

5

Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental ou *cinco minutos num mundo diferente*⁵⁸?

Era um ensaio de educação moral científica. Era uma tentativa de controle da conduta humana. Era, francamente, uma aventura para o dia de amanhã. Em nenhum outro serviço, afirmávamos mais vigorosamente a nossa confiança na ciência... Você deu à sua obra o tom de amena e pacífica austeridade, afirmando com cautela, pedindo com delicadeza e enchendo todo o serviço de uma esperança tranquila e ilimitada!... Parece hoje inacreditável que tenha havido no Brasil um serviço regular de ortofrenia e higiene mental. Quando o estudioso de 1980 procurar saber o que se fez na década 30-40, deter-se-á assombrado diante da sua obra. Você é dos poucos entre nós que está realmente trabalhando no futuro.

Anísio Teixeira

A reportagem intitulada *Cinco minutos num mundo diferente* veiculada em um importante Revista brasileira representava o reflexo do trabalho desenvolvido pelo S.O.H.M. em relação à sociedade, como forma de proporcionar um *mundo* de cuidados à criança, bem como a citação de Anísio, que inicia este capítulo, evidencia o tom do trabalho desenvolvido no Serviço, o impacto e a contemporaneidade dos estudos desenvolvidos por Arthur Ramos. Assim, constatamos a importância em compreender melhor o movimento educacional renovador desenvolvido no Brasil, mais especificamente, no Distrito Federal, sob a administração do próprio Anísio.

Julgamos pertinente iniciar este capítulo visitando o contexto histórico em que o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental foi criado, conhecendo as interseções entre a visão psicanalítica e educacional de Ramos e o projeto educacional de Teixeira, além de suas concepções e o movimento higienista.

Podemos começar discorrendo sobre o Movimento da Escola Nova que desde o final da última década do século XIX e início do século XX, se tornou forte na Europa, América e Brasil, sendo preconizado entre outros por John Dewey (1859-1952), pedagogo e filósofo norte americano. Dewey acreditava em uma educação ativa, onde os alunos eram vistos como seres pensantes que apresentavam necessidades, desejos, vontades e, se o objeto de trabalho dos

⁵⁸ *Cinco minutos num mundo diferente* é o título de uma reportagem realizada pela a Revista *O Cruzeiro*, de 06/05/1939, sobre o funcionamento e propósito do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (S.O.H.M.). Ver anexo 14 a reportagem na íntegra.

professores era esse tipo de aluno, não cabia mais continuar mantendo uma educação pautada na concepção tradicional, ou seja, uma relação pedagógica unidirecional do mestre para o aluno e, sim, uma educação que valorizasse a experiência trazida pelo educando e estimulasse a constante reflexão do professor sobre sua prática. Ele não seria mais o “detentor” de todo o conhecimento, mas aquele capaz de mudar o caminho, caso fosse necessário. Em suma, Dewey defendia a educação como processo que recriava o educando através da experimentação, propondo uma educação em função e para o aluno.

No Brasil, Anísio Teixeira fez uma reflexão quanto à denominação utilizada para designar a escola que surgia com uma proposta diferente da, até então, empregada. Em seu livro *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*, com a primeira edição publicada em 1932, Anísio (1975 apud Mendonça, 2004, p. 243) questionou se seria mais adequado utilizar o termo “escola nova” ou “escola progressiva” que teve a resposta do próprio educador:

A designação “escola nova”, necessária, talvez, em início de campanha, para marcar vivamente as fronteiras dos campos adversos, ganharia em ser abandonada. Por que não “escola progressiva”, como já vem sendo chamada, nos Estados Unidos? E progressiva, por quê? Porque se destina a ser a escola de uma civilização em mudança permanente (KILPATRICK) e porque, ela mesma, como essa civilização, está trabalhada pelos instrumentos de uma ciência que ininterruptamente se refaz. Com efeito, o que chamamos de “escola nova” não é mais do que a escola transformada, como se transformam todas as instituições humanas, à medida que lhe podemos aplicar conhecimentos mais precisos dos fins e meios a que se destinam.

Arthur Ramos em seu livro *Educação e Psychanalyse* (1934b), afirmou que independente da denominação dada às correntes pedagógicas recém surgidas, como ele mesmo citou: “escola nova, escola única, escola activa, escola progressiva” (p. 9), estas apresentavam o mesmo objetivo que era o respeito à personalidade da criança em contraponto à antiga pedagogia que aplicava seus programas preparados com antecedência, em moldes rígidos, como se a criança fosse uma “entidade *standard*, impessoal, sem reacções de adaptação.” (p. 9). Mais adiante ele completa sua reflexão afirmando que:

A pedagogia moderna descobriu a creança. O mestre não é mais do que um guia, mas um guia tão escondido que a creança não tem a impressão de ser conduzida. Verdadeiramente, “a creança é o centro da escola e não o mestre” (John Dewey). A autoridade exterior tem de ceder o lugar à experiência do aluno. E o ensino deve visar *as tendências, o interesse, a actividade* (são os termos consagrados) do escolar. (p. 13).

Assim, intelectuais brasileiros foram influenciados por esse Movimento aliando-se nesse propósito e, em 1932, foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais 25 educadores o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁵⁹, cujo título é: *A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo: Manifesto dos pioneiros da educação nova*. Anísio Teixeira compôs a lista dos signatários desse documento que pretendia marcar o início de um novo tempo para o ensino brasileiro, pois atribuía “à escola pública o papel democratizador do acesso à educação” (Xavier *et al*, 2004, p. 8), ou seja, os 26 educadores participantes do Manifesto defendiam uma escola que deveria estar sob a responsabilidade do Estado, sendo pública, leiga e gratuita. A proposta era que ela fosse única acolhendo a todos sem distinção de sexo, cor ou classe social, o que não agradou aos educadores católicos, pois eram contrários ao controle do Estado sobre o ensino, bem como à educação leiga. A oposição dos educadores católicos⁶⁰ se baseava no fato de que para manter o equilíbrio moral da sociedade brasileira que naquele momento estava passando por mudanças significativas e por crises de valores, era imprescindível que a formação católica se fortalecesse. De acordo com Xavier (2006, p. 2):

⁵⁹ O *Manifesto dos pioneiros* foi dirigido ao povo brasileiro e ao governo em março do ano de 1932. Foi assinado por vários educadores que na época assumiram compromisso com o debate público sobre a reconstrução nacional da escola pública, atribuindo a ela um papel democratizador. (Cf. Xavier *et al*, 2004).

⁶⁰ “[...] ao utilizarmos a denominação ‘educadores católicos’, estaremos valorizando não a fé religiosa do intelectual em questão, de uma forma particular, mas a sua adesão a um projeto de educação inserido no movimento mais amplo de renovação católica, o qual, apesar de incluir a direção da hierarquia da Igreja, também envolve nuances a considerar.” (MAGALDI, 2008, p 4).

Já os “pioneiros” consideravam que, para garantir a livre participação de todas as crianças brasileiras em seus bancos, a escola pública não poderia impor seitas e crenças que cabiam à família da criança escolher livremente. Eles estavam pensando no acolhimento, pela escola pública, da grande quantidade de crianças cuja origem afro-brasileira as levava a comungar religiões diferentes do catolicismo, que tendia a ser considerado como religião oficial nas escolas. Apesar da reação, a expectativa de “inventar” um modelo de escola capaz de despertar na criança o gosto pela experiência democrática continuou a orientar o pensamento e as ações dos signatários do Manifesto. Assim, enquanto Cecília Meireles escrevia crônicas sobre Educação no jornal O Diário de Notícias, Roquette-Pinto colocava o rádio a serviço da educação do povo, e educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira promoviam reformas no sistema de ensino da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, à época capital da República.

O propósito dos “pioneiros” era de que a educação tivesse uma função democratizadora, ou seja, que todos tivessem a mesma oportunidade de acesso e permanência à escola. Como mencionou Xavier (2006), Anísio, como um dos “pioneiros”, promoveu uma reforma educacional baseada nos preceitos do Manifesto. A reforma implantada por Anísio ocorreu na capital da República, Rio de Janeiro, à época, e se estendeu do jardim de infância até a universidade. Cabe assinalar que Anísio Teixeira, em 1928, estudou na Universidade de Columbia, em Nova York, onde conheceu John Dewey e, mesmo naquele período, passou a coadunar com suas ideias, tornando-se um dos precursores da visão do filósofo e educador no campo educacional brasileiro.

Anísio Teixeira assumiu em 1931 o cargo de Diretor-Geral da Instrução, que, como mencionamos na introdução desta dissertação, passou a ser denominada de Departamento-Geral de Educação e mais tarde Secretaria de Educação do governo do município do Rio de Janeiro, sucedendo a Antonio Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, e assinou, em 1 de fevereiro de 1932 e 8 de setembro de 1933, respectivamente, os decretos nº 3.763 e nº 4.387 que reorganizaram o Departamento Central de Administração do Ensino através da criação de serviços especializados e articulados diretamente a ele, que tinham como objetivo orientar e coordenar um verdadeiro sistema escolar, buscando transformar o que havia antes, ou seja, um conjunto de escolas sem articulação. Os serviços eram: matrícula e frequência escolares; classificação e promoção de alunos; programas escolares; obras sociais escolares, pré-escolares e pós-

escolares; educação de saúde e higiene escolar; educação física; música e canto orfeônico; ensino secundário geral e profissional; prédios e aparelhamentos escolares; estatística e cadastro; expediente e publicidade administrativa; pessoal e arquivo e contabilidade.

Cumprir frisar que todas as ações de Teixeira estavam focadas no problema social e na realização integral do ideal democrático, criando condições para que cada indivíduo tivesse seu lugar na sociedade de acordo com suas capacidades naturais, independente de origem social, econômica ou de nascimento.

Para tanto, o Diretor-Geral buscou organizar um sistema de educação livre e gratuito, criando condições para que qualquer indivíduo conseguisse cursar do jardim de infância à universidade, de modo a permitir que todos alcançassem uma formação econômica e social, que os colocasse em condições de cooperar e participar na civilização do País, ou seja, o que Anísio buscava ter era uma escola democrática.

A escola é a casa do povo, não em um sentido qualquer de simples retórica, mas no sentido realíssimo de reguladora social, destinada a oferecer a todas as crianças e *a cada criança* as oportunidades de conforto, de direção, de estudos, de sociabilidade e de preparo para a vida, que oferecem à criança afortunada a casa e os recursos dos pais. Se a idéia democrática tem qualquer valor, havemos de perceber que o seu sentido profundo e generoso consiste em proporcionar a todos os homens que nascem no solo livre do Brasil iguais oportunidades de triunfo e êxito na vida. (TEIXEIRA, 1975 apud MENDONÇA 2004, p. 248).

Entendemos ser pertinente estender o pensamento de Rama (1985 apud Nunes 2000, p. 238) sobre a cidade latino-americana para o contexto ora pesquisado, ou seja, de que “não se tratava apenas de organizar a população no espaço escolar urbano, mas também de moldá-la com a expectativa de futuro, de um sonho que exigia um eloqüente esforço idealizador.”

A fim de direcionar o sistema educacional para o que entendia ser primordial, ou seja, proporcionar a equidade em relação ao acesso e permanência ao ensino e, posteriormente, na vida em sociedade, Anísio lançou luzes, principalmente, no professor e na Estatística associada à Psicologia Social.

Em relação à prática pedagógica, segundo Nunes (2000) o docente seria “a pedra de toque da sua gestão” (p. 230), ou seja, ele seria a peça principal,

colocado em um lugar de destaque em relação ao próprio diretor da escola, pois caberia ao mestre o papel de educar e ao diretor, servir ao professor proporcionando-lhe condições para tanto, além disso, buscou investir na formação do educador a nível universitário, pois criticava o fato de as escolas normais tentarem ser, ao mesmo tempo, escolas com finalidades culturais e profissionais, falhando quanto aos dois objetivos. “Era indispensável que sobre esse edifício de cultura geral, se erguesse o da nova cultura profissional e científica do mestre.” (TEIXEIRA, 2007, p.199). Cumpre ressaltar que Anísio levou adiante duas iniciativas nesse sentido que foram a criação dos centros de professores e as escolas experimentais. De acordo com Teixeira (2007, p. 194):

Os primeiros se destinam à formação de hábitos de debates e de estudos coletivos, entre o magistério, para a mais perfeita circulação dos resultados das experiências, educação para a autonomia e aperfeiçoamento geral do mestre. [...] As segundas são modestas escolas-laboratórios, onde se estão ensaiando, com grande proveito para as crianças e para os professores e em condições tão livres e tão favoráveis quanto possível, algumas das técnicas da escola renovada. O método de projetos e a escola-comunidade, na Escola Bárbara Ottoni; o método de Dalton, na Escola Manoel Bonfim; e o sistema de organização escolar chamado *platoon*, nas escolas Argentina, México e Estados Unidos, estão sendo executados com a maior honestidade e o maior escrupulo.

