

Universidade Federal de Juiz de Fora
Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes Corrêa

Arthur Ramos e a representação “criança problema”: algumas dimensões de permanência e de deslocamento no tempo passado e na atualidade

Juiz de Fora

2015

Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes Corrêa

Arthur Ramos e a representação “criança problema”: algumas dimensões de permanência e de deslocamento no tempo passado e na atualidade

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial de obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Marlos Bessa Mendes da Rocha

Juiz de Fora

2015

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(s) autor(s)

Corrêa, Cristia Rosineiri Gonçalves Lopes.

Arthur Ramos e a representação "criança problema": algumas dimensões de permanência e de deslocamento no tempo passado e na atualidade / Cristia Rosineiri Gonçalves Lopes Corrêa. — 2015.

257 p.

Orientador: Marcos Bessa Mendes Rocha

Tese (doutorado) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Constituição Histórica da Noção "Criança Problema". I. Rocha, Marcos Bessa Mendes, orient. II. Título.

CRISTIA ROSINEIRI GONÇAVES LOPES CORRÊA

**ARTHUR RAMOS E A REPRESENTAÇÃO “CRIANÇA PROBLEMA”:
DIMENSÕES DE PERMANÊNCIA E DE DESLOCAMENTO NO TEMPO
PASSADO E NA ATUALIDADE**

Tese aprovada como requisito parcial pela obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Dr Marlos Bessa Mendes da Rocha (Orientador)
Programa de Pós Graduação em Educação, UFJF

Dr^a Ana Maria Moraes Fontes
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Dr^a Núbia Aparecida Schaper Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Dr^a Andréa Borges de Medeiros
Coordenadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora

Dr^a Maria Cristina Soares de Gouvêa
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG

Juiz de Fora, 08 de maio de 2015

Ao meu pai Florisvaldo (in memoriam)
cuja marca fundamental foi a apurada
escuta da subversão temporal,
distinguindo o que era da ordem da
precipitação do que era da ordem da
assertividade.

AGRADECIMENTOS

Quero iniciar meus agradecimentos pelo orientador, pro

fessor doutor Marlos Bessa Mendes da Rocha, pela significativa e rara oportunidade de ter realizado esta pesquisa sob sua orientação. O seu trabalho intelectual rigoroso, metódico e crítico foi de extrema importância nesse percurso investigativo. A sua orientação começou muito antes do início cronológico do Doutorado. Desde a disciplina “História da Educação Brasileira”, no curso de Mestrado, em que tive o contato primeiro com a sua linha historiográfica, uma direção de um possível e futuro percurso de pesquisa foi delineada, tendo no *a posteriori* a sua confirmação. No meio deste caminho, entre a incidência da certeza antecipada da possibilidade desta experiência, que qualifico de divisora de águas, e o presente momento de concluí-la, tomou lugar uma admiração crescente pelo seu trabalho, um desejo decidido de leitura e estudo das suas originais contribuições ao campo da História da Educação e uma significativa interlocução. Professor e orientador raro, cujo encontro no meu percurso deixou uma marca indelével que ultrapassa a orientação na presente pesquisa de Doutorado na própria medida em que, a partir desse encontro, questões educacionais aparentemente fechadas puderam ser reabertas, conferindo inclusive novidades nesse movimento.

Agradeço aos meus professores do doutorado. Foram percursos diferentes de disciplinas que puderam, cada um de algum modo, contribuir em algum ponto para esta pesquisa.

Agradeço aos meus colegas de pós-graduação, colegas de orientação e aos colegas do grupo de pesquisa. As inúmeras reuniões com várias discussões historiográficas muito ajudaram nesse percurso, principalmente porque era um percurso novo para mim.

Agradeço aos professores da banca de qualificação e defesa: à professora Cristina Gouvêa, cuja meticulosa leitura e rigorosos assinalamentos enriqueceram a pesquisa; à Andréa Borges, que, com muita argúcia adquirida da experiência com o que trato nesta pesquisa, apontou atuais pontos educacionais a serem cuidados; à professora Núbia pelo seu olhar do ponto de vista da Psicologia da Educação; à professora Ana Maria, minha orientadora de mestrado, que tive a satisfação de tê-la na banca, que me apontou pontos psicanalíticos que não podiam deixar de comparecer.

Agradeço à Darlan Lula pela revisão gramatical.

Agradeço o Arquivo Arthur Ramos, da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, que favoreceu esta pesquisa com seu acervo.

Agradeço à CAPES, pelo financiamento do meu doutorado. Nesse sentido, o agradecimento se estende à Universidade Federal de Juiz de Fora, através da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação desta Universidade.

Agradeço à minha família: Wilson Luiz Rotatori Corrêa, meu esposo, pelo companheirismo e suporte; Ana Carolina Gonçalves Lopes Corrêa e Vítor Rotatori Gonçalves Lopes Corrêa, meus queridos filhos, que tanto colaboraram comigo ao possibilitarem que o trabalho ocorresse.

Agradeço muito à minha mãe Noeme, minha querida tia Neide, aos meus irmãos e irmãs, principalmente o meu irmão Roberto, que muito contribuíram para que hoje esse passo possa estar sendo dado.

RESUMO

A presente pesquisa, de cunho fundamentalmente historiográfico, se consubstancia na possibilidade de revisitar a constituição histórica da noção de “criança problema”, no Brasil, nos anos 1930, com Arthur Ramos; para, a partir desta retomada, investigar acerca da existência de algumas dimensões de permanência e de deslocamentos da atual representação “criança problema” na escola em relação à constituição histórica dessa representação na primeira metade do século XX, com esse referido médico e educador baiano, dentro do movimento conhecido como Escola Nova. Portanto, busco dentro do ritmo lógico pretendido, que os capítulos que constituem este percurso tragam uma investigação e uma abordagem não totalizante, mas significativa da constituição histórica dessa noção de “criança problema”, com Ramos, e dos problemas escolares da criança, na atualidade, no propósito de tentar responder se há ou não algumas dimensões de permanência e de deslocamento na representação “criança problema”, na atualidade, em relação à noção constituída no passado histórico a ser recortado pela presente pesquisa. A minha abordagem pretende estar ancorada em uma indagação fundante: se tal dimensão é a mesma da colocada na década de 1930. Não sendo a mesma, perguntarei acerca do que permaneceu e do que deslocou, tendo para esta investigação duas balizas fundamentais pertencentes à metodologia da tomada do passado histórico calcada na interlocução entre a hermenêutica histórica e a psicanálise. A primeira é a noção ricoueriana de “herança”, que incorpora as dimensões do mesmo e do novo, que me permitirá, no nível metodológico, a análise de algumas dimensões de permanência e deslocamento entre o passado e o presente. A segunda é a dimensão do ponto de real desse passado histórico da constituição da noção “criança problema”, com Arthur Ramos. Tal categoria será usada não no intento de oficializar uma explicação da origem dos problemas escolares; não com o objetivo de explicar o passado da constituição investigada. Mas, sim no sentido de possibilitar dizer algo dele a partir dos seus efeitos. Entendendo esse real, não como sinônimo de realidade, mas como compreendido pela psicanálise: um ponto resistente ao simbólico, que insiste no seu caráter de retorno e que, quando sustentado, funda possibilidades inéditas. Um ponto que constitui uma dimensão de permanência mais radical que as demais recortadas.

Palavras-chave: Criança problema; Arthur Ramos; problemas escolares; escola nova; educação como um direito social

RÉSUMÉ

Esta investigación, de naturaleza principalmente historiográfica, se manifiesta en la posibilidad de volver a examinar la constitución histórica del concepto de "niño problema" en Brasil, en los años del 1930, con Arthur Ramos; para a partir de esta retomada, investigar sobre la existencia de ciertas dimensiones de permanencia y de desplazamiento de la actual representación "niño problema" en la escuela en relación con la constitución histórica de esta representación en la primera mitad del siglo XX, con esto dicho médico y educador de Bahía, dentro del movimiento conocido como la Nueva Escuela. Por lo tanto, busco en el ritmo lógico previsto, que los capítulos que componen esta trayectoria conduzcan a una investigación y un enfoque no totalizador pero significativo de la constitución histórica de esta noción de "niño problema" con Ramos, y de los problemas escolares de los niños, hoy, con el fin de tratar de responder si hay o no algunas dimensiones de la permanencia y del desplazamiento en la representación de "niño problema", hoy en día, alrededor de las nociones incorporadas en el pasado histórico que será destacado por esta investigación. Mi enfoque debe anclarse en una cuestión fundamental: si esta dimensión es la misma según lo establecido en la década de 1930. No siendo la misma, preguntaré acerca de lo que quedó y lo que desplazó, presentando para esta investigación dos objetivos fundamentales relativos a la metodología de vuelta al pasado histórico basado en la interlocución entre la hermenéutica histórica y el psicoanálisis. La primera es la noción *ricoueriana* de "herencia", que incorpora las dimensiones de lo mismo y del nuevo, lo que me permitirá, en el plano metodológico, el análisis de algunas dimensiones de la permanencia y del desplazamiento entre el pasado y el presente. El segundo se refiere a la dimensión del punto de real del pasado histórico de la constitución del concepto "niño problema", con Arthur Ramos. La comprensión de este real, no como sinónimo de la realidad, sino como lo entiende el psicoanálisis: un punto que resiste lo simbólico, que insiste en su carácter de retorno y que, cuando sostenido, funda posibilidades sin precedentes. Un punto que es una dimensión de la permanencia más radical que las otras destacadas.

Palabras clave: Niño problema; Arthur Ramos; problemas de la escuela; nueva escuela; la educación como un derecho social.

RESUMEN

Cette recherche de nature essentiellement historiographique s'incarne dans la possibilité de revisiter, avec Arthur Ramos, la constitution historique de la notion d'«enfant problème» au Brésil, dans les années 1930; pour, à partir de cette reprise, enquêter sur l'existence de certaines dimensions de permanence et de changement de la représentation actuelle "enfant problème" dans l'école par rapport à la constitution historique de cette représentation dans la première moitié du XX^e siècle, avec ce médecin et éducateur de Bahia, au sein du mouvement connu sous le nom de Nouvelle École. Par conséquent, je cherche dans le rythme logique souhaité que les chapitres qui composent ce travail apportent-t-ils une enquête et une approche non totalisantes, mais importantes pour la constitution historique de cette notion d'«enfant problème», selon Ramos, et des problèmes scolaires actuelles chez les enfants afin d'essayer de répondre s'il y a ou non certaines dimensions de permanence et de changement dans l'actuelle représentation "enfant problème" par rapport à la notion *constituée* dans le passé historique qui sera traité dans cette recherche. J'ai l'intention d'ancrer mon approche dans une question fondamentale: si cette dimension est la même que celle prévue dans les années 1930. Si elle n'est pas la même, je poserai des questions sur ce qui est resté et ce qui est changé, ayant pour cette enquête deux jalons fondamentaux relatifs à la méthodologie de la prise du passé historique basée sur le dialogue entre l'herméneutique historique et la psychanalyse. Le premier concerne la notion *ricœurienne* de "héritage", qui intègre les dimensions du même et du nouveau, ce qui me permettra, au niveau méthodologique, d'analyser certains aspects de permanence et de changement entre le passé et le présent. Le second concerne la dimension du point du réel du passé historique de la constitution de la notion d'«enfant problème», selon Arthur Ramos. On comprend ce réel, non comme un synonyme de la réalité, mais tel qu'il est compris par la psychanalyse: un point *résistant au* symbolique, qui insiste sur son caractère récurrent et qui, lorsque soutenu, crée des possibilités sans précédent. Un point qui constitue une dimension de permanence plus radicale que celles qui ont été coupées.

Mots-clés: enfant problème; Arthur Ramos; problèmes scolaires; nouvelle école; l'éducation comme un droit social.

ABSTRACT

The present research, which follows a historical perspective, materializes in the possibility to reclaim the historical constitution of the notion of problem child in Brazil in the 1930's based on Arthur Ramos. From this reclaim, it investigates the existence of some dimensions of permanence or even changes in the present representation of problem child in the school in relation to the historical constitution of this representation in the first half of the 20th century within the context of the new school developments. Therefore, I look for, within the aimed logical pattern, that the chapters that form this path bring us an investigation in a non totalizing approach, but significant for the historical constitution of this notion of child problem in Ramos, and of the child school problems in the present aiming to answer if we may find or not some permanency dimensions and changes in the child problem representation in the present and in relation to the notion built in the historical past to be delimited by the present research. My approach intends to be anchored in a fundamental questioning: Is the dimension the same that the proposed in 1930's? If it is not the same, I will ask what has remained and what has changed having to this investigation two fundamental guides that pertain to the methodological approach of taken the historical path based on the intercommunication between the hermeneutics and psychoanalysis. The first is the Richouer's notion of heritage, that incorporates the dimensions of the same and the new, that will allow me, at the methodological level, the analysis of some dimensions of permanence and changes between the present and the past. The second is the dimension of the real point of this historical past that constitutes the notion of child problem in Arthur Ramos. Understanding this real, not as a synonym of real, but as understood within the psychoanalysis: a resistant point to the symbolic that insists in to return and that, when sustained, creates new possibilities in a point that constitutes the permanence dimension more radical than the remaining that were delimited.

Key words: Child problems, Arthur Ramos, school problems, new school, education as a social right.

LISTA DE ABREVIATURAS

SOHM	Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental
IPE	Instituto de Pesquisas Educacionais
SOP	Serviço de Ortofrenia e Psicologia
CPE	Centro de Pesquisas Educacionais
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
FUNABEM	Fundação Nacional de Bem Estar do Menor
CEI	Centro de Educação Integrada
OMS	Organização Mundial da Saúde
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
EAI	Epilepsia de Ausência na Infância
QV	Qualidade de Vida

Sumário

Momento introdutório	15
Capítulo 1	21
História e ficção: um ponto de interlocução entre a hermenêutica histórica de Ricoeur e a psicanálise de Freud com Lacan	21
A abordagem de história e ficção na hermenêutica histórica de Paul Ricoeur	21
Verdade com a estrutura de ficção na psicanálise de Freud com Lacan	29
Alguns assinalamentos acerca de uma possível interlocução como possibilidade de contribuição metodológica na pesquisa historiográfica	34
Capítulo 2	46
Os problemas escolares na atualidade e a representação “criança problema”	46
A violência escolar na sua modalidade de “incivildades” na atualidade	48
Capítulo 3	59
A expressão da configuração do direito à educação, no contexto escolanovista brasileiro, e o desafio dos problemas escolares	59
A localização do fenômeno das dificuldades escolares na escola seriada e o desafio dessas dificuldades colocado centralmente no contexto escolanovista	71
A perspectiva biológica das dificuldades escolares, o uso de testes, a criação das classes especiais: contra quem Arthur Ramos irá dialogar	75
Alfred Binet e os testes de inteligência	76
A atuação de Claparède no contexto escolanovista e o recurso às classes especiais	81
O uso dos testes psicológicos de inteligência e o recurso às classes especiais no contexto escolanovista brasileiro	86
A compreensão de Ramos das dificuldades escolares: com quem ele dialoga para apresentar o seu contraponto à abordagem biológica e psicométrica	102
A tomada dos problemas escolares como problemas tratáveis: uma herança desse passado	124
Capítulo 4:	130
Arthur Ramos, o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental e o livro <i>A criança problema</i>	130
A legitimidade da criação do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental para atender ao escolar em dificuldades visto como “criança problema”	131
O livro <i>A criança problema</i> como uma sistematização das conclusões dos atendimentos prestados às crianças na Clínica de Orientação Infantil	145
Os problemas escolares como um ponto de real do passado da constituição da noção “criança problema”	171
Capítulo 5:	175

Arthur Ramos e a compreensão dos problemas escolares: algumas dimensões de permanência e de deslocamento no tempo passado e na atualidade.....	175
A psicologização dos problemas escolares na atualidade	176
A medicalização dos problemas escolares na atualidade	183
A compreensão neuropsicológica dos problemas escolares na atualidade	190
Assinalamentos finais sobre dimensões de permanência e de deslocamento entre compreensão de Ramos e as compreensões atuais recortadas	200
A compreensão psicanalítica na atualidade e a abordagem de Arthur Ramos: algumas dimensões de permanência e deslocamentos	208
Momento de concluir.....	225
Referências bibliográficas	233
Fontes históricas	249
Anexos:.....	251

Momento introdutório

As maneiras como as explicações e, portanto, como uma possível aplicabilidade da noção “criança problema” se constituem na atualidade, isto é, responsabilizando às famílias “desestruturadas” da criança por seus problemas, há muito me instiga. Tal interesse advém de um percurso profissional lidando significativamente com crianças abrigadas, provenientes de constelações familiares tidas como “degradadas”, que, inclusive, apresentavam significativos problemas de aprendizagem e/ou comportamento, sendo, não poucas vezes representadas, no ambiente escolar, como “crianças problema”. Essa dita possível aplicabilidade da noção “criança problema” constituída na atualidade há muito me instiga, tanto que quando pude, academicamente, ter tido um contato, ainda que incipiente, com o contexto histórico da constituição dessa formulação, senti uma provocação diante desse tema do qual não pude recuar. Essa provocação acentuou-se quando vi que essa constituição tomou lugar em um contexto de um projeto de interlocução entre a educação e a psicanálise na própria medida em que o meu percurso profissional e de pesquisa é atravessado pelo discurso psicanalítico. Eram muitas as perguntas, sendo as principais delas as seguintes: “Será que a atual noção de ‘criança problema’, que muito me intriga, é a mesma da constituída nos anos 1930, com o médico e educador baiano Arthur Ramos, no contexto escolanovista”? “Caso não seja a mesma, seria a atual constituição radicalmente diferente em relação à constituída na primeira metade do século XX?”; “Ou será que, ainda que a noção atual e a constituída nos anos 1930 não sejam idênticas, elas comportariam algumas dimensões de permanência e deslocamento”? “Em que a psicanálise pode ter contribuído para essa constituição”?

A referida provocação sentida diante do tema, as decorrentes questões e um percurso traçado de uma possível interlocução entre a hermenêutica histórica de Ricoeur e a psicanálise de Freud com Lacan como uma possibilidade de abordagem metodológica e teórica desse passado me levaram ao presente percurso de pesquisa no âmbito da História da Educação. Tal percurso de pesquisa tem como indagação fundante justamente essa: “Qual o elo entre o presente e o passado em relação à essa noção”?

Nesse dito percurso, ao ter tido um maior contato com o passado da constituição histórica da noção “criança problema”, com Ramos, quando da expressão da realização do direito social à educação no contexto escolanovista, destacaram-se dos vestígios desse passado a centralidade adquirida pelo desafio dos problemas escolares, apresentados por inúmeras crianças, ainda que não soubesse extrair consequências desse ponto. Mas tal elemento comportou a virtude de me mobilizar, nessa trajetória, na matriz de uma pergunta enigmática e insistente da minha parte em relação aos referidos problemas escolares: “O que isso quer dizer”? Tal questão, durante muito tempo sem resposta, persistia na própria

medida em que se de um lado eu não conseguia ainda respondê-la, por outro, eu não conseguia calá-la. Um passo significativo na leitura do passado dessa constituição foi quando compreendi que a compreensão de Arthur Ramos, nos anos 1930, das dificuldades da criança na escola e, por conseguinte, a sua formulação “criança problema” constituíram-se em um manejo conferido por ele aos ditos problemas escolares no âmbito do escolanovismo. Mas, ainda que conseguisse dar passos significativos na leitura desse passado, persistia a referida questão sem uma resposta que me satisfizesse mesmo que não totalizante. No entanto tal questão enigmática, que não consentia em se calar ao invés de me fazer sentir impotente diante da falta de resposta satisfatória, mobilizava o prosseguimento do meu trabalho de leitura da constituição histórica da formulação “criança problema” com Arthur Ramos.

Passei a debruçar-me sobre a atualidade das explicações dadas aos atuais problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento apresentados por determinadas crianças com a proposta de localizar a expressividade das explicações dessas vicissitudes na matriz da noção “criança problema” (pois existem outras explicações). Isso porque foi essa atualidade que se colocou no ponto de partida, isto é, foram as minhas inquietações com a atualidade desse tema que precipitaram a minha decisão em fazer essa pesquisa histórica, na procura do referido elo entre o presente e o passado da constituição da noção “criança problema”. E, ao ter me debruçado sobre a referida atualidade, encontrei na literatura o elemento dos atuais problemas escolares apresentados por determinadas crianças formulado em termos de um agravamento em relação ao passado. Ademais, encontrei, também no acervo teórico sobre o tema na atualidade, o referido agravamento desse elemento dos atuais problemas escolares formulado como um desafio ao processo da realização da educação como um direito social, tempo que ainda vivemos. Isso porque tal realização coloca em cena uma profunda heterogeneidade do cenário educacional.

Tal formulação do agravamento dos atuais problemas escolares me conferiu um maior rigor metodológico em relação à atualidade da expressividade da explicação dos atuais problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento de determinadas crianças na matriz da noção “criança problema” que se colocou como ponto de partida na mobilização da presente pesquisa. O que estou dizendo? Estou dizendo que, a partir da dita formulação, em certo ponto já avançado do percurso investigativo, verifiquei que o elemento do presente que me permitiu voltar ao passado da constituição histórica da formulação “criança problema” “e nele encontrar os traços que autorizaram esse presente”, tal como indica Lopes (2005b, p.81), foi o encontro do elemento da exacerbação tanto da massificação quanto do desafio colocado pelos problemas escolares. Em outras palavras, foi o dito encontro no tempo presente o que me permitiu voltar ao tempo passado “e nele encontrar os traços que autorizaram esse presente” (LOPES, 2005b, p.81). Com essa volta, pude ler, dentre esses traços, a centralidade adquirida pelo desafio dos problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento, apresentados por inúmeras

crianças quando da expressão da configuração do compromisso com a abrangência da escola primária no contexto escolanovista.

Torna-se necessário e muito importante introduzir que essas crianças que passaram a ser representadas como “problemas” com Arthur Ramos não tinham um lugar dentro do ensino regular, na própria medida em que os seus problemas escolares eram lidos dentro de uma matriz médica ou, ainda, dentro de uma matriz biopsicologizante que não operou um deslocamento significativo em relação à matriz médica, matriz essa sentencial em relação às “classes especiais”. Assim, Ramos, conjuntamente com os renovadores afinados com a sua compreensão dos problemas escolares¹, especialmente Anísio Teixeira, cujo percurso da pesquisa indicará um deslocamento na sua compreensão de tais problemas, principalmente no que diz respeito ao uso dos testes psicológicos e decorrentemente o recurso às ditas “classes especiais”, duvidou do caráter sentencial dessas crianças no sentido de que elas não pudessem ser educadas junto com outras. Nessa matriz, Ramos, com o apoio de Teixeira, lançou e sustentou o projeto educacional de cunho “corretivo” e “preventivo” ao escolar que apresentava problemas e à sua família, como foi o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM). Com esse projeto educacional, Arthur Ramos deslocou tais problemas do nível biológico para o plano psicológico e trouxe, com isso, uma novidade em relação ao que operava até então: essa criança tida como “anormal” e, por conseguinte, “ineducável” podia ser tratada. Isso não foi pouco, como direi muitas vezes!

Muito importante assinalar que, a partir do desenvolvimento da pesquisa nos termos que estou colocando, foi possível outro significativo passo dado nesse percurso da tomada do passado histórico da constituição da formulação “criança problema”: a extração de uma *herança*, que argumento ser ainda pertinente ao nosso tempo, do passado dessa constituição com Arthur Ramos. Falo não da *herança* da possibilidade, conferida por Ramos, de manejo ao desafio colocado pelas dificuldades escolares, a saber, a representação “criança problema”, gerando, inclusive, o rótulo “criança problema”. Essa possibilidade é também, inegavelmente, uma *herança*, é claro, mas, quando for problematizada, como farei no percurso da pesquisa, veremos que essa *herança* já comporta, por sua vez, uma limitação para o nosso tempo, ainda que tenha operado méritos. No que concerne à extração da *herança* ainda pertinente, falo, na verdade, da *herança* da tomada, por Ramos, dos problemas escolares como problemas que podem ser tratados, e não sentenciados ao domínio da “anormalidade” e da “ineducabilidade”. *Herança* ainda pertinente porque, a meu ver, comporta uma pertinência ao nosso tempo, em que ainda vivemos o processo de realização do direito social à educação no qual os

¹ Como recortarei ao longo da pesquisa, no seio do escolanovismo, conviveram diferenças em relação à compreensão dos ditos problemas escolares.

problemas escolares da criança, colocados por essa realização, são um desafio a ela e diante do qual do qual não podemos mais recuar.

Mas, como assinalo no decorrer da pesquisa, tal constituição comportou outras *heranças* que incorporam algumas dimensões de permanência e deslocamento. Embora privilegie na presente pesquisa a referida *herança* ainda pertinente ao nosso tempo, no que diz respeito ao âmbito das *heranças* desse passado histórico, algumas dessas outras *heranças* comportadas pela constituição histórica da representação “criança problema” nos anos 1930, com Arthur Ramos, também interessam a essa análise historiográfica. Também interessam à presente análise historiográfica algumas dessas outras *heranças*, em termos de algumas dimensões de permanência e deslocamento no âmbito da sua compreensão dos problemas escolares, em relação à atualidade dessas compreensões com as quais ele dialogou contra e a favor. Estou falando das compreensões psicológica, médica e psicanalítica acerca dos problemas escolares com a abertura para algumas novidades que o presente nos coloca, como a compreensão neuropsicológica, isto é, a interface entre a as compreensões médica e psicológica, desses problemas.

