-se às 22 horas, levanta-se às 7; dorme em leito comum a mais 3 irmãs. Brinca em casa e na Escola, é dissimulado, desobediente, **atormenta os colegas**, fanfarrão, tagarela, embirante, mente às vezes. Esgaravata o nariz, suga o polegar. É medroso, agitado, irônico, agressivo, com bizarras periódicas. Atenção e memória fracas. Muito sugestionável. Aprendizagem má. O exame orgânico revelou sintomas de verminose, anemia secundária, linfatismo.

“1936 – É uma criança instável. Sua atitude em casa é irrequieta, atormenta os colegas, **desrespeita a professora** (...).

Da orientação aconselhada:

“Correção do ambiente familiar: **mostrar aos pais os inconvenientes dos castigos e ameaças às crianças.** Jogos aos ar livre, investigar o interesse do menino e dar-lhe tarefas em correspondência com esses interesses, nas classes e nos jogos (...). (RAMOS, 1939/1949, pág.89, grifos nossos)

Ramos ressalta, a partir dessas observações em que o pai aparece como sendo a pessoa que aplica os castigos físicos à criança, as implicações desse “desajustamento” para o ambiente escolar. Segundo o autor (RAMOS, 1939/1949, pág.89), “as atitudes de revolta e reação da criança se dirigem quase sempre contra o pai e tudo o que o simboliza: a autoridade, em geral, a disciplina na Escola, etc.”. O autor aborda aqui o ponto de vista adleriano, segundo o qual “a criança detestaria o pai, porque enxerga nele o tirano e dominador”; e também a teoria freudiana, segundo a qual, de acordo com Ramos, “A revolta da criança

contra o pai (e a autoridade em geral) se formaria em função da situação triangular do Édipo, onde o pai aparece como rival amoroso” (RAMOS, 1939/1949, pág.89-90).

A influência de diferentes escolas da psicanálise, como já vimos, é constante no discurso do médico higienista e sugere uma apropriação fragmentária das obras dos intelectuais, muitas vezes reduzidas a certos “chavões”, como o complexo de Édipo, sem nenhum aprofundamento teórico, limitando-se a breves alusões na tentativa discursiva de limitar as dificuldades escolares a distúrbios de ordem psíquica e a promessa de correção e prevenção da “criança problema” apenas com a intervenção de natureza psíquica.

Sobre os problemas dos escolares relacionados ao medo e a angústia, Arthur Ramos retoma mais uma vez o complexo de Édipo e expõe que

Para Freud, a angústia nasce como uma reação geral a um estado de perigo e reproduz-se quando surge novamente esse estado. São as relações familiares que acarretam essas condições, na criança. Na resolução do complexo de Édipo, o pai surge como uma autoridade que ameaçaria o menino de castração. Acha Freud que é o medo da castração o complexo principal da angústia. (RAMOS, 1939/1949, pág.382)

Daí, Ramos pressupõe e ressalta que “não resta dúvida que a responsabilidade dos medos e angústias infantis cabe aos adultos, principalmente aos pais”. Com isso, se instala novamente a responsabilização dos pais pelo fracasso escolar. Em virtude disso, constitui-se como função do SOHM a assistência às famílias das crianças atendidas pelo Serviço³⁰. Segundo Ramos, “um ponto dominante da Escola Nova” é a “colaboração estreita entre a escola e o lar”, portanto, o autor considera a colaboração dos pais indispensável: “A responsabilidade dos pais na formação psicológica dos filhos é enorme” (RAMOS, 1939/1949, pág.444). De acordo com Martins (2005),

“Os fundamentos fisiológicos, psicológicos e biológicos respaldavam o trabalho dos higienistas para a educação, mas esses fundamentos necessitavam da inter-relação social da escola com a família e vice-versa, produzindo assim uma educação funcionalista, em que a base da ação educativa era a busca da satisfação das necessidades dos adultos e da sociedade (...).” (MARTINS, 2005, pág.92)

³⁰ A prática de visitas domiciliares com vistas a higiene mental do cidadão se constituiu no Brasil em 1920, pelo Instituto de Prophylaxia Mental do Engenho de Dentro, fundado por Gustavo Riedel, que realizava, desde então, ações de “conservação da saúde mental e de boas maneiras da população pobre de subúrbios do Rio de Janeiro. A partir de 1923, essa mesma assistência passa a ser prestada pela LBHM. [Ver: MARTINS, Maria Silvinha Cararo. **A parceria família-escola: uma proposta dos higienistas**. Dissertação de mestrado, UEM-Maringá, 2005.]

Dessa forma, o SOHM se aproxima das famílias, que na maioria das vezes acabavam envolvidas pelo ideário estatal, reconhecendo no higienismo o cuidado científico necessário para que fosse possível cuidar dos filhos e ao mesmo tempo se adaptar à modernização capitalista.

Assim, o estabelecimento de uma ordem no conjunto familiar era entendido pelos higienistas como necessário para se estabelecer a ordem social burguesa, já que o conceito de família tomado por Arthur Ramos é o da família burguesa. A lógica do SOHM era oferecer, portanto, além de uma boa saúde física, uma boa formação moral às crianças e seus familiares, calcada em recortes psicanalíticos, que permitisse formar cidadãos higienizados e moralmente corretos para contribuírem, enquanto classe dominada, com o progresso capitalista. Com a justificativa de que a correta orientação dos familiares possibilitaria o melhor desenvolvimento da criança, o Serviço desejava a higienização de toda a família brasileira “desajustada”.

Não nos coube aqui julgar a teoria psicanalítica da maneira como Freud a concebeu, mas o fato de Ramos apropriar-se da psicanálise mais como um conjunto de teorias do que como instrumento terapêutico, reduzindo os resultados das observações do Serviço a apontar como determinados tipos de problemas da psique humana manifestam-se no âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A medicalização das dificuldades de aprendizagem movimentou bilhões de dólares nos grandes laboratórios farmacológicos. A Escola Nova veiculou em seu discurso higienista grande parte do problema da medicalização no âmbito escolar, tomando a criança enquanto objeto de experimentação, representaram tentativas de justificar o fracasso escolar por características dos fracassados para moldar um país pretensamente moderno. Atualmente, lidamos com o mesmo problema, embora as justificativas passem por outros mecanismos dada a evolução da técnica, mas a família e os professores continuam sendo persuadidos a acreditarem apenas nas causas orgânicas e de fundo psicológico das dificuldades de aprendizagem da criança, sem refletir sobre os aspectos políticos e econômicos da atual crise educacional. Hoje, quase um século depois, a imagem da “criança problema” se mantém fortemente presente na fala dos professores e gestores que apontam a indisciplina e outros fatores como responsáveis pelo fracasso escolar.

Podemos considerar o médico alagoano Arthur Ramos como um dos expoentes da ação higienista que, através da inserção da Psicanálise na Educação brasileira do século XX, construiu o paradigma do fracasso escolar como resultado de ações ou características do indivíduo. As análises da produção intelectual de Ramos apontam que a apropriação da Psicanálise pelo intelectual higienista, conferiu a esta a condição de teoria normalizadora do comportamento infantil, servindo ao higienismo no que tangia aos ideais de profilaxia das doenças mentais e comportamentos amorais do escolar. Assim, corroboramos com a tese de Maria Helena Souza Patto (1990), a qual considera que a Higiene Mental teria levado o discurso educacional da primeira metade do século XX a uma redução psicológica dos problemas de aprendizagem. Em Arthur Ramos, a lógica higienista atrelada à Escola Nova reduziu a criança a um mero produto da psique.

Tal como Cunha (1995), que identificou a Psicologia como ciência fundamental no discurso escolanovista, a localizando dentro de uma ideologia que a colocou como instrumento normativo da sociedade, acreditamos que também a Psicanálise inserida no contexto escolar por meio das clínicas de orientação esteve a serviço da normatização do indivíduo. Compreendemos, assim, que cumpre à psicanálise apropriada por Arthur Ramos, entre a Higiene Mental e a Escola Nova, “ajustar” a criança, possibilitando a sua socialização

no mundo do trabalho livre como peça fundamental para o progresso do capitalismo no Brasil, o que nos permite afirmar que Ramos se apropriou da psicanálise da mesma maneira e com os mesmos objetivos com os quais médicos higienistas de outras vertentes aplicavam a psicometria, como se tal como a inteligência, o inconsciente infantil pudesse servir a controlar e direcionar a ordenação do indivíduo na sociedade.

Concluimos, portanto, que o médico alagoano Arthur Ramos se apropriou da Psicanálise enquanto fundamento teórico e prático, contribuindo para a cristalização dos pressupostos filosóficos da Escola Nova e do movimento higienista. Uma leitura atenta da obra de Ramos nos permite perceber que a alusão a diferentes vertentes da psicanálise não passa de um recurso de erudição, utilizado pelo autor para responder a características específicas de cada problema abordado, sem uma preocupação com as diferenças teóricas entre elas, mas apenas para justificação de suas próprias concepções. Assim, a apropriação que Ramos fez da psicanálise provoca uma descaracterização desta, que ganha na visão do médico higienista, a equivocada função de uma pedagogia normativa. A tentativa de Arthur Ramos em casar Psicanálise e educação configura-se enquanto uma apropriação ortopédica da teoria freudiana. Trata-se, portanto, de uma prática corretiva que, a partir da análise, “conduzisse as forças inconscientes ao caminho do bem e submetesse o inconsciente ao domínio da razão, que promovesse o represamento moral do inconsciente”, fazendo, enfim, “da Psicanálise instrumento de dominação e seleção, dois objetivos certamente alheios à teoria freudiana” (PATTO, 2002, págs.155-156).

Em nossa análise da produção intelectual de Arthur Ramos, tomando a Psicanálise na vertente histórica dos movimentos de Higiene Mental e Escola Nova brasileira, entendemos a ênfase dada a criança e à sua subjetividade como um rearranjo ideológico que livra a sociedade de classes da responsabilidade pelos problemas sociais refletidos no contexto escolar, apontando a família e o ambiente de vida do aluno como a causa de suas dificuldades de aprendizagem.