Em trabalho anterior (Papadopoulos, 2010a) afirmamos que a ideia de Anísio era que as experiências que tivessem êxito nas Escolas Bárbara Ottoni, Manuel Bonfim, México, General Trompowsky⁶¹, Argentina e Estados Unidos (escolas experimentais), “cujos métodos se inspirariam na realidade e no interesse dos alunos, que impulsionariam a reconstrução permanente do seu próprio ensino” (Chaves, 2001, p. 80), fossem ampliadas às outras instituições educacionais do Distrito Federal. Mendonça (2004, p. 245) completa essa reflexão afirmando que:

Mais do que a simples renovação da escola, o que Anísio Teixeira propunha era a sua transformação radical, tornando-se cada escola, se possível, um laboratório de ensaios, de experiências pedagógicas. Introduzindo-se em cada escola o hábito da mudança, o espírito progressista, característico do homem e das sociedades contemporâneas.

⁶¹ A Escola General Trompowsky foi considerada experimental após as outras, em 1937, dando início ao trabalho de higiene mental com pré-escolares.

Segundo Teixeira (2007), as aproximações entre as escolas experimentais e as demais escolas se davam nas condições idênticas que tinham em relação ao magistério e o corpo discente. E as diferenças eram em relação ao objetivo que as primeiras possuíam em ensaiar integralmente novos métodos de ensino, nos estudos e debates que ocorriam ali e na atitude experimental dos professores que se dispunham a examinar, ensaiar, verificar os resultados, sempre prontos a reexaminar o problema, a estudar e reestudar os processos de ensino e de educação.

Antes de discorrermos sobre o uso da Estatística associado à Psicologia Social, cumpre assinalar que a preocupação de Anísio, assim como foi de seus antecessores, era lidar da melhor forma possível com a questão da heterogeneidade nas escolas, sendo caracterizada, principalmente, pela presença das crianças das classes populares nas escolas públicas. Segundo Nunes (2000), no início da gestão de Anísio, estudos realizados apontavam para as “sequelas” da pobreza, evidenciando um quantitativo de evasão e repetência considerável. A relação entre pobreza, evasão e repetência se explicava na medida em que as crianças oriundas das classes populares, entre as quais qualquer contato com a cultura escrita era ausente, além de suas condições reais de vida, passaram a ingressar em um ambiente onde hábitos e atitudes diferentes dos seus eram valorizados, criando um mecanismo de resistência a mudanças. Ofélia Boisson Cardoso (1949 apud Nunes, 2000, p. 246), uma das colaboradoras do S.O.H.M. analisou a questão da repetência na escola primária em um artigo escrito para a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, enfatizando a dificuldade de levar as crianças das classes populares a interiorizarem e praticarem novos hábitos e atitudes. Em seguida transcrevemos essa parte do artigo.

A escola preconiza normas de higiene: “É indispensável tomar banho diariamente”. Mas... no morro não há água: é preciso palmilhar, descendo e subindo, tão extenso caminho, por vezes difícil também, sob a chuva ou sol ardente, para conseguir (quando se consegue!) uma lata, com que se vai fazer o café, o feijão, e reservar um pouco para beber. Como desperdiçá-la em banhos?

A escola exige honestidade: “Não fiques nem com um tostão, se não te pertence”. Mas... com 20 centavos se compra pão; não será tolice entregar o dinheiro, quando será fácil guardá-lo e matar a fome?

A escola aconselha as boas maneiras, procura difundir bons hábitos sociais e polidez. Mas... no morro, na casa de

cômodos, isso nada exprime e até se torna ridículo empregar: “com licença, desculpe, muito obrigado!” São expressões impróprias para o ambiente, completamente deslocadas ali, tão deslocadas como um personagem de casaca e cartola, a passear, a meio dia, na cidade. Se a professora ensaia transplantar para o barracão as fórmulas de polidez, a tentativa redundante em fracasso e a expressão, embora grosseira, mas corrente no meio, põe remate no assunto: - “Deixe de ‘sê besta’ menino!”

A fim de minimizar a situação da heterogeneidade, já que como vimos a presença das crianças das classes populares no interior da escola era real e um desafio, pois representava a diferença, segundo Nunes (2000, p. 255), “nas condições orgânicas, nas reações psicológicas, no aproveitamento dos estudos, na distribuição caótica da idade por ano letivo, na permanência durante o curso, na flutuação escolar”, assim, Anísio buscou trabalhar na direção de uma homogeneização escolar, articulando os serviços de Classificação e Promoção, de Testes e Escalas e o de Programas Escolares.

É importante assinalar que desde a década de vinte o esforço em relação à categorização da vida escolar estava presente, segundo Nunes (2000). A Estatística associada à Psicologia Social:

criou tipologias e perfis no campo da saúde, cujos desvios da “normalidade” enquadravam os alunos como deficientes físicos, mentais e emocionais, ou portadores de distúrbio de caráter: os rebeldes, os violentos, os ladrões, os mentirosos, enfim, os sociais e anti-sociais; no campo da conduta social, os altruístas e os egoístas; no campo da aprendizagem, os de aprendizagem rápida, os de aprendizagem lenta, os aprovados, os repetentes. Esta avaliação, que a aplicação da Estatística e da Psicologia Aplicada à Educação promoveu, quantificava atributos qualitativos, comparando-os, subordinando-os, hierarquizando-os. (p. 352, grifos da autora).

Anísio não desprezou totalmente a utilização dos testes de medida, mas não considerava como última palavra os resultados dos testes de Q.I. e nem tão pouco desprezou a classificação dos alunos, porém cumpre destacar que forjou uma concepção própria, diferente de seus contemporâneos, em outras palavras, a intenção desse educador era aproveitar o resultado dos testes visando à reclassificação dos alunos de acordo com suas capacidades, propondo programas diversos, a fim de atender os diferentes níveis de aprendizagem. A diferença em relação aos seus antecessores era na medida em que ele criava condições para que

o foco do processo homogeneizador recaísse sobre o trabalho desenvolvido na escola e não sobre a capacidade individual dos educandos. “Pouco importava ter classes diferenciadas se o ensino não fosse realmente diferenciado. [...] Para a escola pretendida por Anísio todas as crianças seriam, por princípio, capazes.” (NUNES, 2000, p. 269).

É essa concepção que o leva, em 1933, ao fazer uma análise do problema da assistência à infância e à criança pré-escolar, a criticar dois tipos de determinismo: o biológico-hereditário e o da influência da infância no desenvolvimento humano. Ambos, em sua visão, a criar um fatalismo tão pernicioso à criança! Daí a necessidade de salientar a importância das influências do meio e de estudar a infância como um estágio do desenvolvimento, sem dúvida importante, mas não fechado em si mesmo. Observá-la no seu próprio ambiente e nas relações com adultos e outras crianças numa atitude verdadeiramente experimental [...]. (NUNES, 2000, p. 262).

Constatamos nessa reflexão de Anísio a semelhança com o pensamento de Ramos em relação ao determinismo hereditário e à influência do meio na vida infantil. Podemos considerar como hipótese a possibilidade de ter havido uma interlocução teórica mais refinada entre a filosofia deweyana do primeiro e as concepções psicanalíticas do segundo no intuito de criar condições concretas para responder aos problemas sociais e educacionais da época, já que esses problemas preocupavam tanto Anísio quanto Ramos. Porém, cabe salientar que Anísio apesar de coadunar com o pensamento da sua época, ou seja, apoiando o papel da escola como disciplinador e civilizador em relação à cidade, buscando solucionar a questão da heterogeneidade, a fim de alcançar o ideal de uma educação democrática, não considerava que a solução para a carência de civilização do país estava na escola. Para ele “primeiro, a sociedade se transforma, e, depois, com ela se transforma a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para sua estabilidade, como de ponto de apoio para a sua projeção.” (Teixeira, 1975 apud Mendonça, 2004, p. 243). Desta maneira afirmou em seu relatório de 1934 que:

Ao invés de, a qualquer preço, conquistar a alfabetização para alcançar a civilização, como queriam alguns, patrióticos mas poucos lúcidos, o fundamental era obter “aquela civilização” para que os índices de generalização da leitura e da escrita surgissem. A escola não resolveria o problema da carência de civilização mas, se tivesse algum alcance, deveria abrir a possibilidade de lidar de uma maneira mais

efetiva com ela. [...] Anísio concebeu a escola como um espaço real no qual a criança do povo pudesse praticar uma vida melhor. (NUNES, 2000, p. 285).

Podemos afirmar que entre tantas iniciativas tomadas por Anísio a fim de alcançar os objetivos propostos em relação à educação no Distrito Federal, situa-se a criação, em setembro de 1933, e instalação, a janeiro de 1934, do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, do Instituto de Pesquisas Educacionais, chefiada por Arthur Ramos a seu convite, onde o Departamento de Educação passou a divulgar noções de Higiene Mental aos pais e educadores, com o objetivo de prevenir nas crianças “falhas de personalidade que poderiam determinar, no futuro, maus rendimentos ou defeitos mais graves na escola, ou até uma ruptura da função social na vida adulta” (Nunes, 2000, p. 359) e, por outro lado, tratar aquelas que já apresentassem algum comportamento considerado *desajustado*. Cumpre ressaltar que essa foi a primeira experiência brasileira de instalação de clínica de Higiene Mental nas escolas, articulada com as tarefas pedagógicas.

Foi por meio da atuação desse Serviço que um amplo levantamento foi realizado na década de trinta sobre os castigos físicos aplicados às crianças *escorraçadas*, além de estudos sobre o comportamento de pais e professores em relação às crianças. Cumpre frisar que o Serviço tinha uma atuação por um lado restrita, pois só atendia as crianças oriundas das escolas experimentais, mas também abrangia um âmbito mais amplo através de “conferências públicas, cursos na Escola de Professores do Instituto de Educação, cursos de férias para professores, publicações e um trabalho de divulgação por meio de mensagens veiculadas pelo cinema e pelo rádio.” (Nunes, 2000, p. 360).

Entrelaçando até aqui as ideias de Dewey, Anísio Teixeira e Arthur Ramos, cabe questionar como o movimento da pedagogia de orientação psicanalítica tomou forma através do S.O.H.M.?

Podemos começar elencando os princípios básicos colocados por Arthur Ramos (1934b, p. 13-14) que deviam direcionar a prática escolar, de acordo com o pensamento de Anísio Teixeira e Dewey:

1. A escola deve ter por centro a criança e não os interesses e a ciência dos adultos;
2. O programa escolar deve ser organizado em actividades, “unidades de trabalho”, ou projectos, e não em matérias escolares;

3. O ensino deve ser feito em torno da intenção de aprender da criança e não da intenção de ensinar do professor;
4. A criança, na escola, é um ser que age com toda sua personalidade e não uma inteligência pura, interessada em estudar *mathematica* ou *grammatica*;
5. Os seus interesses e propósitos governam a escolha das actividades, em função do seu desenvolvimento futuro;
6. Essas actividades devem ser reais (semelhança com a vida prática) e reconhecidas pelas crianças como próprias.

Em suma, segundo Mendonça (2004, p. 244), Anísio propunha “trazer a vida para a escola” o que:

Implicava reconstruir todo o programa escolar em torno das experiências e actividades que a criança iria desenvolver no seu interior. Essas actividades deveriam levar em conta as “actividades da vida presente”, necessárias ou desejáveis, e “os processos adquiridos pela experiência humana” para levar a bom termo essas actividades. Implicava também organizar as matérias escolares com base num critério psicológico, ao invés do critério lógico característico da escola tradicional.