Isso porque a referência tanto à psicologia quanto ao discurso biológico tomou lugar na matriz da compreensão, por Ramos, das dificuldades escolares. As visadas médica e neuropsicológica apresentadas no percurso da pesquisa são fruto do avançamento nessa área que não estava presente na época de Arthur Ramos, mas o entendimento é que esse avanço faz fortalecer uma perspectiva organicista à qual Ramos se contrapôs. Sobre a investigação de algumas dimensões de permanência e de deslocamento entre a compreensão de Ramos e uma atual compreensão dos problemas escolares conferida por uma determinada leitura psicanalítica, o intento é o de recortar onde se faz presente hoje a clínica – as matrizes teóricas desta clínica atual – para que se possa fazer um diálogo mais direto com Arthur Ramos (GOUVÊA, 2014), recortando algumas das ditas dimensões. E, nesse caso, justifica-se que eu privilegie, no meu recorte das compreensões atuais dos problemas escolares, a referida compreensão psicanalítica, na própria medida em que foi em apropriações de noções psicanalíticas que Arthur Ramos fundamentalmente se respaldou para a sua compreensão dos problemas escolares, e, por conseguinte, para a sua formulação da noção “criança problema”. Ademais, importa muito ressaltar a relevância do critério da influência ambiental² e, por conseguinte, da influência das experiências dos primeiros anos de vida da criança³ sobre os problemas escolares, reivindicada por Arthur Ramos, no

²Essa, no presente recorte de pesquisa, está centrada no âmbito familiar, embora eu chegue a problematizar um pouco a influência de fatores sociais que também comparece na abordagem de Arthur Ramos sobre os problemas escolares e, por conseguinte, na sua formulação “criança problema”. Mas, na minha leitura, a ênfase de Ramos no que tange a essa influência ambiental é posta no ambiente familiar “desajustado”. É por isso que o presente recorte de pesquisa estará centrado na dita influência do ambiente familiar ‘desajustado’.

³Aqui, entram não somente as experiências da criança no âmbito da sexualidade infantil, como também a sua relação com a mãe, o pai e os irmãos, isto é, o Outro familiar. O destino de todos esses elementos é dado em função do suposto da

estabelecimento das dimensões de permanência e de deslocamento entre o passado e o presente. Esses foram os critérios que subsidiaram o meu recorte de pesquisa quanto a essa investigação de algumas dimensões de permanência e deslocamento.

Nesse contexto, consegui fazer um contorno à referida insistente e enigmática questão concernente ao desafio dos problemas escolares, aos quais Ramos conferiu a sua compreensão e, por conseguinte, a formulação “criança problema”, quando da expressão da realização da educação como um direito social, no contexto escolanovista. Questão que, como disse, embora tenha ficado por um significativo tempo sem um contorno satisfatório, não consentia em se calar e mobilizava o meu trabalho de leitura desse passado. Percebi que o desafio dos ditos problemas escolares ao processo de realização da educação como um direito social constituem uma radical dimensão de permanência do passado da constituição da noção “criança problema”, com Ramos, em relação ao presente. Deste modo, respaldada no meu percurso psicanalítico que traz a noção de real⁴ como algo que retorna sempre ao mesmo lugar, constituindo uma dimensão de permanência mais radical, estabeleci os referidos problemas escolares como o ponto de real do passado da constituição da formulação “criança problema”. Sendo assim, anunciou-se, nesse ponto do meu percurso na presente pesquisa, uma significativa consequência: a possibilidade de uma leitura dos problemas escolares como um desafio ao processo de realização do direito social à educação. Em outras palavras, argumento na presente pesquisa que a constituição da noção de criança “problema” com Ramos, nos anos 1930, indica, significativamente que os problemas escolares apresentados por inúmeras crianças foram o desafio colocado para e pela expressão da configuração do compromisso com a escola primária, no contexto escolanovista, na própria medida em que essa formulação “criança problema” constituiu-se como uma possibilidade de manejo, ofertada por Ramos para lidar com esse desafio. Argumento, ainda, que a constituição da noção de criança “problema”, com Ramos, pode indicar que os problemas escolares, apresentados por crianças, permanecem sendo o desafio colocado para e pela configuração do compromisso com a abrangência da escola primária; compromisso com a abrangência das crianças em idade escolarizável ao qual a educação pública brasileira continua concernida. Ou seja, uma leitura do passado histórico dessa constituição, ajudando-nos a compreender o presente, tal como indicam Ana Maria de Oliveira Galvão e Eliane Marta Teixeira Lopes (2010). A constituição da noção “criança

“degradação” ou do “ajustamento” do ambiente familiar; da educação “adequada” ou “inadequada” recebida nesse ambiente. Em outras palavras, essa influência ambiental toma lugar em uma matriz determinista, prescindindo da margem de liberdade da criança em relação ao que vem do Outro que pode ser o Outro do ambiente familiar ou o Outro da educação.

⁴ Real, aqui, não é sinônimo de realidade. Trata-se da noção psicanalítica de Real: algo que insiste em retornar em uma dimensão de permanência mais radical. Ponto que resiste à simbolização; que escapa dos sistemas totalizantes e consistentes; que escapa da previsibilidade dos sistemas estáveis e supostamente “garantidos”. É a repetição do ponto de falta no saber do Outro simbólico. Mas ponto que, ao não ser escamoteado, como muito acontece, pode fundar possibilidades inéditas, criativas, ainda que não totalizantes. A noção de real será retomada na sua devida importância no primeiro capítulo.

problema”, com Arthur Ramos, porta o mérito, pois, de indicar os problemas escolares, apresentados por crianças, como um desafio à realização do direito social à educação a partir da radical heterogeneidade do cenário educacional colocado por essa realização.

Dessa forma, a minha abordagem, como expliquei, pretende estar ancorada em uma indagação fundante: se a atual noção “criança problema” é a mesma da colocada na década de 1930. E, não sendo a mesma, perguntarei acerca do que permaneceu e do que mudou em relação à essa formulação. Terei, para essa investigação, duas balizas fundamentais. A primeira é a noção ricoueriana de “herança”, que incorpora as dimensões do mesmo e do novo, que me permitirá, no nível metodológico, a análise de algumas dimensões de permanência e deslocamento entre o passado e o presente. A segunda é a referida dimensão do ponto de real desse passado histórico da constituição da noção “criança problema” com Arthur Ramos. Tal categoria psicanalítica será usada não no intento de oficializar uma explicação da origem dos problemas escolares; não com o objetivo de explicar o passado da constituição investigada. Mas, no sentido de possibilitar dizer algo dele a partir dos seus efeitos. Entendendo esse real não como sinônimo de realidade, mas como compreendido pela psicanálise: um ponto resistente ao simbólico, que insiste no seu caráter de retorno e que, quando sustentado, funda possibilidades inéditas. Um ponto que constitui uma dimensão de permanência mais radical que as demais recortadas.

Capítulo 1

História e ficção: um ponto de interlocução entre a hermenêutica histórica de Ricoeur e a psicanálise de Freud com Lacan

A abordagem de história e ficção na hermenêutica histórica de Paul Ricoeur

Ricoeur (2010a), ao tomar sob consideração fábulas sobre o tempo, mas privilegiando entre elas “Em Busca do Tempo Perdido” (*La Recherche*), de Proust, vai dizer que somente a ficção tem o poder de evocar as modalidades de *remitização* do tempo, na própria medida em que “a fórmula proustiana para a repetição é o tempo perdido redescoberto” (p. 225). A *remitização* do tempo, conferida pela ficção, quer dizer, antes de qualquer coisa, que, pela mediação da ficção, “o tempo perdido iguala-se ao tempo redescoberto” (p. 226). Nesse ponto, cabe dizer que, para Ricoeur, o mito comporta possibilidade de influência sobre as variações imaginativas da ficção sobre o tempo.

No que concerne às diferenças comportadas entre a história e a ficção, podemos assinalar que, de acordo com Ricoeur (2010b), a linha divisória entre esses dois modos de narrativa é marcada pelo recurso aos documentos, no que as construções do historiador visam a ser reconstruções do passado, o que não acontece com a ficção, estrutura do romance. “Através do documento e mediante a prova documentária, o historiador é submetido *ao que, um dia, foi*. Tem uma *dívida* para com o passado, uma dívida de reconhecimento para com os mortos, que faz dele um devedor insolvente” (p. 237). Concernido a articular conceitualmente essa noção de dívida, toma como ponto de partida a noção de vestígio, analisada por ele em outro texto⁵, para tentar descobrir qual poderia ser sua função mimética, isto é, sua função de refiguração. Prosseguindo, Ricoeur diz, com Karl Heussi, que “o passado é o “*vis-à-vis*” (*Gegenüber*) a que o conhecimento histórico se esforça para “corresponder de maneira apropriada” (p. 237). O modo referencial da história com relação ao passado é caracterizado pela referência indireta concernente a um conhecimento por vestígio que, na própria medida em que é deixado pelo passado, valendo por ele, “exerce a seu respeito uma função de locotenência, de *representância*” (p. 238). Tal modo referencial da história com relação ao passado distingue-se de qualquer outro. Nessa direção, Ricoeur propõe uma articulação transposta da dialética entre “grandes gêneros” elaborada por Platão no *Sofista*. Escolhe os três “grandes gêneros” do Mesmo, do Outro e do Análogo. “Não digo que a ideia de passado se *constrói* pelo próprio encadeamento desses três “grandes

⁵ Mímesis III, volume I.

gêneros”; afirmo apenas que dizemos algo de sensato sobre o passado ao pensá-lo sucessivamente sob o signo do Mesmo, do Outro e do Análogo” (p. 239).

Primeiramente, quanto à dimensão historiográfica regida sob o signo do Mesmo, Ricoeur diz tratar-se de uma concepção identitária, ou seja, uma tomada da preteridade do passado como uma identificação com o que outrora foi, eliminando a distância temporal entre o passado e o presente. Toma, então, como exemplo dessa concepção identitária a concepção da história como “reefetação” (*reenactment*) do passado, formulada por Collingwood em sua obra póstuma, publicada em 1946, *The Idea of History*. Ainda que nessa concepção a questão da relação do pensamento histórico com o passado enquanto passado seja posta pelo documento, a resposta a essa questão não está no documento, e sim no papel desempenhado pela imaginação histórica que ocupa o lugar supostamente atribuído à intuição, à interpretação intuitivista. Segundo Ricoeur, Collingwood fala de “*imaginação a priori*”, responsável pela construção histórica que faz valer sua pretensão à verdade, declarando, dessa forma, a reefetação numericamente idêntica ao primeiro pensar. Assim, Ricoeur sublinha, nessa concepção identitária de Collingwood, a dimensão da sobrevivência no tempo presente do mesmo acontecimento, historicamente conhecido. Uma dimensão de sobrevivência ancorada no ato de reefetação do passado no tempo presente, dando “ao paradoxo do vestígio⁶ uma solução *identitária*, sendo o fenômeno da marca, da impressão e o de sua perpetuação pura e simplesmente remetidos ao conhecimento natural” (p. 246). Entretanto, de acordo com Ricoeur, essa interpretação maximalista da tese identitária provoca objeções que paulatinamente questionam a própria tese identitária. Para começar, tal concepção termina por conceber que o historiador não conhece nada do passado, mas apenas seu próprio pensamento acerca do passado. Ademais, Ricoeur indaga se reefetar o passado é repensá-lo. “A parcela de opacidade” (p. 247) comportada tanto pelo ato original do tempo passado como pelo ato reflexivo do tempo presente derruba qualquer pretensão de uma consciência transparente para si mesma. Argumenta por uma distância temporal entre o passado e o presente que não pode ser anulada. “Como ainda chamar de recriação um ato que abole sua própria diferença com relação à criação original? De múltiplas maneiras, o re- do termo reefetação resiste à operação que pretenderia anular a distância temporal” (p. 247). Dessa forma, de acordo com Ricoeur, dessa noção de tempo histórico calcada na concepção identitária, são eliminadas as próprias mediações que anuancam o tempo histórico: “a sobrevivência do passado que torna possível o vestígio, a tradição que nos faz herdeiros, a preservação que possibilita a nova posse” (p. 247), pois tais referidas “mediações não se deixam incluir no grande gênero do Mesmo” (p. 247).

⁶O vestígio como aquilo que “significa sem fazer aparecer” (RICOEUR, 2010b, p. 265).

Em um outro extremo, na contramão de Collingwood, Ricoeur destaca também uma historiografia sob a égide do Outro, que diria de uma inversão dialética operada como resultado conclusivo do passado não poder ser pensado dentro do signo do Mesmo. Tal historiografia apontaria, por conseguinte, na direção do que ele chama de uma ontologia negativa do passado, a despeito de certa diversidade existente nos argumentos dos historiadores contemporâneos sob essa referida égide. Esses últimos “veem na história um reconhecimento da alteridade, uma restituição da distância temporal, até mesmo uma apologia da diferença, levada até uma espécie de exotismo temporal. Mas muitos poucos se arriscaram a teorizar essa preminência do Outro no *pensamento* da história” (p. 248). Nesse tipo de análise historiográfica, o que está em jogo é o confronto da preocupação com a referida restituição do sentido da distância temporal com o ideal de reafirmação do passado no presente; pois, antes, para essa visada, “a história tende maciçamente a *afastar* o passado do presente” (p. 248), podendo visar, inclusive, à produção de um efeito de estranheza em contraste a todo esboço de refamiliarização do não familiar; podendo esse efeito de estranheza chegar ao ponto da perda de referências, tornando-nos “estrangeiros aos costumes dos tempos passados, a ponto de a alteridade do passado com relação ao presente prevalecer sobre a sobrevivência do passado no presente” (p. 252). São várias as referências tomadas por Ricoeur para problematizar essa ontologia negativa do passado. No entanto, destacamos entre elas apenas uma, a saber, a contribuição de Michel de Certeau, que, inclusive, segundo ele, é a que vai mais longe nesse sentido. Trata-se, nessa contribuição, segundo Ricoeur, de uma apologia da diferença, mas num contexto de pensamento de uma sociologia da historiografia, “na qual já não é o *objeto* ou o *método* da história que são problematizados, mas o próprio historiador, quanto à sua operação. Fazer história é produzir algo. Surge então a questão do lugar social da operação histórica” (p. 253). Tal lugar, de acordo com De Certeau, “é o não-dito por excelência da historiografia” (*apud* RICOEUR, 2010b, p. 253). A ideologia implícita da história é constituída por “um desejo de controle, que erige o historiador em árbitro do sentido” (RICOEUR, 2010b, p. 253), cuja suspeita é de que ele vicia toda história com pretensão científica, na própria medida em que foi deflagrada como falsa toda pretensão do historiador de produzir história em nenhum lugar, “numa espécie de estado de ausência de gravidade sociocultural” (p. 253).

Além das análises historiográficas sob a égide do Mesmo e do Outro, há ainda, de acordo com Ricoeur, outra possibilidade que ele parece endossar: a possibilidade de uma historiografia sob o signo do Análogo. Tal gênero, no argumento de Ricoeur (2010b), consegue abrigar sob ele a conjugação dos esforços dos dois outros gêneros referidos, sendo, portanto o Análogo “uma semelhança entre relações mais do que entre termos simples” (p. 256). Nesse ponto, o recurso de Ricoeur é uma teoria dos quatro tropos fundamentais da retórica clássica: metáfora, metonímia, sinédoque, ironia, a tropologia imposta

“pela estrutura singular do discurso histórico, em contraste com a simples ficção” (p. 257). Esse recurso proporciona uma diversidade de figuras de palavra para o trabalho de *prefiguração* em jogo nessa visada, preservando “a riqueza de sentido do objeto histórico, tanto pela equívocidade própria de cada tropo como pela multiplicidade das figuras disponíveis” (p. 259). Ricoeur ressalta que, dos quatro tropos considerados e listados acima, é a metáfora “que tem vocação explicitamente *representativa*” (p.259). Como produto lógico desse recurso, toma lugar a narrativa histórica como “um “modelo”, um “ícone” do passado, capaz de representá-lo, na própria medida em que esse discurso histórico, em contraste com a simples ficção, parece, de fato, estar submetido a uma dupla obediência. Por um lado, obediência às imposições vinculadas ao *tipo* de intriga privilegiado. Por outro, ao próprio passado, através da informação documentária acessível num momento dado. Nessa direção, podemos deflagrar um paradoxo nesse tipo de análise historiográfica. Isso porque, de um lado, o que é visado é aquilo que de fato aconteceu. E, de outro, somente por meio da *prefiguração* torna-se possível designar tal realidade factícia do passado histórico, que seria justamente anterior a toda narrativa. Pode-se dizer, então, que em uma historiografia calcada sob o signo do Análogo, o que há entre uma narrativa e um curso de acontecimentos é uma relação metafórica. Diz uma única coisa: as coisas devem ter acontecido *como* está dito nessa narrativa aqui. Dessa forma, Ricoeur reitera a necessidade de combate ao preconceito baseado no ideal de uma linguagem do historiador totalmente objetiva e transparente, defendendo que cabe deixar a palavra apenas aos fatos. “Como se bastasse eliminar os *ornamentos da prosa* para acabar com suas *figuras de poesia*” (p. 263). Por conseguinte, ratifica, ao mesmo tempo, a necessidade de combate ao preconceito de que não é possível a apreensão da realidade pela ficção, da qual a literatura faz uso constante.

Nesse exato ponto, Ricoeur (2010b) ratifica que a relação entre ficção e história é bem mais complexa do que possa parecer, e, nessa vertente, sublinha justamente a importância do não esquecimento da coerção exercida pelo *ter-sido* do acontecimento passado. Do não esquecimento do “tipo de coerção que o acontecimento passado exerce sobre o discurso histórico através dos documentos conhecidos, exigindo dele uma *retificação* sem fim” (p.263). De acordo com o autor, caso isso ocorra, o preço é correr “o risco de apagar a fronteira entre *ficção* e *história*” (p. 262). Dessa forma, “retomar a narrativa como uma dimensão fundamental para o discurso histórico não implicava, para Ricoeur, em um mergulho na ficção. Quando muito, a narrativa histórica poderia reivindicar para si o “duplo estatuto de realidade e ficção” (BARROS, 2011, p. 5). Outra ponderação feita por Ricoeur (2010b), no que concerne ao papel atribuído à dimensão de uma narrativa histórica na matriz do análogo, é que é preciso vinculá-la ao complexo jogo do Mesmo e do Outro, para que essa categoria do Análogo dê conta da função essencialmente temporal da representação:

Na caça ao ter-sido, a analogia não opera isoladamente, mas sim em ligação com a identidade e a alteridade. Embora o passado seja de fato, em primeiro lugar, aquilo que deve ser reafetado no modo identitário, ele só o é na medida em que também for o ausente de todas as nossas construções. O Análogo, precisamente, conserva em si a força da reafetuação e da colocação a distância, na medida em que ser-como é ser e não ser (p.265).

Dessa forma, Ricoeur parece-nos sugerir a tomada do passado sucessivamente sob o signo do Mesmo, do Outro e do Análogo, como uma tentativa de pensar mais apuradamente o que permanece *enigmático* na preteridade desse tempo, preservando assim o caráter paradoxal do vestígio ignorado pela historiografia sob a égide do Mesmo. Isso, na própria medida em que Ricoeur sublinha o estreito vínculo entre a problemática da representação e a do vestígio, pois a análise da representação continua a do vestígio por meio do “*como*” em jogo na categoria do Análogo. Assim, temos a articulação do vestígio “valendo pelo” passado e encontrando no “ver-como” uma saída parcial. O vestígio, portanto, como aquilo que “significa sem fazer aparecer” (p. 265). E justamente, nesse ponto, vale lembrar a citação de Ricoeur referida anteriormente: “o Análogo, precisamente, conserva em si a força da reafetuação e da colocação a distância, na medida em que ser-como é ser e não ser” (p. 265). Daí a preservação do caráter paradoxal do vestígio: ser e não ser.

Ademais, tal historiografia parece-nos sugerir a abordagem do passado sucessivamente sob o signo do Mesmo, do Outro e do Análogo, como uma tentativa de pensar mais apuradamente o que permanece *enigmático* na preteridade desse tempo, preservando não somente o aludido caráter paradoxal do vestígio, como também o caráter misterioso da *dívida* para com os homens do passado. Portanto, a ideia de *dívida* para com o passado parece reger a dialética do Mesmo, do Outro e do Análogo. Essa ideia regendo a referida dialética enriquece consideravelmente a noção de tradição. Acerca da *tradição*, Ricoeur (2010c) argumenta que ela há de ser tomada como *tradição viva*. E a *tradição viva* parece estar intimamente articulada com o *ser-afetado-pelo-passado*. Isso porque no *ser-afetado-pelo-passado* o que está em jogo é a cadeia de interpretações e reinterpretações das heranças do passado que, ao invés de tomá-lo como depósito amorfo e inerte, tempo findo, o toma abrindo nele possibilidades esquecidas, potencialidades abortadas e tentativas reprimidas. Com isso, confere a possibilidade da noção de *herança* poder ser interpretada como a fusão das ideias da referida *dívida* e de tradição. Assim, a tomada do passado sucessivamente sob a égide do Mesmo, do Outro e do Análogo é apresentada como uma tentativa de pensar mais apuradamente o que permanece *enigmático* na preteridade desse tempo, preservando assim não apenas o caráter paradoxal do vestígio como também o caráter misterioso da *dívida* para com os homens do passado; fundando a possibilidade de uma análise

historiográfica, na qual o passado não seja separado da dialética entre futuro, passado e presente, desembocando em uma pura abstração daquilo que outrora foi.

Ricoeur (2010d) dá um passo a mais no que tange ao ponto de recruzamento do tempo da história e do tempo da ficção, formulando a seguinte pergunta: “o que, do lado da ficção, pode ser considerado a contrapartida do que, do lado da história, aparece como passado ‘real’” (p. 267)? Faz notar que, sob a ótica restrita e tradicional, há uma completa dissimetria entre “realidade do passado” e “irrealidade da ficção”. Isso porque, de um lado, em termos restritos e tradicionais, só podemos falar em *referência*⁷ no âmbito do historiador, ao dizer que ele se refere a alguma coisa “real”, pois o material trazido pelo historiador foi observado pelas testemunhas do passado. “Por comparação, os personagens do romancista são simplesmente ‘irreais’; ‘irreal’ é também a experiência que a ficção descreve” (p. 267). Mas nos lembra a já operada primeira ruptura com essa maneira de postular o problema, por meio do questionamento do conceito de “realidade” aplicado ao passado. Isso porque a tomada de um relato de um acontecimento passado por parte do historiador como algo passível de ter sido observado por testemunhas desse tempo faz somente deslocar o enigma da preteridade do fato relatado para o testemunho que o relata, ao invés de resolvê-lo. Justamente porque é, na verdade, memorável e não observável a preteridade de uma observação no passado. “O *ter-sido* é problemático na medida exata em que não é observável, quer se trate do ter-sido do acontecimento ou do ter-sido do testemunho” (p. 267). Nessa direção, diz Ricoeur que a sua elaboração da categoria de representação concernente a uma operação que coloca em jogo sucessivamente a redução ao Mesmo, o reconhecimento da Alteridade e a apreensão analógica é justamente para sanar esse enigma da preteridade. Significando com isso que as construções da história comportam a pretensão de ser reconstruções que respondem à exigência de um *vis-à-vis* que é o correlato da mencionada representação, e à já referida relação de dívida para com os homens do passado. Em outras palavras, a proposta é que a noção de representação ou de locotenência seja reforçada pelo sentimento da dívida para com os homens do passado. E assim o sendo, tal categoria de representação termina por ser “irreduzível à de referência, tal como funciona numa linguagem de observação e numa lógica extensional” (p. 268).

“Ricoeur propõe a amplificação da noção de referência, de tal maneira que essa não signifique somente uma relação de manipulação dos ‘objetos’ do discurso pelo seu ‘sujeito’, mas também – e talvez mais originariamente – uma relação de *pertencimento* (*appartenance*) desse sujeito ao mundo”

⁷Em seu clássico artigo que marcou época: “Sobre o sentido e a referência”, o lógico e filósofo da linguagem Gottlob Frege (1892) argumenta que um nome próprio ou uma sentença assertiva completa exprime seu sentido (que recebe o nome de pensamento no caso da sentença) e designa ou refere-se a sua referência. Assim, minimamente falando, enquanto que por sentido Frege entende o modo de apresentação do objeto, a referência seria o objeto determinado a que o nome próprio ou a sentença assertiva completa se refere.

(GAGNEBIN, 1997, p. 265). Libertando-se do vocabulário da referência, a refiguração há de adotar o vocabulário da “*aplicação*, legado pela tradição hermenêutica e revalorizado por Gadamer, onde “aprendemos que a aplicação não é um apêndice contingente agregado à compreensão e à explicação, mas uma parte orgânica de qualquer projeto hermenêutico” (RICOEUR, 2010d, p. 269). Importa dizer que o problema da aplicação que Ricoeur nomeia de apropriação se constitui na contrapartida fictícia da representação do passado. Sendo, nessa direção, o papel desempenhado pela mediação da *leitura* para a obra literária a contrapartida do que é a representação para a história, na própria medida em que é tal mediação da leitura o que confere a completa significância para a obra literária.

Ricoeur (2010e) então sugere que o passo a mais a ser dado a partir de agora é desentravar a leitura do limite da recepção dos textos literários, pois “somos leitores de história tanto quanto de romances” (p. 311), e, assim o sendo, “toda grafia, portanto a historiografia, remete a uma teoria ampliada da leitura. Como corolário, as análises do entrecruzamento da história e da ficção que Ricoeur está propondo nesse texto estão referidas a uma teoria da recepção não circunscrita à recepção dos textos literários, mas sim devidamente ampliada. O referido passo a mais é intimamente vinculado à pretendida estrutura fundamental, ontológica e epistemológica, concernente ao entrecruzamento entre história e ficção, “em virtude da qual a história e a ficção só concretizam suas respectivas intencionalidades tomando de empréstimo a intencionalidade da outra” (p. 311). Tal passo possibilitará que a história se sirva de algum modo da ficção para refiguração do tempo, e que a ficção se sirva da história com a mesma intenção. Essa possibilidade conota a já referida concretização das intencionalidades da história e da ficção, como uma concretização mútua, diga-se de passagem, única alternativa de alcance dessa concretização. Vale sublinhar, então, para efeito de síntese, que a primeira metade da tese, a saber, a história se servir de algum modo da ficção para refiguração do tempo, concerne ao ficcionismo da história. E que a outra metade, isto é, a ficção se servir da história com a mesma intenção, diz respeito à historicidade da ficção.

No que se refere ao ficcionismo da história, Ricoeur assinala o dever do não esquecimento acerca do que torna o tempo histórico pensável no sentido do não enfraquecimento da perspectiva realista da abordagem historiográfica do passado. Ricoeur sublinha, pois, o intermédio da construção de alguns conectores específicos: o tempo do calendário, a sequência de gerações, os arquivos e documentos⁸. Ademais, no que tange ainda ao ficcionismo da história, Ricoeur ratifica a já abordada dimensão do caráter de reconstruções antes das construções históricas. Também ratifica a apreensão analogista do

⁸ Para Ricoeur, são precisamente as atividades de preservação, de seleção, de reunião, de consulta e finalmente de leitura dos arquivos e dos documentos que medeiam e esquematizam o vestígio. É o tratamento dos arquivos e dos documentos que faz do vestígio um operador efetivo do tempo histórico.

passado, “para dar um sentido aceitável, afastado de qualquer positivismo, à expressão que Ranke nos legou: conhecer o passado *wie es eigentlich gewesen* (o passado tal como ele efetivamente se produziu)” (p. 317). Nessa direção, de acordo com Ricoeur, resta-nos transpor do passado datado e do passado reconstruído para o passado refigurado.