Ramos se situa certamente em um campo discursivo que procurava adequar a população a um projeto de Brasil. Nesse sentido, ainda que sua obra pareça mais preocupada com a dimensão social dos problemas psíquicos, encontra-se eivada da mesma ideologia que acreditava ser possível construir uma nação nova a partir da atuação do controle médico sobre os fatores degenerativos e desagregadores da sociedade. Da mesma forma, a pedagogia renovadora da Escola Nova não conseguia escapar ao ideal de controle social. Ainda que seus métodos proporcionassem maior liberdade e uma consideração maior aos aspectos individuais

dos alunos, de uma perspectiva crítica tal modificação apenas tornou mais eficiente o trabalho de controle social para a finalidade de adaptação ao trabalho para o “progresso” da nação. Dessa forma, mesmo que Ramos tenha conseguido ir além da implicação dos fatores biológicos na explicação do comportamento e dos “problemas” dos escolares, divulgando no Brasil a psicanálise e o conceito de “criança problema”, o médico higienista produziu um discurso que contribui mais para reforçar do que para superar o preconceito, ao passo em que a maioria dos “problemas” postulados por Ramos é sempre recorrente em famílias pobres, nos estudos de caso da criança do “morro”, da “favela”, do “barraco”. A relação de dominação se manteve e as camadas mais pobres e suas “crianças problema” permanecem sob o domínio das classes dominantes.

Arthur Ramos representa o conhecimento científico na perspectiva do método positivo – observa e classifica, avalia e separa. Produziu práticas discursivas sobre formas de comportamento e condutas morais, cujos objetivos visavam à ordenação do indivíduo na sociedade e a constituição do homem “normal”, da criança “sem” problemas. Não seria, pois, esta, uma prática médica e pedagógica, higienista e escolanovista, de deslocamento da máxima da eugenia para a família “desestruturada”? Trata-se, pois, de um rearranjo ideológico, de propor soluções fundamentadas no saber da ciência psicológica, em instrumentos técnico-científicos, para solucionar problemas de caráter político-social, justificando racionalmente a manutenção das condutas liberais que continuaram a reproduzir os imperativos de valorização do capital e as relações de poder, ou seja, uma ideologia como justificação, que afasta o problema da sua gênese social.

O presente trabalho, a partir da leitura de Arthur Ramos, nos permitiu ainda, compreender o contexto histórico brasileiro no qual foi construída a Escola Nova em entrelaces com a Higiene Mental e a Psicanálise. A atual Educação pública brasileira foi reinventada a partir de categorias sociais e culturais herdadas do movimento escolanovista em suas relações com o higienismo, fazendo que se perpetuasse nas pedagogias hegemônicas da atualidade (pedagogia das competências, pedagogia dos projetos, pedagogia multiculturalista, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia tecnicista) o movimento de manutenção da sociedade de classes. Se não nos propusermos a conhecer o passado da nossa Educação e se esse passado não for devidamente elaborado, continuaremos a reproduzir de maneira alienada os mesmos erros.

Os “problemas” das crianças atendidas pelo Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental constituíam-se, sobretudo, como resultado de uma situação econômica, político e social, sobre

a qual não se objetivou – nem a Escola Nova, nem a Higiene Mental, nem Arthur Ramos – reformar as causas através de uma Educação que visasse à emancipação.

Quando pensamos na concepção de educação democrática, se ela existe, verificamos que a mesma não foi defendida pela Escola Nova brasileira como se supõe. O movimento escolanovista representado neste trabalho pela atuação do médico psiquiatra Arthur Ramos, buscava a eliminação da desigualdade através de diagnósticos psiquiátricos e tratamentos adaptativos. A homogeneização pregada pelos movimentos higienista e escolanovista trouxe o entendimento de que a educação de qualidade só era possível para aqueles que se adaptavam ao que era previsto e implementado pelas classes dominantes, enquanto os considerados “desajustados” foram excluídos porque não eram submetidos ao mesmo currículo escolar. Ao contrário, uma política democrática deve reconhecer a diferença na sociedade, e garantir o respeito e a convivência de todos, sejam os ditos “normais” ou os “anormais”, voltando-se para a emancipação de todos os alunos, com ou sem necessidades especiais.

Não devemos nos esquecer, portanto, que a Educação Escolar pode desempenhar um papel duplo na sociedade burguesa: adaptando os indivíduos às relações existentes ou servindo de instrumento de luta. Nós, enquanto educadores, não podemos deixar de assumir nossa luta ao lado de um objetivo revolucionário de superação da sociedade capitalista. Para que tornemos a Escola em um local de democratização, de discussão, participação social e de cidadania, devemos exercer nossa consciência crítica, mesmo que em passos lentos e repletos de obstáculos.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. **A história da psicanálise de crianças no Brasil**. São Paulo, SP: Escuta, 2001.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. (Orgs.). **Temas básicos de sociologia**. São Paulo, SP: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

_____. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada**. São Paulo, SP: Ática, 1993.

_____. O que significa elaborar o passado. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995a.

_____. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995b.

_____. Educação para quê?. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995c.

_____. A educação contra a barbárie. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995d.

_____. Educação e Emancipação. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995e.

_____. O ensaio como forma. In: **Notas de literatura I**. São Paulo, SP: Editora 34, 2003.

_____. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Alvares Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo, SP: Unimarco Editora/Educ, 2001.

_____. A Psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. In: GUEDES, Maria do Carmo; MASSIMI, Marina. (Orgs.). **História da Psicologia no Brasil: novos estudos**. São Paulo, SP: EDUC; Cortez, 2004.

ARNONI, Maria Eliza Brefere; ALMEIDA, José Luís Vieira de; OLIVEIRA, Edilson Moreira de. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo, SP: Loyola, 2007.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação na encruzilhada: problemas e discussões**. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1960.

_____. **A cultura brasileira**. São Paulo, SP: Edições Melhoramentos, 1944.

_____. **A transmissão da cultura**. São Paulo, SP: Edições Melhoramentos, 1976.

BOARINI, Maria Lúcia. (Org.). **Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil**. Maringá, PR: Eduem, 2003.

_____. (Org.). **Higiene mental: ideias que atravessaram o século XX**. Maringá, PR: Eduem, 2012.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, DF: Assembleia Nacional Constituinte, 1934.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério da Saúde. **Diretrizes para controle da sífilis congênita: manual de bolso**. Secretaria de Vigilância em Saúde, Programa Nacional de DST/Aids. – 2. ed. – Brasília : Ministério da Saúde, 2006.

CALDAS, Mirandolino. A eufrenia, ciência da boa cerebração. In: **Arquivos Brasileiros de Higiene Mental**. Rio de Janeiro, Ano 5, n. 2, 1932, p. 65-98.

CAMPOS, Francisco. Exposição de Motivos. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Organização do Ensino Secundário**. Porto Alegre, RS: Livraria Globo, 1933. p.5-10.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. (Org.). **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil: Pioneiros**. Conselho Federal de Psicologia: Brasília, DF, 2007.

CARVALHO, Alexandre Magno Teixeira de. Trabalho e higiene mental: o processo de produção discursiva do campo no Brasil. In: **História, Ciência e Saúde – Manguinhos**. v. 6, n. 1. Rio de Janeiro, mar/jun. 1999. p. 133-156.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1990.

CLAPARÈDE, Edouard. **A Escola sob Medida**. Rio de Janeiro, RJ: Fundo de Cultura, 1959.

CORREA, Mariza. **As ilusões da liberdade**. Bragança Paulista, SP: Edusf, 1998.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo, SP: Fundação Editora da Unesp, 1999.

COSTA, Jurandir Freire. **História da psiquiatria no Brasil: um corte ideológico**. Rio de Janeiro, RJ: Xenon Editora, 1989.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1998.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **A educação dos educadores: da escola nova à escola de hoje**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

DACOME, Ocimar Aparecido. Higienismo e Psicanálise. In: BOARINI, Maria Lúcia. (Org.). **Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil**. Maringá, PR: Eduem, 2003.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2006.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo, SP: Nacional, 1959.

DIWAN, Pietra. **Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo, SP: Contexto, 2007.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M & DUARTE, N. **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

FAILLACE, Vera Lúcia Miranda. **Arquivo Arthur Ramos: inventário analítico**. Rio de Janeiro, RJ: Biblioteca Nacional, 2004.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 30: história e historiografia**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1970.

FREUD, Sigmund. A história do movimento psicanalítico. In: FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. Volume XIV.

_____. O futuro de uma ilusão. In: FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. Volume XXI.

_____. O mal-estar na civilização. In: FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. Volume XXI.

_____. Conferência XXXIV – Explicações, aplicações e orientações. In: FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. Volume XXII.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. **A educação na trajetória intelectual de Arthur Ramos: higiene mental e criança problema (Rio de Janeiro 1934-1949)**. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP: UFSCar, 2010.

GUEDES, Maria do Carmo; MASSIMI, Marina. (Orgs.). **História da Psicologia no Brasil: novos estudos**. São Paulo, SP: EDUC; Cortez, 2004.

HECK, José Nicolau. Eugenia negativa/positiva: o suposto colapso da natureza em J. Habermas. In: **Veritas**. Porto Alegre, v.51, n1, 2006.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

KATZUNG, Bertram. **Farmacologia Básica e Clínica**. Porto Alegre, RS: AMGH, 2010.

KOELLER, Kleber Figueiredo Gonçalves. **O Posto Avançado de Neuro-Psiquiatria da FEB. A atuação do Estado brasileiro através da Clínica Médico-Psiquiátrica na Força Expedicionária Brasileira(1943-1945)**. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS/Departamento de História; 2008. Monografia (Bacharelado em História).

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação**. São Paulo, SP: Scipione, 1997.

_____. **Educação para o Futuro: Psicanálise e Educação**. São Paulo, SP: Escuta, 2007.

LUENGO, Fabiola Colombani. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**. São Paulo, SP: Editora da UNESP; São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

MACEDO, Lino de. (Org.) **Psicanálise e Pedagogia**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2002.

MAIA, Ari Fernando. Apontamentos sobre ética e individualidade a partir da Mínima Moralidade. In: **Psicologia USP**. São Paulo, v.9, n.2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12/11/2014.