Na perspectiva de Ramos (1934b), estavam contribuindo para essa reorganização da experiência as novas correntes psicológicas e entre elas a psicanálise ocupava um lugar de destaque considerável, pois sua entrada na pedagogia, de acordo com o pensamento do médico alagoano, era perfeitamente válida, tanto nos fins como nos meios da educação. Através da psicanálise era possível resolver certas situações pedagógicas “difíceis”, pois por meio da investigação da vida psíquica profunda era possível esclarecer os “moveis reconditos” de todas essas situações “difíceis”, o que Ramos (p. 16) afirmou que estava sendo:

um desespero de todas as psychologias e onde os *tests* fracassam redondamente. O que muitas vezes se julgou um atraso mental, um apoucamento da inteligência, revelou-se como sendo inibições escolares, em consequência de conflictos inconscientes.

Porém, cumpre assinalar que a psicanálise não tinha a pretensão de criar uma nova pedagogia, e sim, de apoiar e tornar o trabalho pedagógico mais efetivo, sendo mais um recurso dentro da escola renovada, ou seja, o método psicanalítico

ajudava o aluno a se libertar de seus medos e recalques, conduzindo-os para uma orientação positiva *a posteriori*⁶².

Cabe assinalar que de acordo com Ramos (1934b), outros intelectuais coadunavam com a idéia de utilizar a psicanálise no âmbito pedagógico, como o professor Ernani Lopes que em 1926 instalou na LBHM um serviço de psicanálise; Julio Porto-Carrero que além de divulgar na imprensa a criação de tal serviço irradiou uma conferência sobre a *Psychanalyse e educação*, depois lançou seu livro sobre psicanálise, bem como apresentou uma tese sobre *O caráter escolar* na 1ª Conferência Nacional de Educação, em 1927; ainda em 1927, o professor Deodato de Moraes publica seu livro a *Psychanalyse na educação*, onde escreve para o professorado divulgando as principais noções da doutrina de Freud; Afranio Peixoto dedica em *Historia da Educação* uma página ao freudismo, reconhecendo “elementos valiosos de apreciação e utilidade” à pedagogia; Anísio Teixeira na dedicatória que fez ao amigo Arthur Ramos, no seu livro *Educação Progressiva* escreveu o seguinte: “Uma das ciencias que mais devem concorrer para a educação...”

Portanto, constatamos que Ramos buscou articular as propostas do movimento da escola nova com a psicanálise aplicada à pedagogia e, desta maneira conciliar suas ideias com a visão educacional socializadora de Anísio Teixeira. Entretanto, importa assinalar que essa aproximação que Arthur Ramos procurou realizar entre a psicanálise e educação baseada nos preceitos do movimento da escola nova não era inédita, pois essa relação já estava se consolidando também nos Estados Unidos quando houve a divulgação das obras de Adler naquele País. Ainda nessa direção cabe citar que Dewey participava ativamente da revista de psicologia adleriana, além de Adler ter ministrado cursos e desenvolvido trabalhos em Nova York estreitando ainda mais a troca de ideias entre esses intelectuais.

⁶²Pfister sublinha em seu livro sobre *A psychanalyse ao serviço dos educadores*, que a psychanalyse não pode ter a pretensão de construir uma nova pedagogia e assim compara o seu papel ao do oculista que afasta dos olhos do doente a membrana que o impede de ver: “o médico não dá a luz, mas ajuda a obtê-la.” A psychanalyse não é mais do que um instrumento de trabalho. “O educador analysta, continua Pfister, afasta do campo estéril da alma a água estagnada que não tinha escoadouro, cava fossas profundas, procura assim na humanidade nociva canaas que lhe permitirão ser úteis.” Como tal, a psychanalyse age como um trabalho de libertação negativa, que será completado por um trabalho de reorganização positiva, que é propriamente o domínio da pedagogia geral. (Ramos, 1934b, p. 15). Cabe frisar que Oscar Pfister foi um pastor protestante que inspirado na teoria de Freud percebeu a possibilidade de utilizá-la na área educacional. Ramos foi muito influenciado pelos estudos do pastor.

Cabe interrogar: então, como se desenvolvia o trabalho do S.O.H.M a fim de atender, de certo modo, à visão educacional socializadora de Anísio? Como vimos, o foco eram as crianças, tanto com o objetivo de prevenir como *corrigir* os *desajustamentos*, bem como orientar pais e educadores a fim de colocar em prática os preceitos da higiene mental através dos conceitos psicanalíticos na relação com as crianças. A intenção era corrigir os *desajustes* a fim de adaptar a criança à vida em sociedade, pois estas tinham segundo Ramos, um espírito de comunidade pouco desenvolvido. Para tanto, ele contava com uma equipe composta pelos professores das escolas experimentais, que eram preparados para realizar as observações e visitas sociais, e dois médicos que o auxiliavam na tarefa propriamente da clínica do Serviço.

Em estudo anterior (Papadopoulos, 2010a) elucidamos que o trabalho no S.O.H.M. foi desenvolvido da seguinte maneira: organizou-se uma Ficha do Serviço⁶³, onde eram registrados os dados da família; o ambiente familiar em relação às condições materiais e psicológicas; história obstétrica; desenvolvimento e formação de hábitos da criança; temperamento; caráter; exame antropométrico e saúde física geral; registro de observações e orientação ortofrênica. Tal ficha era aplicada nas escolas experimentais e preenchida pelas educadoras que frequentavam as aulas do curso de caracterologia escolar, realizado pelo chefe do Serviço. As crianças que eram encaminhadas ao S.O.H.M. passavam por um exame mais detalhado e específico e as orientações de como tratá-las eram encaminhadas para as citadas escolas. Arthur Ramos escreveu um compêndio sobre a *A higiene mental nas escolas: esquema de organização*⁶⁴, em 1935, onde detalhava o plano de funcionamento do Serviço e apresentava uma observação em relação à ficha de ortofrenia e higiene mental que transcrevemos a seguir:

A ficha presente, que está sendo aplicada nas Escolas Experimentais do Departamento de Educação, ainda não é a ficha ortofrênica a ser usada no Serviço. Ela é um experimento prévio, visando o exame geral compulsório, da população escolar das escolas experimentais, com o fim de serem joeirados os alunos-problemas, de ordem psicológica. Estes serão examinados diretamente, na Clínica de Ortofrenia a ser instalada no Instituto de Pesquisas

⁶³Ver anexo 15 – modelo da ficha de observação utilizada pelo S.O.H.M. e outro modelo constando a observação de um aluno, da Escola Argentina.

⁶⁴ Ver anexo 16 – capa do compêndio *A higiene mental nas escolas: esquema de organização*, 1935.

Educacionais (Secção de Ortofrenia e Higiene Mental). A ficha atual é manejada nas próprias escolas por pessoal habilitado, dentre as educadoras que freqüentam as aulas do curso de Caraterologia escolar, realizado pelo chefe do Serviço. Os dados consignados nos itens F,G,H e I⁶⁵, aí estão de um modo geral e serão levados em maior conta na ficha ulterior da Clínica de Ortofrenia. Esta última implica colheita de elementos especializados, requerendo um preparo técnico demorado, o que não poderia ser conseguido num exame geral, como o da ficha atual, feito pela própria educadora no ambiente escolar. No entanto, esse registo prévio de dados, o qual exige uma intuição especial da educadora, é indispensável para a observação ulterior, mais aprofundada do aluno-problema, realizada na Clínica Central de Ortofrenia. (RAMOS, 1935, p. 19).

Cumpramos assinalar que, mesmo Ramos afirmando que a ficha utilizada não era a definitiva, observamos que com o decorrer dos anos de funcionamento do Serviço ela permaneceu a mesma, não sofrendo nenhuma modificação. Tal situação pode ser explicada devido ao fato de o médico ter confirmado que a referida ficha estava estruturada de forma adequada a atender os objetivos propostos pelo Serviço. É importante salientar que a ficha era o início do atendimento ao escolar, sendo seguido quando necessário de análises de conversações, desenhos espontâneos e desenhos representando sonhos⁶⁶. Essas análises eram sempre baseadas nas Escolas de Freud e Adler, bem como na Psicologia Social. Inclusive, Ramos dedicou o décimo capítulo do seu livro *Introdução à Psicologia Social* à investigação das conversações infantis balizando-se nos estudos de Piaget, Vygotsky, Luria, Rugg, Krüger e outros.

Em seguida se procedia ao exame médico e o tratamento orgânico nas crianças quando necessário. A hipótese de uma doença orgânica que causasse comportamentos *desajustados* ou bloqueio na aprendizagem era a primeira a ser levantada e investigada. Caso fosse confirmado, indicava-se o tratamento adequado e para tanto o Serviço dispunha de seu próprio corpo médico que examinava o escolar “sempre com mira psicológica”. (RAMOS, s.d., p. 439), pois de acordo com a escola de Adler a teoria da inferioridade corporal estaria na base dos sentimentos de inferioridade psicológica. Em suma, para Ramos, as clínicas

⁶⁵ Ver anexo 15 – modelo da ficha.

⁶⁶ Ver anexo 17 – desenho de um sonho de uma aluna da Escola Estados Unidos acompanhado de um “monólogo a dois” e descrição de uma conversação entre alunas da Escola Estados Unidos. Cumpramos frisar que no anexo 10 temos o exemplo de um desenho espontâneo acompanhado do relato do aluno e observação sobre seu comportamento escolar.

de higiene mental deviam proporcionar o tratamento médico-orgânico de todos os problemas diagnosticados, bem como prestar assistência alimentar e higiênica. No Distrito Federal, o que se tinha era:

“pelotões de saúde, visando a formação de hábitos higiênicos, as “cooperativas e caixas escolares”, para a assistência ao escolar pobre, as “merendas e sopas escolares”, para a assistência alimentar, as organizações várias de “amigos da escola”, “círculos de pais e professores”, etc. Seria de desejar-se, porém, que houvesse uma intensificação maior, neste sentido, da assistência alimentar e médica, com a multiplicação de clínicas escolares, que forneçam a medicação e o alimento ao escolar pobre e desnutrido das Escolas do Rio de Janeiro. (RAMOS, s.d., p. 440).

Desta forma, o médico afirmou que sem essa tarefa inicial não seria possível realizar um trabalho de higiene mental, pois como tratar psicologicamente uma criança doente e desnutrida ou até mesmo fatigada e defeituosa sem resolver previamente essas “inferioridades corpóreas”?

Por isso, em nosso Serviço, tem sido enorme o esforço despendido, na parte puramente de assistência médica e alimentar, nas nossas clínicas ortofrênicas das Escolas Experimentais. (p.440-441).

Percebemos que a questão do pauperismo e, conseqüentemente, as más condições de vida da população carioca, não passavam despercebidos ao Serviço que buscava de alguma forma suprir uma parte dessa necessidade.

Cumpramos ressaltar que as atividades do referido Serviço iam além das mencionadas. Um *largo programa de ação* foi desenvolvido, como relata Ramos (s.d., p. 27):

- 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 psiquicamente 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. Publicações 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.

Constatamos que as ações empreendidas pelo Serviço englobavam todos os segmentos onde possivelmente a criança estava envolvida. Assim, a *correta formação dos pais* era essencial para que a prevenção obtivesse algum sucesso. Também era importante que o professor tivesse uma *correta formação mental* e, para tanto, observamos que este era cercado de cursos⁶⁷ e tinha que frequentar o Serviço Central de Ortofrenia, entendemos que para receber orientações mais específicas. A articulação com os outros Serviços que compunham o Departamento de Educação também era privilegiada, além dos conselhos sobre a higiene mental divulgados através do rádio e impressos à população. (Cf. Papadopoulos, 2010a).

Para Ramos, família e escola tinham relevo na formação da psique infantil. A criança que vinha *pronta* de casa precisava apenas ser *mantida* pela escola, *keep the normal child normal* (mantenha normal a criança normal) e aquela que chegava à escola apresentando algum *desajustamento* era tratada e orientada através dos educadores. A família recebia uma visita social⁶⁸ dos colaboradores do Serviço, com o objetivo de se averiguar em que ambiente esse aluno vivia, além de receber orientações quanto à forma de educá-los. (Cf. Papadopoulos, 2010a).