Ricoeur então sugere um último modo de a história ser ficcional, sem eliminar seu objetivo de representação: os acontecimentos que uma comunidade histórica considera marcantes por enxergar neles uma origem ou um retorno às origens. Tais acontecimentos geram sentimentos de significativa intensidade ética, esperando-se do historiador a abstenção desses sentimentos no sentido de uma neutralidade ética em relação a um passado, para uma melhor explicação e compreensão dele, conveniente ao progresso da história. Embora tal expectativa seja válida em acontecimentos mais distantes, quando se trata de situações mais próximas, como Auschwitz, por exemplo, tal neutralidade ética não é nem possível, muito menos desejável.

Portanto, de um lado, acabo de abordar a primeira metade da tese de Ricoeur, a saber, o ficcionismo da história. Resta-me, então, a abordagem da outra metade da tese: a historicidade da ficção. No que concerne à aludida historicidade da ficção, Ricoeur, ancorado em Aristóteles, apresenta a regra de ouro concernente à composição da intriga que prescreve que essa última tem de ser provável ou necessária como essencial para a narrativa ficcional. Nesse sentido, Aristóteles limita-se a contrastar o que poderia ocorrer com o que efetivamente ocorreu: a história cuidando do passado efetivo, e a poesia a cargo do possível. Sugere que, para ser persuasivo, o provável tem de comportar uma relação de verossimilhança com o ter-sido; pois é justamente ancorado nessa referência que Ricoeur argumenta que, no que concerne ao entrecruzamento da história e da ficção na refiguração do tempo, a narrativa histórica se identifica não com o passado efetivo no sentido do que ocorreu efetivamente, mas sim com o provável no sentido do que possivelmente ocorreu. E é justamente nessa direção que Ricoeur reivindica como uma das funções da ficção misturada com a história: a liberação retrospectiva de certas possibilidades não realizadas do passado histórico. Ou seja, o que poderia ter acontecido, o que poderia ter sido (o *provável*, o *verossímil* aristotélico), na própria medida em que “o verossímil segundo Aristóteles – abarca tanto as potencialidades do passado ‘real’ como os possíveis ‘irreais’ da pura ficção” (p. 327). Nesse sentido, Ricoeur sugere que a ficção, além de sofrer a coerção do acervo documental, sofre a imposição do verossímil. Para Ricoeur, tal coerção, sofrida pela ficção em relação à dimensão do verossímil, talvez possa ser explicada pela “profunda afinidade entre o verossímil da pura ficção e as potencialidades não realizadas do passado histórico” (p. 327).

Verdade com a estrutura de ficção na psicanálise de Freud com Lacan

Freud, no início de seu percurso, tomou como verdade factícia a cena de sedução pelo pai que as suas pacientes histéricas contavam para ele, chegando inclusive a tomar em péssima conta tais pais, até ele perceber que nessa cena relatada não se tratava de realidade concreta. Momento clínico seu, no qual a certeza que ele tinha do inconsciente não escapou do abalo provocado pelas dúvidas quando a já mencionada sedução sexual pelo pai se deflagrou fictícia e não factícia, levando-o a dizer: “Não acredito mais nas minhas histéricas”. No entanto, Freud persevera diante da dita fantasia de sedução sexual visando a recobrir o que essas mulheres não sabiam acerca do desejo enigmático desse pai. Isto é, visando a recobrir o ponto de real no saber do pai no lugar do Outro. Nesse ponto, cabe assinalar minimamente que o real aqui não é sinônimo de realidade. Antes, é uma noção psicanalítica que diz respeito ao registro do impossível de ser simbolizado, do que escapa à simbolização e à compreensão, ao impossível de saber. A noção do registro do real será abordada mais detidamente e, por conseguinte, mais explicitada ao longo do texto.

Retomando acerca do impasse real encontrado por Freud, em sua prática psicanalítica, ele prossegue na clínica com a sua convicção no inconsciente, compreendendo com um rigor impecável que, na cena de sedução sexual relatada pelas pacientes histéricas, não se tratava de realidade concreta, e sim de realidade psíquica ou fictícia ou fantasmática. Essa compreensão desemboca na sistematização do complexo de Édipo na neurose, que, diferentemente do mito onde o parricídio e o incesto se concretizam, tal drama se desenrola no nível do desejo inconsciente. Como corolário, a vivência edípica conduz Freud a reivindicar que o sujeito neurótico sofre em decorrência da realidade psíquica ou fantasmática, e não da realidade concreta. O sofrimento interminável do neurótico se dá por se sentir responsável por coisas que dizem respeito à sua fantasia e não aos fatos, na própria medida em que ele se encontra sob a égide de sua estrutura fantasmática inconsciente. Entretanto, tal reivindicação não implica de forma alguma a isenção de responsabilidade do sujeito no que tange às suas queixas, que, de modo às vezes claro, outras vezes nem tanto, se apresentam ancoradas em uma matriz fantasiosa. Isso porque Freud legitima a verdade que concerne à fantasia, e, por conseguinte, sublinha que não se trata de desresponsabilizar o sujeito no que concerne a essa fantasia (FREUD, 1909). Dessa forma, podemos dizer que, a partir da noção de realidade psíquica, para a psicanálise, a realidade é fantasiada.

Referenciado em Freud, Lacan (1959-60) reivindica que, no nível do inconsciente, o sujeito mente, sendo essa mentira a sua maneira de dizer a verdade acerca disso. Lacan toma em consideração o projeto (*Entwurf*) de Freud, um dos seus primeiros textos, em que é abordada a primeira mentira histórica. Retoma o exemplo clínico apresentado por Freud de uma mulher, Emma, que padece de fobia

de entrar sozinha nas lojas, pois tem medo que zombem dela por causa de sua roupa. À primeira vista, a problemática parece se centrar na primeira lembrança: a experiência que essa doente tivera, em seu início de puberdade, aos doze anos, quando, ao entrar em uma loja, os empregados riram, aparentemente, de sua roupa. Um deles não só lhe agradou, como também a perturbou de modo singular. Mas, subjacente a esta primeira lembrança, podemos reencontrar a recordação causal: uma experiência de agressão que sofrera aos oito anos, em uma loja, por um homem de certa idade, que a beliscou “não-sei-onde” debaixo da sua saia de uma maneira ousada. Para Lacan, por um lado, tudo o que resta no sintoma dessa doente é conectado à zombaria que experienciara por causa da sua roupa. Mas, por outro, a cobertura, a *Vorstellung* mentirosa da roupa, como vestígio, nos põe nos trilhos da verdade. “Há uma alusão, de forma opaca, ao que não aconteceu no momento da primeira recordação, mas na segunda. Algo que não foi apreensível originalmente, só depois o é, e pelo intermédio dessa transformação mentirosa – *proton pseudos*” (p. 95). Sobre a possibilidade do inconsciente mentir, cabe lembrar também a experiência de Freud (1920), no seu famoso caso da jovem homossexual, que é encaminhada a ele pelos seus pais, para que Freud pudesse “normalizar” a sua orientação sexual explícita que estava causando sério constrangimento a toda família, principalmente ao pai. No percurso desse tratamento, Freud registra, intrigado, os sonhos explicitamente mentirosos, tidos por essa paciente, que intencionavam enganá-lo de que ela estava se voltando para o que lhe era pedido pelo pai: interessar-se pelos homens. E, ao registrar tais sonhos mentirosos, nos sugere que o *inconsciente* pode se exercer no sentido do engano, da mentira. O que é digno de nota é que Freud não perde sua direção, marcando que isso não desvalorizava a verdade que concerne ao inconsciente. Consegue fazer esse rigoroso assinalamento, ainda que ele não tivesse os recursos lógicos de que Lacan dispunha e que o possibilitou depurar e avançar nessa questão da verdade do inconsciente de uma maneira particular, e da verdade de uma maneira geral. O avanço de Lacan deu-se no sentido de apontar que, antes de tratar-se de uma possibilidade, trata-se, através da mentira e do engano, da única condição para a abordagem da verdade. Ou seja, que se trata, nos sonhos mentirosos, dessa jovem do paradigma da dinâmica da verdade.

Sobre isso, primeiramente, é importante assinalar de saída que Lacan (1962-1963) nos diz que o mundo do sujeito falante tem como característica essencial a dimensão do engano. Característica conferida pelo significante que gera esse mundo, na própria medida em que faz do mundo uma rede de traços em que a passagem de um ciclo a outro se torna então possível. Com isso, Lacan nos diz que a dimensão do engano e, com ela, a dimensão da mentira e da dúvida são inevitáveis para os sujeitos submetidos à ordem simbólica. A realidade fantasiada em Freud será retomada por Lacan em termos de uma estrutura paradoxal da verdade, a saber, que ela tem estrutura de ficção (LACAN, 1969-1970). O que isso quer dizer? Podemos começar dizendo que o sentido dessa realidade fantasiada ou realidade

psíquica é justamente servir como uma rede de proteção contra a verdade concernente ao registro do real. Justamente porque o registro do real é o registro do impossível de saber, da insuportável castração no saber do Outro, a quem o sujeito estruturalmente recorre supondo um saber idealizado e totalizante, buscando garantia, resposta e proteção. Assim, a fantasia recobre tal insuportável inconsistência desse Outro. Outro que não se esgota em nenhuma pessoa, em particular. É, na verdade, um lugar simbólico que pode ser ocupado pelas mais variadas pessoas: a mãe, o pai, Deus, o professor, mas que é fundamentalmente o lugar da linguagem. Tal inconsistência no saber do Outro é o que a psicanálise chama de castração, ou melhor, o real da castração que causa horror no sujeito, do qual ele nada quer saber e do qual ele se protege pela saída estrutural que encontra, que é a saída pela via da fantasia que vem recobrir esse real.

O registro do real é o registro do que escapa à simbolização totalizante, patenteando que é impossível simbolizar tudo, dizer tudo. É o registro do não engano, da certeza assustadora, daquilo que não faz sentido algum, daquilo que não cola, cuja matriz fundamental é o enigma do desejo do Outro da linguagem. Tal enigma toma lugar a partir das lacunas, dos buracos no seu discurso: “Ele me diz isso, mas o que ele quer?” (LACAN, 1964a). A fantasia vem recobrir justamente a insuportável angústia causada pela falta de resposta para tal enigma do desejo do Outro. Onde o sujeito não sabe acerca do desejo do Outro, ao invés de sustentar a pergunta, ele preenche tal lacuna, tal buraco, fantasmaticamente. A fantasia, podemos dizer, a partir de Lacan, é a resposta que o sujeito dá para a castração no saber do Outro que concerne ao enigma do seu desejo. Se o passo de Freud foi deflagrar que a realidade é psíquica, com Lacan sabemos que tal fantasia fundamental vem justamente recobrir o impossível de saber concernente ao registro do real. Portanto, a estrutura de ficção da verdade data da mentira fundamental convocada pelo insuportável do *real*. Assim, embora a psicanálise acolha a verdade do sujeito ancorada em uma estrutura de ficção, ficando com que o sujeito diz e como ele interpreta os fatos, independentemente da facticidade, o que de fato a psicanálise privilegia é a experiência radical do real concernente ao impossível de saber que a fantasia termina por estruturalmente recobrir, ainda que a psicanálise não seja ingênua a ponto de pensar ser possível a eliminação da fantasia da estrutura da verdade.

Dessa forma, preciso insistir: a estrutura da verdade é paradoxal, e o paradoxo é que essa proteção fantasmática em relação à verdade do real do inconsciente que protege o sujeito dessa irrupção aponta, ao mesmo tempo, para essa verdade, mesmo sem o sujeito nada querer saber dela. Dizer que a estrutura da verdade é paradoxal é dizer que a verdade do real convoca a mentira da fantasia, e tal mentira aponta para a dita verdade do real, mesmo sem o sujeito o querer. Conjuntura bem ilustrada pelo paradoxo do mentiroso. Ao proferir “Este enunciado é falso”, se ele é verdadeiro, então o que ele diz é verdade, a

saber: que ele é falso. Se ele é falso, então, uma vez que isso é exatamente o que ele declara a respeito de si mesmo, ele é verdadeiro. Logo, quer seja verdadeiro, quer falso, ele é tanto verdadeiro quanto falso (GOLDSTEIN *et al.*, 2007). Dizer que a verdade tem estrutura de ficção é dizer que o real convoca à fantasia, mas a fantasia termina por apontar o real. É dizer que se, de um lado, no nível do inconsciente, o sujeito mente, de outro lado “essa mentira é sua maneira de dizer a verdade acerca disso” (LACAN, 1959-1960, p. 94). “Com efeito, como não haveria a verdade da mentira – essa verdade que torna perfeitamente possível, contrariamente ao pretense paradoxo, que eu afirme – minto” (LACAN, 1964a, p. 40).

Na contramão de todo e qualquer veredicto no sentido de condenar esse impossível de ser enunciado, ao plano do inefável ou do místico, o tratamento dado, pela psicanálise, ao impossível de ser dito concernente ao real é que podemos bordejar esse impossível ao invés de nos silenciarmos; pois, como Milner (1996) argumenta, aquilo de que não podemos falar não consente em se calar. O inconsciente é justamente isso: "Ora, do que não se cala, como consentir em não falar, por mais impossível que seja a tentativa? E trata-se de consentir, quando o silêncio é impossível ao sujeito?" (p. 137). As formações do inconsciente: sonhos, lapsos, atos falhos, chistes e sintomas confessam de maneira patente e rigorosa que se, de um lado, é impossível falar, do outro lado, é impossível não falar. “Daí as estratégias do entre-dois, de semidizer, do não-todo” (MILNER, 1996, p. 137).

Conforme argumentei em outro lugar⁹, o que se enuncia no nível do inconsciente, ao mesmo tempo em que se atesta o impossível de ser dito concernente ao real, atesta também que, mesmo se constituindo como impossível de ser simbolizado, que esse problema é tratável. Podemos verificar, de maneira legítima, que o problema do real é tratável, na própria medida em que é possível semidizer a verdade que toca no real e não sentenciá-la ao silêncio. É tratável na própria medida em que esse impossível de ser dito¹⁰ concernente ao real, no lugar de ser escamoteado pelo Ideal de uma linguagem transparente, que desemboca em uma impotência diante dele, sentenciando-o ao silêncio¹¹, ao ser sustentado, funda possibilidades de semidizê-lo, não sentenciando esse impossível ao silêncio. Isso porque a sua sustentação diz desse impossível de ser dito tomado na lógica do *a posteriori*. Isso é importante, porque a leitura psicanalítica não toma esse impossível de ser dito no nível das verdades necessárias e, por isso, *apriorísticas*, na própria medida em que entende que o que faz desembocar em uma impotência diante do real, sentenciando-o ao silêncio, é a tomada desse real em tal nível. Antes, para a psicanálise, o real concernente a esse impossível de ser dito não está dado. Ele é fundado no *a*

⁹ CORRÊA, 2010b, 2011a.

¹⁰Ou de ser simbolizado.

¹¹ Ver, por exemplo, Wittgenstein (1921).

posteriori pelo simbólico. A necessidade própria da psicanálise não é do *a priori*, e sim do *a posteriori* (RABINOVICH, 2000).

Em vez de tomar o impossível de ser dito concernente ao real no nível das verdades necessárias, e por isso *apriorísticas*, desembocando na impotência diante dele, a psicanálise propõe-se sustentá-lo para que algo inédito concernente a esse real possa se inscrever dentro de uma lógica do não todo: não é possível dizer tudo, mas é possível dizer algo; não é possível simbolizar tudo, mas é possível simbolizar algo. Nessa direção, Lacan (1969-1970) nos adverte contra a dimensão do amor à verdade, pois essa dimensão do amor não nos deixaria entrever a impossibilidade do que se mantém como *real*. Em uma direção oposta àquela defendida por qualquer posição que afirma, implícita ou explicitamente, que “nada se pode dizer” sobre o real¹², Lacan reivindica que, mesmo não sendo possível dizê-lo todo, é possível semidizê-lo. E é o bordejamento desse *real* que possibilitará ao sujeito semidizê-lo. A aposta é que a pergunta pelo desejo do Outro possa ser sustentada; conferindo ao sujeito uma abertura para se desembaraçar do comando de uma realidade fantasmada que adquire valor de verdade; suportando a falta de sentido que toca na dimensão do impossível de ser simbolizado concernente ao real e, por conseguinte, podendo produzir novos sentidos. Não se trata, pois, de não produzir sentidos e ficar imerso no sem sentido, mas se trata de produzir novos sentidos não comandados pela estrutura fantasmática, mas sim de sentidos que possam de algum modo tocar no sem sentido do real.

Ademais, sobre a noção do real na psicanálise, há outra nuance fundamental para a contribuição que a psicanálise pode fazer à pesquisa na história da educação, conforme argumentarei na próxima seção. Lacan (1964a), para falar do real na psicanálise, retoma a Física de Aristóteles que, no seu estudo sobre as causas que produzem os diferentes efeitos na realidade, falou de duas delas, cuja *eficiência* escapa por falta de intencionalidade. Nessa dimensão da causa acidental, Aristóteles vai dividi-la em dois tipos: *tyché* e *autômaton*. Ao ler essa abordagem aristotélica, penso que é possível dizer que ambas as dimensões comportadas pela causa acidental concernem à dimensão do *acaso*; mas também que, enquanto a noção de *autômaton* parece designar o *acaso* significativo que envia ao jogo dos signos e seu retorno, a *tyché* pode ser lida como o *acaso* do real: o encontro faltoso, para além do *autômaton*, a dimensão do que se repete como falta. Desse modo, para Lacan (1964a), no real da psicanálise, há também uma dimensão de permanência radical na própria medida em que é a repetição, por excelência, aquilo que retorna sempre ao mesmo lugar (LACAN, 1959-1960), ainda que sob *modos de apresentação* diferentes.

¹²*Idem.*

Mas tal repetição é a repetição da falta. O que quer dizer isso? Penso que é possível dizer que o real na psicanálise é a repetitiva incidência tíquica (*tyché*) do acidente, da ruptura, do buraco, da imprevisibilidade, da surpresa na dimensão do funcionamento tranquilo das leis da previsibilidade. É a incidência faltosa na dimensão do que se repete como previsível e estável. E esse real, é preciso insistir, é fundado pelo simbólico, pelo saber do Outro, constituindo-se como a castração nesse saber. Conforme disse, tal castração no saber do Outro introduzindo a sua inconsistência lógica é encontrado nas lacunas, nos buracos do seu discurso, nos pontos em que algo resiste ao efeito de cola: “O que ele deseja quando me diz isso”? Desejo do Outro que está para além ou para aquém no que esse Outro diz, do que ele intima, do que ele faz surgir como sentido, a partir do qual “a falta do Outro é colocada à mostra, anunciada” (PISETTA & BESSET, 2011, p. 321).

Para finalizar essa seção, gostaria de assinalar que, a partir da psicanálise, a boa literatura traz, por excelência, no seu bojo a dimensão da ficção, tocando, por conseguinte, no real, no ponto de não sentido concernente ao caráter enigmático do desejo do Outro. É interessante sublinhar que obras da literatura tais como “Em busca do tempo perdido”, de Proust, que Ricoeur usa como recurso para reivindicar a função da ficção em sua visada, são obras também caras à psicanálise. Isso porque são consideradas fazendo parte da boa literatura: verdades com estrutura de ficção que apontam rigorosamente o real.

Alguns assinalamentos acerca de uma possível interlocução como possibilidade de contribuição metodológica na pesquisa historiográfica

Retomo agora a proposta desse capítulo de extrair alguma consequência para a pesquisa historiográfica, das abordagens conferidas ao tema da verdade, da história e da ficção por Ricoeur e Freud a partir de Lacan. De acordo com Assunção (2005), em um texto em que se trabalha possíveis aproximações entre o método psicanalítico e a História da Educação, variados campos viabilizaram mudanças nas pesquisas realizadas no campo da História da Educação, como, por exemplo: a Antropologia, a Sociologia, a Linguística, a Teoria Literária e a Psicanálise, entre outros. Tal movimento passa a ocorrer no Brasil, de modo mais intensivo, a partir de meados de 1980, “quando surgiram pesquisas abordando temas considerados até então de menor importância, como novos espaços para discussão das pesquisas realizadas nesse campo” (p. 31). Esse movimento “permitiu a abertura e a inserção de novos objetos e fontes” (p. 30), fazendo com que essas novas ideias adquirissem uma abrangência capaz de conferir um lugar para novas interlocuções entre a História e os referidos variados campos de investigação.

A História da Educação, além de se voltar para novos objetos de estudo, vem incorporando categorias utilizadas em outras áreas do conhecimento e avaliadas como indispensáveis para abarcar o enredamento que envolve o passado dos acontecimentos relativos aos processos educativos. É atualmente um repositório de muitas histórias, interligadas e interagentes, reunidas pelo objeto complexo “educação”; são histórias em fase de crescimento e de especialização, como ocorre com a história das mulheres, a história da infância, a história do costume educativo (p.43).

No que tange a essa inaugurada interlocução ente o método psicanalítico e o campo da história, posso começar dizendo, junto com a referida autora, que, embora Freud não tenha sido um educador nem também um historiador, podemos legitimamente encontrar relevantes contribuições do método e da teoria psicanalítica para a construção da História da Educação. Nessa direção, é importante salientar o seu profundo interesse no que se refere a muitos aspectos da sociedade e suas instituições. Uma constante preocupação por parte de Freud com esse tema pode ser verificada na influência de qualquer questão referente às origens sociais ou aos primórdios de um dado fenômeno cultural ou social exercida sobre ele. “A gênese da moralidade, da religião, das instituições sociais em geral e da autoridade política eram uma questão que estava presente em seus principais escritos sobre a sociedade” (ASSUNÇÃO, 2005, p. 37). Nesse sentido, é necessário catalogar obras, tais como: *Totem e tabu*; *A psicologia das massas e a análise do eu*; *O futuro de uma ilusão*; *O mal-estar na civilização* e *Moisés e o monoteísmo*. Nessas obras, fica explícito o seu referido interesse em relação à gênese das questões culturais, sociais ou históricas. E tal explicitação possibilita, no mínimo, um questionamento às inúmeras acusações direcionadas a ele de não ter tido preocupação com tais questões ao fazer sua teoria.

Portanto, afirmo, junto com Eliane Marta Teixeira Lopes (2005a), que, entre os campos com os quais Freud se propôs uma interlocução, podemos encontrar a história, “com suas questões de memória, esquecimento, seres humanos, sintomas” (p. 41). Inclusive, a referida autora nos conduz a uma referência freudiana: *O interesse científico da psicanálise* (FREUD, 1913a), na parte concernente ao interesse da psicanálise do ponto de vista da história da civilização. Nessa passagem, Freud nos diz que, nessa interlocução, o modo de pensar psicanalítico toma lugar como um novo instrumento de pesquisa, um novo modo de investigação, tornando “possível tanto o levantamento de novos problemas como a visão dos antigos sob nova luz” (p. 187), capacitando-nos a contribuir para a sua resolução. Esse novo modo de investigação “aproxima-se da História ao considerar a gênese e o desenvolvimento dos produtos culturais com os quais lidam a Psicanálise e a História. É a partir daí que Freud demarca as dimensões relacionadas ao tempo, às representações do passado, à memória” (ASSUNÇÃO, 2005, p. 36). O que, conforme nos assinala Lopes (2005a), mesmo considerando o quanto ele está imbuído da concepção evolucionista de história de seu tempo, “há, nessa referência, ideias de duração e de

representações com as quais se pode, perfeitamente bem, trabalhar dentro da atual noção de história” (p. 42).

Feitos esses necessários assinalamentos, penso que é possível introduzir, a partir desse momento, outro elemento que torna legítima essa interlocução entre a psicanálise e a história, no caso presente: a História da Educação. Tal elemento é a noção de ficção, já trabalhada na seção anterior. Noção de ficção que, segundo De Certeau (1982), fez com que Freud contribuísse, sem saber, “para reintroduzir no trabalho de historiador um modelo de inteligibilidade subjetiva que a história excluía ao se tornar positivista” (ROUDINESCO, 1998 *apud* LOPES, 2005, p. 44), pretendendo ater-se apenas aos fatos tais como eles realmente foram. Contudo o assinalamento de De Certeau parece se restringir ao âmbito da ficção presente na psicanálise de Freud referente à fabricação de ficções a partir de fatos históricos, como a fabricação em *Totem e tabu* (FREUD, 1913b) do mito do Pai da horda primeva. Esse mito foi criado por Freud, a partir de certos elementos teóricos de Darwin¹³, Atkinson¹⁴ e, particularmente, Robertson Smith¹⁵, em combinação com as descobertas que fazia na psicanálise. Tal mito do Pai da horda primitiva versa acerca de um homem que tinha a posse de todas as mulheres e expulsava os filhos à medida que cresciam. Um dia, esses filhos revoltados, ao tomarem consciência de que cada um sozinho nada podia contra o Pai déspota, mas que juntos poderiam depor esse Pai e usufruir das mulheres, assim o fizeram: juntos assassinaram e devoraram esse Pai. No entanto, após saciado o ódio pelo Pai, devido ao sentimento de ambivalência ódio/amor em relação à figura paterna, passaram a sentir saudade do Pai e culpados pelo ato parricida. Assim, o Pai morto passa a ser mais forte que o fora vivo, fazendo com que, paradoxalmente, sob a égide do sentimento de culpa, esses filhos renunciassem ao que motivou o ato criminoso: o usufruto irrestrito das mulheres. Importante assinalar ainda que, de acordo com Freud, também contribui para essa decorrente proibição a tomada de consciência dos filhos de que, se assim não o fizessem, cada um iria querer ser um novo Pai.

¹³ De Darwin, Freud tomou de empréstimo a hipótese de que, em épocas primevas, o homem primitivo vivia em pequenas hordas, cada uma das quais sob o domínio de um macho poderoso que gozava de todas as mulheres e expulsava os filhos de casa, que assim não usufruíam de nenhuma delas.

¹⁴ De Atkinson, Freud acolheu a ideia do assassinato desse macho poderoso, o chefe da horda, o pai violento e ciumento que guarda todas as fêmeas para si próprio e expulsa os filhos à medida que crescem.