MANCEBO, Deise. História e Psicologia: um encontro necessário e suas “armadilhas”. In: GUEDES, Maria do Carmo; MASSIMI, Marina. (Orgs.). **História da Psicologia no Brasil: novos estudos**. São Paulo, SP: EDUC; Cortez, 2004.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 1984, v.65, n.150, p.407-425, maio-ago.

MANSANERA, Adriano Rodrigues; SILVA, Lúcia Cecília. A influência das ideias higienistas no desenvolvimento da Psicologia no Brasil. In: **Psicologia em Estudo**. DPI/CCH/UEM, v.5, n.1, 2000, p. 115-137.

MARTINS, Maria Silvinha Cararo. **A parceria família-escola: uma proposta dos higienistas**. Dissertação de mestrado, UEM-Maringá, 2005.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Reforma Francisco Campos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo, SP: Midiamix Editora, 2002.

MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1987.

MONARCHA, Carlos. Práticas de escrita da história da educação: o tema da Escola Nova nos manuais de autores brasileiros. In: GATTI JÚNIOR, D.; MONARCHA, C.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **O ensino de história da educação em perspectiva internacional**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2009. p.65-94.

_____. **Lauro de Souza Lima e a organização da psicologia aplicada à educação (São Paulo, 1922-1933)**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2001.

_____. Psicoclínica e cuidados da infância. In: **Boletim – Academia Paulista de Psicologia**. São Paulo, Vol.29, N.2, 2009. p.274-284.

_____. O triunfo da razão psicotécnica: medida humana e equidade social. In: BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, M. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Volume III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.129-141.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo, SP: EPU; Rio de Janeiro, RJ: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, 1976 reimpressão.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. São Paulo, SP: EDUSF, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo, SP: T. A. Queiroz, 1984.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, SP: T.A. Queiroz, 1990.

_____. Freud e a Pedagogia. In: MACEDO, Lino de. (Org.) **Psicanálise e Pedagogia**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. In: **Psicol. USP**. São Paulo, v.8, n.1, 1997 .

RAMOS, Arthur. **Educação e Psychanalyse**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1934.

_____. **A criança problema**. Rio de Janeiro, RJ: Casa do Estudante do Brasil, 1949.

REIS, José Roberto Franco. Degenerando em barbárie: a hora e a vez do eugenismo radical. In: BOARINI, Maria Lúcia. (Org.). **Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil**. Maringá, PR: Eduem, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROXO, Henrique. Higiene Mental. **Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, 1925, p.1-9.

RUSSO, Jane. **O mundo psi no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2002.

SAGAWA, Roberto Yutaka. Psicanálise e Psicologia no Brasil e em São Paulo: registros históricos. In: GUEDES, Maria do Carmo; MASSIMI, Marina. (Orgs.). **História da Psicologia no Brasil: novos estudos**. São Paulo, SP: EDUC; Cortez, 2004.

SANTOS, Ricardo Augusto dos. Quem é bom, já nasce feito? Uma leitura do Eugenismo de Renato Kehl (1917-37). In: **Revista Intellectus**. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, Ano 04, Vol. II, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1993.

SEIXAS, André Augusto Anderson; MOTA, André; ZILBREMANN, Monica L.. A origem da Liga Brasileira de Higiene Mental e seu contexto histórico. In: **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, v.31, n.1, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

SOUZA, Renato Santos de. **Desvendando a espuma: o enigma da classe média brasileira**. 2013. Disponível em: <<http://jornalggm.com.br/fora-pauta/desvendando-a-espuma-o-enigma-da-classe-media-brasileira>>. Acesso em: 12/11/2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Porque “Escola Nova”?**. Bahia: Livraria e Typographia do Commercio, 1930.

_____. Educação Pública: Administração e desenvolvimento. In: **Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal, dezembro de 1934**. Rio de Janeiro, DF: Oficina Graphica do Departamento de Educação, 1935.

_____. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo, SP: Edições Melhoramentos, 1971.

TEIXEIRA, Marcus do Rio. A correspondência Sigmund Freud/Arthur Ramos. In: LIMA, Denise de Oliveira. (Org.). **60 anos de Psicanálise – dos precursores às perspectivas no final do século**. Salvador, BA: Álgama, 1992.

THOMPSON, Oscar. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário do Interior por Oscar Thompson. Diretor Geral da Instrução Pública. In: **Anuário do ensino do Estado de S. Paulo**. Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, com autorização do governo do Estado. São Paulo, SP: Augusto Siqueira & Co., 1917.

TOLEDO, Maria Rita. **Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)**. Tese de Doutorado. PUC: Campinas, 2001.

VEIGA, Cynthia Greive. Manifesto dos pioneiros de 1932: o direito biológico à educação e a invenção de uma nova hierarquia social. In: XAVIER, Maria do Carmo. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2004.

WANDERBROOCK JUNIOR, Durval; BOARINI, Maria Lucia. Educação higienista, contenção social: a estratégia da Liga Brasileira de Higiene Mental na criação de uma educação sob medida (1914-1945). In: **Jornada do HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil**. (7 : 2000 : Campo Grande, MS). Disponível em:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/EDUCA%C7%C3O%20HIGIENISTA%20GT1.pdf. Acessado em: 19/03/2014.

YAHN, Mário. **Higiene mental e saúde pública**. São Paulo, SP: Edigraf, 1955.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro Completo das Reformas Educacionais da Década de 1920

ANOS	UNIDADES DA FEDERAÇÃO	REFORMADORES
1920	São Paulo	Sampaio Dória
1922-1923	Ceará	Lourenço Filho
1922-1926	Distrito Federal	Carneiro Leão
1925-1928	Rio Grande do Norte	José Augusto
1927-1928	Paraná	Lysímaco da Costa
1927-1928	Minas Gerais	Francisco Campos
1928	Pernambuco	Carneiro Leão
1928	Distrito Federal	Fernando de Azevedo
1928	Bahia	Anísio Teixeira

APÊNDICE B – Cronologia dos primeiros textos dedicados ao tema Psicanálise e Educação publicados no Brasil

- 1927** Deodato de Moraes publica *A Psychanalyse na Educação*.
- 1927** Júlio Porto-Carrero publica o artigo *O Character do Escolar Segundo a Psychanalyse*.
- 1928** Júlio Porto-Carrero publica os artigos *Instrução e educação sexuais* e *Leitura para crianças: ensaio sob o ponto de vista psychanalytico*.
- 1929** Júlio Porto-Carrero publica os artigos *A arte de perverter: aplicação psychanalytica à formação moral da criança* e *Educação sexual*.
- 1930** Júlio Porto-Carrero publica o artigo *O que esperamos dos nossos filhos*.
- 1932** Hosannah de Oliveira publica o artigo *O Complexo de Édipo em Pediatria*.
- 1933** Hosannah de Oliveira publica o artigo *A hygiene mental do lactente*.
- 1933** Arthur Ramos publica o artigo *A technica da psychanalyse infantil*.
- 1934** Gastão Pereira da Silva publica o livro *Educação Sexual da Criança*.
- 1934** Arthur Ramos publica o artigo *Os furtos escolares* e o livro *Educação e Psychanalyse*.
- 1936** Pedro de Alcântara publica o artigo *Objeções da Psychanalyse ao Uso da Chupeta: Análise e Crítica*.
- 1937** Arthur Ramos publica o artigo *A mentira infantil*.
- 1938** Arthur Ramos publica os artigos *A dinâmica afetiva do filho mimado* e *O problema psycho-sociológico do filho único*.
- 1939** Gastão Pereira da Silva publica o livro *Como se Deve Evitar o Drama Sexual de*

Nossos Filhos.

- 1939** Arthur Ramos publica o livro *A Criança Problema*.
- 1941** Durval Marcondes publica *A higiene mental escolar por meio da clínica de orientação infantil* e *Contribuição para o problema do estudo dos repetentes da escola primária: condições físicas, psíquicas e sociais*.
- 1941** Virgínia Bicudo publica o artigo *A visitadora social psiquiátrica e seu papel na higiene mental da criança*.
- 1941** Lygia Alcântara do Amaral publica *A apatia e o retraimento dos escolares como problema de higiene mental*.
- 1946** Virgínia Bicudo publica os artigos *Funções da visitadora psiquiátrica na clínica de orientação infantil e noções de higiene mental da criança* e *Papel do lar na higiene mental da criança*.
- 1946** Lygia Alcântara do Amaral publica *Lar substituto e seu papel na higiene mental da criança*.

APÊNDICE C – Cronologia de fatos marcantes na História da Psicanálise no Brasil

- 1899** Juliano Moreira, como catedrático da Faculdade de Medicina da Bahia, realizou conferência em que divulgava as ideias freudianas.
- 1914** Genserico Aragão de Sousa Pinto defende tese de doutoramento na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro sob o título *Da Psicanálise: a sexualidade nas neuroses*.
- 1918** Franco da Rocha, primeiro professor catedrático de Psiquiatria da Faculdade de Medicina de São Paulo, proferiu sua aula inaugural sobre o tema *A doutrina de Freud*.
- 1920** Publicado o primeiro livro escrito por um brasileiro sobre Psicanálise: *A doutrina pansexualista de Freud*, de Franco da Rocha.
- 1921** Henrique Roxo publica o *Manual de Psiquiatria*, no qual há um capítulo sobre a Psicanálise.
- 1926** Arthur Ramos publica sua tese de doutorado, sob o título *Primitivo e loucura*, na qual se inspira nos clássicos estudos de Levy-Brühl, Freud e Jung.
- 1926** Criada, por Júlio Porto-Carrero, a Clínica de Psicanálise da Liga Brasileira de Higiene Mental.
- 1927** Criada a Seção de São Paulo da Sociedade Brasileira de Psicanálise, por Durval Marcondes.
- 1928** Criada, a Seção do Rio de Janeiro da Sociedade Brasileira de Psicanálise, com Juliano Moreira como presidente e Júlio Porto-Carrero como secretário geral.
- 1928** Lançado o primeiro número da *Revista Brasileira de Psychanalyse*, com artigos de Franco da Rocha, Júlio Porto-Carrero, Durval Marcondes e outros.
- 1929** Júlio Porto-Carrero publica *Ensaio de psicanálise*, uma coletânea de artigos

esparcos, a maioria deles com o claro objetivo de divulgar a nova doutrina, dirigidos a especialistas e ao público leigo.