Em trabalho anterior (Papadopoulos, 2010a) afirmamos que o médico não adotava nenhum método exclusivo e, sim, recorria a métodos combinados ou métodos especiais, dependendo do caso. Ramos afirmava não fazer análises diretas, ortodoxas, na criança, a molde de Anna Freud, dando preferência ao

⁶⁷ Ver anexo 18 – 1. artigo publicado no Diário de Notícias, em 30/06/1934, de Else Machado, provavelmente, professora da Escola Argentina. Acreditamos que era professora da Escola porque em uma reportagem também do Diário de Notícias, de 15/07/1933, a referida Professora saudou a data da Independência Argentina em nome dos professores da citada Escola; 2. Edital publicado no Jornal do Brasil, em 30/10/37, do Instituto de Pesquisas Educacionais, comunicando sobre a mudança de horário do curso de Introdução a Higiene Mental nas Escolas, oferecido pela Seção de Ortofrenia e Higiene Mental.

⁶⁸ No próximo item iremos tratar mais detidamente sobre a visita social.

método indireto de Melanie Klein⁶⁹, nos casos indicados de correção psicanalítica. Acreditava que o melhor era estudar a criança no seu próprio meio, principalmente, através de jogos e brinquedos (o que denominou método Melanie Klein), além disso, Ramos procurava conciliar os pontos de vista da escola de Freud, Adler e Jung, entendendo que os métodos utilizados por essas escolas não se contradiziam e, sim, se complementavam.

Até aqui foi possível constatar que o trabalho desenvolvido pelo S.O.H.M. visava atender a individualidade, no sentido de olhar cada criança de maneira particular, com suas histórias, vivências, possibilidades, limitações, família etc. Talvez, isso explique porque não era empregado um método único para tratar as crianças-problemas e, sim, o cuidado de observar primeiro qual era a situação, para, só então, buscar formas de lidar com elas. (Cf. Papadopoulos, 2010a).

O Serviço funcionou até 1939 atendendo e tratando em torno de 2.000 crianças. Teve seu funcionamento interrompido no período do advento do Estado Novo e no prefácio do livro *A criança problema: a higiene mental na escola primária* fica evidente o descontentamento de Arthur Ramos com o fim do Serviço e com os rumos que a educação estava tomando no País.

Todo esse trabalho foi interrompido subitamente no meio da avalanche de destruição que desabou sobre a grande obra de Anísio Teixeira na educação do Distrito Federal. [...] Com o advento do Estado Novo, uma falsa educação nacionalista, de imposições e restrições, passou a substituir o conceito de liberdade vigiada, condição essencial para o estabelecimento das verdadeiras regras de higiene mental. A educação humana e compreensiva [...] foi substituída pela pedagogia clássica da disciplina rígida de interdições e coações. O serviço ainda tentou sobreviver a esse período de sombras. Mas uma santa inquisição de bravos censores – embora não formulasse abertamente nenhuma alegação contra o Serviço – não lhe permitiu o funcionamento perfeito numa atmosfera de liberdade que é aquela onde se possa fazer realmente ciência.

Adiante, Ramos apontou em que situação se encontrava a sociedade brasileira e, principalmente, as condições de vida no Rio de Janeiro, e afirmou que os problemas eram tão primários e grosseiros que se tentasse iniciar o Serviço de

⁶⁹ No último item deste capítulo nos deteremos nos métodos de Anna Freud e Melanie Klein a fim de entendermos como se dava a análise infantil desenvolvida por elas.

Higiene Mental naquele período, não seria possível, tendo em vista como os problemas sociais haviam se multiplicado.

Se quisséssemos reencetar esse serviço nos dias de hoje, veríamos como tudo andou realmente para trás. As causas geradoras de problemas se ampliaram de maneira trágica, no Rio de Janeiro. Em primeiro lugar estão as condições criadas pela própria guerra, o que pela segunda vez neste século, veio convulsionar o mundo e complicar o problema dos ajustamentos pacíficos entre os homens. Em seguida estão as próprias condições deficitárias, no Brasil, e em condições especiais no Rio de Janeiro. Crise alimentar. Crise de habitações. Índices assustadores de mortalidade e morbidade infantis. Fatores deficitários em todos os sentidos, que vieram complicar tremendamente o problema da assistência aos menores. E a delinqüência infantil? E o menor abandonado? Nunca a higiene mental teve a lidar com tantos fatores primários, que converteram a capital do país num grande feudo urbano, desprotegido e entregue à sua própria sorte. Com razão se poderia achar uma atividade desnecessária ou inócua um serviço de higiene mental, que tivesse de desbastar essas causas próximas, tão grosseiras e tão deprimentes.

É possível perceber, no discurso descontente e crítico de Arthur Ramos, que este apontou questões que já permeavam a sociedade carioca nas três primeiras décadas do século XX, como foi possível constatar no decorrer desta pesquisa, tais como o pauperismo, alto índice de mortalidade infantil, a delinqüência infantil, entre outros. Entendemos que houve uma busca por parte de alguns intelectuais, como ele e Anísio, por exemplo, a fim de sanar tais problemas e acreditamos que o descontentamento dele tenha sido no sentido de não ter conseguido colher os frutos que de fato esperava obter.

Sabemos que a família foi uma instituição que ficou em evidência durante esse período em que se buscava ter uma sociedade equilibrada que na perspectiva de Ramos havia adquirido neuroses por causa da “civilização” e que de certa forma vinha prejudicando o desenvolvimento sadio das crianças. No próximo item, vamos discorrer sobre como o S.O.H.M. procurou educar as famílias objetivando alcançar uma sociedade em condições de acolher a criança a fim de se ter um adulto saudável.

5.1

A criança *escorraçada* e a educação da família: por uma sociedade civilizada

Como foi possível perceber, a família representava no período estudado a instituição imprescindível em relação ao futuro do indivíduo. Sobre ela recaía a responsabilidade do sucesso ou do fracasso da criança, posteriormente adulto. Segundo Ramos, o ambiente familiar era o principal causador dos *desajustamentos* apresentados pelo aluno e, portanto, necessitava de atenção especial, de orientação e de educação quanto à criação dos filhos.

Segundo Costa (2004), a família nas três primeiras décadas do século XX foi considerada incapaz de proteger a vida das crianças e até mesmo dos adultos. A higiene impôs à família uma “educação física, moral, intelectual e sexual, inspirada nos preceitos sanitários da época” (p. 12), devido aos altos índices de mortalidade infantil e às precárias condições de saúde dos adultos. Cumpre frisar que a higienização da família cresceu na mesma proporção que o desenvolvimento urbano, principalmente, no Rio de Janeiro. A posição ocupada pelo município, ou seja, de Distrito Federal obrigava-o a ter uma modernização mais rápida como: “secularização dos costumes, racionalização das condutas, funcionalidade nas relações pessoais, maior esfriamento das relações afetivas interpessoais, etc.” (p. 35). Outro movimento nesse sentido foi a tentativa de extinção do uso da violência punitiva dos castigos físicos *coloniais*, nas casas e nas escolas. Dizemos tentativa porque como já foi possível constatar no capítulo quatro deste estudo, apesar de todo o movimento da higiene e da higiene mental mostrando as consequências nefastas de tal prática, os castigos físicos ainda eram utilizados com certa frequência como forma de educar as crianças.

Outro fato que merece ser ressaltado era que, segundo Costa (2004), “a medicina social insistia em mostrar que a saúde do Estado estava para a família assim como a saúde de um filho estava para a de uma mãe. A instituição da família nuclear era a *célula mater* da sociedade.”(p. 148). E, assim, a ideia de que era preciso criar os filhos para a nação era cada vez mais aceita e as famílias absorveram para si a responsabilidade pela ordem e desenvolvimento do Estado.

Vemos que, para dirimir os “resquícios” coloniais, seja em relação à forma de “civilização”, saúde, moral, violência entre outras coisas, a medicina através da

higiene ganhou legitimidade na sociedade e, principalmente, nos âmbitos familiares. Porém o movimento higienista percebeu a necessidade de também lançar luzes em direção à vida emocional do indivíduo e, portanto, a higiene mental também passa a ter importância no núcleo familiar.

É nesse contexto que a higiene mental escolar se instala na área educacional e, através das crianças, busca modificar os costumes familiares. Arthur Ramos, como afirmamos anteriormente, entendia que era necessário os pais terem uma *correta formação mental*, a fim de influenciar adequadamente o desenvolvimento da criança. No decorrer do capítulo três desta dissertação foi possível constatar algumas orientações que Ramos direcionou aos pais quanto aos procedimentos corretos baseados na higiene mental para se obter um desenvolvimento infantil dentro do “esperado”.

Com relação ao *escorraçamento* propriamente dito, o S.O.H.M. sempre orientava a escola a chamar o responsável e explicar dos inconvenientes de utilizar o castigo físico como forma de educar, além do abandono moral e afetivo por parte dos pais. Sobre as fugas escolares, mentiras e furtos considerados como pré-delinquência e consequência do *escorraçamento*, Ramos fez algumas recomendações que veremos na sequência. Em relação às fugas escolares as orientações foram:

Os desajustamentos no lar devem ser corrigidos, com um esclarecimento aos pais. Investigar se há fatores de angústia para a personalidade infantil: quer fatores transitórios, como um choque emotivo, por qualquer acontecimento insólito, quer fatores continuados, como o *escorraçamento* material e moral da criança. (s.d., p. 297).

Ramos (s.d.) afirmou que a prevenção e a correção da mentira, na infância, dependiam de cada caso em especial, porém colocou relevo na causa principal que eram os *desajustamentos* ambientais, no lar e na escola. Para higiene mental, a educação do adulto, a fim de se comportar de modo adequado com a criança, era imperativo para não incorrer no erro de colocá-la em situações que a fizessem ter reações mentirosas.

A correção orientada pela higiene mental para os furtos infantis, assim como em relação à mentira, variava de acordo com o caso. Na situação de furtos por questões afetivas, era necessário um exame minucioso dos fatores ambientais e emocionais e o ajuste deveria ser feito no ambiente familiar e escolar. No

ambiente familiar era preciso esclarecer aos pais a dinâmica em que se davam os furtos infantis dos filhos e ajudá-los a analisar em que circunstâncias eles ocorriam. Em relação à escola abordaremos no próximo item.

Cabe ressaltar que, nos três casos, Ramos apontava para o ambiente familiar e o comportamento do adulto face à criança. Ele buscava divulgar aos pais os ensinamentos da higiene mental através de compêndios de vulgarização, dentre eles temos *A família e a escola: conselhos de higiene mental aos pais*, publicado pelo Departamento de Educação do Distrito Federal⁷⁰ e, também, através de um programa de rádio que conclamava os pais e responsáveis pela educação das crianças a refletirem nas palavras que ele transmitia todas as quintas-feiras, às 18h, na Seção de Radiodifusão do Instituto de Pesquisas Educacionais e completava a sua chamada dizendo “ele (programa) exige-lhes apenas 15 minutos de atenção e pede-lhes uma única coisa: *compreensão* do problema humano dos seus filhos, que serão os brasileiros de amanhã.” (Ramos, 1934a, p. 6).

Entendemos ser pertinente analisar algumas partes do referido compêndio a fim de melhor compreender as orientações direcionadas aos responsáveis pelas crianças. De acordo com Ramos (1934a) era no lar que se iniciava o processo educativo, sendo a prevenção imprescindível aos estudos ulteriores da personalidade do escolar, onde a “família é chamada a desempenhar um papel de extraordinária relevância” (p. 3). O médico entendia que, fazendo a prevenção da “formação de tipos falhos de caráter” (p.5) dentro dos lares, estaria cumprindo com o seu dever em relação à coletividade. Ele afirmava que do ponto de vista social era preferível um anormal declarado de que um pré-anormal ou pré-neurótico não reconhecido como um tipo psicótico, pois o primeiro seria separado da sociedade e não perturbaria o “bom” andamento do grupo. Já o segundo caso seria um constante elemento de discórdia e, no lar, “ele engendra um verdadeiro ‘romance neurótico familiar’, na frase penetrante do Otto Rank.” (p. 5), desarticulando o ambiente parental e promovendo conflitos psíquicos, criando situações intoleráveis.

Em relação ao ambiente parental, ou seja, sobre o primeiro ambiente onde a criança vive e se movimenta, Arthur Ramos estendeu sua análise em relação ao

⁷⁰ Ver anexo 19 – capa do compêndio *A família e a escola: conselhos de higiene mental aos pais*.

ambiente social brasileiro porque acreditava que a mentalidade coletiva influenciava o primeiro e, portanto era importante que fosse baseada nos preceitos da “boa educação”. Ramos colocava relevo nas práticas religiosas que influenciavam as famílias com superstições e feitiços, afastando-os da cientificidade. Sobre o assunto faz a seguinte reflexão:

O novo lar deve surgir para a vida com a visão clara dos novos problemas que nos agitam, no turbilhão contemporâneo. Os pais, na formação da personalidade da criança, devem evitar a influencia insidiosa do logro e da superstição. Combater essa ação lenta e invisível da macumba e do feitiço que se infiltra em todos os atos da nossa vida. Olhar para a própria obra da sua formação espiritual, orientando-a aos influxos da verdadeira moral científica. (RAMOS, 1934a, p. 9).