¹⁵ E, finalmente, baseado na teoria totêmica de Robertson Smith, Freud presumiu que, subsequentemente, a horda paterna cedeu lugar ao clã fraterno totêmico. Ainda referenciado a Robertson Smith, Freud reivindica que a atitude emocional ambivalente dos filhos para com o pai permaneceu em vigor durante a totalidade do seu desenvolvimento posterior. De um lado, um animal específico foi colocado em lugar do pai, como totem, e era encarado como ancestral e espírito protetor, e não podia ser ferido ou morto. De outro, uma vez por ano, toda a comunidade masculina se reunia numa refeição cerimonial, em que o animal totêmico (adorado em todas as outras ocasiões) era despedaçado e devorado em comum. “Ninguém podia ausentar-se dessa refeição: ela era a repetição cerimonial da morte do pai, com a qual a ordem social, as leis morais e a religião haviam iniciado” (FREUD, 1939, p. 145).

Já argumentei em outra ocasião¹⁶ que, a despeito do fato de etnólogos posteriores terem unanimamente rejeitado as hipóteses de Robertson Smith e terem totalmente divergido dele, e, com isso, Freud ter-se defrontado com violentas censuras por não ter alterado suas opiniões expressas em *Totem e Tabu* em edições posteriores de seus livros, Freud sustentou essa construção. Sustentando-a inclusive até o final de sua vida. Em *Moisés e o Monoteísmo* (FREUD, 1939), ele ratifica essa construção e promove o assassinato do pai primevo como a experiência traumática original. Experiência que, apesar de recalcada, deixou traços permanentes, os quais podem ser comparados a uma tradição, que, diante de outras situações traumáticas que acionem o trauma original, faz com que o processo seja repetido outras vezes. Tal ficção foi fabricada por Freud, como todo mito o é, para dar conta de um impossível de saber: a origem da estrutural lei da interdição do incesto e, por conseguinte, da civilização. Poderia aqui também analisar, ainda que minimamente, a ficção fabricada em *Moisés e o monoteísmo*¹⁷(FREUD, 1939), mas não vou fazê-lo porque isso alongaria por demais a presente análise; mas fica a referência para quem desejar adentrar um pouco mais nesse âmbito da fabricação de ficções por Freud a partir de fatos históricos, apontados por De Certeau como uma contribuição freudiana para a história, no nosso caso, a História da Educação.

No entanto, há outra dimensão da ficção presente no método e na teoria psicanalítica, intimamente relacionada com a dimensão já abordada, que talvez foi o que possibilitou Freud fabricar as mencionadas ficções a partir de fatos históricos. A que estou me referindo? Falo, como já abordado na seção anterior, do fato de Freud, a partir da sua experiência clínica, ter percebido que a dimensão da ficção era algo constitutivo da realidade, da história e do passado do sujeito; sendo, portanto, algo impossível aceder à realidade tal como ela é; do mesmo modo: aceder à história e ao passado tal como eles foram. Isso não é de maneira alguma pouca coisa. No nosso tempo presente, ainda fazemos face a embates contínuos envolvendo o seguinte dilema: “será que isso aconteceu mesmo ou é ficção?” Tendo portanto de valorizarmos toda e qualquer abordagem que consiga aceder à essa sensibilidade freudiana acerca da fragilidade da ideia da tomada dos fatos tais como eles são ou como foram, seja na dimensão da realidade presente ou na dimensão da história e do passado.

¹⁶ CORRÊA (2010c).

¹⁷ Minimamente falando: Freud reivindica que, se a religião de Moisés foi inicialmente rejeitada e semiesquecida, irrompendo posteriormente como uma tradição, isso se deveu ao assassinato de Moisés. O assassinato de Moisés é outra construção de Freud que se fundamenta em uma tradição que versava sobre uma morte violenta desse grande homem, que indiscutivelmente instituiu o monoteísmo e se manteve e se mantém como uma autoridade para o povo judeu e, por isso, no lugar de pai para esse povo. Freud presume que o assassinato e o efeito retardado da autoridade desse pai assassinado que foi Moisés estavam sendo repetidos pela segunda vez. Em outras palavras, Freud reivindica que, quando Moisés trouxe ao povo a ideia de um deus único, ela não constituiu uma novidade, mas significou a revivescência de uma experiência das eras primevas da família humana, que havia muito tempo se desvanecera na memória consciente dos homens.

E é justamente a abordagem da hermenêutica histórica de Paul Ricoeur um lugar que podemos encontrar uma valorização dessa referida sensibilidade freudiana. Importante dizer que Ricoeur não faz menção explícita à psicanálise de Freud nos textos que foram trabalhados, a não ser em uma nota de rodapé, quando, em certo ponto da sua análise, dialoga com De Certeau. Entretanto, em tais textos, como pudemos ver, ele apresenta uma metodologia de abordar o passado que se aproxima em certo nível do que a psicanálise nos propõe acerca disso: a ideia de que, na tomada do passado histórico, lidamos com narrativas fictícias, e não com os fatos tais como eles realmente foram, sugerindo-nos, assim, uma afetação por esse corte subversivo em relação ao ideal de uma realidade e de um passado factício, operado, de modo sensível, por Freud em sua prática clínica de escutar e em seus escritos. Penso que, mesmo sem ter explicitado essa afetação, podemos legitimamente pensá-la na própria medida em que Ricoeur foi um filósofo para quem a psicanálise de Freud pôde dizer várias coisas, tendo inclusive dedicado todo um livro para uma interlocução com esse campo. Ele não poderia tê-lo feito sem tê-lo lido. E ele o leu. Tanto que podemos verificar na sua abordagem do passado histórico essa dimensão da valorização do fictício face à fragilidade do puro factício. Elemento que inclusive a psicologia, mesmo a dita psicologia de “orientação psicanalítica”, que se outorga referenciada aos textos freudianos, não conseguiu se apropriar, continuando, pois, na sua busca de verificação daquilo que aparece no relato do sujeito.

Ademais, embora Ricoeur não tenha explicitamente argumentado pela estrutura de ficção comportada pela verdade, como Lacan o faz, tanto a abordagem de Ricoeur, quanto a abordagem da realidade fantasiada em Freud, são noções trabalhadas de tal modo que terminam por deflagrar a dimensão da ficção na estrutura da história e da verdade. No entanto, na psicanálise, a realidade é fantasiada, bem como o passado e a história o são, porque a ficção visa a recobrir um impossível de saber; um impossível de ser simbolizado; um inapreensível que resiste e insiste em não ser representado. Isso está em Freud, embora não explicitamente, mas a partir da leitura lacaniana dos textos freudianos podemos argumentar que a letra freudiana comporta esse impossível de saber que ele denomina de registro do real, que, pelas próprias indicações dadas ao longo deste capítulo, pudemos verificar que não é sinônimo de realidade. E isso não está na hermenêutica histórica de Ricoeur na própria medida em que, nessa abordagem, Ricoeur parece endossar uma capacidade do simbólico de abarcar toda a análise historiográfica, não restando nada que insiste em não ser representado.

Mas penso que se, de um lado, a noção de real demarca, na pesquisa, uma diferença entre esses dois campos, de outro, a apropriação da contribuição da fragilidade da ideia dos fatos tais como eles foram no contexto da historiografia ajuda a legitimar a contribuição da psicanálise ao campo da História da Educação, principalmente quanto a esse elemento da ficção. Ademais, pude encontrar no

procedimento hermenêutico da tomada do tempo passado outros elementos que complementam uma pretendida análise historiográfica, como, por exemplo: a importância de não abstrair o passado pelo passado, situando-se no presente para pesquisar o passado. Desse modo, pensei ser legítima e profícua uma interlocução entre a psicanálise e a hermenêutica histórica de Ricoeur no que tange ao procedimento metodológico da presente pesquisa histórica, na própria medida em que não tinha como me furtar a essa tomada de posição. Por que digo isso? Porque foi exatamente por meio do encontro com a referida hermenêutica histórica de Ricoeur, na medida em que provocada pelos seus textos, eu me propunha a um maior adentramento nesse campo, que eu pude perceber a pertinência da interlocução entre a história da educação e a psicanálise; ao ponto de me interessar em adentrar nesse campo de interlocução, acedendo às contribuições que neste já existiam e pretender sustentar uma pesquisa nesse campo, tomando o passado histórico concernente a essa pesquisa pautado metodologicamente nessa interlocução.

Conforme argumentei em um outro lugar¹⁸, ainda que se pudesse dizer que tal aproximação entre Ricoeur e Lacan não seria legítima, dado que o ensino de Lacan introduziu um Freud diferente do de Ricoeur (ROUDINESCO, 1994), esta seção do presente capítulo argumenta que essas duas leituras comportam certa aproximação. Tanto que o contexto intelectual no qual eles viveram conferiu lugar a não justificadas acusações de apropriação por parte de Ricoeur de conceitos elaborados por Lacan, sem dizê-lo (ROUDINESCO, 1994). O presente capítulo argumenta que tais acusações tomaram lugar justamente pelo certo parentesco comportado entre essas duas abordagens.

Assim, as abordagens dadas à verdade, história e ficção pela hermenêutica histórica e pela psicanálise de Freud a partir de Lacan comportam diferenças principalmente no que concernem à contemplação da noção do real pela psicanálise e, por conseguinte, à abordagem do sentido, diferenças que introduzem consequências fundamentais na delimitação desses dois campos. Todavia, ainda assim, a proposta deste capítulo é sublinhar que, apesar dessas mencionadas diferenças, é possível extrair uma aproximação com consequência, ainda que com limites bem delimitados, entre essas duas abordagens, para o campo da pesquisa em história da educação.

Para o que me interessa aqui, que é a discussão da verdade, da história e da ficção no campo da pesquisa em história da educação, cabe argumentar que, no campo dessa pesquisa, interessa-me uma tomada do passado não em uma matriz de uma identidade lógica, na qual possamos tomar os problemas educacionais do presente, de algum modo percebendo sua existência no passado, como os mesmos desse tempo que passou. Isso porque, além do que pudemos ver, acerca do que Ricoeur nos diz sobre

¹⁸ CORRÊA, 2011c.

essa matriz de uma identidade lógica na tomada do passado histórico, Lopes (2005a), ancorada na psicanálise, argumenta que a tomada do passado histórico há de estar pautada pela nossa liberação dareprodução do idêntico. Isso porque, sendo “o historiador aquele que luta contra o esquecimento” (p. 41), “a história é uma ação contra o passado, mas é também uma ação pelo presente” (p. 46). Desse modo, de acordo com Assunção (2005), apesar de intrincada, a relação entre a psicanálise e a história da educação “tem contribuído para que possamos, juntamente com outras metodologias, buscar meios para ler e interpretar o que o presente insiste em nos colocar como problema” (p. 43). Nesse assinalamento, podemos ver também uma aproximação com o que Ricoeur nos diz acerca da importância de situar-se no tempo presente para investigar o passado, não abstraindo o passado pelo passado.

Interessa-me muito menos uma análise historiográfica calcada em uma matriz da pura diferença, na qual, em uma posição inversa, os problemas educacionais do nosso tempo presente, em que podemos perceber algo da sua incidência no tempo passado, são radicalmente outros em relação a esse tempo supostamente findo. Antes, interessa-me uma tomada do passado histórico a partir dos vestígios desse passado. Importante dizer, porém: tomando esses vestígios na vertente de uma narrativa histórica não reduzida a uma pura representação identitária, comprometida que está com a busca do presente. E justamente nesse ponto podemos encontrar uma contribuição na abordagem do vestígio em Ricoeur.

Nessa direção, é fundamental dizer o que penso ser a interlocução da hermenêutica histórica com a psicanálise que respaldará a presente investigação em relação ao meu objeto de pesquisa, que é a constituição histórica da noção de “criança problema” no Brasil, na primeira metade do século XX, no que tange à maneira de tomar tal passado: uma narrativa histórica acerca dessa constituição. Uma narrativa histórica acerca dessa constituição, é preciso dizer, cujo ponto de partida são os problemas enfrentados pelas crianças dentro da escola, na atualidade, calcada não em uma matriz identitária, muito menos na matriz do Outro da pura diferença, tal como assinalado por Ricoeur. Mas sim em uma narrativa histórica, calcada em uma verdade com estrutura de ficção, tal como indicado explicitamente pela psicanálise e implicitamente pela hermenêutica histórica de Ricoeur.

Penso que isso não é pouca coisa. Antes, trata-se de uma contribuição, ainda que mínima, ao campo da história da educação. Aqui, cabe explicitar, embora penso que já esteja rascunhado, que o que de fato a presente pesquisa está concernida é sobre a contribuição que esta pode dar ao campo da história da educação brasileira no enfrentamento de questões da contemporaneidade. Importa muito sublinhar neste exato ponto que, como já assinalado um pouco acima, tal contribuição se legitima e é conferida nem por uma nem por outra leitura isoladamente, mas pela interlocução entre elas; ou seja, no que a hermenêutica histórica de Ricoeur tem a dizer à psicanálise e no que a psicanálise tem a dizer

a esse campo hermenêutico. E, o mais importante, para o que me concerne na presente pesquisa: o que ambas as visadas, no recorte em interlocução trabalhado, podem dizer ao campo da história da educação brasileira. Trata-se de leituras do passado histórico que portam a estrutura de ficção, como Ricoeur perspicazmente argumenta. No entanto, leituras que, para serem atravessadas pelo desbastamento da fantasia, há de sustentar a castração, isto é, os furos no saber desse Outro em jogo no passado histórico, tal como indica a psicanálise. A abordagem psicanalítica sustenta explicitamente a abordagem da verdade com estrutura de ficção e o lugar da referida castração no saber do Outro, intimamente vinculado ao seu desejo enigmático, como o lugar por excelência que pode desbastar tal verdade com estrutura de ficção¹⁹, apenas no âmbito da história individual. Ainda assim, porém, penso que podemos legitimamente argumentar que é possível extrair consequências dessa referida abordagem para a dimensão da pesquisa do passado histórico no nível macro, tomando como já ventilado o Outro como o Outro em jogo no passado histórico. E, sob essa modalidade proposta, que o desejo enigmático do Outro intimamente vinculado à castração no seu saber possa ser tomado como o desejo enigmático desse Outro em jogo no passado histórico intimamente vinculado ao ponto de opacidade no saber disponível nesse Outro. “A memória, nesse processo, torna-se a categoria básica para o fazer história, com suas dependências, suas lacunas, suas amnésias, seus desvios, sua incompletude, com suas pregnâncias de uma trajetória e uma cultura, com sua não linearidade... mas imprescindível nessa empreitada” (ASSUNÇÃO, 2005, p. 39).

Talvez seja essa uma contribuição que a psicanálise possa fazer no âmbito de uma historiografia: a de, a partir desses aportes em interlocução com a hermenêutica, que se adentra explicitamente na dimensão historiográfica no nível macro – algo que a psicanálise não faz –, conferir possibilidade de desbastamento em leituras do passado que possam vir a ser fantasiosas demais. Isso porque confere possibilidade de sustentar o radical ponto de opacidade do saber nesse Outro em jogo no campo desse passado. Possibilidade de sustentar o ponto de real concernente ao enigmático desejo desse Outro, cuja matriz fundamental é a pergunta: “Ele disse isso, mas o que ele quis dizer?” Ponto que resiste a qualquer tentativa totalizante de simbolização e de atribuição de sentido. Ponto que concerne a uma dimensão de retorno no tempo presente no sentido de uma permanência mais radical. “O texto freudiano fala uma língua que nem sempre nos é familiar, mas, mesmo com um sotaque estrangeiro, nós o adotamos; ele nos faz deslocar nossas questões, nos faz hesitar sobre nossas certezas, insinua dúvidas, coloca lacunas, não as preenche. Cria outras” (ASSUNÇÃO, 2005, p. 46).

¹⁹ Não eliminá-la, pois ela é ineliminável.

É justamente a essa tentativa de leitura do passado histórico acerca da compreensão dos problemas escolares e, por conseguinte, da constituição da noção de “criança problema”, pelo médico e educador baiano Arthur Ramos, quando da expressão da configuração da educação como um direito social, no contexto do escolanovismo, tendo em vista a investigação de algumas dimensões de permanência e de deslocamento dessa compreensão em relação ao tempo presente, que estarei concernida na presente pesquisa. Investigação de algumas dimensões de permanência e deslocamento de tal compreensão do passado em relação à compreensão das vicissitudes escolares e da representação “criança problema” que temos no tempo presente. Nesse ponto, a partir de Rocha (2015), é muito importante sublinhar que a configuração da educação como direito social passa a expressar um tempo histórico que toma lugar ultrapassando correntes de pensamento, podendo estas expressar tal tempo de forma clara ou obscura. O escolanovismo é somente uma das expressões do referido tempo histórico na própria medida em que o fenômeno do direito social impõe-se para além dele. “Melhor dizendo, educação como direito social é um conceito que quer se referir tanto a uma dimensão estrutural, de transformação jurídico-política da cidadania nos termos em que emergiu no Ocidente, bem como dimensão de ‘espaço de experiência’ novo, vale dizer, problemas político-sociais emergentes cujas políticas públicas precisam enfrentar” (ROCHA, 2015, p. 1). Por conseguinte, quando digo: expressão da configuração da educação como um direito social, no contexto do escolanovismo²⁰, o sentido é justamente explicitar que se trata da expressão conferida pelo escolanovismo a esse tempo histórico, não restringindo a dita constituição da educação como direito social a essa corrente de pensamento. Não se trata muito menos de discutir se tal corrente expressa esse tempo de forma clara ou obscura, mas de localizar a compreensão dos problemas escolares e, por conseguinte, a constituição da noção de “criança problema”, por Ramos, no contexto da expressão conferida pela corrente de pensamento do escolanovismo ao referido tempo histórico expresso pela constituição da educação como um direito social.

Compreensão dos problemas escolares e, por conseguinte, da constituição da noção de “criança problema”, pelo médico e educador baiano Arthur Ramos, na primeira metade do século XX, que inaugura o campo de interlocução entre a educação e a psicanálise, no contexto brasileiro. E por que penso ser relevante esta pesquisa no âmbito da história da educação brasileira, dentro do movimento conhecido como “Escola Nova”? Aqui, retomo novamente a contribuição encontrada na hermenêutica histórica de Ricoeur (2010c) que, ao criticar a historiografia convencional, ancorada nesse ponto na Filosofia de Nietzsche, argumenta que a pesquisa histórica não pode ser constituída sob a égide da abstração do passado pelo passado. Antes, “*É somente em virtude da suprema força (Kraft), do presente*

²⁰ Tal assinalamento aplica-se a todas as vezes que, no percurso da presente pesquisa, disser: “expressão da configuração da educação como um direito social, no contexto do escolanovismo”.

que vocês têm o direito de interpretar (deuten) o passado” (NIETZSCHE *apud* RICOEUR, 2010c, p. 406). Nesse exato ponto em que Ricoeur remete-se a Nietzsche, o primeiro nos diz que o segundo foi um filósofo que ousou argumentar pela interrupção operada pelo presente vivo em relação à fascinação exercida pelo passado sobre nós, por meio de uma historiografia, que “realiza e cauciona a abstração do passado pelo passado” (p. 400).

Argumenta, pois, Ricoeur que, se a intempestiva defesa por Nietzsche da história justiceira encontra lugar em sua abordagem, “é porque ela se mantém sobre a *aresta do presente*, entre a projeção do porvir e a apreensão do passado” (p. 406); pois, para Nietzsche, é apenas em função da força do presente que temos o direito de interpretar o passado, de refigurar o tempo. Para Ricoeur, tal argumento de Nietzsche continua sendo “intempestivo” na própria medida em que “esconde uma significação duradoura que uma hermenêutica do tempo histórico tem por tarefa reatualizar em contextos sempre novos” (p. 407). Significação que diz exatamente do estatuto do presente para a história. “Por um lado, o presente histórico é, em cada época [...] a força inaugural de uma história por fazer” (RICOEUR, 2010c, p. 407). Ricoeur assinala que Nietzsche inscreve nessa força do presente o “impulso da esperança”, cernindo “a utilidade da história para a vida”. De acordo com Rocha (2012a), referenciado à Gagnebin (2006), Ricoeur quer abordar o tema da memória atando-o à vida. “Ele estaria assim retomando as advertências de Platão e Nietzsche sobre os riscos ‘aos excessos de um saber que sufoca o jorrar da memória viva’, no dizer de Platão, e no ‘da vida no presente e para o presente’, no dizer de Nietzsche” (ROCHA, 2012a). Essa dimensão da força do presente, conferindo o direito de interpretar o passado que Ricoeur encontra em Nietzsche, indica a importância de situar o nosso objeto de pesquisa histórica no presente. Tal importância de situar o nosso objeto de pesquisa histórica no tempo presente para poder interpretar o passado é o mesmo argumento encontrado em Lucien Febvre (*apud* LOPES, 2005b, p. 81), ao dizer a futuros historiadores:

[...] para fazer história virem resolutamente as costas ao passado e antes de mais vivam. Envolvam-se na vida [...] não fechem os olhos ao grande movimento que, à vossa frente, transforma a uma velocidade vertiginosa, as ciências do universo físico. Mas vivam também uma vida prática. [...] É tudo? Não. Não é mesmo nada, se vocês continuarem a separar a ação do pensamento, a vida do historiador da vida do homem. Entre a ação e o pensamento não há separação. [...] é preciso trabalhar de acordo com todo movimento do seu tempo.

Nessa direção, como bem argumenta Eliane Marta Teixeira Lopes (2005b), afinada também com o tema da importância de situar o nosso objeto de pesquisa histórica no presente para poder interpretar o passado, é este o desafio aos historiadores da educação: “Encontrar no tempo presente os elementos

(o problema, diria Febvre) que nos permitem voltar ao passado e nele encontrar os traços que autorizaram esse presente” (p. 81). Importa aqui citar novamente a referida autora:

Se, por um lado, escrever é encontrar a morte que habita a historiografia e manifestá-la por uma representação das relações do presente com o seu outro, por outro lado é também combatê-la por meio do trabalho de dominar intelectualmente a articulação de um querer particular com o conjunto das forças contemporâneas. Na verdade, a historiografia parte de determinações atuais: A atualidade é o seu começo real, mais uma vez, Michel de Certeau. Bem anterior a ele, (...) Lucien Febvre (...) (LOPES, 2005b, p.81).

Diz ainda Lopes, nessa mesma referência, no que concerne à referida força do presente que:

É certo que não podemos mudar o que foi, mas podemos mudar a maneira de ver o que foi. E isso faz-se com os instrumentos do presente, com os problemas do presente e como todo mundo já sabe, com a subjetividade do/a pesquisador/a. O que a memória traz, dissemos anteriormente, não é o passado, mas um outro presente. Contamos com isso (p.85).

Ana Maria de Oliveira Galvão & Eliane Marta Teixeira Lopes (2010) sugerem que o estudo da história da educação há de estar a serviço não da compreensão do presente para intervir no futuro através do estudo do passado, com uma pretensão de não repetir os erros já cometidos, na própria medida em que as autoras questionam se a história, qualquer que seja ela, tem mesmo esse poder. Antes, as pesquisadoras sugerem que o estudo da história da educação há de estar a serviço de ajudar na compreensão do “presente pelo encontro com o outro, que nos causa surpresa e espanto, desnaturalizando nossos gestos e palavras” (p. 22).

Acerca do objeto da presente pesquisa, de acordo com Garcia (2006b), quanto às ideias e projetos pedagógicos de Ramos, existem poucas pesquisas. Principalmente quanto ao Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, que durou de 1934 a 1939, na cidade do Rio de Janeiro, concernido com o atendimento de cunho “corretivo” e “preventivo” à criança que apresentava problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento, representada como “criança problema”. Essa atividade, chefiada por Ramos, cuja investigação histórica é fundamental para o meu dito objeto de pesquisa, fazia parte do programa de reforma do ensino de 1930, proposta pelo educador escolanovista Anísio Teixeira. De acordo com Anísio, “o mencionado serviço era um desafio que estava muito além do seu tempo” (GARCIA, 2006b, p. 70).

A seção de Ortofrenia e higiene mental era uma mudança de plano. 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 (TEIXEIRA *apud* RAMOS, 1954, p.9).

Penso ser oportuno já trazer, nesse ponto, um assinalamento sobre o que significaram ortofrenia e higiene mental:

Ortofrenia e higiene mental são denominações modernas para o que era feito nesse período histórico e se originam de uma mescla de teorias e práticas decorrentes da medicina (principalmente a saúde pública e a psiquiatria), da psicologia e da pedagogia, cujo marco central foi a preocupação com a prevenção e a correlação de transtornos mentais e de seus principais alvos: a criança, a família e a escola. Enquanto a Ortofrenia pode ser entendida como um ramo da chamada pedagogia experimental que trata da educação de escolares ‘anormais’, classificados como ‘retardados’ ou ‘débeis’ (que apresentam atraso no rendimento escolar), ‘instáveis’ ou ‘contumazes’ (que apresentam problemas de conduta, indisciplina), e como mistos, a Higiene Mental, definida como ‘moral universal do amanhã’ pela Liga Brasileira de Higiene Mental em 1923, remonta ao Movimento de Higiene Mental norte – americano do início do século XX, cujas ações deflagraram uma série de transformações na assistência psiquiátrica nos Estados Unidos, sendo de interesse especial para este estudo as chamadas *child-guidance clinics* (clínicas para guia da infância ou clínicas de orientação infantil) e as ‘clínicas de hábitos’, que visavam à profilaxia de ‘desvios’ e à manutenção da saúde mental infantil por intermédio de orientações e aconselhamentos aos pais (SCHREINER, 2005, p.152).

Todo esse contexto será retomado oportunamente. Por hora, importante dizer que a fonte principal da presente pesquisa será o livro *A criança problema – a higiene mental na escola primária*, publicado várias vezes, sendo a edição de 1954 a usada neste percurso investigativo. A sua primeira publicação foi no ano de 1939, e surgiu como uma compilação dos inúmeros casos de “crianças problemas” atendidas no dito Serviço ao qual Arthur Ramos esteve no cargo durante os cinco anos de funcionamento.

Trata-se de uma obra fruto da experiência do autor no atendimento aos estudantes das escolas primárias. É um estudo revelador na medida em que se descreveu com riqueza de detalhes as diversas concepções científicas da psicologia, da psicanálise, da psiquiatria e também da pedagogia, além de discorrer sobre o funcionamento do Serviço de Higiene Mental (GARCIA, 2006b, p.66).

Desse modo, passo agora ao segundo capítulo, no qual situarei o meu objeto de pesquisa no tempo presente.