- 1931** Oficialização do curso de especialização em Psicanálise oferecido pela Sociedade de Medicina Legal, Criminologia e Psiquiatria da Bahia.
- 1951** Reconhecida pela IPA a Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo.
- 1959** Reconhecida pela IPA a Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro.

APÊNDICE D – Fichas do SOHM

FICHAS DO SOHM						
Obs.	Ficha	Escola	Sexo/Idade/Cor	Moradia	Causas/Problemas	Página
1.	10	Argentina	Menino/15 anos/Branca	Habitação coletiva	Condições de habitação; alcoolismo; maconha.	43-44
2.	347	Estados Unidos	Menino/8 anos/Branca	Barracão no morro	Condições de habitação; desajustamento familiar	44-45
3.	111	Bárbara Ottoni	Menina/7 anos/Branca	-	Criança mimada	59
4.	109	Manuel Bomfim	Menino/13 anos/Branca	-	Criança mimada	59-60
5.	239	Bárbara Ottoni	Menina/7 anos/Parda	Casa alugada	Criança mimada	60-61
6.	54	Manuel Bomfim	Menina/7 anos/Branca	Casa alugada	Criança mimada	61
7.	01	Argentina	Menino/10 anos/Branca	Casa alugada	Criança mimada	61
8.	290	Manuel Bomfim	Menino/8 anos/Branca	Casa alugada	Criança mimada	61-62
9.	138	Bárbara Ottoni	Menina/11 anos/Branca	Casa alugada	Criança mimada	62
10.	243	Argentina	Menina/10 anos/Branca	Casa alugada	Criança mimada	62-63
11.	106	Bárbara Ottoni	Menina/9 anos/Branca	Casa alugada	Criança mimada	64

12.	269	Argentina	Menino/9 anos/Parda	Casa alugada	Criança mimada	65-66
13.	102	Manuel Bomfim	Menino/10 anos/Branca	Casa alugada	Criança mimada	66-67
14.	115	Bárbara Ottoni	Menina/12 anos/Parda	Casa de pensão	Criança mimada	67
15.	05	General Trompowski	Menino/4 anos e 8 meses/ -	-	Criança mimada	70-71
16.	16	General Trompowski	Menino/3 anos e 9 meses/ -	-	Criança mimada	71
17.	17	General Trompowski	Menino/4 anos e 6 meses/ -	-	Criança mimada	71
18.	10	General Trompowski	Menina/5 anos e 2 meses/ -	-	Criança mimada	71-72
19.	141	Bárbara Ottoni	Menina/8 anos/Preta	Habitação coletiva	Criança escorraçada; castigos físicos	84-85
20.	343	Estados Unidos	Menino/9 anos/Branca	Casa alugada	Criança escorraçada; castigos físicos	85-86
21.	18	Estados Unidos	Menino/13 anos/Branca	Barracão de madeira	Criança escorraçada; castigos físicos	86
22.	57	Estados Unidos	Menino/8 anos/Branca	Porão habitável no morro	Criança escorraçada; castigos físicos	87-88
23.	191	Estados Unidos	Menino/7 anos/Parda	Casa alugada no morro	Criança escorraçada; castigos físicos	88
24.	264	argentina	Menino/8 anos/Branca	Casa alugada	Criança escorraçada; castigos físicos	88-89
25.	10	Manuel Bomfim	Menino/7 anos/Branca	Casa alugada	Criança escorraçada; castigos físicos	91-92

26.	122	México	Menino/9 anos/Branca	Casa alugada	Criança escorraçada; castigos físicos	92-93
27.	253	Manuel Bomfim	Menino/12 anos/Branca	Casa de fundos, alugada	Criança escorraçada; castigos físicos	94-95
28.	368	Estados Unidos	Menino/9 anos/Branca	Barracão de madeira no morro	Criança escorraçada; castigos físicos	95
29.	17	Estados Unidos	Menino/10 anos/Parda	Casa alugada	Criança escorraçada; castigos físicos	96-97
30.	335	Manuel Bomfim	Menino/7 anos/Branca	Casa alugada	Criança escorraçada; castigos físicos	97-98
31.	261	Argentina	Menino/11 anos/Branca	Casa alugada, aspecto pobre	Criança escorraçada; castigos físicos	99-100
32.	251	Bárbara Ottoni	Menino/7 anos/Branca	Casa alugada	Criança escorraçada; castigos físicos	100
33.	108	Estados Unidos	Menino/10 anos/Parda	Casa própria	Criança escorraçada; castigos físicos; lar desajustado	107
34.	47	Manuel Bomfim	Menino/8 anos/Branca	Casa alugada	Criança escorraçada; castigos físicos; lar desajustado	107-109
35.	63	General Trompowski	Menino/ 10 anos/Branca	Casa dos patrões	Criança escorraçada; castigos físicos; lar desajustado	109-110
36.	64	General Trompowski	Menino/8 anos/Branca	<i>Quarto cor de rosa</i>	Criança escorraçada	110
37.	42	Estados Unidos	Menino/12 anos/Branca	Casa alugada; habitação coletiva	Criança escorraçada; castigos físicos; lar desajustado; alcoolismo	111

38.	309	Estados Unidos	Menino/7 anos/Parda	Casa alugada; habitação coletiva	Criança escorraçada; castigos físicos; lar desajustado; alcoolismo	112
39.	357	Estados Unidos	Menino/12 anos/Branca	Casa alugada; habitação coletiva	Criança escorraçada; castigos físicos; lar desajustado; alcoolismo	113
40.	37	General Trompowski	Menino/12 anos/Preta	<i>Casa de favor</i>	Criança escorraçada; castigos físicos; lar desajustado; alcoolismo; filho ilegítimo	114-115
41.	134	Manuel Bomfim	Menina/8 anos/Parda clara	Casa própria	Criança escorraçada; lar desajustado; filho ilegítimo	115-116
42.	12	Bárbara Ottoni	Menino/9 anos/Parda clara	Casa alugada	Criança escorraçada; castigos físicos; lar desajustado; filho ilegítimo	116-117
43.	106	Manuel Bomfim	Menino/13 anos/Branca	Casa própria	Criança escorraçada; lar desajustado; pais separados	118-119
44.	105	Argentina	Menino/13 anos/Branca	Casa alugada	Criança escorraçada; lar desajustado; pais separados	120
45.	5	Manuel Bomfim	Menino/9 anos/Branca	Casa alugada	Criança escorraçada; castigos físicos; lar desajustado; pais separados	120-121
46.	166	Bárbara Ottoni	Menina/8 anos/Branca	Casa do avô; casa própria	Criança escorraçada; lar desajustado; pais separados	121-122
47.	115	argentina	Menina/8 anos/Branca	Casa alugada, de "vila"	Criança escorraçada; lar desajustado; órfã de pai	125-126
48.	385	Estados Unidos	Menina/11 anos/Parda	Casa alugada; habitação coletiva	Criança escorraçada; lar desajustado; órfã de pai	126

49.	276	Argentina	Menino/10 anos/Preta	Casa alugada; porão; habitação coletiva	Criança escorraçada; lar desajustado; órfã de pai	127
50.	380	Estados Unidos	Menino/9 anos/Parda	Quarto alugado; habitação coletiva	Criança escorraçada; lar desajustado; órfã de pai	127
51.	20	General Trompowski	Menino/9 anos/Branca	Casa própria; situada em morro	Criança escorraçada; lar desajustado; órfã de pai	127-128
52.	151	Argentina	Menino/12 anos/Parda	Casa alugada	Criança escorraçada; lar desajustado; órfã de pai	128-129
53.	471	Estados Unidos	Menino/10 anos/Parda	Casa alugada; porão habitável	Criança escorraçada; lar desajustado; órfã de pai	129-130
54.	304	Estados Unidos	Menino/9 anos/Parda	Casa alugada	Criança escorraçada; lar desajustado; órfã de pai	130-131
55.	152	Bárbara Ottoni	Menino/7 anos/Branca	Casa alugada	Criança escorraçada; lar desajustado; órfã de pai	131-132
56.	295	Estados Unidos	Menina/7 anos/Branca	-	Criança escorraçada; lar desajustado; órfã de mãe	133-134
57.	263	Argentina	Menino/10 anos/Branca	Casa alugada	Criança escorraçada; lar desajustado; órfã de mãe	134
58.	250	Bárbara Ottoni	Menino/11 anos/Branca	Casa alugada, de "vila"	Criança escorraçada; lar desajustado; órfã de mãe	134-135
59.	164	Bárbara Ottoni	Menina/13 anos/Parda	Casa alugada, em subúrbio	Criança escorraçada; lar desajustado; órfã de mãe	135-136
60.	234	Bárbara Ottoni	Menina/8	Casa	Criança escorraçada; lar desajustado; mãe e pai	136

			anos/Parda	própria	ignorados	
61.	4	Estados Unidos	Menino/12 anos/Parda	Casa alugada	Criança escorraçada; lar desajustado; mãe e pai ignorados	137
62.	325	Estados Unidos	Menina/7 anos/Branca	Casa alugada	Criança escorraçada; lar desajustado; pai abandonou e mãe faleceu	137-138
63.	287	Argentina	Menino/9 anos/Preta	Casa própria	Criança escorraçada; lar desajustado; pai abandonou e mãe faleceu	138-139
64.	68	Argentina	Menino/12 anos/Parda	Casa alugada	Criança escorraçada; lar desajustado; pai e mãe falecidos	140-141
65.	85	Argentina	Menino/13 anos/Parda	Casa alugada	Criança escorraçada; lar desajustado; pai e mãe falecidos	141
66.	259	Argentina	Menino/12 anos/Parda	Quarto alugado; habitação coletiva	Criança escorraçada; lar desajustado; pai e mãe falecidos	141-142
67.	33	Estados Unidos	Menino/13 anos/Parda	<i>Quarto em casa de cômodo</i>	Criança escorraçada; lar desajustado; pai e mãe falecidos	142-143
68.	117	Argentina	Menino/13 anos/Branca	Casa alugada	Criança escorraçada; lar desajustado; órfã de pai	144-145
69.	67	Argentina	Menino/9 anos/Branca	Casa alugada	Criança escorraçada; lar desajustado; órfã de pai	145
70.	115	México	Menino/7 anos/Parda	Casa alugada	Criança escorraçada; lar desajustado; órfã de pai	145-146
71.	76	Bárbara Ottoni	Menino/11 anos/Branca	Casa alugada; habitação coletiva	Criança escorraçada; lar desajustado; órfã de pai	150-151
72.	75	Estados	Menina/10	Porão	Criança escorraçada; lar	152-153