Por outro lado, o médico entendia que, através da implantação de programas rígidos e imposições à massa, a questão não se resolveria, pois as resistências surgiriam naturalmente. Assim a ação empreendida pelo S.O.H.M. foi desenvolver um largo estudo sobre o pensamento pré-lógico e das representações coletivas publicando um trabalho sobre as religiões de origem negro-fetichista no Brasil, procurando trazer esclarecimentos quanto a essas práticas, a fim de orientar as famílias em relação ao que chamou de pensamento primitivo ou pré-lógico, baseando-se em Lévy Bruhl, como vimos anteriormente.

O novo lar ao qual Ramos se refere também era regulado pela higiene pré-natal articulada com a higiene mental escolar e tinha como objetivo a “boa formação física e mental dos pais, evitando que se transmitam taras orgânicas ou psíquicas ao produto da concepção. São os Serviços de profilaxia sanitária, exame médico pré-nupcial, assistência à mulher grávida, etc.” (p. 9-10). Após o nascimento da criança, era que se iniciava o trabalho de higiene mental propriamente dito, segundo Ramos (1934a). Como constatamos no capítulo três desta dissertação a higiene mental buscou investigar e acompanhar a criança desde o aleitamento onde se “processarão fenômenos de uma influencia decisiva na formação da personalidade adulta.” (p. 10). Desta forma, o médico afirmava que:

Para esse trabalho de observação psicológica da criança nesse período, com o fim de prevenção mental, devem estar aparelhados os pais, na formação de um lar onde existam condições favoráveis ao bom desenvolvimento mental da

criança. Há já, nos países adiantados, instituições especiais que se dedicam a esse mister da preparação dos lares e da criança: *Clínicas de hábitos e de direção com seu corpo de visitantes sociais, educadores visitantes, etc.* (RAMOS, 1934a, p. 10).

Cumpramos frisar que o S.O.H.M. realizava visita social aos lares através dos educadores visitantes a fim de apurar como e em que condições a criança era cuidada, principalmente, quando se tratava da criança que sofria *escorraçamento*. Podemos, dessa forma, concluir que com essa atitude, o Brasil se colocava em posição de país “adiantado” como Ramos mencionou em relação aos países que apresentavam tal prática, porém ele fez uma ressalva sobre essas visitas, a fim de esclarecer seu caráter para os leitores, desejando mostrar um tom cordial dessa atividade. Entretanto, mas adiante veremos um exemplo de visita social que ocorreu porque a mãe não atendeu o chamado da escola.

A visita social, em muitos casos, completa a obra. Não essa visita, com aspectos muitas vezes antipáticos, interpretada pela família como uma intromissão indébita, principalmente nos lares pobres que a tomam como uma “afrenta”, mas uma visita cordial, aceita e muitas vezes solicitada pela própria família. (RAMOS, s.d., p. 446).

No início deste capítulo vimos que uma das funções do Serviço era a visita social e na introdução do livro *A criança-problema: a higiene mental na escola primária*, Ramos fez um agradecimento especial aos colaboradores do Serviço por ficarem até mais tarde envolvidos com essa atividade.

Tal tem sido sua dedicação, que muitas vezes o Serviço os tem surpreendido em tarefas além das horas de expediente, em visitas sociais, na colheita de dados sobre a criança, visitas que tem sido inúmeras vezes excursões a zonas pobres da cidade, aos cortiços asfixiantes do centro urbano, ou às favelas dependuradas nos morros dificilmente acessíveis. Trabalho social no bom e legítimo sentido da expressão. (RAMOS, s.d., p. 29).

A fim de exemplificar na prática como essa visita social ocorria, vamos transcrever parcialmente a história de um aluno da Escola General Trompowsky que sofria *escorraçamento*, mentia, furtava e fugia. Como a mãe não compareceu ao chamado da Escola, recebeu a visita das educadoras.

C.H., 10 anos, americano, natural da Pensilvania, Estados Unidos da América, naturalizado brasileiro. [...] Observações – Em 1938 disse a auxiliar do Serviço de antropométrica que a **mãe era aviadora, o pai dono de Exeter** (navio porta-aviões) e também **das lâmpadas Mazzda**; e que ele já **tinha ido varias vezes aos E.U. em aviões da Panair. Indicou que residia nos E.U. em certa Avenida (que é o bairro residencial de milionários) Park Avenue.** Pai:[...] falecido em 1930 com 38 anos; americano do norte, mecânico, magro e alto, calmo. Saúde – doença renal cujo diagnóstico exato, a esposa ignora. Não fumava. Bebia muito Gin e Wisky. Mãe: [...] 30 anos, americana do norte, faz serviços domésticos, menos lavar roupa [...]. Observações – **bateu muito no filho**, até há dois anos atrás, mas por intervenção do padrinho deixou de castigá-lo. Os motivos sempre eram **desobediência e mentiras. Observações da visita social** – padrinho do menino, senhor americano, com quem moram. É químico e a julgar pelo aspecto do apartamento, livros nas estantes e fotografias de família, deve ser **pessoa de bom meio social**. Exerce grande influencia sobre a criança, sendo a **única pessoa** em quem **o menino confia e respeita**. Proporciona-lhe todo o conforto material e ao que parece, pelas informações que deu a mãe **é a única pessoa que tem certa orientação em relação a maneira de tratar a criança.** [...] (os grifos são nossos).

Antes de continuarmos com a transcrição cabe assinalar que o menino falava mentiras por vaidade para “contar vantagens” em relação aos pais e a sua forma de viver. Na visita social foi possível as educadoras constatarem que o padrinho apresentava características de uma pessoa “de bom meio social”, sendo o único que tinha orientação adequada de como tratar a criança.

Observações gerais – 3/5/39 – **Propositalmente** iniciamos o fichamento procurando obter **as informações da própria criança**. Registramos o seguinte: o **pai seria “químico**, engenheiro, meio doutor, tendo trabalhado na General Electric e teria falecido há uns 2 anos passados. **A mãe seria a dona da casa**, fazendo os serviços domésticos. Indagamos se ela trabalhava ou por que meio obtinha o dinheiro para o sustento da família. “Ela não trabalha para ganhar dinheiro; o dinheiro é que trabalha para ela.” Como? “No banco.” **Teria um tio morando com ele e que seria mecânico**, trabalhando na fábrica de lâmpadas Mazzda, da GE. [...] Sobre o ambiente familiar disse-nos que o apartamento tinha 3 quartos: um dele, outro da mãe. Indagamos se o outro era do tio – **“não disse ele, o outro é só dos meus brinquedos, onde guardo minha bicicleta.”** [...] (os grifos são nossos).

Talvez para constatar a evidência da mentira, a educadora que conversou com C.H. insistiu nos pontos cruciais em relação aos pais e a sua forma de viver, ao que mais uma vez mentiu por vaidade, trocando inclusive, a profissão do pai

com a do padrinho, sempre buscando se autoafirmar, demonstrando um sentimento de baixa autoestima.

Solicitamos o comparecimento da mãe dois dias depois. 5/5/39 – C. chegou a Escola (a mãe o leva diariamente, o que o aborrece bastante; antigamente ia busca-lo também) e sabendo que a professora havia faltado (a sub-diretora a substituíra), voltou. **A mãe também não compareceu ao gabinete deixando de atender ao nosso chamado. Aproveitamos a oportunidade para uma visita. A mãe atendeu-nos, hesitando em convidar-nos para entrar.** O menino não estava em casa. Insistia em indagar sobre a finalidade de nossa visita e sabendo que desejávamos sua presença para o exame médico do filho, declarou que precisava conversar com o padrinho, primeiro, sobre a necessidade desse exame. Conversamos com a senhora procuramos indagar sobre os brinquedos do filho em casa [...] **bicicleta? Não, ele não tem [...] podia ter se merecesse.** E finalmente: “a senhora sabe qual é o maior defeito de meu filho? **Elemente muito.**” **Procuramos convence-la de que estaríamos prontos a auxiliá-la na correção desse “defeito”.** [...] Salientou ainda **ter freqüentado um bom colégio** e ter sido educada com uma severidade extraordinária, tendo sido **muito castigada fisicamente.** [...] Referiu-se ao Brasil, demonstrando sempre descontentamento. Não pretende que o filho acabe os estudos no Brasil; fará aqui o curso ginásial e irá, se ela puder, para os E.U. “aqui não há severidade; mesmo **as escolas primárias não educam bem as crianças,** não lhes dão castigos, **não lhes “batem”.** [...] Procuramos demonstrar que ela estava sendo injusta em relação ao nosso país e que todos esses **defeitos que ela via no nosso sistema educacional** eram o **resultado das lições que nos vinham dos E.U.** Referindo-se ao **filho** queixou-se de que ele **não lhe tem afeição e não gosta de casa. É desobediente.** [...] (os grifos são nossos).

Percebemos que a mãe tratava o sistema educacional brasileiro com hostilidade entendendo que um bom colégio era o que apresentava severidade e correções através de castigos físicos, o que nas escolas experimentais não acontecia. Outra observação que merece ser ressaltada é o fato de a educadora esclarecer que o sistema educacional brasileiro estava baseado nas concepções norte americanas, ou seja, na filosofia de John Dewey. Fica evidente que a educação que a mãe utilizava com C.H. era baseada em um abandono afetivo, além dos castigos físicos e o menino reagia apresentando um comportamento rebelde, de fuga, mentira e até furto. O relacionamento deles era bastante conflituoso e a única pessoa com quem a criança tinha um vínculo de afeto e respeito era com o padrinho, como vimos. Existia uma discrepância entre o que a mãe entendia como uma boa educação e o que o padrinho pensava a respeito, porém o entendimento do padrinho ia ao encontro das concepções educacionais

defendidas na época. Acreditamos que, como dependia dele para sobreviver, acatava, de certa maneira, suas determinações. Continuando o relato:

É **descuidado consigo** e com as roupas; **destrói os brinquedos**; não dá nenhum valor aos objetos. **Fez gazeta** 15 dias no ano passado e este ano, no início logo, 3 dias. No ano passado teve conhecimento de alguns **furtos do menino na Escola e verificou em casa também lhe tirava pequenas quantias**. O menino é muito fiscalizado pela mãe, **que o castiga por qualquer falha**. [...] Indagamos sobre sua **atitude quando a criança mentia**. “**Castigo**” respondeu, “**já apanhou muito por isso, mas não se emendou**.” Procuramos **esclarece-la nesse sentido**, mostrando-lhe que antes devíamos procurar descobrir por que a criança mente. Perguntou então: “Por que a criança mente? Por que a criança furta?” **Procuramos exemplificar com casos simples e orientar a conversa de tal modo que ela sentisse sua responsabilidade pelos problemas que o filho apresenta**. [...] Terminou dizendo-nos que é bem possível que **tudo quanto tenha feito em relação ao filho, desde pequeno, e pensando que agia bem, tenha sido errado**. Desejava que o filho justamente por ser um só, fosse um menino exemplar, não tendo medido esforços e sacrifícios para bem cria-lo. [...] Diz estar agora muito cansada e **desejar internar o menino mas o padrinho não quer**. **Salientamos a necessidade de horas de recreação para a criança**. Aconselhamos ainda que deixasse o filho ir sozinho, para a Escola e que **suprimisse os castigos físicos**. **Ouviu com atenção e demonstrou interesse**, pelo menos aparentemente, por tudo que lhe dissemos, **prometendo um esforço no sentido de colaborar conosco**. Esta **entrevista durou aproximadamente 2 horas** e saímos sem que a criança chegasse em casa. [...] (os grifos são nossos).

Nessa parte da entrevista observamos a descrição de mais alguns sintomas demonstrados por C.H. por causa da relação conflituosa que tinha com a mãe, como: não cuidar-se, não cuidar das próprias roupas, destruir os brinquedos, além das mentiras, furtos e fugas como vimos anteriormente. Ressaltamos a forma como os esclarecimentos e orientações foram dadas à mãe em relação à educação do menino e que aparentemente a fizeram refletir sobre como estava agindo em relação à criança até então, mesmo tendo afirmado que buscou fazer o melhor pelo filho. Vejamos a parte final do trabalho desenvolvido pelo Serviço.