Capítulo 2

Os problemas escolares na atualidade e a representação “criança problema”

Penso que é válido trazer o argumento de autores atuais que insistem alguns em sugerir (CODO, 1999, 2001), outros em sublinhar que o processo de massificação escolar ocorrido efetivamente a partir dos anos 1970 coloca desafios para essa escola, sendo um deles a exacerbação dos problemas escolares (TAVARES DOS SANTOS, 2001, CHRISPINO, 2007, CHRISPINO & DUSI, 2008); isto é, quando a escola pública deixa de ter predominantemente o público da classe média como assim o foi até a década de 1950²¹ (TEIXEIRA, 2013) e passa a abrir os seus portões para as massas. Nessa direção, Chrispino (2007), por exemplo, assinala que, enquanto, por um lado, a massificação da educação garantiu o acesso dos alunos à escola, por outro, essa massificação submeteu a instituição escolar a um contingente de alunos cujo perfil ela não se encontrava preparada para absorver. Para o autor, essa escola, face a manifestações de conflitos, apresenta a regra e requer dos alunos enquadramento automático. Essa perspectiva sugere os problemas escolares, apresentados por determinadas crianças, que podem tomar lugar no cotidiano escolar como um desafio ao processo de abrangência escolar, configurado nos anos 1930, com a sua culminância com a constituição de 1934, e efetivado a partir dos anos 1970, processo que ainda estamos vivendo

Antes, em passado remoto, a escola era procurada por um tipo padrão de aluno, com expectativa padrões, com passados semelhantes, com sonhos e limites aproximados. Os grupos eram formados por estudantes de perfis muito próximos. Com a massificação, trouxemos para o mesmo espaço alunos com diferentes vivências, com diferentes expectativas, com diferentes sonhos, com diferentes valores, com diferentes culturas e com diferentes hábitos [...], mas a escola permaneceu a mesma! Parece óbvio que este conjunto de diferenças é causador de conflitos que, quando não trabalhados, provocam uma manifestação violenta (CHRISPINO, 2007, p.16).

Entretanto, sobre o que foi dito no parágrafo anterior à citação, a partir de Rocha (2015), é preciso esclarecer que o que emerge historicamente nos anos de 1920-1930 é o horizonte de futuro ou de expectativa de abarcamento pela escola pública das crianças na idade obrigatória. Horizonte de futuro ou de expectativa decorrente da emergência estrutural de tal abarcamento, como também do surgimento de modalidades novas de pensar o papel da escola no contexto político nacional, assim como do crescimento social da demanda escolar. Devido a isso, é possível dizer da crescente abrangência da escolaridade pública. Nessa direção, é a sanção jurídico-política-constitucional da educação como

²¹ Ainda que tivesse pobres.

direito social dos indivíduos, isto é, como obrigação do Estado de ofertá-la, o que fica consagrado na Constituição de 1934. No entanto, entre essa obrigação e a efetiva oferta há um “gap” que será em certa medida preenchido pela política de educação pública da década de 1970.

Dito isso, penso que essa sugestão das vicissitudes escolares que podem tomar lugar no cotidiano escolar, na atualidade, como um desafio ao processo de massificação escolar, consegue tocar, com rigor, nessa questão dos problemas apresentados pelas crianças ditas “problemas” na atualidade. Ou seja, a sugestão de uma compreensão dos problemas escolares como o desafio trazido para e pelo processo de realização do direito educacional, pois é nesse sentido que o termo massificação é entendido na presente pesquisa.

Após ter feito esse importante assinalamento introdutório, importante ressaltar que, nesta pretendida pesquisa de cunho histórico, será inevitável certo adentramento nas vicissitudes que tomam lugar na nossa escola atual, para que daí possa recortar as explicações científicas ou não²² sobre suas causas; para que, conforme disse, essa pretendida análise historiográfica se legitime não como uma abstração do passado pelo passado, mas sim como uma análise que comporte a “força do presente”, tal como nos indica Ricoeur (2010c) ancorado em Nietzsche. Para poder interpretar o passado, na própria medida em que, para poder interpretá-lo, haveremos de “encontrar no tempo presente os elementos (o problema, diria Febvre) que nos permitem voltar ao passado e nele encontrar os traços que autorizaram esse presente” (LOPES, 2005b, p. 81).

Por isso, não posso deixar de dizer que, de acordo com Santos (2005) em sua dissertação de mestrado acerca dos problemas escolares, os impasses no ambiente escolar são compreendidos como podendo ser indicativo de algo que não vai bem nesse lugar e que causa mal-estar. “As atitudes de recusa, provocação ou mesmo de desafio dos alunos, em relação à aprendizagem, podem ser caracterizadas pelos professores como verdadeiros impasses” (p. 51). Nessa direção, para Miranda (2007), dando o testemunho de que algo dificulta o campo educacional, estão aqueles alunos, muitas vezes, nomeados pelos professores como “os desinteressados”, “os indisciplinados”, “os agressivos” e “os sem-limites” (p. 1). Ou seja, “representações que sustentam a nomeação de alguns alunos como ‘crianças-problema’” (MIRANDA, 2006, p. 13).

Nesse cenário, na problematização dessas vicissitudes, ouvimos não poucos falarem que, a partir de depoimentos dos docentes, as vicissitudes escolares de prognóstico negativo não se limitam apenas

²² No caso da compreensão dos problemas escolares por uma atual compreensão psicanalítica, como recortarei um pouco aqui, mas principalmente no quinto capítulo, não se trata de uma explicação científica, pois, rigorosamente falando, a psicanálise não é uma ciência.

à sala de aula ou ao campo do ensino-aprendizagem. Antes, tais situações atingem outros espaços do ambiente escolar e seus impactos não se restringem às paredes da sala de aula e aos muros dessa instituição.

São citados problemas referentes ao tráfico de drogas, à presença da polícia na escola em casos de roubos, às brigas com agressões físicas, às ameaças a profissionais e alunos da escola, aos carros arranhados no pátio, à depredação do patrimônio, às bombas no banheiro, ao porte de armas de fogo e a outros episódios que interferem no cotidiano escolar (SANTOS, 2005, p. 80).

Por conseguinte, ouvimos não poucos falarem que, na atualidade, a violência dentro dos estabelecimentos escolares toma a cena. Desse modo, na presente abordagem que fundamentalmente se propõe como um recorte introdutório de atuais compreensões dos problemas escolares, e, por conseguinte, da atual representação “criança problema” na escola, no intento de saber se devo ou não contemplar as explicações para a violência escolar, impõe-se, de saída, duas perguntas: “Será mesmo que, na atualidade, a violência dentro dos estabelecimentos escolares toma a cena?” “Em qual medida falar dos problemas escolares e da representação ‘criança problema’, no tempo presente, significa falar de violência escolar”? Tentar respondê-las inclui-se no propósito da próxima seção.

A violência escolar na sua modalidade de “incivilidades” na atualidade

Sobre a violência escolar que não poucos dizem acometer a escola, atualmente, principalmente a escola pública, é importante perguntar se é mesmo assim. Ademais, importante perguntar também em qual modalidade de violência devemos pensar quando estamos abordando as vicissitudes que podem tomar lugar no cotidiano escolar antes de atos violentos de caráter pontual. Isso porque o objeto da presente pesquisa se relaciona com os problemas colocados pelas crianças representadas como “problemáticas” no dia a dia da escola. Em relação à primeira pergunta, penso que, na atualidade, a violência não toma a cena dentro das escolas, como poderá nos indicar o percurso desta seção. No que se refere à segunda questão, argumento que, para aceder ao estatuto desta referida modalidade, penso que é preciso minimamente contextualizá-la no seu conjunto maior.

Nessa direção, importa dizer, dentro desse intento de contextualização, que o fenômeno da violência escolar é definido por Abramovay e Rua (2004) como todo ato praticado, isolado ou em grupo, no interior de estabelecimentos escolares ou nos arredores, com envolvimento de alunos e, em alguns casos, professores, funcionários da escola e diretores. Bernard Charlot (2002) assinala que a escola deixou de se apresentar como um lugar protegido, até mesmo sagrado, mas como um lugar vulnerável às agressões provenientes de fora. Cita três modos possíveis de manifestação da violência escolar: a invasão da escola por pessoas de fora para brigar com alguma pessoa que está no seu interior; as

depredações do patrimônio escolar e comportamentos agressivos com os professores; e a violência entre os alunos, seja como vítimas, seja como agressores. Abramovay e Rua (2004) descrevem as ameaças e até mesmo agressões a alguns, sofridas pelos diretores, principalmente por alunos que ganharam punições mais severas, como suspensões e expulsões. Sobre isso, Arroyo (2007) explicita que muitos alunos tidos como “violentos” podem ficar ainda mais revoltados, apresentando comportamentos ainda mais violentos face aos métodos disciplinares antigos aplicados por diretores, tais como: advertências, penalidades e até mesmo expulsões. Convictos de que podem se vingar, poderão transformar a escola em local exato de violência quando do retorno a essa instituição. Nesse contexto, “preocupados com a segurança de todos na escola, muitos diretores estão negando matricular alunos que tenham esse ‘histórico escolar’” (SANTANA, 2008, p. 2265).

Cabe assinalar que Gonçalves & Sposito (2002) apontam o aspecto que recai sobre o fato de que a violência escolar, no Brasil, tanto decorre do quadro de violência social que passou, a partir dos anos 1980, dentro do processo de democratização, a terminar por afetar a vida dos estabelecimentos, sobretudo públicos, como pode apresentar uma especificidade própria. Nesse segundo caso, ela expressa “modalidades de ação que nascem no ambiente pedagógico” (p. 102). Tal especificidade pode explicar porque, por exemplo, estados em que tomam lugar intensivamente episódios violentos envolvendo comportamentos de agressão de alunos contra colegas ou contra os professores nem sempre sejam os que revelam maiores índices de violência geral. “Isso indica, ao menos, o acerto de reflexões realizadas internacionalmente e aqui no Brasil, que não associam diretamente o fenômeno da violência em meio escolar ao crescimento das situações de morte violenta e criminalidade que atingem jovens em algumas áreas urbanas” (p. 104-105).

Nessa direção, de acordo com Sposito (2001a, 2001b), desde o início dos referidos anos 1980, o fenômeno da violência no espaço escolar ganha visibilidade, passando a fazer parte da rotina do sistema de ensino público no Brasil justamente quando, nesse contexto, parte dos moradores das periferias dos centros urbanos passa a demandar amplamente segurança. “Nesse momento, a mídia, sobretudo a imprensa escrita e a televisão, age como espaço possível de ressonância de denúncias que afetavam a vida dos estabelecimentos escolares situados na periferia de cidades como São Paulo” (SPOSITO, 2001a, p. 90), expondo as condições péssimas dos edifícios no que tange à proteção e denunciando as constantes invasões e depredações dos prédios, ocorridas nos períodos em que não havia aulas, especialmente nos finais de semana. Inclusive, acerca da divulgação da violência escolar pela mídia, constantemente são transmitidas notícias acerca de tentativas de homicídio, deprecação das instalações, agressões físicas, *bullying*, furtos, brigas, insultos, excesso de indisciplina etc., contribuindo “por constituir a escola como um local onde a violência parece estar fora de controle. Se considerarmos

apenas o que a imprensa noticia, somos tentados a pensar que o trabalho da escola encontra-se, inevitavelmente, inviabilizado” (FONTES, 2010, p. 78). De acordo com Gonçalves & Sposito (2002), tal atmosfera de medo, intensificada fortemente pela mídia, suscita a importância de uma lúcida investigação sobre a imagem construída acerca de crianças e jovens, alunos da escola pública radicada nos bairros periféricos, pelo universo escolar adulto. “Estigmatizados pela condição social de pobreza e, muitas vezes, pela origem étnica – os negros ou descendentes –, essas crianças e esses jovens têm sido vistos cada vez mais sob a ótica do medo e, assim, tratados como virtuais criminosos e delinquentes” (p. 134).

No entanto, e esse ponto é muito importante para a presente pesquisa, “as unidades de ensino não vivem ‘um quadro de violência generalizada’” (GONÇALVES & SPOSITO, 2002, p. 113). Desse modo, a ação da mídia apresenta a face problemática de “difundir a ideia de que as escolas são constantemente palco de grave violência” (FONTES, 2010, p. 78) a partir de agressões ocasionais praticadas no interior das escolas. A violência “grave”, “dura” (CHESNAIS *apud* DEBARBIEUX, 2001), que pode trazer danos irreparáveis aos sujeitos, ou seja, a violência que nos choca e que detém a audiência da mídia que divulga, na contramão do que é difundido, de acordo com Debarbieux (2001), somente ocorre ocasionalmente.

Sobre isso, torna-se mesmo oportuna a referência à Debarbieux, que nos aponta a dificuldade presente na definição da violência. Por um lado, a expansão do conceito pode torná-lo impensável, além do risco comportado por esse alargamento do conceito da criminalização de comportamentos comuns. Por outro, a circunscrição da definição de violência ao âmbito da violência “dura” – violência física manifestada por homicídios, ferimentos, violência sexual, vandalismo, roubos – pode conduzir à desconsideração da experiência da vítima; à exclusão do entendimento subjetivo do que vem a ser violência. Dentro dessa complexidade, comportada pela definição da violência, Debarbieux (2001) acentua que, enquanto por um lado, como já mencionado anteriormente, os estudos e as pesquisas testemunham que a violência “dura” ocorre ocasionalmente, o tipo de violência que toma lugar frequentemente no interior das escolas concerne mais à “indisciplina” dos alunos; ao descaso demonstrado por eles; ao comportamento desrespeitoso por parte deles; às chamadas “incivilidades”, definidas por Abramovay (2002) por “atos e comportamentos considerados sem gravidade e que têm caráter essencialmente público” (p. 2)²³.

²³ De acordo com o Houaiss, “incivilidade” significa: ausência de civilidade, particularidade ou característica de incivil; ação ou comportamento incivil (indelicado); indelicadeza; ato, expressão ou maneira de agir que expresa grosseria, brutalidade ou violência. A meu ver, no argumento de Debarbieux (2001), o sentido adquirido concerne à ação ou comportamento indelicado.

Dessa forma, penso que falar dos problemas escolares e da representação “criança problema” que tomam lugar no dia a dia da escola do tempo presente pode significar falar de violência escolar na própria medida em que estiver claro que tal violência esteja sendo tomada na sua modalidade de “incivilidades”, e não de atos violentos de caráter duro e pontual. Penso que as vicissitudes escolares que podem assolar o cotidiano escolar concernem a essas “incivilidades”. Por conseguinte, usarei, ao longo da pesquisa, “incivilidades”, problemas apresentados pelas crianças, dificuldades escolares, vicissitudes escolares etc. como sinônimos, no que estarei falando de problemas não de caráter “duro”, ocasionais, e sim concernentes ao que podem tomar lugar no dia a dia da escola. É, pois, as ditas “incivilidades” que concernem à modalidade de violência que pode tomar lugar no cotidiano da escola, antes da violência “dura” e pontual, que quero destacar, nesse recorte das vicissitudes escolares e, por conseguinte, da representação “criança problema” na atualidade.

As incivilidades quebram o pacto social de relações humanas e as regras de convivência. E pareceu-nos ser exatamente disto que os professores se queixam: da quebra de um pacto social. Trata-se, na escola, de um espaço público no qual a possibilidade de convivência depende do respeito a certas regras. Como veremos pelas falas de alguns professores, a dificuldade, para eles, localiza-se na quebra das regras que poderiam assegurar a boa convivência de todos (FONTES, 2010, p.78).

De acordo com essa autora, as queixas dos professores as quais ela faz referência na citação acima ocorreram no contexto de uma pesquisa realizada sobre violência nas escolas, sob sua coordenação, ao longo de quatro anos, desde o ano de 2005, em dez escolas da rede pública de Juiz de Fora, Minas Gerais. As escolas participantes dessa pesquisa foram escolas de periferia, que atendem a alunos de baixa renda. O artigo referido no texto é justamente o comentário de alguns resultados dessa pesquisa. A pesquisadora traz as referidas falas de alguns professores que, segundo ela, indicam que as dificuldades, para estes, localiza-se na ruptura das regras que possibilitariam o bom convívio de todos: *“Não saber mais o que é limite”*. *“Os alunos não vêm mais de casa sabendo como se comportar na escola”* (FONTES, 2010, p. 81). No entanto, Ana Maria Moraes Fontes (2010), nessa mesma referência, argumenta que a dificuldade da escola não se localiza apenas na ruptura das regras, mas é também uma dificuldade real. Dificuldade real diante da qual a escola se sente impotente para lidar com os impasses que tomam lugar no interior dos estabelecimentos escolares pelas ditas “incivilidades”, como, por exemplo, a “indisciplina” dos alunos manifestada por meio de comportamentos desrespeitosos, insultos, descaso, xingamentos etc. Para essa autora, diante dessa dificuldade real, a escola se sente impotente, não sabendo o que fazer, acomodando-se na queixa.

Estamos convivendo com um novo sistema social que organiza os laços de tal modo, que professores e educadores não sabem, simplesmente, o que fazer quando a questão a ser tratada é, por exemplo, a indisciplina de seus alunos. A indisciplina

é uma dificuldade real diante da qual os professores se sentem paralisados, impotentes, sem saber o que fazer. E por não saberem o que fazer os professores acomodam-se na queixa (FONTES, 2010, p.79).

Nesse sentido, importa trazer o assinalamento seguinte de Santos (2005) em sua já referida dissertação de mestrado acerca dos problemas escolares, incluindo a “indisciplina”, afinado com o argumento de Fontes (2010). “A impotência de que tanto se queixam os professores se relaciona à indisciplina e, quando se faz uma análise mais rigorosa dos testemunhos deles, pode-se constatar que as dificuldades recaem sobre a indisciplina dos alunos: *Hoje o que a gente reclama na escola não é tanto a questão da aprendizagem, mas da falta de limites*” (SANTOS, 2005, p. 81).

Pode-se ressaltar essa impotência pela sua incidência nos enunciados, pela insistência dos professores em falar mais desses aspectos e, em especial, por serem essas situações as que lhes parecem mais difíceis. Os docentes parecem imprimir aos impasses uma dimensão de radicalidade, realçam muito a impossibilidade de lidar com eles no cotidiano da prática pedagógica e a atribuem à sua própria limitação como docentes (SANTOS, 2005, p.80).

No entanto, Santos (2005), embora também aponte esse sentimento de impotência que, de acordo com ela, foi revelado nos testemunhos dos docentes face aos impasses com os alunos na sala de aula, pondera com o assinalamento da disponibilidade e interesse dos professores no trabalho dos conflitos que surgem nesse lugar e na troca de experiências. De acordo com a pesquisadora, no depoimento dos professores,

Identifica-se o caráter da construção coletiva – *com as experiências de outros colegas; a confiança na produtividade; busca um caminho para solucioná-los; a importância do olhar do outro que não é o par que está ali dando aula, mas o olhar do pesquisador ou daquele de outra área; o olhar e uma percepção diferente; Eles também suscitam a reflexão sobre a prática que pode levar à transformação da prática dos professores; pensarem mais a prática [...] isto é, transformá-la* (p.78).

Mas as falas de alguns professores da pesquisa de Ana Maria Fontes que, segundo ela, indicam que as dificuldades, para estes, localiza-se na ruptura das regras que possibilitariam o bom convívio de todos: “*Não saber mais o que é limite*”; “*Os alunos não vêm mais de casa sabendo como se comportar na escola*” (FONTES, 2010, p. 81), interessam-me. Isso porque elas servem de gancho para introduzir um importante elemento na problematização contemporânea dos problemas escolares, que é o modo de explicação desses problemas, que consiste, explícita ou implicitamente²⁴, em atribuir a responsabilidade por tais vicissitudes à família “desestruturada”. Atribuição de responsabilidade aos pais “mal preparados” da criança, de um modo determinista, isto é, que não confere espaço para a consideração

²⁴Como nesse caso.

da dimensão da parcela de responsabilidade da criança pelos seus problemas escolares²⁵. Sobre isso, porém, é preciso dizer que, a partir da problematização contemporânea dos problemas escolares²⁶, visando a cernir as causas do fracasso escolar, todos e não somente a família e os pais da criança passam a ter “um lugar cativo no cenário das pesquisas científicas e acabam se revezando no lugar de centralidade das análises do problema” (NERY, 2009, p. 79). O professor, por seus conservadorismos e resistências à inovação, prejudicando a implantação de políticas educacionais progressistas. O aluno e sua família “desestruturada”. As políticas públicas e a instituição escolar, admitindo a possibilidade de controle do fracasso escolar através de adequada implementação de políticas educacionais progressistas, com ênfase especial na política de ciclos de aprendizagem. Acrescente-se aqui ainda a psicologia ancorada no saber psicométrico, atribuindo as causas a um déficit nas funções psicológicas. O discurso médico ao Sistema Nervoso Central. O discurso neuropsicológico fundamentalmente também ao Sistema Nervoso Central, embora contemple outros elementos. E a compreensão de uma atual leitura psicanalítica dos problemas escolares à subjetividade da criança não circunscrita aos “déficits afetivos” oriundos de constelações familiares “desajustadas”.

Mas, mesmo com a necessidade de tal ponderação, a problematização aqui, sem desmerecer o valor de um criticismo de outras das referidas análises, está concernida à análise do problema, cuja centralidade é posta ou no aluno e sua família “desestruturada”; ou no “déficit das funções psicológicas”; ou no Sistema Nervoso Central; ou na subjetividade da criança não circunscrita aos “déficits afetivos” oriundos de constelações familiares “desajustadas”. Por que esse recorte?

Acerca do recorte do modo de explicação de problemas escolares da criança vista como “problema” que consiste em atribuir a responsabilidade por tais problemas ao ambiente familiar “desestruturado” da criança, de um modo determinista, isto é, que não confere espaço para a consideração da dimensão da parcela de responsabilidade da criança pelos seus problemas escolares, e, por conseguinte, da margem de liberdade dessa criança em relação ao que recebe do Outro familiar, cabe fazer alguns assinalamentos²⁷. Essa matriz da criança vista como “problema” tem como suposto, rigorosamente falando, a referida culpabilização das famílias “desestruturadas” dessas crianças. De acordo com pesquisa realizada pela equipe de Maria Helena Souza Patto (ANGELUCCI *et al.*, 2004), tal matriz constitui uma das vertentes da pesquisa recente que “parte do princípio de que o fracasso

²⁵É claro que no âmbito de como essa atribuição é feita quando ela é feita, outros elementos são desconsiderados e não somente a referida dimensão da parcela de responsabilidade da criança pelos seus problemas escolares. Mas, no que diz respeito à dita atribuição, o que será recortado é o mencionado elemento da desconsideração da parcela de responsabilidade configurando uma matriz determinista, pois ele aparece significativamente na compreensão dos problemas escolares, por Arthur Ramos.

²⁶ Que toma lugar a partir dos anos 1980, com os movimentos de luta pela democratização da escola.

²⁷ Que serão retomados no quinto capítulo.

escolar se deve a prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de ‘problemas emocionais’” (p. 60). Problemas emocionais adquiridos em relações familiares patologizantes.

Entende-se que a criança é portadora de uma organização psíquica imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade, etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar. Não se trata da tese tradicional de que as crianças das classes populares têm rendimento intelectual baixo por carência cultural, mas de afirmar uma inibição intelectual causada por dificuldades emocionais adquiridas em relações familiares patologizantes (p.60).

Em uma perspectiva afinada com a de Maria Helena de Souza Patto e sua equipe, Marcos Vinícius da Cunha (2000), ao abordar a relação entre a família e a escola, argumenta pela atualidade de um acirrado conflito entre as famílias e as escolas, com a decorrente “desqualificação” da família para o ato de educar, sugerindo ser esse acirrado conflito um legado do escolanovismo. A parte desse argumento de Cunha concernente a sua reivindicação de que no âmbito da escola renovada a família foi desqualificada será retomada e problematizada no quarto capítulo. Por ora, antecipo que não concordo com a conotação fechada de “desqualificação” da família pelo escolanovismo. Não concordo com a conotação fechada de “desqualificação” da família no contexto da atribuição do deslocamento da função da educação da família para o Estado e da atribuição da responsabilidade pelos problemas da criança na escola aos pais. Reconheço a limitação, para o nosso tempo, desse suposto da matriz da criança representada como “problema”, com Arthur Ramos, nos anos 1930, que é a referida responsabilização, de modo determinista, das famílias “desestruturadas” pelos problemas escolares de suas crianças – limitação que será problematizada ao longo da pesquisa. Mas, embora reconheça tal limitação, cabe dizer que o projeto educacional de Ramos comporta também o suposto da importância de solicitar a família a cooperar na função educativa, dado o reconhecimento da importância desta em tal tarefa. Além da minha não concordância com tal conotação, a meu ver, a sua abordagem, assim como a de Maria Helena Souza Patto e sua equipe (ANGELUCCI *et al.*, 2004), mesmo que sem intenção, termina por incorrer, de certo modo, em uma posição de denúncia da escola. Uma posição que sugere, de algum modo, uma culpabilização consistente por demais a essa instituição e inclusive aos professores²⁸, como no caso de Cunha.

Todavia, a despeito da minha não concordância com tal conotação fechada de “desqualificação” da família no âmbito do escolanovismo e do meu questionamento com certa posição denunciativa da escola, Cunha (2000) aponta para algo importante no contexto desse argumento. O que considero importante nessa sua referida análise é a verificação da citada atualidade da ainda renitente significativa

²⁸No sentido da escola e dos professores culpabilizarem, por sua vez, à família “desestruturada” da criança com problema.

atribuição de responsabilidade à família pelos problemas apresentados pela criança na escola. E aqui acrescento: de um modo que não confere espaço para a consideração de uma parcela de responsabilidade da criança pelos seus problemas escolares, e, por conseguinte, de uma margem de liberdade que pode ser encontrada por essa criança em relação aos significantes vindo desse Outro familiar, terminando por vitimizar a criança. Diz ele que, caso perguntemos aos professores por esse acirrado conflito, provavelmente eles apontarão “inúmeros aspectos em que as famílias deixam a desejar. No momento, vemos intensificado esse confronto por causa dos inúmeros fatos que compõem o lamentável quadro de violência que atinge as instituições de ensino e a todos preocupa” (p. 447).