		Unidos	anos/Branca	habitável	desajustado; órfã de mãe	
73.	260	Argentina	Menino/9 anos/Parda	Casa alugada, em “vila”	Criança escorraçada; lar desajustado; órfã de mãe	152-153
74.	117	México	Menino/10 anos/Parda	Casa alugada	Criança escorraçada; lar desajustado; órfã de pai	155-156
75.	106	Argentina	Menina/12 anos/Branca	Casa alugada	Criança escorraçada; lar desajustado; órfã de pai	156-157
76.	2	General Trompowski	Menina/5 anos e 9 meses/Branca	-	Criança escorraçada; lar desajustado; abandono	158
77.	3	General Trompowski	Menino/5 anos e 10 mese/Branca	-	Criança escorraçada; lar desajustado; castigos físicos	158-159
78.	204	Argentina	Menina/10 anos/Branca	Casa alugada	Constelações familiares; filha mais velha	169
79.	407	Bárbara Ottoni	Menina/8 anos/Branca	Casa alugada	Constelações familiares; filha do meio	170-171
80.	225	Argentina	Menina/8 anos/Parda	Casa alugada	Constelações familiares; filha mais velha	171-172
81.	34	Argentina	Menina/14 anos/Branca	Casa própria	Constelações familiares; filha do meio	172-173
82.	231	Manoel Bomfim	Menina/12 anos/Branca	Casa alugada	Constelações familiares; filha do meio	173
83.	274	Argentina	Menino/11 anos/Branca	Casa alugada	Constelações familiares; filho único entre irmãs	175
84.	202	Estados Unidos	Menino/6 anos/Branca	Casa alugada	Constelações familiares; filho único entre irmãs	175
85.	91	México	Menino/7 anos/Branca	Casa alugada	Constelações familiares; filho único entre irmãs	175-176
86.	81	Manoel	Menino/13	Casa	Constelações familiares;	176-177

		Bomfim	anos/Branca	alugada	filho único entre irmãs	
87.	1	Manoel Bomfim	Menino/7 anos/Branca	Casa alugada	Constelações familiares; filho único entre irmãs	177
88.	230	Estados Unidos	Menina/11 anos/Branca	Barracão	Constelações familiares; filha única entre irmãos	177
89.	37	Argentina	Menina/11 anos/Branca	Casa alugada	Constelações familiares; filha única entre irmãos	178
90.	107	Bárbara Ottoni	Menina/8 anos/Branca	Casa alugada	Constelações familiares; filha única entre irmãos	178-179
91.	257	Manuel Bomfim	Menino/8 anos/ -	Casa alugada, de “vila”	Constelações familiares; filho único entre irmãs; problemas de ordem sexual	179-180
92.	24	Bárbara Ottoni	Menino/8 anos/Branca	Casa alugada	Constelações familiares; filho único entre irmãs; problemas de ordem sexual	180-181
93.	250	Manuel Bomfim	Menino/12 anos/Parda	Casa alugada	Constelações familiares; filho único entre irmãs; problemas de ordem sexual	181
94.	144	Argentina	Menino/12 anos/Branca	Casa alugada	Constelações familiares; filho único entre irmãs; problemas de ordem sexual	181-182
95.	38	Estados Unidos	Menina/9 anos/Branca	Casa alugada	Constelações familiares; filha única entre irmãos; problemas de ordem sexual	182
96.	65	Estados Unidos	Menina/10 anos/Parda	Casa alugada, em “vila”	Constelações familiares; filha única entre irmãos; problemas de ordem sexual	182-183
97.	375	Estados Unidos	Menino/9 anos/Branca	Casa de “avenida”	Criança mimada; filho único	191

98.	266	Argentina	Menina/10 anos/Branca	-	Criança mimada; filho único	191-192
99.	26	Argentina	Menina/10 anos/Branca	-	Filho único; lar desajustado	192
100.	43	Argentina	Menino/14 anos/Preta	-	Filho único; lar desajustado	193
101.	113	Bárbara Ottoni	Menina/7 anos/Branca	-	Filho único; lar desajustado	193-194
102.	45	Bárbara Ottoni	Menino/7 anos/Branca	Casa alugada	Filho único; lar desajustado	194
103.	173	Bárbara Ottoni	Menino/10 anos/Branca	-	Filho único; lar desajustado	195
104.	200	Argentina	Menino/10 anos/Branca	-	Filho único; mentiras narcísicas	195-196
105.	268	Argentina	Menino/10 anos/Branca	Casa de "avenida"	Filho único; mentiras narcísicas	196-197
106.	16	Estados Unidos	Menino/11 anos/Branca	Casa alugada, em "vila"	Filho único; portador de paralisia infantil	197-198
107.	263	Estados Unidos	Menino/13 anos/Branca	-	Filho único; atraso neuro-mental	198-199
108.	20	México	Menino/8 anos/Preta	Casa alugada	Filho único; gagueira; atraso neuro-mental	199
109.	-	General Trompowski	Menina/4 anos e 7 meses/ -	-	Criança mimada pelos tios	202
110.	14	Bárbara Ottoni	Menina/9 anos/Parda	Casa alugada	Criança mimada pelos avós	207-208
111.	34	Bárbara Ottoni	Menina/7 anos/Branca	-	Criança mimada pela avó	208

112.	254	Manuel Bomfim	Menina/6 anos/Branca	Casa alugada	Criança mimada pela avó	208-209
113.	17	México	Menina/10 anos/Branca	-	Criança adotada pela avó	209
114.	16	Bárbara Ottoni	Menina/10 anos/Branca	Casa alugada	Criança adotada pela avó	210
115.	67	Estados Unidos	Menina/7 anos/Branca	Casa situada em morro	Criança adotada pelos avós	210
116.	6	Bárbara Ottoni	Menino/9 anos/Parda	Casa alugada	Criança mimada pelo padrasto-avô	210-211
117.	88	Bárbara Ottoni	Menino/10 anos/Branca	Casa alugada	Criança escorraçada pela presença da madrasta-avó	211
118.	315	Bárbara Ottoni	Menino/9 anos/Parda	Casa alugada	Criança adotada pela tia	212
119.	11	Argentina	Menino/15 anos/Branca	Casa própria, de aspecto regular	Criança adotada pela tia	212-213
120.	127	Bárbara Ottoni	Menina/14 anos/Parda	Casa alugada	Criança adotada pela tia	213
121.	270	Manuel Bomfim	Menino/9 anos/Branca	Casa própria	Criança turbulenta	227
122.	233	Bárbara Ottoni	Menino/7 anos/Parda	-	Criança turbulenta	227
123.	20	General Trompowski	Menino/9 anos/Branca	Casa situada em morro	Criança turbulenta	228
124.	190	Manuel Bomfim	Menino/9 anos/Preta	Quarto de habitação coletiva	Criança turbulenta	229

125.	45	General Trompowski	Menino/11 anos/Preta	Barracão	Criança turbulenta; lar desajustado	229-230
126.	2	General Trompowski	Menino/11 anos/Branca	-	Criança turbulenta; castigos físicos	230-231
127.	319	Bárbara Ottoni	Menino/7 anos/Branca	Casa de bom aspecto	Criança turbulenta; situação de orfandade	232-233
128.	319	Estados Unidos	Menino/12 anos/Branca	Casa alugada	Criança turbulenta; conflito ideológico	233-234
129.	3	General Trompowski	Menino/10 anos/Branca	Barracão	Criança turbulenta; lar desajustado	234-237
130.	125	Estados Unidos	Menina/8 anos/Branca	Casa alugada	Criança turbulenta	242
131.	473	Estados Unidos	Menina/12 anos/Branca	Casa alugada	Criança turbulenta; lar desajustado	242-243
132.	1	General Trompowski	Menino/11 anos/Preta	-	Criança turbulenta	243
133.	3	Argentina	Menino/12 anos/Branca	Sala; habitação coletiva	Criança turbulenta	243-244
134.	394	Bárbara Ottoni	Menino/11 anos/Branca	Casa alugada	Criança turbulenta	244-245
135.	60	General Trompowski	Menino/10 anos/Preta	-	Criança turbulenta	245
136.	274	Argentina	Menino/11 anos/Branca	Casa alugada	Criança turbulenta; criança mimada	246
137.	82	General Trompowski	Menino/13 anos/Branca	Casa alugada	Criança turbulenta; criança mimada	246-247
138.	31	General Trompowski	Menino/13 anos/Branca	Casa própria	Criança turbulenta; criança mimada	247-248