8/5/39 – **a mãe compareceu ao exame médico do filho**. Enquanto a senhora dava informações necessárias ao médico, conversamos com o menino em outra sala. Com enorme surpresa verificamos certa **irritação da parte da criança**, que nos **disse saber que tínhamos estado em sua casa para falar dele, referindo-nos até a mentiras e furtos de sua parte**. Procuramos convence-lo do contrario. [...] **Nossas palavras foram confirmadas pela mãe do menino que confessou, na presença do filho, ter procurado amedronta-lo fazendo crer que tínhamos ido a sua**

casa para fazer queixa dele. Ouvimos de C. o seguinte: “**a senhora nunca vai conseguir que minha mãe deixe de me bater, porque ela apanhou muito quando era pequena, trouxe isso o resto da vida e quer fazer comigo o que fizeram com ela; também confiança em mim ela não vai ter** e por isso ela não me deixar sair; eu só tenho hora para estudar, para **passar e brincar, nunca.**” **As cenas entre mãe e filho,** umas em português, outras em inglês, **são de terríveis desafios.** [...] **Finalmente alguma coisa conseguimos** depois de tudo isso – **a afetividade de C., que começa a demonstrar certa confiança em nós. Pediu-nos fossemos a sua casa numa hora que estivesse.** Combinamos a próxima 5ª feira. 11/5/39 – Conforme prometemos fomos visita-lo. [...] **A mãe pediu-nos alguns esclarecimentos sobre o sistema escolar no Brasil.** C. não disse a mãe que nos havia convidado, mas que havíamos dito que iríamos lá naquele dia, para falar com ela. A visita foi rápida, pois a senhora pretendia sair estando apenas a nossa espera. Houve tempo, entretanto para **presenciar algumas cenas deploráveis entre mãe e filho. Durante o resto do mês, C. apresentou pequenas melhoras nos trabalhos de classe e isso mesmo conseguindo com grande esforço da professora e somente por ela**⁷¹. (os grifos são nossos).

Três dias após a visita social a mãe compareceu a fim de participar do exame médico do filho, mostrando uma aceitação maior em relação aos procedimentos da escola, além de se interessar sobre o sistema educacional brasileiro. Entretanto o relacionamento entre mãe e filho ainda se apresentava conturbado, pois o menino acusava a mãe de castigá-lo por ter sido muito castigada quando criança, além de desconfiar dele o tempo todo, impedindo-o de sair. C.H. passou a demonstrar certa melhora nos trabalhos da classe, porém tal fato foi conseguido pelo esforço da professora, de acordo com o relato. Outro ponto relevante foi o fato de C.H. convidar as educadoras visitantes para irem até a sua casa, demonstrando um início de afetividade em relação a essas pessoas. A observação da ficha termina na data de 11/5/39, não nos dando a conhecer o que aconteceu depois, porém cabe ressaltar que como se trata do ano de 1939 é possível que o Serviço estivesse prestes a terminar o seu funcionamento, pois de acordo com as pesquisas realizadas não foi possível identificar em qual mês isso de fato aconteceu.

⁷¹ Ficha de observação comportamental de alunos da Escola General Trompowsky cedida pela Fundação Biblioteca Nacional – Seção Manuscritos – Acervo Arthur Ramos.

Analisando esse relato da história de C.H. foi possível contemplar uma das formas que o S.O.H.M. utilizava para “entrar” nas famílias e orientá-las de acordo com os preceitos da higiene mental. Basicamente utilizavam a conversa e o aconselhamento na tentativa de mudar o comportamento familiar e, conseqüentemente, o comportamento da criança-problema, porém cabe ressaltar que nem sempre se obtinha êxito, de acordo com os relatos que analisamos. Em outras situações o problema de comportamento e dificuldade de aprendizagem melhorava e a criança apresentava consideráveis mudanças. No próximo item mostraremos alguns exemplos nesse sentido.

Seguindo com as orientações aos pais em relação à formação da criança na primeira infância, Ramos (1934a) afirmou em seu citado compêndio:

O lar moderno deve estar preparado para esse trabalho de formação do pré-escolar, o que virá facilitar assim a tarefa pedagógica futura. O Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental pede a colaboração dos pais com a formação oportuna de Círculos de pais e mãis. Com esses Círculos, articulados com as Clínicas ortofrênicas, de hábitos, e os Consultórios de direção da infância, acorreremos a esse apelo da boa formação mental do pré-escolar. Está hoje provado que muitos dos maus hábitos da primeira e segunda infância, [...] reconhecem influências ambientais, principalmente do meio familiar. (p. 10).

Como vimos, o lar moderno seria aquele a absorver os ensinamentos transmitidos pela higiene mental facilitando o trabalho pedagógico futuro. O meio familiar como um todo era o ponto principal de atuação da higiene mental, porém cumpre frisar que a mãe era colocada em uma posição de relevância e de responsabilidade nesse cuidado infantil. Para Ramos (1934a) a criança tinha sua primeira noção de mundo, principalmente, através da mãe, pois era ela quem nutria, quem dispensava os primeiros cuidados e os primeiros carinhos, sendo a primeira pessoa que aparecia para criança como *outra* e assim era através dela, portanto, que a criança moldava “as suas primeiras reações de ordem psíquica: alegrias e tristezas, os primeiros polos do humor.” (p. 17), posteriormente a criança começava a perceber o pai, irmãos e os outros parentes. O médico usava com frequência a expressão “observai os vossos filhos!” para chamar a atenção dos pais a fim de perceber como os filhos formavam os primeiros sentimentos, como reagiam em relação ao pai, como reagiam em relação aos irmãos, enfim,

“estudai-lhes os germes do sentimento de injustiça e outras reações desfavoráveis” (p. 18). Tudo isso a fim de evitar que mais adiante a criança se tornasse uma criança-problema. Cumpre assinalar que a criança que apresentava um desenvolvimento dentro do “esperado”, da “normalidade”, do “padrão”, era vista na verdade como uma criança-problema em potencial, portanto era imprescindível que fosse cercada da maior observação possível e que os pais seguissem todas as recomendações da higiene mental. É importante dizer que o compêndio escrito por Ramos aos pais tratou de outras orientações, sobre as quais não justifica discorrermos aqui, tendo em vista que o fizemos no capítulo três desta pesquisa, baseados em outro compêndio que foi a *Saúde do Espírito: higiene mental*.

Portanto, segundo Muricy (1988 apud Herschmann et al, 1994, p. 27):

A integração familiar à ordem urbana foi um dos objetivos mais arduamente perseguidos pela medicina higienista. Neste sentido, elaborou uma política de saúde que cuidava de mudar os hábitos e os valores nocivos da tradição, de estabelecer uma nova ética das relações afetivas que orientasse o comportamento dos indivíduos em todas as circunstâncias da vida privada e social.

Enfim, a família era o início de todo o trabalho da higiene mental que buscava orientá-la através da educação dos pais a fim de desenvolver uma ação preventiva e, na maioria das vezes, corretiva. O trabalho de higiene mental tinha antes de tudo um cunho patriótico, pois a palavra de ordem era “civilizar a capital”, no sentido de as famílias serem instruídas a fim de terem condições de oferecer uma boa formação aos seus filhos para servirem a nação, desta forma Ramos afirmou que: “O lar amigo é o precursor da vida social camarada e feliz. A criança bem acolhida no seu lar é o brasileiro de amanhã que sabe que está pisando, e porque está pisando, o chão do seu Brasil.” (RAMOS, 1934a, p. 14).

Ressaltamos que a família, como constatamos, era a instituição que o trabalho da higiene mental começava, porém uma segunda instituição também tinha relevo e responsabilidade nesse movimento que era a escola e seus educadores. No próximo item vamos analisar como isso se deu.

5.2

Educação, psicanálise e a criança *escorraçada*: a escola como lugar de transferência afetiva

Como vimos no início deste capítulo, o professor em sua função foi exaltado por Anísio Teixeira como aquele que seria a mola mestra para se alcançar uma educação socializadora, democrática e “progressista”, “o professor é o realizador maior da obra educacional.” (TEIXEIRA, 2007, p. 172).

Segundo Ramos (1934b), a escola era uma instituição criada para atender as necessidades da sociedade, devendo continuar os propósitos da educação familiar, atendendo psicologicamente a um duplo fim: “corrigir os excessos da vontade de poder e desenvolver o sentimento de comunidade” (p. 55), sendo esse último relacionado à correção dos instintos primários de agressão. O médico nomeou três classes de criança que teriam o sentimento de comunidade pouco ou nada desenvolvido, tornando-se os *difíceis escolares*⁷²: “1. Crianças com inferioridade de órgãos; 2. Crianças mimadas, que somente recebem e nunca dão; 3. Crianças odiadas, que ignoram existir um sentimento de interesse para os demais.” (p. 55).

Essas três classes de alunos observadas por Ramos apresentavam situações desfavoráveis que reforçavam sua condição de *difíceis escolares*. Como o objeto de pesquisa deste estudo é a criança *escorraçada*, já foi possível constatar todas as condições que a cercavam. Para o médico a correção desses escolares exigia do corpo docente uma preparação psicológica, e conseqüentemente, mudança em sua atitude tradicional por outra que proporcionasse a ele ter compreensão da alma infantil. Desta forma, o mestre devia 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 criança, assim, uma aparência de superioridade e não um domínio das dificuldades.(RAMOS, 1934b, p. 60).

⁷²O termo *difíceis escolares* empregado por Ramos para designar as crianças que apresentavam dificuldade de relacionamento social ou *desajustamento* social é similar ao termo criança-problema, não ficando esclarecido pelo autor a utilização do primeiro termo ao invés do segundo.

A proposta de Ramos era de 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*. Pensamos que essa prática do professor exigia dele não somente um conhecimento psicológico como também equilíbrio e condições de discernimento evitando cometer exageros em relação a esse “olhar”.

Para tanto, o médico defendia a ideia de que “para uma orientação pedagógica de base *psychanalytica* é indispensável a correcta formação mental do próprio educador” (p. 161), pois o mestre, depois dos pais, era aquele que representava uma peça crucial para a formação do superego infantil e esse, de acordo com Ramos, precisava ser bem formado evitando consequências desastrosas para o futuro da personalidade, portanto:

Uma anlyse pedagógica, levada a effeito por um *psychanalysta* ou, no mínimo, uma *auto-analyse*, é indispensável para o conhecimento dos seus próprios complexos, sem o que o educador agirá presa das suas determinantes inconscientes, conduzindo o que Stekel chama “o scotoma *psychanalytico*” (*das psychanalytische Skotom*). (RAMOS, 1934b, p. 161).

Ramos (1934b) apontou tal necessidade, pois afirmava que no dia a dia assistia a forma como pais e professores descarregavam nas crianças os impulsos das suas variações de humor através de castigos intempestivos. A situação tornava-se mais difícil quando complexos inconscientes agiam no comportamento do professor, direcionando sua atitude em relação ao aluno, pois os educadores poderiam carregar consigo mesmo uma neurose latente dificultando-o a exercer sua prática pedagógica.

Segundo o autor (1934b) era importante chamar a atenção para a atitude inconsciente que fazia tanto pais como educadores projetarem sobre a criança os seus próprios complexos da infância, “o sadismo dos mestres!” (p. 162), criando assim um círculo vicioso. Ele afirmou que independente da psicanálise, as escolas “novas” vieram abolir o uso de castigos físicos, bem como modificar atitude de autoridade entre mestres e alunos, pois o sadismo não residia somente no castigo corporal, mas também na atitude de dominação psíquica de “tirania mental” na relação entre professores e alunos.

Se a educação consiste em fazer passar ao inconsciente da criança as ordens e interdições do mestre, uma extrema severidade introjectada volta-se contra o ego, dando origem a phenomenos de sado-masochismo, que em grau mais elevado, conduz aos caminhos da neurose. (RAMOS, 1934b, p. 163).