Sobre a sempre delicada relação escola-família, no âmbito das atuais explicações dos problemas escolares, reconheço, pois, a ainda renitente significativa atribuição de responsabilidade à família pelos problemas da criança na escola, na dita matriz determinista. Mas, embora reconheça esse elemento, é oportuno dizer que representações positivas das famílias pelas escolas também tomam lugar significativamente. Sobre as representações das famílias construídas pelas escolas, Abreu (2002), em sua Dissertação de Mestrado “Famílias de camadas populares e o programa escola plural: as lógicas de uma relação”, ao citar os estudos de Daniel Thin (1998) acerca da relação entre escolas e famílias populares no contexto francês, afirma que os dados obtidos em sua pesquisa junto às famílias belo-horizontinas confirmam o argumento de Daniel Thin (1998) de que, contrariamente aos discursos frequentes sobre a falta de interesse pela escola das famílias populares, existem, hoje, nessas famílias, fortes expectativas que passam pela escolarização das crianças. Confirmam igualmente o argumento de Lahire de que “o tema da omissão parental é um mito. [...] Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma ‘omissão’ ou uma ‘negligência’ dos pais” (LAHIRE, 1997 *apud* NOGUEIRA & ABREU, 2004, p. 48).

Assim, para Abreu, os dados obtidos em sua pesquisa junto às famílias belo-horizontinas “fornecem, em particular, evidências empíricas múltiplas e variadas de que as famílias populares atribuem grande importância à escolaridade dos filhos” (NOGUEIRA & ABREU, 2004, p. 48). Abreu (2002) considera que muitas famílias atribuem a função de eficácia social à escola, com efeitos sociais concretos voltados para as melhorias de condições existenciais vinculadas ao desenvolvimento econômico e social dos filhos. Considera ainda que os pais possuem um modo de ver a escola a partir de sua própria experiência social global, constituída em cultura. Ademais, que esses referidos pais, dentro de suas possibilidades e segundo suas lógicas, se mobilizam para apoiar a escolarização dos seus filhos, entre outras coisas, incitando-os a estudarem, procurando meios para garantir-lhes os materiais e o acompanhamento da escolaridade, participando das reuniões convocadas pelas escolas.

Compartilhando do mundo e da cultura do trabalho desqualificado, manual e penoso [...], essas famílias percebem a escola como instrumento capaz de possibilitar aos filhos escapar das dificuldades experimentadas pelos pais, assim como de afastá-los da marginalidade social. As práticas educativas dominantes entre elas acabam, entretanto, se chocando, muitas vezes, com as expectativas e/ou exigências da escola e dos professores. É que a distância social e cultural existente entre o mundo da escola e dos professores, de um lado, e o das famílias populares, de outro, faz com que as relações produzidas entre eles sejam marcadas pela confrontação de maneiras de ser, maneiras de fazer, entre práticas socializadoras diferentes e frequentemente contraditórias, em razão do poder – de imposição da legitimidade escolar – que detêm os primeiros sobre os segundos (NOGUEIRA & ABREU, 2004, p.57).

Nery (2009) sugere que tais representações positivas da escola pelas famílias populares, conforme traz a pesquisa de Abreu, não se desvinculam de práticas educacionais de qualidade, nas quais as representações acerca da família não são “desqualificantes”. Antes, elas são chamadas a cooperar com a escola, ainda que mesmo nessas práticas, que não são poucas, tal relação entre a escola e a família não seja livre de conflitos. Desse modo, de um lado, há a necessidade de percebermos os problemas que temos na educação atual, sendo um deles justamente as dificuldades de comportamento e aprendizagem apresentadas por crianças vistas como “problemas”, tendo inclusive, nesse âmbito, a atribuição de responsabilidade a família “desajustada” por essas dificuldades. Por outro, há coisas interessantes configurando práticas educativas de qualidade, inclusive na matriz da dúvida do rótulo “criança problema”, ocorrendo dentro das escolas, conforme indicado pelo assinalamento de Nery (2009) acerca das representações positivas da escola pelas famílias populares das quais nos fala a pesquisa de Abreu (2002).

Inclusive, Nery (2009), nessa sua Dissertação de Mestrado acerca do fracasso escolar e das práticas educativas de qualidade, propõe-se a demonstrar justamente tais coisas interessantes ocorrendo no cotidiano escolar. Diante do desafio colocado pelos quadros de indisciplina “excessiva” dificultando o trabalho pedagógico, encontramos práticas educacionais de qualidade na matriz da dúvida da ineducabilidade dessas crianças, tal como fez Ramos, mas também na matriz da dúvida do rótulo “criança problema”, visando a sustentar um lugar diferente para essas crianças.

Mas, embora tenhamos esse manejo positivo do desafio colocado pelos referidos quadros de indisciplina “excessiva”, ainda fazemos face a esse manejo de atribuição de responsabilidade, inclusive de modo determinista, às famílias “desestruturadas” pelos problemas escolares de suas crianças, na matriz do rótulo “criança problema”.

Já acerca do recorte a ser feito, no quinto capítulo, de uma compreensão psicológica, da compreensão médica, da leitura neuropsicológica e de uma compreensão psicanalítica, na atualidade,

acerca dos problemas escolares, interessa muito à presente pesquisa investigar em que medida tais compreensões portam dimensões de permanência e deslocamento em relação à compreensão de Ramos, no passado. Recorto o movimento que contempla de modo significativo o psicologismo do qual nos fala a equipe de Patto que, além de atribuir deterministicamente a responsabilidade à família “desajustada”, fundamenta-se no instrumental psicométrico para explicar as dificuldades escolares em termos de um “déficit” das funções psicológicas. Recorto também a medicalização, atribuindo a responsabilidade a tais dificuldades ao Sistema Nervoso Central; a compreensão neuropsicológica dos problemas escolares atribuindo a responsabilidade fundamentalmente ao Sistema Nervoso Central, embora contemple outros elementos. E uma compreensão psicanalítica explicando os problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento a partir da subjetividade da criança não circunscrita aos “déficits afetivos” oriundos de constelações familiares “desajustadas”. Nesse recorte, abordo, pois, o movimento contemporâneo em relação aos problemas apresentados na escola por crianças que passam a demandar o saber psicológico e o saber médico para que os problemas disciplinares que vulnerabilizam o cotidiano escolar sejam solucionados. Nesse contexto, “o pedido de lidar com ‘bagunça’ e agressividade de alunos é dos mais frequentes, de professoras de escolas públicas para as psicólogas escolares” (SOUZA, 1997, p. 107) e para os profissionais da neurologia e psiquiatria.

Recortarei, pois, esse movimento e não outros porque, ao me situar no tempo presente para analisar o passado, para não incorrer em uma abstração do passado pelo passado, consigo perceber nesse dito movimento uma relação com o passado, a saber, os anos 1930, onde houve a constituição da noção “criança problema”, com Ramos, no contexto dos diálogos travados por esse autor. Uma relação na matriz de uma herança, também problematizada por Ricoeur no âmbito da sua metodologia historiográfica, como uma herança que incorpora as dimensões do Mesmo e do Outro, tal como abordada no capítulo anterior. Com isso, não quero dizer que outros movimentos atuais não comportem a dimensão da herança, mas somente que é no movimento contemporâneo que termina de maneira vigorosa por psicologizar e medicar os problemas escolares que consigo reconhecer a dita dimensão da herança. E, se reconheço essa relação do presente com o tempo passado na matriz da herança incorporando as dimensões do Mesmo e do Outro, terei de cernir algumas dimensões de permanência concernentes ao plano do Mesmo e de deslocamento referentes ao registro do Outro, tal como nos indica Ricoeur.

Dessa forma, a partir do percurso proposto, urge e é fundamental, nesse exato ponto, sublinhar o assinalamento de que tal noção de “criança problema” não foi constituída no nosso tempo presente. Argumento, na presente pesquisa, que essa noção foi constituída, com Arthur Ramos, quando da expressão da configuração da educação como um direito social, no contexto escolanovista, a partir da

criação do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental na cidade do Rio de Janeiro, como uma possibilidade de manejo ao desafio colocado pelos problemas escolares de aprendizagem e comportamento, apresentados por inúmeras crianças. Argumento, pois, que a noção “criança problema” foi formulada, pelo médico e educador baiano Arthur Ramos, dentro do movimento conhecido como “Escola Nova”, na matriz da tomada dessa criança com problemas escolares como um desafio colocado para e pelo compromisso com a educação configurada como um direito social. Conforme disse, sobre essa constituição, com Ramos, dedicarei o terceiro e o quarto capítulos, de modo detido. Tal breve apresentação que estou fazendo no presente capítulo sobre as representações das vicissitudes escolares das crianças na atualidade, na verdade, é um caminho que julguei pertinente e legítimo para situar o objeto de pesquisa no tempo presente.

Após tal recorte historiográfico da constituição da noção “criança problema”, com Ramos, que farei nos ditos capítulos, conforme disse, abordarei um pouco mais as mencionadas leituras atuais da representação “criança problema”, para possibilitar a pretensa análise da relação entre o passado e o presente acerca dessa constituição; para que, a partir desses subsídios conferidos pelo passado da formulação “criança problema” e por essas ditas compreensões atuais, eu possa aceder a uma análise da relação entre as referidas leituras atuais e a compreensão constituída com Ramos. Assim, uma questão de grande importância dentro da pretendida pesquisa historiográfica é a seguinte: se tal noção de “criança problema” não é nova, o que podemos dizer acerca do elo entre o presente e o passado em relação ao conceito? O que permaneceu e o que se deslocou na noção de “criança problema” na escola, na atualidade, em relação à mesma noção constituída na década de 1930 com Arthur Ramos?

Com a ancoragem na hermenêutica histórica, a princípio, não poderíamos dizer sob a égide do identitário, tal como indicado por Ricoeur, que a noção de “criança problema”, na atualidade, é a mesma noção que tomou lugar na década de 1930. Também não deveríamos dizer, sob a égide do Outro, conforme também indicado por Ricoeur, que a noção do tempo presente e a do tempo passado são radicalmente diferentes. Mas, no curso de uma pesquisa, não podemos tomar os aportes teóricos e metodológicos *a priori* de modo axiomático, e, logo, devo e desejo pesquisar pelas permanências e deslocamentos da noção de “criança problema”, na atualidade, em relação ao tempo passado. Para tal, fez-se necessário um recorte introdutório da noção de “criança problema” na atualidade. Agora, faz-se necessário, a partir da lógica do presente percurso de pesquisa, que eu passe a analisar a constituição histórica da noção de “criança problema” no contexto brasileiro, na década de 1930, com Ramos.

Capítulo 3

A expressão da configuração do direito à educação, no contexto escolanovista brasileiro, e o desafio dos problemas escolares

Antes de adentrar com maior dimensão no recorte da atuação de Arthur Ramos, no Serviço de ortofrenia e Higiene Mental, na cidade do Rio de Janeiro²⁹, algo que farei no próximo capítulo, parece-me relevante localizar o autor em seu tempo, por meio de um recorte acerca de sua vida e obra, além de contextualizar o período histórico da produção das suas reflexões. É, na verdade, um pano de fundo no qual recortarei o movimento escolanovista em que ele estava inserido. Qual o seu enlaçamento com esse movimento e o que conferiu legitimidade à sua proposta corretiva e preventiva ao escolar “deficitário”, nas clínicas ortofrênicas. Ou seja, contra quem e com quem Arthur Ramos dialoga para formular a sua compreensão dos problemas escolares e, por conseguinte, a sua constituição da representação “criança problema”. Nesse pano de fundo da constituição dessa noção, com Ramos, o que fundamentalmente pretende ser recortado, neste capítulo, é o desafio dos problemas escolares de aprendizagem e comportamento, apresentados por inúmeras crianças, quando da expressão da configuração da educação como um direito social, no âmbito do escolanovismo, no contexto brasileiro. Tal pano de fundo nos “ajudará a entender melhor as preocupações políticas e sociais de Ramos em função de seu tempo, uma vez que separar o intelectual do seu universo histórico torna muito mais difícil a compreensão da direção de suas ideias e propostas de intervenção na realidade” (GARCIA, 2006b, p. 69). Ademais, ajudar-nos-á a entender a especificidade da possibilidade de manejo para com tais problemas escolares, apresentada por Ramos. Isso porque, como disse, além de recortar o contexto dos referidos problemas escolares, estarei concernida em recortar com quem e contra quem Arthur Ramos dialogou para apresentar a sua compreensão dessas dificuldades e, por conseguinte, a sua alternativa para lidar com tal desafio.

Assim, para falar da constituição da “criança problema”, tenho como suposto que tal constituição apresentou-se como uma possibilidade de manejo ao desafio colocado pelos problemas escolares que a expressão da configuração do compromisso com a massificação escolar a essa época, no contexto do escolanovismo, teve de se deparar. Por que apresento esse suposto? Embora tal massificação, conforme já assinalei, tenha se dado efetivamente a partir da década de 1970, o marco histórico desse tempo novo não requer a plena realização sociológica de algo, e sim o surgimento de um vetor político que mais

²⁹ A partir da sua compreensão sobre os problemas escolares apresentados por inúmeras crianças, e, por conseguinte, a sua formulação da noção “criança problema”.

cedo ou mais tarde efetivar-se-á socialmente de forma mais plena. Sobre isso, segundo Carlos Roberto Jamil Cury (2005), a tendência democratizante da constituição de 1934 evidencia a educação como um direito social próprio da cidadania. “Mesmo que nem tudo haja sido efetivado, ficaram registrados os compromissos com e na norma constitucional, estabelecendo-se uma tradição virtuosa da busca do direito do cidadão e da cobrança do dever do estado” (p. 23).

Desse modo, referenciada na matriz histórica³⁰, verifico que é no movimento escolanovista³¹ que consistiu o compromisso de abrir os portões da escola pública para a abrangência das crianças em idade escolar, que se constitui a qualificação de “problema” para a criança que apresentava vicissitudes dentro do ambiente escolar. E, por conseguinte, a elaboração de uma teoria acerca dos “problemas”, apresentados pelos alunos ditos “problemáticos”, bem como de um método para lidar com eles de tal modo que eles se incluíssem na escola e atendessem ao projeto de “civilização”, o projeto educacional acalentado pela educação brasileira àquela época. Como corolário, estabeleço como principal elemento de pano de fundo da constituição da noção de “criança problema”, nos anos 1930, a centralidade adquirida pelos problemas escolares apresentados por inúmeras crianças quando da expressão da configuração do compromisso com a abrangência de todas as crianças em idade escolarizável, no contexto escolanovista. Sendo assim, sob a égide do referido suposto para a constituição do conceito “criança problema” para as crianças, que deflagravam um “desajuste” em relação ao modelo de criança que a escola estava habituada a lidar, precisarei fazer um caminho dessa constituição que evidencie tal suposto fazendo parte desse pano de fundo. Ademais, precisarei retomar consideravelmente o processo da expressão da configuração do compromisso com a massificação da educação brasileira, conferida pelo escolanovismo.

A expressão da configuração do compromisso com a massificação da escola pública, no Brasil, que, de acordo com Marlos Bessa Mendes da Rocha (2011b, 2012c), marca um novo tempo histórico na educação brasileira, tomou lugar na década de 1930, com a Constituição de 1934, mas já estava sendo antecipado na década de 1920, com as Reformas da Instrução Pública. Assim, de acordo com Garcia (2010), era algo muito distante a preocupação com a massificação do ensino até a década de 1920, quando surgiram Reformas na Instrução Pública, de algum modo, já dentro da matriz do mencionado novo tempo histórico na educação brasileira. Anísio Teixeira, na Bahia, Fernando Azevedo, no Rio de Janeiro, Lourenço Filho, no Ceará, Francisco Campos, em Minas Gerais, entre outros, foram reformadores que punham em outros termos a questão educacional.

³⁰ E não sociológica da questão.

³¹ Com os seus antecedentes nas Reformas da Instrução Pública ocorridas nos anos 1920.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi o ponto culminante do movimento renovador (escolanovismo), que tomou lugar como uma expressão do referido novo tempo histórico. Foi no âmbito de tal expressão que ocorreu a compreensão dos problemas escolares da criança e, por conseguinte, a constituição da noção “criança problema”, por Ramos, como uma alternativa a esse desafio. Tal movimento renovador, no contexto brasileiro, tal como aconteceu nos Estados Unidos, apresentou a especificidade de não se circunscrever à renovação pedagógica e ter adquirido também o caráter publicista, abrangendo, por conseguinte, a dimensão política. Proponho assim um adentramento no contexto escolanovista, a partir do dito *Manifesto*. Tal adentramento no contexto escolanovista tem o intento de uma razoável e necessária apropriação do ideário escolanovista nas suas dimensões política e de personalização pedagógica. Isso porque ambas as dimensões comportadas pelo movimento renovador expressaram a já referida configuração do compromisso com a abrangência educacional, a partir da qual, de acordo com o meu argumento, tomou lugar a emergência, de modo central, dos problemas escolares da criança; pois, conforme assinalai, estabeleço, no nível argumentativo, tal emergência quando da expressão da configuração desse compromisso, pelo escolanovismo, como pano de fundo da constituição da representação “criança problema” para as crianças com dificuldades escolares. Inclusive sobre isso argumentarei oportunamente que tais dimensões (política e de renovação pedagógica) me parecem intimamente ligadas. Quando do momento referido será explicitado o porquê desse argumento. Então proponho que passemos ao contexto escolanovista a partir do *Manifesto dos Pioneiros*, no intento de recortar as ditas dimensões política e de renovação pedagógica no contexto brasileiro de uma expressão da configuração do compromisso com a abrangência das crianças em idade escolarizável.

O *Manifesto dos Pioneiros* e a educação nova: política e renovação pedagógica no contexto de expressão do compromisso com a abrangência educacional

Importante, nesse ponto introdutório da presente seção, por uma necessidade lógica, apontar que o escolanovismo reivindica um caráter de novidade da educação em termos de expressão da configuração do compromisso com abrangência das crianças em idade escolarizável. Na linha da compreensão histórica de Rocha (2011b, 2012c), tal reivindicação é legítima. E por quê? De acordo com o autor, o referido novo tempo histórico no qual a educação passa a se configurar como direito social é um tempo que passou a ser expresso pelo escolanovismo na década de 1930, mas com tal expressão já antecipada nas reformas dos anos 1920. Dessa maneira, a política de educação já dos anos 1920, mas mais efetivamente e com mais força com a Constituição de 1934, exprime esse novo tempo da educação como direito público, concernida com a abrangência do ensino fundamental às crianças

em idade escolarizável, por meio de alguns traços que se tornarão definitivos na política pública de educação da nação. Tais traços são: a definitiva tomada para si do compromisso por parte do Estado com a educação; a questão da obrigatoriedade escolar fundada num dever do Estado para com o direito do seu povo; a preocupação não mais com a ampliação somente, mas com a abrangência da educação das crianças em idade escolar; a fixação orçamentária para educação, na Constituição de 1934, como exigência de cumprimento desse dever público, pelo Estado. Desse modo, a marca do novo tempo histórico é o protagonismo do Estado na educação. O novo tempo exige esse protagonismo, ainda que o Estado continue relutante.

Tais questões permanecem historicamente em aberto, vale dizer, continuam a reger o tempo presente, e a maior ou menor realização desses fundamentos demarcariam o grau de aprofundamento dessa modernidade educacional. No que diz respeito aos brasileiros quanto à realização da modernidade da educação, estamos correndo atrás dela ainda hoje. Com certeza a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 são o que tivemos de mais pleno na conquista daquela modernidade, que se configurou inicialmente na Constituição de 1934 (ROCHA, 2011b, p.176).

Tal ideia do protagonismo do Estado no ensino primário será estabelecida por Fernando de Azevedo, na Reforma do Distrito Federal. Ele mobiliza em torno dele e angaria a adesão dos intelectuais brasileiros preocupados com a questão da educação nacional, vários deles já mencionados no percurso deste capítulo por terem estado à frente das Reformas da Instrução Pública. Esse movimento culmina, então, com o documento publicista que foi o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*. Para Rocha (2000), o “Manifesto dos Pioneiros”, lançado em 1932 pela corrente ideológica identificada como “pioneiros da educação”, após a IV Conferência de Educação, é a formulação mais completa do novo paradigma educacional. É a expressão mais importante desse movimento renovador na educação brasileira, conhecido como “Escola Nova”, emergindo nesse exato contexto, onde as aludidas Reformas da Instrução Pública foram os seus antecedentes. De acordo com o autor referido, o *Manifesto* teve a pretensão de ser um ponto culminante de influência nacional. “É a formulação em documento público das ‘bases e diretrizes’ de um movimento educacional que nasceu como crítica à ‘escola tradicional’” (ROCHA, 2000, p. 40). Assinaram o Manifesto: Fernando de Azevedo (responsável pela organização do documento), Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Cecília Meireles, Armanda Álvaro Alberto, Noemy Silveira, Lourenço Filho, Edgar Sussekind de Mendonça, Paschoal Lemme, Afrânio Peixoto, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Venâncio Filho, C. Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Atilio Vivacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mário Cassanata, A. Almeida Júnior, J.P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Paulo Maranhão, Garcia de Rezende e Raul Gomes.

A partir do *Manifesto*, a educação nova passa a advogar o princípio da comunidade como um princípio que constitui uma educação que “não pretende apenas se adequar à natureza da criança, a base psicopedagógica, como também de adaptar-se às necessidades sociais do meio em que a educação está inserida” (ROCHA, 2004, p. 113). Mas essa dimensão integrativa da escola na comunidade passa a comportar “o papel transformador da escola no meio social” (ROCHA, 2004, p. 114). Esse relativismo social confere abertura para uma nova consciência: a necessidade do deslocamento da educação como um privilégio das classes mais favorecidas social e economicamente para o reconhecimento “a todo indivíduo o direito a ser educado até onde o permitem as suas aptidões naturais, independentemente de razões de ordem econômica e social” (*apud* ROCHA, 2000, p. 41).

Tal direito à educação implica a escola pública acessível a todos os cidadãos, em todos os seus graus, ou seja, a ação do Estado na organização do sistema da escola pública tendo como princípio básico o princípio da “escola única”, que, a esse tempo, significava: escola para todos ou escola comum. Cabe dizer que a compreensão da educação como uma função intrinsecamente social, pública, por excelência, provém desse referido direito à educação que a todo sujeito deve ser garantido. A realização dessa função social cabe ao Estado, com a cooperação de todas as instituições sociais. A partir dessa abordagem, ainda que mínima, da dimensão política do escolanovismo, podemos questionar o argumento de Jorge Nagle (2001) de que o escolanovismo foi um movimento despolitizado, chegando inclusive, nessa matriz, a cunhar a qualificação “técnicos em educação” para os escolanovistas.

Nesse contexto, para Abrão (2006), esse período marca uma série de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que alavancaram o desenvolvimento do país de forma significativa. O autor argumenta que tais transformações se constituíram no substrato que conduziu a significativas mudanças no modelo educacional vigente no país até aquele momento, “fazendo com que a educação tradicional fosse perdendo espaço para uma nova filosofia educacional fundada no pensamento liberal, qual seja, a ‘escola nova’” (p. 234). Ainda, nesse contexto, penso que nos ajuda o argumento de Rocha (2000) de que a proposição educacional dos intelectuais brasileiros que fizeram parte do movimento escolanovista comporta a representação de dois princípios fundamentais, a saber, a educação como um direito social e o princípio de individualização ou personalização pedagógica.

O objetivo da presente pesquisa termina por concernir ao princípio de individualização ou personalização pedagógica na própria medida em que a constituição da noção de “criança problema”, pelo menos explicitamente, ocorrerá nessa vertente. Tal delimitação, no entanto, não exclui a importância da abordagem feita, nesse percurso, da dimensão política do escolanovismo. Essa dimensão política é deflagrada pelo compromisso com o princípio de universalidade do acesso à educação. A

referida importância dessa abordagem se dá no que essa pesquisa argumenta ser o desafio dos problemas escolares, quando desse compromisso, o pano de fundo da constituição da noção “criança problema”, no contexto brasileiro. Com isso, penso que podemos ver, inclusive, que, no que tange ao escolanovismo, que tomou lugar no nosso país, a dimensão política não pode ser tomada como separada da dimensão da personalização pedagógica. De acordo com Rocha (2012b), o escolanovismo no Brasil adquiriu o caráter publicista, porque essa renovação pedagógica se encaixará com o descontentamento com a República e também com o novo tempo histórico, onde, conforme assinalado, a educação se configura como direito do cidadão. Importa, inclusive, dizer que, em outros países, não houve isso: o escolanovismo esteve circunscrito à renovação pedagógica e no âmbito das escolas privadas.

Nessa direção, cabe dizer que, de um lado, o *Manifesto* contempla, além da igualdade de direitos e de oportunidades sociais, a compreensão da atuação pedagógica da escola como uma atuação que terá que ocorrer sobre a base da atividade e da produção; visando a desenvolver nos alunos a atividade criativa da produção, exigente da cooperatividade do trabalho.

Azevedo propunha conceber a escola não apenas como *aparelho de adaptação* da criança à sociedade, mas como *instrumento de reação*, capacitando-a a contribuir para a transformação social. Para tanto, era preciso que a educação se configurasse em torno dos princípios de comunidade, trabalho e escola única. O indivíduo deveria ser formado pela e para a vida social, em um ambiente em que a experiência pessoal e ativa fosse valorizada e em que todo estudo se convertesse objeto de aquisição e trabalho em comum; constituído com a finalidade de formar o cidadão produtivo (VIDAL & FARIA FILHO, 2002, p.44).

Ademais, a “Escola Nova”, forjada nesse ideário liberal, “partia do princípio de que a escola deveria atuar como um instrumento para a edificação da sociedade através da valorização das qualidades pessoais de cada indivíduo” (ABRÃO, 2006, p. 234). Nessa perspectiva, a “Escola Nova” surge como novo ideal de educação em oposição à escola tradicional, tida como veículo da concepção de vida “vencida” e, por conseguinte, em oposição à pedagogia tradicional. Aqui, importa deter-me um pouco para formular a pergunta: “Em que consistia essa tradição pedagógica brasileira que o escolanovismo visava a combater?” Tentando responder minimamente, considero importante assinalar que tal tradição a ser combatida concernia a uma escola tradicional, que, de acordo com Clarice Nunes (2000a), no que tangia, por exemplo, à escola primária carioca, fazendo alusão à obra *Macunaíma*, de Mário de Andrade, era *macunaímica* para esses modernizadores. Era *macunaímica* devido à sua heterogeneidade, ambiguidade, desenraizamento, descontinuidade e constante busca de sua identidade. A falta de eficiência do ensino anunciada pelos altos índices de analfabetismo (em torno de 80%), a inconsistência dos métodos, a falta de materiais, a inadequação das instalações “eram os argumentos recorrentes de educadores e jornalistas na configuração da escola brasileira. Muito estava por fazer:

esse era o diagnóstico reiterado nas grandes e pequenas imprensas e nos periódicos pedagógicos” (VIDAL & FARIA FILHO, 2002, p. 33).