139.	273	Bárbara Ottoni	Menino/8 anos/Branca	Casa alugada	Criança turbulenta; criança mimada	248
140.	52	Estados Unidos	Menino/10 anos/Branca	Casa alugada	Criança turbulenta; criança mimada	249
141.	273	Manuel Bomfim	Menino/13 anos/branca	Casa dos patrões	Criança turbulenta; criança mimada	249-250
142.	44	Manuel Bomfim	Menino/10 anos/Branca	Casa alugada	Criança turbulenta; diversos traços caracterológicos	252-253
143.	321	Estados Unidos	Menino/8 anos/Branca	Casa alugada	Criança turbulenta; diversos traços caracterológicos	253
144.	266	Manuel Bomfim	Menino/8 anos/Branca	Casa alugada	Criança turbulenta; diversos traços caracterológicos	253
145.	42	General Trompowski	Menino/13 anos/Preta	Barracão de morro	Criança turbulenta; diversos traços caracterológicos; lar desajustado	254-255
146.	12	Estados Unidos	Menino/10 anos/Branca	Casa alugada	Criança portadora de tiques; comportamento agressivo e existência de aspectos sexuais	262-263
147.	359	Estados Unidos	Menino/13 anos/Branca	Casa alugada	Criança portadora de tiques; existência de aspectos sexuais	263-264
148.	54	Estados Unidos	Menino/8 anos/Branca	Casa alugada	Criança portadora de tiques; comportamento agressivo; lar desajustado	264
149.	43	Bárbara Ottoni	Menina/7 anos/Parda	-	Criança portadora de tiques; comportamento agressivo	264-265
150.	104	Argentina	Menino/13 anos/Branca	Casa alugada	Criança portadora de tiques; comportamento agressivo; lar desajustado	265

151.	2	Estados Unidos	Menino/10 anos/Branca	Casa alugada, de “vila”	Criança portadora de tiques; comportamento agressivo	265-266
152.	64	Estados Unidos	Menino/11 anos/Branca	Casa própria, situada na pior zona da cidade	Criança portadora de tiques; comportamento agressivo	266
153.	264	Bárbara Ottoni	Menina/ 11 anos/Branca	Casa alugada	Criança portadora de tiques; caso de <i>onicofagia</i>	267
154.	188	Estados Unidos	Menina/6 anos/Parda	Casa alugada	Criança portadora de tiques; caso de <i>onicofagia</i>	267-268
155.	345	Estados Unidos	Menino/11 anos/Branca	Casa alugada	Criança portadora de tiques; caso de <i>onicofagia</i>	268
156.	110	Bárbara Ottoni	Menino/10 anos/Branca	Casa alugada	Criança portadora de tiques; caso de <i>onicotilomania</i>	268
157.	52	Argentina	Menina/8 anos/Parda	Casa alugada	Criança portadora de tiques; sucção do polegar	271
158.	36	Estados Unidos	Menino/8 anos/Branca	Sala grande; habitação coletiva	Criança portadora de tiques; sucção do polegar	271-272
159.	185	Bárbara Ottoni	Menino/10 anos/Branca	Casa alugada	Criança portadora de tiques; sucção do polegar	272
160.	42	México	Menina/10 anos/Branca	Casa alugada	Criança portadora de tiques; sucção do polegar	272
161.	193	Bárbara Ottoni	Menino/12 anos/Branca	Casa alugada; habitação coletiva; barracão de zinco	Criança portadora de tiques	273
162.	438	Estados Unidos	Menina/8 anos/Branca	Casa alugada; barracão	Criança portadora de tiques	273

					situado em morro		
163.	289	Manuel Bomfim	Menina/7 anos/Branca	Casa própria	Criança portadora de tiques	273	
164.	265	Manuel Bomfim	Menino/9 anos/Parda	Casa alugada; habitação coletiva	Criança portadora de tiques	274	
165.	75	Estados Unidos	Menina/10 anos/Parda	Casa alugada	Criança portadora de tiques	274-275	
166.	45	Estados Unidos	Menino/12 anos/Branca	Casa alugada	Criança portadora de tiques	275	
167.	70	México	Menino/12 anos/Branca	Casa alugada	Fuga escolar	286-287	
168.	135	México	Menino/12 anos/Branca	Casa alugada	Fuga escolar; castigos físicos	287	
169.	136	México	Menino/12 anos/Parda	Casa alugada; más condições higiênicas	Fuga escolar	287	
170.	82	México	Menino/13 anos/Branca	Casa alugada	Fuga escolar	287-288	
171.	272	Bárbara Ottoni	Menino/12 anos/Parda	Casa alugada	Fuga escolar	288	
172.	463	Estados Unidos	Menino/10 anos/Branca	Casa alugada; habitação coletiva	Fuga escolar; conflitos e desajustamentos familiares	289	
173.	116	México	Menino/13 anos/Branca	Casa alugada	Fuga escolar; conflitos e desajustamentos familiares	289-290	
174.	2	México	Menino/13 anos/Branca	Casa alugada	Fuga escolar; conflitos e desajustamentos familiares	290	

175.	70	General Trompowski	Menino/ 10 anos/Preta	Barracão de morro	Fuga escolar; acompanhada de fuga de casa; lar desajustado, castigos físicos; pai alcoolatra	291
176.	68	General Trompowski	Menino/8 anos/Preta	-	Fuga escolar; acompanhada de fuga de casa	291-292
177.	134	México	Menina/14 anos/Preta	-	Fuga escolar	293
178.	131	México	Menina/12 anos/Branca	Casa alugada	Fuga escolar	293-294
179.	12	México	Menino/13 anos/Branca	Casa alugada	Fuga escolar	294
180.	133	México	Menino/13 anos/Branca	Quarto de habitação coletiva	Fuga escolar	295
181.	353	Estados Unidos	Menino/13 anos/Branca	Casa alugada, situada em morro	Fuga escolar	295
182.	352	Manuel Bomfim	Menina/12 anos/Preta	Casa de patrões	Fuga escolar	295-296
183.	97	Estados Unidos	Menino/13 anos/Branca	Casa alugada	Problemas sexuais; <i>peotilomania</i>	309
184.	14	Estados Unidos	Menino/9 anos/Parda	Casa alugada, nos altos de um botequim	Problemas sexuais; <i>peotilomania</i>	309
185.	278	Bárbara Ottoni	Menino/7 anos/Branca	Casa alugada	Problemas sexuais; masturbação	310
186.	261	Argentina	Menino/12 anos/Branca	Casa alugada, de "vila"	Problemas sexuais; masturbação	310-311

187.	105	Manuel Bomfim	Menino/10 anos/Branca	-	Problemas sexuais; masturbação	312-313
188.	3	Estados Unidos	Menina/10 anos/Parda	Casa alugada	Problemas sexuais; masturbação	313
189.	256	Manuel Bomfim	Menina/7 anos/Branca	Casa própria; casa dos avós maternos	Problemas sexuais; masturbação	313-314
190.	78	Bárbara Ottoni	Menina/10 anos/Branca	Casa alugada	Problemas sexuais; masturbação	314-315
191.	238	Argentina	Menino/7 anos/Branca	-	Problemas sexuais; homossexualidade	322
192.	224	Argentina	Menino/9 anos/Preta	Casa alugada; habitação coletiva	Problemas sexuais; homossexualidade	322
193.	109	México	Menino/8 anos/Branca	-	Problemas sexuais; homossexualidade	322-323
194.	90	Estados Unidos	Menino/8 anos/Parda	Casa alugada	Problemas sexuais; homossexualidade	323
195.	44	México	Menino/9 anos/Branca	Casa alugada	Problemas sexuais; homossexualidade	323-324
196.	41	Manuel Bomfim	Menino/10 anos/Branca	Casa alugada	Problemas sexuais; homossexualidade	324
197.	111	México	Menino/8 anos/Branca	Casa própria	Problemas sexuais; homossexualidade	324-325
198.	473	Estados Unidos	Menina/12 anos/Branca	Casa alugada	Problemas sexuais; homossexualidade	326-327
199.	97	Manuel Bomfim	Menina/11 anos/Branca	Casa alugada	Problemas sexuais; homossexualidade	327

200.	351	Estados Unidos	Menino/9 anos/Branca	Casa alugada	Problemas sexuais; curiosidade sobre sexualidade	328-329
201.	272	Manuel Bomfim	Menina/7 anos/Branca	Casa alugada	Problemas sexuais; curiosidade sobre sexualidade	329-330
202.	342	Bárbara Ottoni	Menina/11 anos/Branca	Casa alugada	Problemas sexuais; curiosidade sobre sexualidade	330
203.	101	Manuel Bomfim	Menino/14 anos/Branca	Casa alugada	Problemas sexuais; pronúncias de palavras obscenas	334
204.	280	Argentina	Menino/9 anos/Branca	Casa alugada	Problemas sexuais; pronúncias de palavras obscenas	334-335
205.	59	Argentina	Menino/9 anos/Branca	-	Problemas sexuais; pronúncias de palavras obscenas; lar desajustado	335
206.	66	Argentina	Menina/11 anos/Parda	Casa alugada, em "vila"	Problemas sexuais; pronúncias de palavras obscenas; lar desajustado	336
207.	-	Cócio Barcelos e Centro de Recreação de Copacabana	Menina/12 anos/ -	-	Problemas sexuais	336-337
208.	95	Estados Unidos	Menino/8 anos/Branca	Casa alugada	Problemas sexuais; pronúncias de palavras obscenas	337-338
209.	79	Bárbara Ottoni	Menina/12 anos/Parda	Casa alugada	Problemas sexuais; trabalho de recalcamento	340
210.	56	Estados Unidos	Menina/15 anos/Branca		Problemas sexuais; trabalho de recalcamento	340
211.	169	Bárbara Ottoni	Menino/11 anos/Branca	Quarto escuro e	Problemas sexuais; masturbação	341

abafado						
212.	235	Argentina	Menino/9 anos/Branca	Casa alugada, de "vila"	Problemas sexuais	342
213.	326	Bárbara Ottoni	Menino/7 anos/Parda	-	Problemas sexuais; lar desajustado	342
214.	31	Bárbara Ottoni	Menino/8 anos/Branca	Casa alugada, em "vila"	Problemas sexuais; masturbação	343-345
215.	90	México	Menina/7 anos/Parda	Quarto, em habitação coletiva	Medo de dormir sozinha	361
216.	432	Estados Unidos	Menino/9 anos/Parda	Barracão	Medo de escuridão e do isolamento	362
217.	15	Argentina	Menina/12 anos/Branca	Casa alugada	Medo de escuridão e do isolamento	362
218.	102	Estados Unidos	Menina/13 anos/Branca	-	Medo de escuridão e do isolamento	362
219.	117	Bárbara Ottoni	Menino/10 anos/Branca	-	Medo de escuridão e do isolamento	362-363
220.	257	Argentina	Menina/7 anos/Parda	-	Medo de escuridão e do isolamento	363
221.	114	Estados Unidos	Menina/12 anos/Parda	Casa alugada	Medo de escuridão e do isolamento	363
222.	227	Argentina	Menino/8 anos/Branca	Casa alugada	Medo de escuridão, do isolamento e de caveiras	363-364
223.	88	Argentina	Menina/11 anos/Branca	Casa alugada	Medo de escuridão, do isolamento e de almas do outro mundo; pai espírita	364
224.	247	Manuel Bomfim	Menino/7 anos/Branca	-	Medo de fantasmas	364