Em suma, o que Arthur Ramos estava afirmando era que se a conduta do professor em relação ao escolar fosse balizada pelo seu complexo inconsciente, seria nefasto para a educação. Ele (1934b) cita alguns exemplos dados por Schneider⁷³, sobre casos *díficeis* de professores que tiveram sua prática influenciada por questões do inconsciente, mas que após serem analisados superaram as dificuldades conseguindo exercer suas ações pedagógicas de forma mais tranquila. Vamos transcrever um dos casos, pois entendemos ser importante a fim de ilustrar como o uso da psicanálise na educação começava pelos mestres.

A história era de uma professora que não conseguia manter a disciplina nas aulas:

Diagnosticaram o seu caso como “nervosismo” e ella teve de abster-se dos trabalhos escolares. A esposa de um seu collega comprometteu-se a dirigir a sua classe, enquanto que ella, em troca, tomava conta da casa da senhora que lhe prestou o obsequio. Mesmo assim, foi forçada a abandonar o trabalho por causa de um eczema que se formou em uma das mãos. [...] Levada à analyse, ficou evidenciado que as primeiras dificuldades coincidiram com um conflicto entre ella e a sua madrasta. [...] Sua mãe morreu quando era a doente muito pequena, e foi substituída por uma madrasta. Esta teve filhos e a menina foi relegada aos misteres grosseiros de borralheira. Seus desejos eram eliminar a madrasta e a filha desta. Ao realizar os trabalhos de cozinha, lavar pratos, etc, surgiu-lhe o primeiro eczema da mão. [...] O conflicto actual obedecia a um mecanismo subjacente; a dificuldade em manter a disciplina na escola era a expressão do seu conflicto primitivo entre a obediência e a rebeldia da sua infância. A sua attitude em relação às crianças era ambivalente: de um lado, não queria adoptar o papel de madrasta severa, e tomava o partido da desobediência de seus alumnos; de outro lado, o ódio primitivo aos filhos de sua madrasta transferiu-se aos meninos da sua classe, com desejo inconsciente de vingança em face dos mesmos. Era impulsionada a castigá-los e isso seria uma solução aos seus conflictos; mas recalcou logo esse desejo e cahiu num verdadeiro estado de inibição, tornando-se inapta aos seus misteres pedagógicos. Nos trabalhos caseiros que lhe produz a esposa de seu collega, reproduziu-se o conflicto antigo e reapareceu o eczema. [...] No inconsciente, a mulher do seu collega era uma reincarnação da madrasta, reaccionando a ella da mesma maneira. Esclarecidas todas as causas, desapareceram o eczema e suas inibições escolares. (p. 166-167).

⁷³ Arthur Ramos não faz referência de data em relação ao trabalho desenvolvido por esse autor.

Portanto, Ramos entendeu que não eram somente os conflitos familiares que contribuíam para o *desajustamento* da criança, mas a conduta do educador também apresentava imensa importância, pois se ele não havia resolvido seus próprios conflitos inconscientes, estes poderiam ser responsáveis por consequências nefastas futuras no desenvolvimento do escolar.

Desta forma, em sua obra *Saúde do Espírito: higiene mental* (1939), Ramos descreve no capítulo intitulado “Conselhos de higiene mental”, passo a passo, algumas orientações para os professores, em relação ao tratamento que deveria ser dispensado a criança-problema/*escorraçada*.

- Evite sempre considerar as crianças que apresentam dificuldades na escola, como “anormais”, ou insubordinados e “perversos”, que precisam de castigo. Ambas as atitudes são prejudiciais. A criança precisa antes de tudo ser compreendida para ser julgada.
- Lembre-se sempre que um escolar difícil é uma “criança-problema”, que na maior parte dos casos, veio de ambientes ou situações de desajustamento.
- Não é com castigos, ameaças, repreensões continuadas, que se corrige um escolar-problema, e sim pela compreensão dos seus conflitos íntimos, de natureza emocional e social.
- O professor substitue e completa as pessoas dos pais. O seu papel é, muitas vezes, o de se superpor aos desajustamentos na família, esclarecendo a situação, e tanto quanto possível, substituindo as influências dos pais desorientados.
- A escola continua e completa a educação do lar. Não deve haver, portanto, separação entre as atividades educativas de uma e outro. Pais e professores devem trocar idéias frequentes sobre os problemas da criança.
- O emprego de meios violentos, castigos corporais e atitudes de extrema severidade e excesso de disciplina, revelam muitas vezes a existência de um sadismo inconsciente do educador, mal orientado, que projeta no aluno os seus próprios problemas e conflitos íntimos.
- Procure analisar-se sempre, quando tiver de intervir junto à criança. As suas atitudes, opiniões e atos serão decisivos para o futuro do jovem ser confiado aos seus cuidados.
- Jamais adote atitudes de escândalo e horror diante dos problemas da criança, por maiores que sejam. Aja naturalmente, com espírito objetivo, procurando compreender as causas de todo e qualquer desajustamento.
- A formação de uma correta “atitude mental” é o primeiro esforço a ser feito pelo educador digno deste nome.
- Procure difundir na Escola os ensinamentos da higiene mental, aplicando-os ao seu próprio caso, para ajudá-lo na correta formação psíquica dos educandos que lhe são confiados. (p. 88-89).

Analisando esse grupo de orientações, em trabalho anterior (Papadopoulos, 2010a), percebemos que ele se divide em dois momentos. No primeiro, o médico sugeriu que os professores fossem compreensivos com a criança problema,

lembrando que possivelmente veio de um lar *desajustado*, explicando que com castigos e repreensões não se corrigia um escolar *difícil*, reforçando o papel do professor como substituto dos pais, dizendo que a escola era a continuação do lar e que para tanto, o diálogo entre professores e pais devia ser frequente.

No segundo momento, Ramos alerta para o fato de o professor ter uma *correta atitude mental*, ou seja, a higiene mental do professor era indispensável num serviço de higiene mental escolar, sendo o ajustamento dele uma tarefa prévia, como vimos anteriormente.

Em outras palavras, Ramos (s.d.) estava alertando para o fato de que, do mesmo modo que existe *pai problema*, existe *professor problema*. Esse autor analisa:

A nossa experiência provou, com efeito, que muitos problemas da criança escolar eram a consequência de atitudes errôneas do professor, que “projetava” sobre o aluno os seus próprios “complexos”. O professor “intransigente”, irascível, nervoso, hesitante, inibido, ciumento... tende a “derramar” as suas reações emocionais sobre o aluno confiado aos seus cuidados. Muitas vezes, êle próprio reflete na escola os desajustamentos – emocionais, conjugais, econômicos, sociais... do seu ambiente doméstico. (p. 447).

Se por um lado, a maioria do corpo docente conseguia colocar em prática as orientações do S.O.H.M., por outro, encontramos alguns que não estavam na mesma visão de trabalho, ou mesmo, como afirmou Ramos, precisavam receber outro tipo de atenção por parte do Serviço (Cf. Papadopoulos 2010a). Apenas para ilustrar a afirmação do médico quanto à prática de alguns professores, seguem dois fragmentos das fichas de observação:

Obs. 53 (Escola “Estados Unidos”, ficha nº 471 do S.O.H.M.). J. V. M., menino de 10 anos da Escola Estados Unidos – J... tem mostrado atitudes de revolta e fugas de casa e da escola, não só por causa da atitude da mãe (surras tremendas), como devido à atitude da sua professora de classe, constantemente irritada com o pequeno.⁷⁴ (129).

Obs. 63 (Escola “Argentina”, ficha nº 287 do S.O.H.M.) – A. P. M., menino de 9 anos. A.P.M. é objeto de suspeitas de furtos em casa e na escola. As atitudes da tutora e das professoras humilham-no e acabrunham-no. Confessou desejar mudar de professora de classe. Passou para outra turma, onde está se sentindo bem, no contacto com outra professora que compreende os seus problemas.⁷⁵

⁷⁴ Fonte: Ramos, Arthur. *A criança problema: a higiene mental na escola primária*, s.d., p. 129.

⁷⁵ Fonte: Ramos, Arthur. *A criança problema: a higiene mental na escola primária*, s.d., p. 138.

Observamos que mesmo com todas as orientações e cursos que os professores recebiam, existiam momentos de tensão nessa prática, ou seja, não era tão simples para o corpo docente em sua totalidade ocupar o lugar de substituto dos pais no sentido de auxiliar na formação do superego infantil de maneira saudável, considerando-se a perspectiva de Ramos de que, “o super-ego infantil mal formado pela primeira identificação com os pais violentos, irá reforçar-se na vida escolar, quando o mestre surge à criança como o substituto dos pais.” (RAMOS, 1934b, p. 121).

Uma vez esclarecida a necessidade de o professor ser analisado, Ramos (1934b) deu relevo a algumas questões da psicanálise que se associavam à criança e que eram importantes de serem estudadas como causalidade, a sexualidade infantil, a contra-sexualidade, o sentimento de culpa e o recalque. Vamos nos deter apenas em relação à causalidade, pois os outros assuntos foram tratados e explicados nos capítulos três e quatro deste estudo.

A noção de causalidade, segundo Ramos, estava sendo estudada a propósito de situações pedagógicas e as que consideravam como *difíceis* eram suscetíveis de uma investigação psicanalítica na perspectiva analítico-causal. Assim ele trouxe alguns exemplos de situações que foram analisadas por psicanalistas, nessa perspectiva. A fim de ilustrar, recorreremos a duas histórias, sendo a primeira sobre um menino que apresentava gagueira e a segunda sobre outro aluno que apresentava certa dificuldade com geometria.

a) Caso de gagueira (Kroh). Uma criança do sexo masculino, de 10 anos, gagueja e a análise revela o seguinte: o menino, mais velho que seus dois outros irmãos, foi empregado em trabalhos domésticos e quase sempre era punido severamente. Desvendada a origem do mal, houve grande melhora, que cessou quando a criança foi constrangida a servir seus dois irmãos, novamente. Só com a mudança do ambiente familiar a gagueira desapareceu definitivamente. (p. 73).

b) Erro de geometria (Schneider). Um aluno, inquerido sobre um dos teoremas da congruência de triângulos, é incapaz de dizer qualquer coisa sobre o mesmo, muito embora o houvesse aprendido bem, até o instante em que foi inquerido. A análise, pela associação de idéias em conexão com o facto, surgiu-lhe a princípio a representação de uma fileira de triângulos como em disposição ornamental. Logo, eram de prata sobre um fundo negro: adorno de um fêretro, o fêretro de seu pai. Associações sobre o enterro, pensamentos em relação à morte de seu pai. Referências à grande severidade deste. Raiva dirigida contra o professor de matemáticas, que se compraz em atormentar os seus alunos, levando-os

ao ridículo. Pensamentos suicidas para libertar-se deste tormento. O theorema de congruência desperta, pois, o seu ódio recalcado ao pae morto e ao professor severo. (p. 77).

Através dos exemplos dos alunos analisados, Ramos (1934b) quis mostrar que os traumatismos inconscientes fundamentais tinham origem na infância e os *defeitos* de caráter que constituíam os *difficeis* escolares, somente poderiam ser compreendidos através de uma análise mais profunda do psiquismo infantil em uma perspectiva analítico-causal. Assim, segundo ele, os pedagogos acabavam classificando os escolares em duas categorias: os que possuíam aptidões intelectuais e os que não as tinham, desta forma:

Esquecem o dynamismo emocional subjacente. Esquecem o papel formidável do inconsciente, verdadeiramente o motor das acções humanas. As inibições intellectuaes estão ahi patentes, todos os dias, até na compreensão do mais simples syllogismo quando há uma causa emocional actual ou remota. Todos os *tests* de intelligencia fracassarão aqui redondamente. Nos casos pedagógicos mais complexos, nesta multidão de “difficeis” escolares, e principalmente quando há defeitos mais graves de character, então a psychanalyse, só ella, poderá resolver a situação, mostrando a decisiva influencia que teem os acontecimentos da vida infantil, principalmente no domínio da sexualidade, em todos os actos da vida humana, na família, na escola e na sociedade. (p. 82-83).

Constatamos no discurso de Arthur Ramos três afirmações que destacamos: a primeira era de que alguns educadores, talvez aqueles não adeptos da psicanálise, não percebiam que o emocional permeava as atitudes dos alunos; a segunda era que também não consideravam a existência do inconsciente como o provedor das ações humanas e, terceira, foi o fato de o médico ter elevado a psicanálise em nível de redentora dos problemas existentes com os alunos.