A modernidade pedagógica definiu a escola pública carioca pela *falta*: de prédios, de material didático, de professores bem preparados, de frequência, de permanência e êxito dos alunos, de saúde e de modos civilizados e cívicos. A brutalidade desse vazio aos olhos dos educadores urbanos estimulou-lhes o desejo de preencher o que era lido como ausência de substância e forma. Impuseram-se, então, a tarefa de moldá-la (NUNES, 2000a, p.393).

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, ponto culminante do movimento escolanovista, como já dito, pretende combater a tradição pedagógica tida como livresca, verborrágica, literária, intelectualista, “divorciada da realidade nacional, afeita à erudição e a soluções ideais, que se pulverizava em reflexões pessoais” (CARVALHO, 1998, p. 339). Pretende combatê-la por meio, fundamentalmente, de um plano de reforma educacional devidamente ajustado à realidade nacional a partir do conhecimento dessa realidade.

Nas suas conferências dos anos 1950, quando da sua retomada na vida pública³², Anísio Teixeira, que esteve à frente da Reforma da Instrução Pública, na Bahia e no Distrito Federal (1931-35), e foi um dos signatários do *Manifesto*, se pergunta nessa época posterior ao recorte de tempo do objeto investigado aqui, a década de 1930, até que ponto a escola brasileira desse tempo (anos 1950) se aproximava da nova escola que os renovadores defenderam. Verifica que, com algumas exceções colocadas por experiências marginais e extraordinárias, como o Instituto Tecnológico de Aeronáutica, em São José dos Campos, ainda permanecia como regular e sistemático o mesmo padrão de cultura escolar que o escolanovismo visava a combater. Define, nessa direção, tal tradição pedagógica como uma tradição concernente às “formas arcaicas do ensino pela ‘exposição oral’ e ‘reprodução verbal’ de conceitos e nomenclaturas, mais ou menos digeridos por simples ‘compreensão’” (TEIXEIRA, 1994, p. 46). Um padrão de atividade escolar que “consiste em ‘aulas’, que os alunos ‘ouvem’, algumas vezes tomando notas, e ‘exames’ em que se verifica o que sabem, por meio de provas escritas e orais. Marcam-se alguns ‘trabalhos’ para casa e na casa se supõe que o aluno ‘estuda’” (p. 46-7); o que, de acordo com o educador escolanovista, corresponde a “fixar de memória quanto lhe tenha sido oralmente ensinado nas aulas” (p. 47). Para deflagrar aspectos importantes do padrão de cultura escolar criticado pelos renovadores, talvez uma citação de Anísio venha a contribuir:

A sua filosofia do conhecimento é de que o conhecimento é um corpo de informações sistematizadas sobre as coisas, que se aprendem, *compreendendo-as e decorando-as* para a reprodução nos exames. (...) Ensinam-se, por esse método

³² Após a redemocratização de 1946.

expositivo, *informações teóricas* SOBRE as línguas (latim, português, francês, inglês, espanhol), SOBRE a geografia e a história, SOBRE as ciências, e até SOBRE a música e o trabalho manual. Como a escola é de ‘cultura geral’, nada tem de caráter prático. Raramente se consegue ler ou escrever qualquer daquelas línguas, inclusive o português, mas sabe-se de cor uma porção, às vezes considerável, de noções gramaticais sobre essas línguas, e alguns trechos familiares podem ser traduzidos ou vertidos pelos alunos, desde que os trechos tenham sido ‘dados’ nas aulas. Em matemática, aprende-se largamente a manipulação algébrica, sem nenhum cuidado com a sua aplicação. Trata-se de algo como matemática pura, sendo, de certo modo a própria aritmética considerada talvez demasiado aplicada e portanto insusceptível de servir à cultura geral. História, geografia e as próprias ciências físicas e naturais também são ensinadas por exposição oral com particular ênfase nos conhecimentos informativos ou na terminologia científica. Nem a função, nem a aplicação do conhecimento têm aí o menor sentido. O conhecimento é algo de absoluto em si mesmo, a ser ensinado para ser repetido nas ocasiões determinadas pelos exames. (p.47).

Tradição pedagógica, pois, calcada na ideia da cultura como algo totalizante que faz da escola brasileira arcaica nos seus métodos e enciclopédicas nos seus currículos. Uma escola onde tudo pode ser encurtado ou até mesmo dispensado: professores, instalações, biblioteca etc. “Somente não pode ser dispensada a *lista completa de matérias*” (p. 48). Penso que, mesmo sendo uma passagem das conferências feitas nos anos 1950, que poderia apontar já para outra tradição pedagógica presente na escola brasileira, podemos fazer uso desse texto como uma legítima referência para o presente intento de entender minimamente a compreensão, pelos renovadores, da tradição pedagógica que eles tanto criticaram. Extraíndo desse texto informações sobre justamente a leitura feita da tradição pedagógica que o escolanovismo visava a combater, na própria medida em que os assinalamentos de Teixeira comportam a consideração de que, a despeito do projeto escolanovista, esse padrão de cultura escolar resistiu. Teixeira está dizendo, pois, que na sua compreensão é exatamente tal tradição pedagógica que ainda predomina ali nos anos 1950.

Face a essa tradição pedagógica tida como a tradição da cultura verborrágica, o movimento escolanovista, fundamentado por modernos pensadores da educação, que já estavam pautando reformas pedagógicas em outros países, tais como: Dewey, Kerschensteiner, Claparède, Montessori, Decroly, entre outros, instaura uma proposta pedagógica nova fundamentada na exigência de integração da escola com a vida. Proposta que, de acordo com Rocha (2014), visa a que a escola contemporânea traga a cultura da vida para dentro dela, de tal modo que a cultura não se restrinja à simples reprodução de rotinas e hábitos. Uma proposta pedagógica nova calcada fundamentalmente no trabalho, cujo sentido era o de uma educação ativa. “Escola moderna, prática e eficiente, com um programa de atividades e não de ‘matérias’, iniciadora nas artes do trabalho e do pensamento reflexivo” (TEIXEIRA, 1994, p. 41). Para Rocha (2004), ainda que possamos perceber certa ambiguidade entre o caráter de aprendizado

e o de preparação para o trabalho, em, por exemplo, algumas passagens de textos de Fernando de Azevedo da época, a leitura que o educador empreende acerca da “escola do trabalho” alemã, “no que diz respeito ao “disciplinamento para o trabalho”, possui ainda um fundamento de formação pedagógica. Fundamento que se consubstancia na preparação para a investigação, para a realização da experiência, para o trabalho em comum ou em cooperação” (p. 120).

Importa, nesse ponto, ratificar que o objeto desta pesquisa concerne, pelo menos explicitamente, ao princípio anteriormente dito referente à individualização, no que interpreto a atuação interventiva de Arthur Ramos face à criança que apresentava problema na escola àquela época, pertinente a esse princípio preocupado com a adaptação da Escola Nova às necessidades psicobiológicas sentidas pela criança. Portanto, impõe-se como percurso lógico e necessário uma abordagem considerável dessa dimensão da individualização concernente à renovação pedagógica comportada pelo movimento da Escola Nova, no Brasil, na década de 1930.

De acordo com Nunes (2000a), as ditas Reformas da Instrução Pública ocorridas em diversos estados brasileiros nos anos 1920 e 1930 têm sido consideradas como o movimento que fundou a modernidade pedagógica no país, na própria medida em que “o espírito norteador desse movimento foi a intenção de modernizar a sociedade brasileira por intermédio da escola. Modernizar significava colocar o Brasil em sintonia com os países mais desenvolvidos econômica e culturalmente, como se dizia na época” (CUNHA, 2000, p. 455). No entanto, segundo Nunes (2000a), tais reformas têm antecedentes, remontando à reforma pombalina³³, no império. Não retomarei esse marco histórico, pois penso que esse exato ponto da presente análise requer a ênfase sobre a consideração do movimento da renovação pedagógica que tomou lugar no final do século XIX, tendo em Rui Barbosa, por exemplo, um dos estimuladores de tal renovação. Esse movimento tomou lugar porque o modelo de escola que então existia passou a provocar insatisfações porque, entre outras coisas, havia o fato de que esse modelo de escola não atendia à grande maioria da população. Já no final do século XIX, quando começa a ocorrer as mencionadas insatisfações com o modelo escolar existente, os Grupos Escolares foram pensados justamente como um modelo de organização do ensino elementar mais adequado à escolarização em massa e às necessidades de universalizar a educação popular. Um modelo mais racionalizado e padronizado visando a um atendimento de um grande número de crianças.

³³ No que tange à questão da educação pública no Império, importa sublinhar minimamente que, a partir de Boto (2010), é possível formular que a reforma pombalina, em 1759, ao expulsar os jesuítas e instituir as aulas régias, isto é, aulas públicas, constitui o primeiro cenário de escola pública no Brasil: o estado passando a tomar para si o controle das questões do ensino em todos os seus níveis, não se tratando, portanto, de uma mera questão religiosa.

Ao acolher o método intuitivo que valorizava a aquisição de conhecimentos por meio dos sentidos: visão, audição, tato, olfato e paladar, ou seja, os sentidos como o meio pelo qual a criança seria conduzida a conhecer o mundo em que vivia, a escola desse tempo pressupôs um tipo de ensino “que partisse do concreto para o abstrato, do próximo para o distante” (VIDAL, 2000, p. 509). Para Diana Vidal (2000), o que ocorreu foi que essa referida renovação passou por reformulações pedagógicas nas primeiras décadas do século XX, que, no lugar de negar o mencionado movimento ocorrido a partir do final do século XIX, o aprofundou, subtraindo essa tradição pedagógica do puro intuitivismo, introduzindo a experimentação como o novo objetivo no universo escolar. Essas reformulações, que tomaram lugar nas primeiras décadas do século XX, fizeram avançar a concepção de ensino laboratorial na atividade da escola, para além da pura observação própria do aludido intuitivismo do final do século XIX. “Tanto alunos quanto professores deveriam atuar como experimentadores na construção de práticas mais eficazes de aquisição de conhecimento. Outra dinâmica social, assim, impunha-se às relações escolares” (VIDAL, 2000, p. 503). De acordo com Rocha (2014), essa escola já não pode ser mais estritamente fundada em conteúdos, mas em atividades.

Nessa direção, é importante reiterar que, de acordo com Vidal (2000), muitas das alegadas novidades concernentes à dimensão da renovação pedagógica da Escola Nova já circulavam no imaginário da escola, no fim do século XIX. Como exemplo desses elementos, a autora sublinha a tomada da criança em posição central no processo de aprendizagem, o respeito aos preceitos ditados pela higiene no processo de disciplinamento do corpo e dos gestos do aluno, o cunho científico comportado pelo processo da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato da observação, da intuição, no processo de construção do conhecimento pelo aluno. Tais elementos eram, inclusive, reproduzidos prescritivamente nos relatórios de inspetores, bem como nos preceitos legais. Sobre isso, Vidal (2000) argumenta que a renovação pedagógica concernente à Escola Nova nos anos 1920-1930, na verdade, produziu novas formas, alterando a cultura escolar, e não um novo modelo escolar, no que, “nesse movimento, mais do que atualizar os princípios e as práticas educativas do fim do século XIX, a escola nova promoveu, nos anos 1920, rupturas nos saberes e fazeres escolares” (p. 515).

Como exemplos dessas novas formas que alteraram a cultura escolar, produzidas pela renovação pedagógica concernente ao escolanovismo, Vidal cita três exemplos ocorridos no âmbito da escrita, da leitura e das ciências naturais. Em relação ao âmbito da escrita, a autora assinala que a sociedade moderna requeria uma escrita que fosse clara, legível e rápida. Devido a essas demandas, a caligrafia muscular apresentava-se como a mais conveniente na própria medida em que satisfazia as seguintes premissas de um ensino da escrita ativo: “velocidade de traço, legibilidade e adequação às condições

reais de trabalho escolar” (p. 500). Desse modo, de acordo com Vidal, podemos ver o acréscimo da experimentação feito pelo escolanovismo, dentro de uma vertente de uma concepção de ensino laboratorial, ao puro intuitivismo presente na pedagogia do final do século XIX. Quanto ao âmbito da leitura, Vidal (2000) argumenta que os renovadores dos anos 1920 e 1930 encontraram na leitura silenciosa, no lugar da leitura oral, uma resposta satisfatória aos apelos da nova sociedade moderna. Isso porque o projeto de escolarização de massas, o ritmo acelerado do crescimento urbano e o acúmulo de informações com a decorrente necessidade de uma rápida apreensão da mensagem escrita, entre outros desafios, requeriam uma leitura mais ágil, eficiente e individualizada que a leitura oral. Havia a compreensão de que quanto menor fosse a oralização maior seria a eficiência da leitura.

Já no que concerne ao âmbito das ciências naturais, de acordo com Vidal (2000), nessa dimensão, podemos ver nitidamente a noção cara aos escolanovistas da centralidade da criança na construção do conhecimento: “o aluno observador era substituído pelo experimentador [...]. Racionalização e eficiência eram máximas que se impunham ao trabalho do aluno” (p. 515). A criação de museus na sala de aula, por exemplo, em vez de ser constituída por coleções de objetos, dividida em reinos minerais, animais e vegetais como antes, não era mais “estável” e aberta apenas e tão somente à visualização própria do puro intuitivismo. Passou a ser continuamente modificada, variando de acordo com os interesses dos alunos e do trabalho escolar. Inclusive, cabe dizer que tal criação de museus em sala de aula tomou lugar a partir da noção de “centros de interesse” que consistiam nas questões de interesse geral do aluno, tomando como ponto de partida sua realidade mais próxima. Os centros de interesse eram usados como um meio de envolvimento de toda a classe na abordagem de temas específicos, possibilitando algo muito valorizado pelos renovadores das primeiras décadas do século XX, a saber, a conciliação do trabalho individual da criança na condição de experimentadora ativa com o desenvolvimento de um trabalho coletivo. Vidal (2000) argumenta que, nesse contexto, podemos verificar o desprestígio da memória como instrumento de aquisição de conhecimentos, o questionamento dos determinismos raciais e a tomada da educação como modo possível de produção de um novo cidadão brasileiro sob a égide da higiene.

O texto de Diana Vidal indica significativamente o projeto escolanovista de construção de uma escola que, de acordo com tal proposta, preparasse para a vida, no sentido da praticidade que a vida requer, a partir das dimensões, abordadas pela autora, da escrita, da leitura e das ciências naturais com a conseqüente centralidade da criança na construção do conhecimento. Nesse contexto, os escolanovistas, “unidos por uma ‘vontade de mudar o país’, ‘construí-lo como um país moderno’, lançaram projetos, construíram escolas, lutaram por melhor formação de professores, propondo uma também nova relação da escola com a população” (ALMEIDA, 2010, p. 68). Dessa forma, nesse

referido capítulo de uma expressão da realização do direito social à educação, a dificuldade concernente à criança que não conseguia aprender ou que apresentava problemas de ajustamento na escola emerge de modo central, instigando projetos para lidar com esse desafio. Nesse contexto, no qual a “Escola Nova” surge como novo ideal de educação na qual a criança passa a ser entendida com características diferenciadas do adulto (ABRÃO, 2009), as vicissitudes escolares passam a se colocar centralmente como um desafio que a escola teria que manejar. E é justamente nessa conjuntura de tentar lidar com o desafio introduzido pelos problemas escolares apresentados por inúmeras crianças, quando da expressão do compromisso com a massificação escolar, no contexto escolanovista, que o projeto de Ramos, que consistia em atender ao escolar “deficitário” “corretiva” e “preventivamente”, nas clínicas ortofrênicas, representando-o como “criança problema”, ganha legitimidade.

Aqui, estou argumentando, diga-se de passagem, desde o início da presente pesquisa, a favor da emergência, de modo central, das vicissitudes escolares, quando da expressão da educação configurada como um direito social, no âmbito do escolanovismo, no contexto brasileiro³⁴, como pano de fundo da constituição da representação “criança problema”. Ademais, sabemos, por exemplo, de uma significativa localização do fracasso escolar quando da criação dos grupos escolares expressando a escola seriada. (JIMÉNEZ, 1997, FARIA FILHO, 2001, SANTIAGO, 2005). Assinalo, no entanto, que o desafio dessas dificuldades foi colocado centralmente, no contexto do escolanovismo, na própria medida em que esse projeto passará de modo central a adotar a aplicação dos testes no manejo conferido à dificuldade de aprendizagem e/ou problemas de comportamento na escola. É justamente no contexto de uma expressão da configuração do compromisso com a abrangência das crianças em idade escolarizável, e, por conseguinte, de uma demanda de tratar dessas dificuldades escolares localizadas com a instauração dos grupos escolares expressando a escola graduada, que surgem os testes de inteligência criados por Alfred Binet³⁵. A partir disso, proponho recortar acerca da dita localização do fenômeno das dificuldades escolares da criança na escola seriada e o desafio dessas dificuldades colocado centralmente no contexto escolanovista brasileiro de uma expressão da configuração do compromisso com a abrangência educacional.

³⁴ Quando essas vicissitudes, no âmbito da referida expressão, emergem de modo central, mobilizando projetos para lidar com esse desafio, como, por exemplo, o projeto de Arthur Ramos.

³⁵ Aqui, a ideia não é fazer uma relação direta entre Binet e Escola Nova. Pois, ele, na verdade, foi apropriado pelo movimento escolanovista.

A localização do fenômeno das dificuldades escolares na escola seriada e o desafio dessas dificuldades colocado centralmente no contexto escolanovista

Ressalta, na literatura acerca do tema (JIMÉNEZ, 1997, FARIA FILHO, 2001, SANTIAGO, 2005), uma significativa localização do fenômeno da reprovação escolar e, por conseguinte, do fracasso escolar com a instauração da escola graduada no final do século XIX, que teve sua expressão nos grupos escolares. Ainda que, no contexto brasileiro, esse fenômeno não se configurasse inicialmente como problema, uma vez que a indicação dos dados de aprovação dizia que era comum a reprovação da criança por diversas vezes nos grupos escolares (GOUVÊA, 2014). Por que estou dizendo isso? Até o final do século XIX, o que havia era a produção das escolas isoladas, que consistiam em agrupamentos de alunos “feitos pelos professores, de acordo com sua sensibilidade, observação e conhecimentos, em suma, de acordo com sua competência para o ensino naquela situação” (FARIA FILHO, 2001, p. 43). Nas escolas isoladas, também não existia a avaliação de final de ano, e o que ocorria era que os alunos eram transferidos de uma classe³⁶ para outra em função de sua aprendizagem. E essa aprendizagem, no lugar de ser aferida por avaliações, era observada pelo professor. Cumpre adicionar que tal transferência do aluno de uma classe para outra podia ser feita em qualquer época do ano. Cabe ainda notar que, de acordo com o autor referido, as escolas isoladas eram consideradas como ambientes muito pouco apropriados para a escolarização³⁷.

Nesse contexto, a criação dos grupos escolares era defendida não apenas para ‘organizar’ o ensino, mas, principalmente, como uma forma de ‘reinventar’ a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade (...). Reinventar a escola significava, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar os professores; adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade (FARIA FILHO, 2001, p.43).

Para Faria Filho (2001), a “pedra de toque”, a grande inovação concernente à instauração dos grupos escolares como alternativa mais eficiente às escolas isoladas “era a possibilidade que os grupos escolares ofereciam para a divisão dos(as) alunos(as) em turmas, de tal forma que a professora pudesse ensinar a crianças que estivessem em um mesmo ano de curso, criando condições para o estabelecimento do ensino seriado” (p. 44). E é justamente a organização seriada do ensino que “implica

³⁶ Classe, nesse contexto das escolas isoladas, concerne ao agrupamento dentro da mesma sala de aula.

³⁷Embora a referência utilizada de Luciano Mendes de Faria Filho concirna especificamente à instauração dos grupos escolares em Minas Gerais, penso que o argumento apresentado não se circunscreve a nenhuma particularidade, atendendo à análise dessa instauração em um contexto brasileiro geral e não apenas no contexto mineiro.

necessariamente a ideia de curso – percurso, definido de antemão, a ser seguido pelo aluno – e possibilita o surgimento da avaliação de final de ano e da repetência” (p. 41).

O espaço e o tempo foram racionalizados, as séries foram definitivamente instituídas, os recursos tecnológicos da época adequavam a materialidade ao ensino simultâneo e coletivo. Agora, os tempos e espaços de aprendizagem, os conteúdos e avaliações passavam a ser definidos fora da escola. Definições foram realizadas nos gabinetes por meio de programas oficiais. Criava-se um padrão desejável e rigoroso de ensino ao qual as crianças e jovens deveriam se adequar (NERY, 2009, p.74-75).

No contexto brasileiro, a instauração dos grupos escolares, na contramão do que ocorria com as escolas isoladas, passa a comportar um agrupamento, que significou movimento por parte do Estado, “no sentido de adequar o espaço à sua ocupação simultânea por tão grande número de alunos(as)” (FARIA FILHO, 1997, p. 93). Levando isso em consideração, penso que posso dizer que essa instauração ocorreu justamente no contexto de abranger racionalmente em um mesmo espaço o maior número possível de crianças. Grupos escolares “dotados de melhores condições de funcionamento, dentre as quais adquire destaque a existência da função da diretoria” (FARIA FILHO, 1997, p. 93). Podemos encontrar em Chamon & Faria Filho (2010) uma referência no sentido de que os defensores e entusiastas dos grupos escolares, tais como Estevão de Oliveira³⁸, no que se refere ao espaço físico, defendiam os grupos escolares de forma entusiasmada; “entendendo que estes permitiriam o estabelecimento de uma escola higiênica e organizada, segundo os preceitos modernos, além de facilitar a uniformidade do ensino e o controle e a emulação dos professores” (p. 31). De acordo com os autores referidos, para Estevão de Oliveira, um dos grandes resultados da organização escolar nos estabelecimentos coletivos como os grupos escolares era a rigorosa disciplina relacionada, para ele, tanto à competência do professorado, quanto ao funcionamento regular do ensino, com a seriação; isto é: a divisão do ensino por série, já que, nessa nova organização escolar, cada professor tinha de saber ensinar o conjunto das matérias de cada série. “Estevão chamava a atenção para o caráter ativo da disciplina, ou seja, não se tratava de um comportamento passivo de ‘institutos fradescos’, dos alunos diante do professor. Pelo contrário, o que dizia encontrar era a ativa mobilização da energia das crianças pelo professor” (CHAMON & FARIA FILHO, 2010, p. 37)³⁹.

O grupo escolar de hoje, sob o influxo de uma nova compreensão pedagógico-administrativa, não é mais a reunião de escolas, mas uma escola coletiva que tende a generalizar-se, extinguindo por toda a parte os institutos singulares, aos quais se não adapta plenamente a integralização do ensino moderno. Assim o fim do grupo

³⁸Estevão de Oliveira atuou como professor de ensino primário e secundário, inspetor de ensino, jornalista, literato e tradutor dos clássicos latinos.

³⁹ Tal observação de Estevão de Oliveira, de acordo com Chamon & Faria Filho (2010), foi feita no relatório produzido por ele em 1902, no qual, segundo os autores citados, “a defesa da uniformização do ensino e da formação do professor tantas vezes repetida ganhou densidade” (CHAMON & FARIA FILHO, 2010, p. 28).

escolar é substituir os institutos isolados pelos coletivos [...] (ESTEVÃO DE OLIVEIRA *apud* CHAMON & FARIA FILHO, 2010, p.31).

Cunha (2000) parece argumentar exatamente nessa direção ao dizer que, no final do século XIX, quando começa a ocorrer insatisfações com o modelo escolar que não atendia à grande maioria da população, os grupos escolares foram pensados justamente como um modelo de organização do ensino elementar mais adequado à escolarização em massa e às necessidades de universalizar a educação popular; ou seja, um modelo mais racionalizado e padronizado visando a um atendimento de um grande número de crianças. Cabe reconhecer o paradoxo colocado por esses mesmos grupos escolares. Isso porque a educação pública anterior à instauração desses estabelecimentos era fundamentalmente para pobres, mas, com a impactante impressão causada pela emergência dos ditos grupos, passa a ocorrer uma crescente elitização do público interessado, a despeito da sua instauração ter tomado lugar dentro da matriz da abrangência racional em um mesmo espaço do maior número possível de crianças. Sobre esse paradoxo reconhecido aqui, é oportuna a observação de Faria Filho (1997) no que tange à reação à instauração dos grupos escolares em Belo Horizonte:

É de se notar que um número significativo de grupos profissionais mais tradicionais (pedreiros, alfaiates, marceneiros, carpinteiros, principalmente) parecem perder as vagas ocupadas anteriormente por seus filhos, para grupos profissionais emergentes na cena da cidade (advogados, médicos...), numa clara demonstração de que está havendo uma ‘apropriação’ do grupo por profissionais liberais não vinculados ao trabalho manual (p.100).

Mas, como assinalai, penso tratar-se de um paradoxo, pois, a despeito dessa crescente elitização, a instauração dos grupos escolares tomou lugar dentro da matriz do compromisso com a abrangência racional em um mesmo espaço do maior número possível de crianças. Tanto que, de acordo novamente com Faria Filho (1997), nessa mesma referência:

De todo modo, cumpre observar que continua, em 1919, uma grande heterogeneidade quanto à origem social, ao grupo profissional e à situação financeira dos(as) alunos(as) matriculados(as). Confirma-o não apenas os dados apresentados, que indicam serem eles(as) oriundos de famílias de quase 100 grupos profissionais diferentes, mas também o fato do levantamento realizado pelo Grupo Escolar indicar a existência de 140 (31% do total) alunos(as) pobres matriculados(as) no estabelecimento. Isto parece demonstrar a ‘teimosia’ das camadas populares em continuar se apropriando do espaço e dos serviços organizados para a população do centro da cidade (p.100).

Como diz igualmente Faria Filho, em sua tese de doutorado, “... através da seriação, (a escola) criava a possibilidade do ensino simultâneo e de muitos outros ‘imperativos pedagógicos’ necessários ao estabelecimento de uma escolarização de massa.” (FARIA FILHO, 2000, p.36).