225.	7	Estados Unidos	Menino/10 anos/Branca	Casa alugada	Medo de fantasmas	365
226.	19	Estados Unidos	Menino/8 anos/Branca	Porão habitável	Medo de escuridão, do isolamento e de bichos	365
227.	56	México	Menina/7 anos/Branca	Quarto alugado; habitação coletiva	Medo de escuridão e de bichos	365-366
228.	261	Manuel Bomfim	Menina/9 anos/Branca	-	Medo da escuridão, do isolamento e da professora	366
229.	46	Argentina	Menina/8 anos/Branca	-	Medo da escuridão, do isolamento e de ladrões	366-367
230.	55	Argentina	Menina/8 anos/Branca	-	Medo da escuridão, do isolamento e de ladrões	367
231.	170	Manuel Bomfim	Menina/13 anos/Branca	-	Medo da escuridão, do isolamento, de fantasmas e de ladrões	367
232.	64	Argentina	Menino/8 anos/Branca	Casa alugada	Medo da escuridão, do isolamento e de ladrões	367-368
233.	56	México	Menina/9 anos/Parda	-	Medo de atravessar as ruas e medo de pesadelos; lar desajustado	368-369
234.	90	General Trompowski	Menina/7 anos/Preta	Casa dos patrões	Medo da escuridão, do isolamento e de baratas; frequente sessões espíritas	369
235.	395	Bárbara Ottoni	Menina/13 anos/Parda	Casa alugada	Medo da escuridão e do isolamento	369-370
236.	276	Manuel Bomfim	Menina/8 anos/Branca	Casa alugada	Angústia infantil; lar desajustado	370-371
237.	320	Estados Unidos	Menino/8 anos/Branca	-	Angústia infantil; tentativa de suicídio	376-377

238.	68	Argentina	Menina/16 anos/Branca	Casa alugada	Angústia infantil; tentativa de suicídio	377-378
239.	27	General Trompowski	Menino/9 anos/Branca	Casa própria	Angústia infantil; tentativa de suicídio	378-379
240.	268	Manuel Bomfim	Menina/11 anos/Branca	-	Criança mentirosa; fator sexual	389-390
241.	120	México	Menina/8 anos/Branca	-	Criança mentirosa; fator sexual; lar desajustado	390-391
242.	48	México	Menino/7 anos/Branca	-	Criança mentirosa; mentira imaginativa	394-395
243.	110	México	Menino/7 anos/Branca	-	Criança mentirosa; mentira imaginativa	395-396
244.	461	Estados Unidos	Menina/9 anos/Parda	-	Criança mentirosa; mentira imaginativa associada à mentira calculada; criança mimada; lar desajustado	396-397
245.	250	Argentina	Menina/11 anos/Branca	-	Criança mentirosa; mentira de confusão	398-399
246.	72	México	Menino/8 anos/Branca	-	Criança mentirosa; mentira de vaidade	400
247.	225	Manuel Bomfim	Menina/9 anos/Branca	-	Criança mentirosa; mentira de vingança	402
248.	1	México	Menino/9 anos/Branca	-	Criança mentirosa; mentira por desculpa	402-403
249.	21	Bárbara Ottoni	Menino/7 anos/Branca	-	Criança mentirosa; mentira leal	404
250.	11	Bárbara Ottoni	Menina/9 anos/Branca	-	Criança mentirosa; mentira leal	405
251.	-	-	Menina/9 anos/ -	-	Furtos; lar desajustado	414

252.	299	Estados Unidos	Menino/8 anos/Parda	Casa alugada	Furtos; reação a sentimentos de inferioridade	416
253.	118	México	Menino/9 anos/Parda	Porão habitável	Furtos; reação a sentimentos de inferioridade	416-417
254.	112	México	Menino/7 anos/Branca	Casa própria	Furtos; reação a sentimentos de inferioridade	417-418
255.	105	México	Menino/9 anos/Branca	Casa alugada	Furtos; reação a sentimentos de inferioridade	418
256.	97	Bárbara Ottoni	Menina/12 anos/Branca	Quarto de habitação coletiva	Furtos; reação a situação de pauperismo	418-419
257.	97	Bárbara Ottoni	Menina/14 anos/Branca	Casa alugada	Furtos; reação a situação de pauperismo	419
258.	22	Manuel Bomfim	Menina/7 anos/Branca	Casa alugada; habitação coletiva	Furtos; reação a situação de pauperismo	419
259.	136	Estados Unidos	Menino/12 anos/Branca	Quarto em habitação coletiva	Furtos; reação a falta de assistência afetiva	419-420
260.	125	México	Menina/9 anos/Branca	Casa alugada	Furtos; reação a falta de assistência afetiva	420-421
261.	112	Manuel Bomfim	Menino/10 anos/Branca	Casa de bom aspecto	Furtos; reação a falta de assistência afetiva	422
262.	2	General Trompowski	Menina/5 anos e 9 meses/Branca	-	Furtos; reação a falta de assistência afetiva	423
263.	53	Bárbara Ottoni	Menino/7 anos/Branca	Casa alugada	Furtos; problemas de comportamento de base sexual	424-425

264.	447	Estados Unidos	Menino/12 anos/Branca	Casa própria, de morro	Furtos; problemas de comportamento de base sexual	425
265.	46	México	Menino/8 anos/Branca	Casa própria	Furtos; problemas de comportamento de base sexual	426
266.	195	Argentina	Menino/13 anos/Branca	Casa própria	Furtos; atividade de jogo; chefe de grupo	427
267.	67	Manuel Bomfim	Menino/12 anos/Branca	Casa alugada	Furtos; atividade de jogo; personalidade dirigida	427-428
268.	43	Estados Unidos	Menino/7 anos/ -	Casa alugada	Furtos; mitomania; pauperismo	428-429
269.	140	México	Menina/11 anos/Branca	-	Furtos; mitomania	429-430
270.	10	Estados Unidos	Menino/9 anos/Branca	Casa própria	Furtos; criança portadora de atraso intelectual	433

ANEXOS

ANEXO A – Correspondências de Sigmund Freud encaminhadas a Arthur Ramos

(1)

Tipo de documento	Manuscrito
Autor/Criador	Freud, Sigmund, 1856-1939
Título	[Cartão a Arthur Ramos agradecendo a remessa de sua tese "Primitivo e Loucura" e desculpando-se por não dominar a língua portuguesa] [Manuscrito]
Data	20/05/1927
Assunto	Freud, Sigmund, 1856-1939 - Correspondência

(Transcrição)

May 20th 1927

WIEN, IX., BERGGASSE 19.

Dear Dr. Ramos,

Accept my sincere thanks for sending me your thesis "Primitivo e Loucura". I am sorry I cannot enjoy it as I do not read your language. I gather you have mastered the whole of the subject.

Yours truly,
Freud

(Tradução)

20 de Maio de 1927

VIENA, IX., BERGGASSE 19.

Caro Dr. Ramos,

Aceite meus sinceros agradecimentos por ter me enviado a sua tese "Primitivo e Loucura". Lamento não poder apreciá-la por não ler o seu idioma. Estou certo de que o senhor dominou o conjunto do tema.

Sinceramente,
Freud

(Original)

PROF. DR. FREUD
 May 20th 1927
 WIEN, IX., BERGGASSE 19.
 Dear Dr Ramos
 Accept my sincere thanks for
 sending me your thesis "
 Primitivo e Loucura.
 I am" sorry I cannot enjoy it as
 I do not read your language.
 I gather you have mastered the
 whole of the subject.
 yours truly
 Freud

Fonte: Arquivo Arthur Ramos. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional.

(2)

Tipo de documento	Manuscrito
Autor/Criador	Freud, Sigmund, 1856-1939
Título	[Carta a Arthur Ramos dizendo que os resultados, aos quais ele chegou, estão em conformidade com os trabalhos psicanalíticos até agora conhecidos] [Manuscrito]
Data	11/03/1928
Assunto	Freud, Sigmund, 1856-1939 - Correspondência

(Transcrição)

11.3.1928

WIEN IX. BERGGASSE 19

Sehr geehrte Herr Kollege,

Ich finde Ihre Resultate, die Ich jetzt aus den Referaten kenne, sehr interessant und durchaus in Übereinstimmung mit den Erwartungen, die sich auf die bisherigen psychoanalytischen Arbeiten Gründen ließen.

Ihr sehr ergebener,

Freud

(Tradução)

11.3.1928

VIENA IX. BERGGASSE 19

Meu caro colega,

Acho seus resultados, que agora tomo conhecimento através dos relatórios, muito interessantes e inteiramente de acordo com as expectativas, as quais se basearam nos trabalhos psicanalíticos até agora desenvolvidos.

Atenciosamente,

Freud

(Original)

11. 3. 1928

PROF. DR. FREUD

WIEN IX., BERGGASSE 19

Ich gratuliere Ihnen Kollegen
 zu Ihrer von Kapellata
 aufgesetzten aus dem
 Reparatur-Kenn, das
 interessant und dadurch
 in Verbindung mit
 mit dem freierstehenden
 die sich auf die bisherigen
 psychoanalytischen Arbeiten
 gründete.

Ihr ergebener
 Freund
 Freud

(3)

Tipo de documento	Manuscrito
Autor/Criador	Freud, Sigmund, 1856-1939
Título	[Cartão a Arthur Ramos agradecendo o envio de "Estudos de Psicanálise"] [Manuscrito]
Data	14/12/1931
Assunto	Freud, Sigmund, 1856-1939 - Correspondência

(Transcrição)

WIEN 14.XII.31

Bestätige dankend den Empfang Ihre "Estudos de Psychanalyse".