Além do estudo desenvolvido sobre a análise da psique infantil em uma perspectiva analítico-causal, Ramos (1934b) investigou o que Pfister denominou de “pedanalyse” que seria também uma forma de análise infantil com métodos especiais desenvolvidos por Anna Freud (1928), Melanie Klein (1932) e outros, ou seja, seria a psicanálise de uma situação pedagógica. Desta forma, seriam tratadas pelos próprios educadores de formação psicanalítica as crianças que apresentassem conflitos de pouca importância ou comuns e os casos mais

complexos em que ocorreram recalcações mais profundos seriam encaminhados ao médico psicanalista.

Ramos (1934b) afirmou que o estudo da psicanálise trazia vantagens ao educador, pois com esse conhecimento ele aprendia a ter um “olhar” diferenciado permitindo-lhe “decifrar enigmas que até então lhe pareceram insolúveis.” (p. 142). Cabe ressaltar porém, que a psicanálise era uma especialidade da psicanálise e, portanto, apresentava diferenças quanto aos métodos utilizados pela segunda a fim de analisar o adulto, pois a criança era considerada como um “ser incompleto, dependente e em formação” (p. 142), sendo o adulto uma personalidade desenvolvida. Portanto, Anna Freud entendia ser indispensável ter com a criança um período prévio, antes do início da análise propriamente dito, a fim de prepará-la tornando-a analisável, pois, diferente do adulto, a criança não tinha a consciência dos seus conflitos, sendo levada ao consultório pelos pais ou outros responsáveis. Então, era necessário primeiro que a criança passasse a ter consciência do seu comportamento que precisava ser modificado e em seguida ter confiança na análise e no analista. Apenas depois de conseguido esses resultados era que se iniciava a psicanálise e o uso dos meios técnicos utilizados na análise infantil.

Ao invés da narração da própria vida, Anna Freud utilizava a interpretação dos sonhos, entendendo que era quase sempre expressão direta dos desejos infantis. Além dos sonhos, outra técnica utilizada por ela era o desenho como forma de estudar a alma infantil.

Outro recurso utilizado com êxito por Melanie Klein, de acordo com Ramos (1934b) eram os jogos e brinquedos. Segundo o autor ela partia da ideia de que a ação infantil era mais natural e mais fácil do que o uso da palavra, assim através dos brinquedos ela colocava à disposição da criança um mundo em miniatura e deixando-a brincar, conseguia analisar o comportamento dela, desta forma Melanie Klein substituiu a palavra pela ação, pois com os brinquedos a criança podia executar atos que na vida real seriam inibidos por causa do poderio das pessoas que a rodeavam. Desta forma, segundo Ramos (1934b) a técnica do jogo de Melanie Klein:

Facilita incontestavelmente a análise infantil, pois em muito pouco tempo o analista pode fazer um juízo seguro sobre a vida psíquica da criança. Ampliando o número das

personagens do seu mundo de brinquedos, a criança tem de incluir o analista e ali se terá a situação de *transferência*. (p.148)

De acordo com Ramos (1934b), para a psicanálise, era de extrema importância a transferência infantil, pois implicava um “fim educativo essencial” (p. 149), pois o sucesso da educação estava baseado nos sentimentos afetivos do aluno para com o mestre. Na análise infantil era essencial, de acordo com Anna Freud, que a criança tivesse um laço afetivo com o analista a fim de que o trabalho alcançasse um resultado positivo e a mesma situação se aplicava na relação professor-aluno.

Assim como Anísio colocou relevo na atuação do professor nas escolas, Ramos seguiu na mesma direção elegendo-o para a tarefa de fazer a ponte da criança e família com o S.O.H.M., além de ser aquele que em sala de aula, articulava a psicanálise à educação.

Em trabalho anterior (Papadopoulos, 2010a), afirmamos que para Ramos o lugar de denúncia da criança quando alguma situação familiar não vai bem, é a escola. É nesse ambiente que o aluno vai transferir para a relação com os amigos e com os professores, suas angústias, medos, ansiedades, agressividade e toda sorte de sentimentos que o permitam expandir o que não vai bem em seu interior. Sem saber o que se passa exatamente com ele mesmo, reage demonstrando através do *desajustamento*, de acordo com o termo utilizado por Ramos, seu sofrimento.

Em outras palavras, Ramos assinalava que o professor era o *substituto* dos pais, tanto para dar atenção e carinho, como aquele que sofria as reações dessas crianças *mal tratadas*, sendo a relação professor-aluno a base do trabalho desenvolvido na escola. Lançar luzes em direção ao corpo docente, explica o fato de uma das metas do S.O.H.M. ser totalmente voltada para habilitar os professores na tarefa de lidar com as crianças problemas através, principalmente, da transferência afetiva. (Cf. Papadopoulos, 2010a).

Segundo Ramos, esse mecanismo de transferência afetiva era canalizado para a relação professor-aluno, ou seja, se o aluno criasse um vínculo de afetividade com seu professor, naturalmente, conseguiria mudar o comportamento *desajustado* e/ou progrediria na aprendizagem. Entretanto, Ramos (s.d., p. 449) esclareceu a diferença da transferência da criança para a transferência analítica do adulto:

êste faz do médico, por exemplo, o objeto atual, o écran, de antigos conflitos familiares, em sentimentos de amor ou de ódio. A criança, porém, opera uma transferência direta para com o seu professor. [...] A criança [...] não tem um grande e esquecido passado que possa transferir ao analista (ao professor). A transferência da criança é, pois, uma inclinação direta e real e não uma substituição, uma reprodução de antigas situações. O analista (o professor) não só resolve os conflitos da criança, como contribui a modelar as suas relações para o futuro. [...] Êle (o professor) é um dos principais fatores na formação do Super-Ego da criança!...

Então, operar com a transferência infantil através dos professores era para Ramos uma das principais ações para sanar os *desajustamentos* apresentados pelos alunos. Porém, outras atividades eram orientadas nesse sentido como: “ensino interessado, principalmente as técnicas manuais (cartonagem, desenho, modelagem...), atividades recreativas, ginástica rítmica, música, jogos... completam a obra da higiene mental na Escola”. (RAMOS, s.d., p. 452).

Como mencionamos em trabalho anterior (Papadopoulos, 2010a), o jogo era colocado por Ramos como uma das atividades que forneciam “um material de primeira ordem na compreensão do comportamento da criança” (s.d., p. 452). Através dele podia extravasar seus impulsos e viver “no seu verdadeiro mundo, um mundo de participação e de adjacência, onde ela desempenha um papel mágico, transfigurando, como o primitivo, a realidade externa, e manipulando-a conforme os seus desejos.” (s.d., p. 453).

Uma vez mais, recorrendo às fichas de observação, é possível identificar algumas práticas pedagógicas empregadas para lidar com a criança *escorraçada*. Cabe assinalar que os procedimentos eram orientações advindas do S.O.H.M., nas quais ressaltados constatar a transferência afetiva em relação ao professor, bem como a utilização das atividades mencionadas e o resultado no comportamento dos alunos: (Cf. Papadopoulos, 2010a).

Obs. 42 (Escola “Escola Bárbara Ottoni”, ficha nº 12 do S.O.H.M.) – O.M., menino de 9 anos. O.M. tem melhorado muito. Atualmente interessa-se muito pelo trabalho e já quer fazer seus exercícios, a atitude para com companheiros vem também se modificando e já tem amigos. Demonstra simpatia e carinho à professora. Tem muita habilidade para o desenho e não nega seu concurso ao grupo, cooperando de boa vontade.⁷⁶

⁷⁶ Fonte: Ramos, Arthur. *A criança problema: a higiene mental na escola primária*, s.d., p. 116.

Obs. 34 (Escola “Manoel Bonfim”, ficha nº 47 do S.O.H.M.) – M.F. menino de 10 anos. Na escola, a ação junto ao menino consistirá, temporariamente, em fornecer ocasiões em que êle afirme seu valor. Não deixá-lo com companheiros mais velhos, não intimidá-lo. Aproveitar as tendências de jôgo, mostrando as vantagens do jôgo-brinquedo.⁷⁷

Obs. 51 (Escola “General Trompowski”, ficha nº 20 do S.O.H.M.). C. S. M., menino de 9 anos da Escola General Trompowski – Foi aconselhada a mãe no sentido de agir junto ao menino, evitando os ralhos e castigos repetidos. [...] Trabalhos manuais e jogos interessados. [...] O menino tem melhorado muito. Em 1938, não mais apresentava nenhum problema de comportamento.⁷⁸

Obs. 24 (Escola “Argentina”, ficha nº 264 do S.O.H.M.) – B. R., menino de 8 anos. Correção do ambiente familiar: mostrar aos pais os inconvenientes dos castigos e ameaças à criança. Jogos ao ar livre, investigar o interêsse do menino e dar-lhe tarefas em correspondência com êsses interêsses, nas classes e nos jogos.⁷⁹

Ainda com relevo na prática docente, tivemos a oportunidade de constatar através desses fragmentos das fichas de observação a importância da atuação do educador junto à criança *desajustada*, seja através da transferência afetiva, das atividades propostas e dos *conselhos* dados aos pais.

Com relação às fugas escolares, mentiras e furtos, a orientação do Serviço de Higiene Mental eram as seguintes: **fugas escolares** – a tarefa era a de observar, pois a causa poderia estar na própria escola por diversos fatores como, “ambiente de temor para a criança, medo de tarefas superiores às forças, receio ou ódio a um professor de classe que não compreende os problemas do escolar, e o amedronta e afugenta com suas atitudes” (RAMOS, s.d., p 297), pois cessando as causas cessariam as fugas; **mentiras** – a orientação era de não intervir diretamente na criança, pois cessando as causas dos *desajustamentos*, conseqüentemente, os efeitos que desembocavam na mentira, cessariam. Ramos afirmou que com essas orientações estavam conseguindo resolver muitos casos de mentiras que surgiram no ambiente escolar; e, o **furto** – esclarecer os professores, no sentido de explicar sobre os aspectos “pré-morais” e “pré-criminais” apontando-lhes as conseqüências nefastas das interdições e castigos intempestivos que fariam aumentar o sentimento de culpa e de masoquismo infantil. Ao invés de tais atitudes o professor, através de uma correta transferência afetiva, conseguiria a confiança da criança. Quando o motivo do furto era por causa de complexo de inferioridade,

⁷⁷ Fonte: Ramos, Arthur. *A criança problema: a higiene mental na escola primária*, s.d., p. 109.

⁷⁸ Fonte: Ramos, Arthur. *A criança problema: a higiene mental na escola primária*, s.d., p. 128.

⁷⁹ Fonte: Ramos, Arthur. *A criança problema: a higiene mental na escola primária*, s.d., p.89.

a orientação era para que fosse *corrigido o defeito* e, em seguida, fossem utilizadas atividades de compensação, a fim de a criança sentir-se valorizada aumentando sua autoestima. Quando se tratava de furtos ligados a mecanismos de jogo ou imitação ou furtos patológicos, era necessária além da correção orgânica, uma assistência moral e afetiva a essas crianças que eram *escorraçadas* em casa. Nos casos mais complexos a criança deveria ser analisada mais profundamente pelo especialista.

Os estudos empreendidos em relação à *criança escorraçada* como *criança problema* permitiram elucidar pontos importantes da relação entre o S.O.H.M. e a prática docente empregada nas escolas experimentais, a saber: primeiro, as práticas pedagógicas eram focadas na atuação do professor que deveria ter uma *correta formação mental* e na sua relação com o aluno, através da transferência afetiva. As orientações encaminhadas pelo Serviço às referidas escolas eram baseadas, principalmente, em atividades que privilegiavam os jogos, brinquedos e atividades diversas. Em seguida, foi possível constatar nessas relações, momentos de tensão, pois nem sempre esse professor incorporava e colocava em prática os preceitos da higiene mental, apresentando uma prática que não condizia com o esperado pelo Serviço. Cumpre frisar que não foi possível detectarmos como se dava o equilíbrio dessas tensões ou até mesmo se a busca desse equilíbrio existia. A única pista que temos são os relatos das fichas de observação, onde conseguimos identificar que a orientação dada pelo Serviço era no sentido de transferir a criança para outra classe e, algumas vezes, conversar com o professor para esclarecer a situação daquele aluno *desajustado*.

Enfim, assinalamos que Ramos, ao organizar o S.O.H.M., tinha como ideia balizadora dirimir o rigor hierárquico inibidor da criatividade infantil na relação entre a criança e a escola, utilizando a ciência para esse fim. (Cf. Papadopoulos, 2010a).