Freud

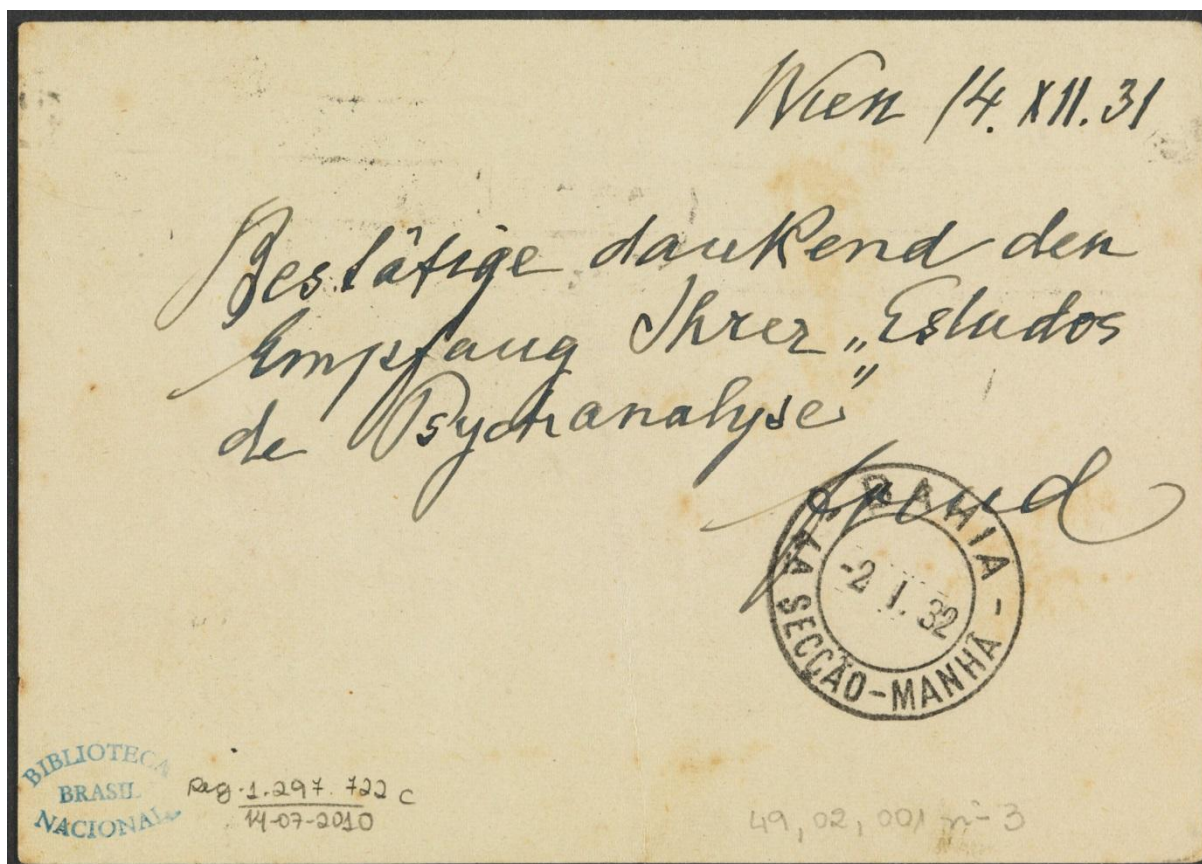
(Tradução)

VIENA 14.XII.31

Confirmo e agradeço o recebimento do seu "Estudos de Psicanálise".

Freud

(Original)



Fonte: Arquivo Arthur Ramos. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional.

(4)

Tipo de documento	Manuscrito
Autor/Criador	Freud, Sigmund, 1856-1939
Título	[Cartão a Arthur Ramos agradecendo o envio de material] [Manuscrito]
Ano	01/06/1932
Assunto	Freud, Sigmund, 1856-1939 - Correspondência

(Transcrição)

WIEN 1.6.1932

Herzlichen Dank für Ihre Zusendung MIT dem Bedauern nicht mehr vom Inhalt der interessanten Arbeit verstehen zu können.

Ihr Freud

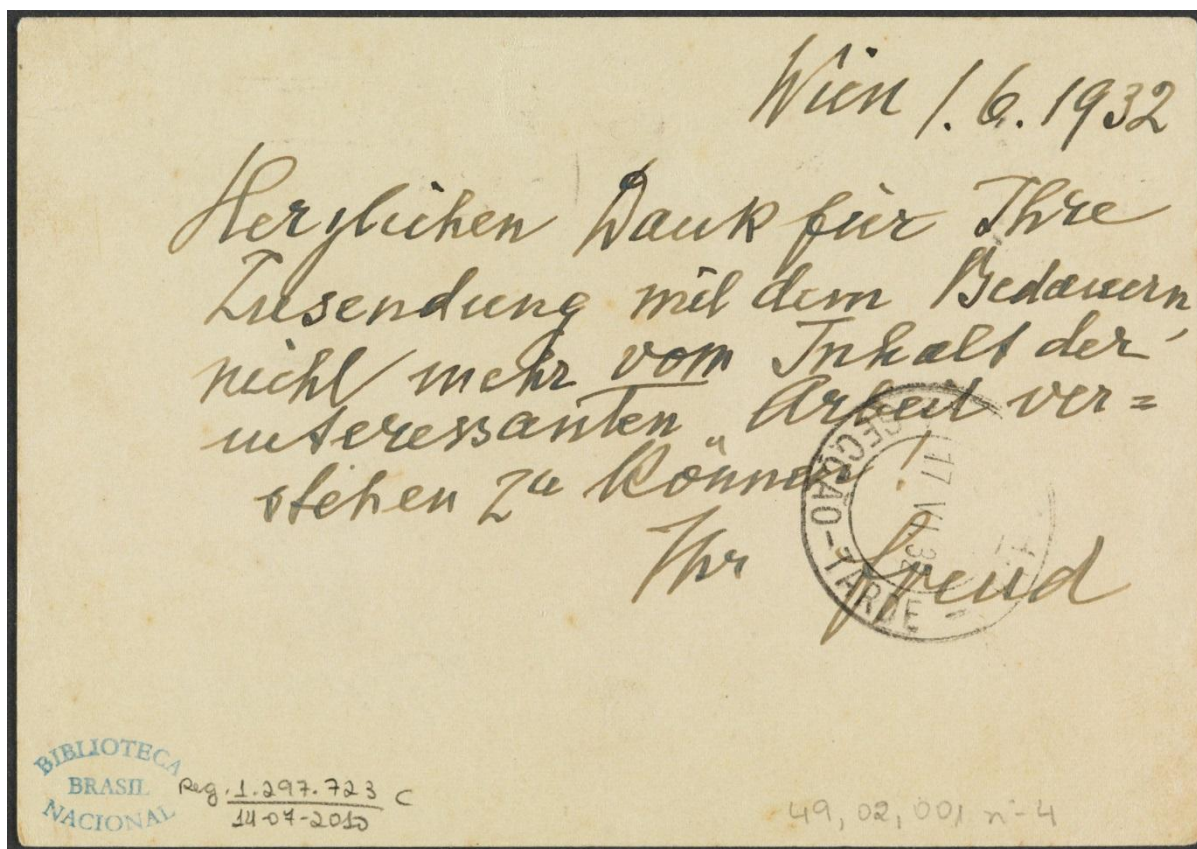
(Tradução)

VIENA 1.6.1932

Agradeço cordialmente sua remessa, lamentando não poder entender mais do conteúdo do interesse do trabalho.

Freud

(Original)



Fonte: Arquivo Arthur Ramos. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional.

ANEXO B – Lista de Publicações de Arthur Ramos

RAMOS, Artur de Azevedo. **Primitivo e loucura**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado da Bahia, 1926.

RAMOS, Artur de Azevedo. **A sordície nos alienados: ensaio de uma patologia da imundície**. [1928]. Tese (Livre-docência elaborada para o concurso na cátedra de Clínica Psiquiátrica) - Faculdade de Medicina da Bahia, [Salvador].

RAMOS, Artur de Azevedo. **Estudos de psicanálise**. [Salvador]: Livraria Científica, 1931.

RAMOS, Artur de Azevedo. **Freud, Adler e Jung: ensaios da psicanálise ortodoxa e herética**. Rio de Janeiro: Guanabara W. Koogan, 1933. (Coleção Biblioteca de Cultura Científica).

RAMOS, Artur de Azevedo. **Psiquiatria e psicanálise**. Rio de Janeiro: Guanabara W. Koogan, 1933. (Coleção Biblioteca de Cultura Científica).

RAMOS, Artur de Azevedo. **A família e a escola: conselhos de higiene mental aos pais**. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do D.E.D.F., 1934.

RAMOS, Artur de Azevedo. **Educação e psicanálise**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1934.

RAMOS, Artur de Azevedo. **O negro brasileiro: etnografia religiosa e psicanálise**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934. 1 v. (Biblioteca de Divulgação Científica).

RAMOS, Artur de Azevedo. **Os furtos escolares**. Arquivos Brasileiros de Higiene Mental, v. 7, n. 3, p.229-235, jul./set. 1934.

RAMOS, Artur de Azevedo. **Folclore negro no Brasil: demopsicologia e psicanálise**. Rio de Janeiro: C. E. B., 1935.

RAMOS, Artur de Azevedo. **Introdução à psicologia social**. Rio de Janeiro: Casa do Estudante Brasileiro, 1936.

RAMOS, Artur de Azevedo. **O desenho infantil e sua significação psicanalítica.** Revista Médica da Bahia, [Salvador], v. 6, n. 2, p. 21-29, fev. 1936.

RAMOS, Artur de Azevedo. **A criança problema: a higiene mental na escola primária.** São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1939.

RAMOS, Artur de Azevedo. **A organização dual entre os índios brasileiros.** 1946. Tese (Concurso à Cátedra de Antropologia) - antiga Faculdade Nacional de Filosofia.

Fonte: CAMPOS, Regina Helena de Freitas. (Org.). **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil: Pioneiros.** Conselho Federal de Psicologia: Brasília, DF, 2007.