Desse modo, como Carvalho (2000) argumenta, o grupo escolar passa a ser instituição condensadora da visada modernidade pedagógica e do método intuitivo, comportando a estrutura de ensino seriado, classes homogêneas e reunidas em um mesmo edifício monumental, sob uma única direção, e métodos pedagógicos modernos. Tal assinalamento diz respeito à dimensão da renovação pedagógica contemplada pelos grupos escolares, mas também, conforme estou argumentando, há a dimensão do compromisso com a massificação da escola primária comportada pela estrutura do grupo escolar. Nesse ponto, é oportuna a observação de Faria Filho (2001) de que a organização seriada do ensino expressa pelo grupo escolar se constitui como “elemento central na escola moderna e estratégia fundamental para expansão da escolarização” (p. 41).

Dessa maneira, a partir do percurso feito acerca da instauração dos grupos escolares expressando a escola graduada, no contexto brasileiro, penso que, de fato, podemos localizar os problemas escolares, apresentados por inúmeras crianças vistas como um desafio a ser manejado, quando da dita instauração dos grupos escolares expressando a referida escola graduada. Tal questão, entretanto, concernente a essas dificuldades escolares, irá ganhar centralidade, de verdade, no contexto do escolanovismo, na própria medida em que esse projeto passará, de modo central, a adotar a aplicação dos testes no manejo conferido à dificuldade de aprendizagem e/ou problemas de comportamento na escola. É justamente no contexto escolanovista de uma expressão da configuração do compromisso com a abrangência das crianças em idade escolarizável, e, por conseguinte, de uma demanda, no seio da escola nova, de tratar dessas dificuldades escolares localizadas com a instauração dos grupos escolares expressando a escola graduada, que surgem os testes de inteligência criados por Alfred Binet.

Desse modo, a instauração dos grupos escolares, no final do século XIX e início do século XX, expressando a escola graduada, fez com que fossem localizadas as dificuldades escolares de inúmeras crianças, e, com isso, o surgimento de instrumentos tais como os testes psicológicos de inteligência para manejarem com essas dificuldades, bem como o surgimento de uma nova filosofia educacional, o escolanovismo. E tal instauração dos grupos escolares ocorreu no contexto da obrigatoriedade escolar, ou seja, da educação configurada como um direito social num processo de universalização do ensino fundamental. Como corolário, foi justamente nesse contexto de tratar tais dificuldades escolares localizadas quando do surgimento dos grupos escolares expressando a escola seriada, e, por conseguinte, de concernir à criança vista como um desafio a ser manejado, que tomou lugar, no contexto do escolanovismo, a perspectiva biológica dos problemas apresentados pelas crianças na escola. Também o uso de testes psicológicos de inteligência e a criação das classes especiais.

Elementos esses que⁴⁰ Arthur Ramos irá dialogar contra, na sua compreensão do fenômeno das ditas dificuldades escolares, e, com isso, na sua constituição da representação “criança problema”. Então passemos à próxima seção, onde esses elementos citados contra os quais Ramos irá argumentar serão melhor recortados, conferindo uma visibilidade para a atuação de Binet e Claparède, bem como a atuação psicológica de Helena Antipoff sob grande influência dos autores anteriormente citados, nesse contexto, aqui no nosso país.

A perspectiva biológica das dificuldades escolares, o uso de testes, a criação das classes especiais: contra quem Arthur Ramos irá dialogar

Falar da perspectiva biológica das dificuldades escolares, do uso de testes psicológicos de inteligência, da criação de classes especiais, para recortar contra quem, no interior do escolanovismo, Ramos dialoga, com a sua compreensão dos problemas escolares, requer trazer à baila todo um contexto envolvendo as atuações de Binet e Claparède e atuações tais como as de Helena Antipoff e Lourenço Filho. Isso porque a expressão da configuração do compromisso com a massificação da escola primária na vertente da abrangência educacional, no contexto do escolanovismo, fez com que emergisse, de modo central, a constatação das dificuldades escolares e, por conseguinte, acrescento aqui, compreensões da criança vista como um desafio a ser manejado. Jiménez (1997) também aborda esse ponto da introdução da obrigatoriedade escolar, o dever de estar na escola⁴¹, a partir do qual ela localiza o chamado fracasso escolar e, por conseguinte, a busca de referenciais teóricos e práticos para manejar com o desafio colocado pelos problemas de aprendizagem e/ou comportamento na escola, apresentados por inúmeras crianças, quando dessa configuração. De acordo com Jiménez (1997), o início da obrigatoriedade e expansão da escolarização no século passado, movimento no qual, no que diz respeito ao contexto brasileiro, podemos inserir o escolanovismo expressando esse novo tempo⁴², em que se inclui as importantes atuações de Helena Antipoff, Lourenço Filho e Arthur Ramos, fez com que emergisse a constatação de dificuldades escolares em numerosos alunos. A constatação da apresentação de dificuldades por parte de numerosos alunos no acompanhamento do ritmo normal da classe, originando, pois, imensas diferenças no rendimento escolar, originou a necessidade de um preciso diagnóstico do distúrbio. Tal necessidade foi satisfeita pelo grande desenvolvimento dos testes de inteligência, cujas mensurações proporcionaram a delimitação dos distintos níveis de atraso mental.

⁴⁰ Aqui já estou antecipando algo muito importante em relação ao meu objeto de pesquisa.

⁴¹ Contrapartida do direito à educação, configurado a partir de 1870 na Europa e de 1920 aqui no Brasil.

⁴² Na verdade, a discussão sobre a obrigatoriedade escolar já se faz presente desde o século XIX, ainda que como projeto.

Encontramos em Ana Lydia Santiago (2005) uma referência, nessa mesma direção, ao assinalar que, ao dito final do século XIX, as leis de obrigação escolar⁴³, fundamentadas na ideia da possibilidade de normalização da natureza infantil, agitada e heteromorfa da criança, fazem surgir inumeráveis casos de alunos difíceis de serem escolarizados. No argumento dessa autora, houve, nesse passo, o estabelecimento de uma equivalência entre ser ineducável e falta de inteligência, passando, por conseguinte, essas crianças tidas como ineducáveis a serem identificadas, imediatamente, com o retardo mental. “Para esses casos, porém, não é mais o asilo que se apresenta como opção de encaminhamento do problema e, sim, a própria instituição escolar, com suas classes de aperfeiçoamento conduzidas pelos psiquiatras e seus métodos pedagógicos especiais” (p. 59). Nessa lógica, com a finalidade de evitar que algum aluno atrasado por suspeita de retardo mental fosse colocado equivocadamente em uma classe destinada a idiotas, impôs-se a necessidade de uma seleção. O poder público, então, com o interesse de dispensar a educação adequada à criança, legisla acerca desse tema, promulgando, em 1904, a lei da obrigatoriedade da submissão a um exame médico e a um exame pedagógico de todas as crianças encaminhadas para as classes especiais. Ainda, em 1904, “o psicólogo francês Alfred Binet foi indicado para uma comissão encarregada de criar um método para avaliar crianças que, devido ao retardo mental ou outros atrasos no desenvolvimento, não conseguiam se beneficiar das classes regulares do sistema educacional público e necessitavam de educação especial” (URBINA, 2007, p. 22). “O Ministério da Instrução Pública encarrega, então, os médicos Alfred Binet e Théodore Simon dessa tarefa de seleção e estes proclamam ‘a necessidade de se estabelecer um diagnóstico científico dos estados inferiores da inteligência’” (SANTIAGO, 2005, p. 59). “Binet estava particularmente bem preparado para esta tarefa, pois vinha há muito investigando as diferenças individuais por meio de uma variedade de mensurações físicas e fisiológicas, bem como por testes de processos mentais mais complexos, como memória e compreensão verbal” (URBINA, 2007, p. 22). Dito isso, proponho um recorte sobre a compreensão de Alfred Binet para que seja possível um melhor entendimento acerca da influência que este pesquisador teve sobre um contexto de manejo aos problemas escolares, quando da configuração da educação como um direito social. Isso porque tal contexto será justamente aquele contra o qual Arthur Ramos irá argumentar ao apresentar a sua compreensão dos referidos problemas e, por conseguinte, a sua formulação “criança problema”.

Alfred Binet e os testes de inteligência

Alfred Binet formou-se em Direito, defendendo a tese de doutorado acerca das *contribuições ao estudo do sistema nervoso subintestinal dos insetos*. A sua publicação foi intensa e acerca dos mais diversos assuntos. Fundou, juntamente com Henri Beaunis, diretor de um laboratório de psicologia

⁴³ A autora se refere ao contexto francês.

fisiológica a revista *L'Année psychologique*, em 1895. É exatamente nessa revista que, junto com Théodore Simon, seu colaborador, publicará os momentos da construção do seu teste de inteligência, entre 1905 e 1911. Alguns autores datam fixadamente, em 1905, a publicação por Binet e Simon do teste *Escala Métrica de Inteligência*, com a finalidade de avaliar as capacidades das crianças. “O primeiro instrumento útil para a mensuração da capacidade cognitiva geral, ou inteligência global” (URBINA, 2007, p. 22), verdadeiramente moderno e bem-sucedido. Na verdade, essa pequena oscilação quanto à data de publicação desse teste pode ser explicada pelo fato do próprio Binet ter revisado, ampliado e aperfeiçoado essa primeira escala em 1908 e 1911. Passou a ser conhecida como escala Binet-Simon de 1905, constituída em uma série de 30 testes ou tarefas de conteúdo e dificuldade distintos, comportando o objetivo principal de avaliação do julgamento e da capacidade de raciocínio, “independentemente da aprendizagem escolar. Incluía perguntas ligadas a vocabulário, compreensão, diferenças entre pares de conceitos etc., bem como tarefas que englobavam repetir séries de números, seguir instruções, completar passagens fragmentadas de texto e desenhar” (URBINA, 2007, p. 22).

Urbina (2007) argumenta que a escala Binet-Simon foi bem-sucedida devido à combinação de características dos primeiros instrumentos de uma maneira nova e sistemática, “sendo mais abrangente do que os anteriores, dedicados à avaliação de habilidades mais limitadas. Na verdade, era uma pequena bateria de testes cuidadosamente selecionados, dispostos em ordem de dificuldade e acompanhados por instruções precisas para sua administração e interpretação” (p. 22-23). Essa escala foi administrada por Binet e Simon a 50 crianças normais com idade compreendida entre 3 e 11 anos, assim como a crianças que comportavam graus de retardo mental variados. Os resultados desses estudos provaram que Binet e Simon haviam “criado um procedimento de amostragem do funcionamento cognitivo através do qual o nível geral de capacidade intelectual de uma criança poderia ser descrito quantitativamente, em termos da faixa etária à qual seu desempenho na escala correspondia” (p. 23).

Dentro das sucessivas revisões pelas quais passou esse teste de inteligência, inclusive pelo próprio Binet, como já foi referido, “o cálculo do escore evoluiu para um sistema no qual o crédito referente aos itens corretos era apresentado em termos de anos e meses, de tal modo que o *nível mental* atingido representasse a qualidade do desempenho” (URBINA, 2007, p. 23). William Stern, psicólogo alemão, em 1911, introduziu ao teste o quociente de inteligência ou “quociente intelectual” (Q.I.), que consiste no resultado da divisão do nível ou idade mental obtida na escala Binet-Simon pela idade cronológica do sujeito e da multiplicação por 100, para eliminar a casa decimal. A proposta consistia em representar, por meio do quociente mental, de modo mais preciso, a capacidade em idades diferentes.

Ainda sobre Binet, que conjuntamente com Théodore Simon criaram o referido primeiro teste para medir a inteligência das crianças, no âmbito da constatação do desafio das dificuldades escolares quando da instauração dos grupos escolares expressando a escola seriada, de acordo com Santiago (2005), de início, esse médico observa a imprecisão dos diagnósticos estabelecidos até aquele momento. “Pois não era raro que uma mesma criança fosse caracterizada como ‘débil’ em uma primeira avaliação, como ‘idiota’ em uma segunda e como ‘imbecil’, ou ‘degenerada’ em um terceiro protocolo” (p. 59-60). Face a essa imprecisão, apresenta a proposta de um método abrangente, que consistia em três tipos de avaliação: médica, pedagógica e psicológica. A primeira, com a finalidade de apreciação dos sinais anatômicos, fisiológicos e patológicos da inferioridade intelectual, fazendo um diagnóstico do estado mental a partir da análise do aspecto físico do sujeito. A segunda, para julgar a inteligência. Julgamento fundamentado na somatória dos conhecimentos escolares adquiridos, sendo tal somatório o critério de inteligência. Finalmente, a terceira, com o objetivo de fazer observações diretas e mensurações do grau de inteligência da criança, analisando o seu estado intelectual, através de exigências feitas a ela para que raciocine, julgue, compreenda e invente.

Segundo Santiago (2005), o método diagnóstico desses dois pesquisadores constitui um esquema empirista diferencial. A escala métrica da inteligência, que permitiria uma classificação, uma hierarquia entre inteligências diversas, equivalendo essa classificação a uma medida (por necessidade da prática) antes que a medida da inteligência propriamente falando, é composta com base na comparação dos resultados obtidos em provas variadas. Desse modo, “o problema da classificação dos anormais fica resolvido por meio de um teste de verificação da inteligência” (p. 60). Quanto à nomenclatura, Binet mantém as terminologias psiquiátricas tradicionais, situando o exame da debilidade sobre o terreno psicopedagógico. Os “débeis”, “imbecis” e “idiotas” deslocam-se do domínio de investigação da clínica psiquiátrica, fazendo seu ingresso definitivo no campo da psicologia psicométrica e da pedagogia. Ademais, “além de a noção de debilidade mental aparecer, pela primeira vez, como uma forma conceitual, distinta dos dois outros graus de retardo profundo que são a imbecilidade e a idiotia, ela restará solidária da capacidade para aquisição de conhecimentos escolares” (p. 60).

São chamadas débeis todas as crianças que chegam a se comunicar verbalmente e por escrito com seus semelhantes, mas que apresentam um retardo de dois anos, se têm menos de nove anos; e de três anos se elas têm mais de nove anos. A idade mental desses sujeitos situa-se entre sete e nove anos. Logo que chegam à idade adulta, seu Q.I. situa-se entre 50 e 70 (BINET *apud* SANTIAGO, 2005, p.61).

Santiago (2005) argumenta que o dispositivo de Binet e Simon substitui, pela questão da lentidão e do atraso, determinado por um afrouxamento no ritmo do desenvolvimento tido como normal, a questão da estagnação no desenvolvimento psíquico. Nessa direção, a aprendizagem, na debilidade,

passa a ser entendida como uma atividade intelectual desenvolvida normalmente, mas de uma maneira bem mais lenta e atrasada; isto é, com um atraso de, pelo menos, dois anos em relação ao esperado. “Em definitivo, os débeis jamais apresentam um nível mental correspondente àquele de sua idade cronológica real” (p. 61). Ademais, essa autora argumenta que a obra de Binet e Simon marca um deslocamento na história dos estudos acerca da debilidade, na própria medida em que, embora a terminologia psiquiátrica tradicional tenha sido conservada, “a pesquisa etiopatogênica perde campo para a inteligência considerada a partir das condutas adaptativas” (p. 61). Nesse sentido, no que há a equivalência entre a “capacidade mental” ao teste diagnóstico de Binet e o resultado da relação do “trabalho realizado” e do “tempo necessário” para a sua realização, o plano deficitário da debilidade fica referido a um puro déficit das faculdades intelectuais para realização de tarefas. “A criança anormal define-se em relação à média das aquisições próprias a cada idade. O desempenho escolar torna-se, então, um dos aspectos fundamentais de classificação da debilidade. A nova perspectiva de *ortopedia mental*⁴⁴, enquanto terapêutica do problema, responde à exigência de orientação do futuro escolar e profissional da criança” (p. 61).

Com a atuação de Binet, o fenômeno de crianças com dificuldades escolares passa então a ser compreendido como de ordem mental. Diga-se de passagem, para Binet, os testes de inteligência criados por ele deveriam ser somente utilizados neste caso (GOUVÊA, 2014). De acordo com Maria Cristina Soares de Gouvêa (2008), no que concerne à concepção de desenvolvimento infantil que predominou no século XX, especificamente no campo educacional, o trabalho de Quetelet sustenta o conceito de idade mental e a construção dos testes de Q.I. por Binet e Simon. Mas aqui, diante de um apontamento como esse, que me parece importante, nesse intento de recortar o contexto contra o qual Ramos irá argumentar na sua compreensão das dificuldades escolares que passam a colocar-se centralmente como um desafio, no contexto do escolanovismo, impõe-se a pergunta: quem foi Quetelet? De acordo com essa autora, Quetelet foi um matemático belga que desenvolveu estudos em variados campos, tendo sido, inclusive, o pioneiro na construção de “padrões de medida objetivos e quantificáveis, aplicados ao desenvolvimento humano, estabelecendo uma relação entre crescimento físico e raça/origem social” (p. 549). Por influência dos seus trabalhos estatísticos, do higienismo e da configuração da antropometria, o conceito de raça é trazido para o centro da reflexão sobre o desenvolvimento humano. Considerando as outras raças que não a branca ocidental como inferiores por representarem estádios anteriores da evolução biológica, da evolução sociocultural ou de ambas, e, por conseguinte, “que havia

⁴⁴ “Da mesma forma que a ortopedia física endireita uma espinha dorsal, a ortopedia mental endireita, cultiva, fortifica a atenção, a memória, o julgamento, a vontade. Não se procura ensinar às crianças uma noção, uma lembrança, e sim colocar suas faculdades mentais em forma” (BINET *apud* SANTIAGO, 2005, p. 196).

uma escala evolutiva entre as diferentes raças humanas, cujo ápice seria a raça branca ocidental, produtora da civilização” (p. 550). Nesse sentido, “o indivíduo, ao longo do seu processo de desenvolvimento, estaria sujeito às possibilidades evolutivas da raça, biologicamente definidas. Portanto, um modelo de desenvolvimento humano teria de considerar o pertencimento racial, de forma a aprender as possibilidades de cada organismo” (p. 550).

Nos estudos sobre o desenvolvimento humano, não se tratava mais de observar e analisar os fenômenos psíquicos ao longo do desenvolvimento de um único indivíduo, descritivamente. Tratava-se, antes, de utilização de grandes populações, aferição, comparação e construção de escalas-padrão do desenvolvimento fisiológico, com capacidade de indicação do desenvolvimento normal de funções psíquicas. Nesse contexto, segundo Gouvêa (2008), a partir do pioneirismo do estudo e contribuição para a estruturação da antropometria, por parte de Quetelet, houve o posterior forjamento do conceito de homem-padrão (*average man*). Desse modo, Gouvêa (2008) sublinha a força do conceito de raça, tornado central na conformação das ciências humanas, ao final do século XIX, com o deslocamento cada vez maior desse conceito do campo da biologia, assumindo uma identidade independente no bojo das ciências humanas e sociais. “Tal conceito, mesmo ressignificado, teria profunda influência na configuração da Pedagogia, tendo informado significativa produção sobre as diferenças no desempenho escolar do aluno. Mesmo considerando os deslocamentos em torno de sua formulação, o conceito de raça apresenta uma permanência que atravessa diferentes períodos históricos” (p. 553). Como corolário, para Gouvêa (2008), dizer que na abordagem psicométrica o trabalho de Quetelet sustenta o conceito de idade mental e a construção dos testes de Q.I., por Binet e Simon consiste no argumento de que formula o conceito de homem-padrão e propõe o uso de estatísticas comparativas no estudo dos fenômenos humanos. Quetelet possibilitou “a construção de escalas-padrão do desenvolvimento intelectual. Com medição de grandes populações, como a população escolar” (p. 554).

Feito esse recorte sobre a compreensão de Binet, importa sublinhar que Claparède irá trazer sua compreensão (a de Binet) para a organização da escola, propondo escolas diferentes para crianças de quociente intelectual diferente. Essa solução é substituída por separação das crianças em classes diferentes (GOUVÊA, 2014). Proponho um recorte acerca da atuação de Claparède no contexto escolanovista para entendermos melhor esse assinalamento e suas implicações no que concerne ao contraponto feito por Arthur Ramos, no âmbito da sua compreensão dos problemas escolares, quando da configuração da educação como um direito social, e, por conseguinte, a sua formulação “criança problema”.

A atuação de Claparède no contexto escolanovista e o recurso às classes especiais

Sobre Édouard Claparède, médico e psicólogo suíço, em 1888, ao assistir a uma conferência sobre “A alma e o corpo”, teve seu primeiro contato com a psicologia. No entanto, foi em 1900, quando Claparède se dedicava à neurologia clínica, pesquisas de laboratório e psicologia animal, que a psicologia aplicada à educação passou a lhe interessar. Dentro disso, cabe, entre outras coisas, sublinhar que ele é considerado um dos pioneiros no estudo da psicologia da criança, a partir de um enfoque interacionista entre o caráter inato e o papel do ambiente, no que tange à gênese dos processos de aprendizagem.

Um caráter será considerado hereditário, não quando em nada dependa do meio, o que não tem sentido, mas quando os fatores hereditários manifestamente preponderem sobre os do meio; e vice-versa, tomar-se à um fenômeno como resultado da educação quando este fator prepondere manifestamente sobre o da hereditariedade (CLAPARÈDE *apud* ARCE & SIMÃO, 2007, p.44).

Claparède fundou o Instituto Jean-Jacques Rousseau, conjuntamente com Pierre Bovet⁴⁵ (1878-1965), em 1912, com o objetivo de formação de educadores e realização de pesquisas no âmbito da Escola Nova. As principais obras desse médico e psicólogo tiveram suas traduções em vários idiomas, o que alargou sua influência na formação de psicólogos e educadores.

Isso se deve não a riqueza da sua obra, mas também à sua ativa participação nos movimentos que delinearão as duas áreas e ao diálogo que estabeleceu com outros estudiosos e teóricos. Jean Piaget e Helena Antipoff, entre outros, são exemplos disso, tendo suas obras se tornado referência na formação de educadores (NASSIF & CAMPOS, 2005, p. 92).

De acordo com Arce & Simão (2007), em 1930, Claparède visitou o Brasil. Aqui, realizou duas conferências e entrou em contato com alguns educadores brasileiros escolanovistas, entre eles: Lourenço Filho, Mário Casassanta, Francisco Venâncio Filho e outros. Claparède discute, em seus trabalhos, sobre a forma como a aprendizagem deveria ser desenvolvida, não somente denunciando os erros cometidos pela chamada “escola tradicional”, como também apresentando orientações da psicologia a serem aplicadas à pedagogia. De acordo com Nassif & Campos (2005), Claparède “procura demonstrar como o trabalho escolar deve ser relacionado com um sistema de interesses naturais da criança, para que ela se entregue às atividades escolares da mesma forma como se envolve em um jogo” (p. 93). “Defendia que o jogo seria a melhor forma de introduzir ao trabalho; acreditava que o jogo era uma etapa indispensável para a aquisição do trabalho” (ARCE & SIMÃO, 2007, p. 45) na própria medida em que, segundo ele, o jogo comporta para a criança a função comportada pelo trabalho para o

⁴⁵ Psicólogo e pedagogo suíço.

adulto. “O jogo atende a uma das necessidades mais profundas da criança, e, por esse motivo, seria um meio de captar-lhe o interesse” (ARCE & SIMÃO, 2007, p. 46), podendo conferir um significado ao trabalho escolar que em si mesmo não apresenta um sentido imediato para essa criança, propondo um objeto fictício aceitável para ela. Nessa referida demonstração, ganham destaque conceitos relacionados entre eles, tais como interesse, inteligência, afetividade e educação funcional, assim como o conceito de necessidade presente no fundamento de todos os outros catalogados.

Na própria medida em que o conceito de necessidade fundamenta os conceitos de interesse, afetividade e inteligência, importa tomá-lo inicialmente, definindo-o, em Claparède, como a ruptura do equilíbrio de um organismo. Como para Claparède, em nossa vida mental, não podemos contar com a restauração automática do equilíbrio perturbado que ocorre na nossa vida fisiológica, em inúmeras situações; cabe, por conseguinte, à inteligência a tarefa da nossa readaptação, solucionando a nossa temporária desadaptação. Segundo Nassif & Campos (2005), necessidade, para Claparède, é também o motor da nossa conduta, a mola responsável pelo nosso movimento, a causa da atividade, desaparecendo, no entanto, quando satisfeita, sendo, nesse caso, logo substituída por outra.

Quanto ao interesse, este equivale ao que tem valor de ação, devendo o seu poder não apenas à necessidade do organismo (sujeito) ou às qualidades objetivas do meio (objeto), mas ao objeto em relação com a necessidade: “é a essa síntese causal que damos o nome de interesse” (CLAPARÈDE, 1931/1940, p. 76, *apud* NASSIF & CAMPOS, 2005, p. 94). Desse modo, os objetos que nos interessam, que nos importam, relacionando-se, por conseguinte, com uma necessidade, “parecem ter o poder de suscitar energia, ao contrário dos que não nos importam, os quais parecem estancar nossas capacidades energéticas. Ou seja, a ‘reação de interesse’ ou a ‘reação dinamogênica’ acontece quando o excitante é capaz de satisfazer a necessidade do momento” (NASSIF & CAMPOS, 2005, p. 94). Como corolário, Claparède, ao entender que a atividade é sempre desencadeada por uma necessidade, transpõe essa lei do plano biológico para o psicológico, partindo de uma concepção psicobiológica do interesse, pretendendo explicar que a atividade resulta sempre do interesse, que passa a ser compreendido, portanto, como o aspecto psicológico da necessidade e responsável pela restauração do equilíbrio orgânico, mental ou espiritual.

Sobre a inteligência, Claparède, na própria medida em que, para ele, a inteligência corresponde a uma necessidade, também explica tal atividade a partir de uma perspectiva biológica, afirmando ser a atividade inteligente um instrumento de adaptação operacionalizado quando os outros instrumentos como o instinto e o hábito falham. A atividade inteligente parte da questão que, para ser solucionada, necessita de uma pesquisa ou da descoberta da hipótese, tendo que, ao final, verificar essa hipótese

imaginária. A inteligência é distinta do pensamento por este ser um instrumento dela, não sendo inteligente em si mesmo (o pensamento do alienado, do sonhador etc.). Igualmente, o saber não é o agente da inteligência, sendo somente um meio para o desenvolvimento dessa atividade, o ponto de apoio do pensamento.

Já no que tange à afetividade e suas relações com o interesse e a inteligência, de acordo com Nassif & Campos (2005), o significado do conceito de afetividade, em Claparède, não aparece explícito, surgindo, em sua obra, associado a sentimentos, emoções e desejo. Mais uma vez, em Claparède, a tensão afetiva é produzida por uma necessidade não satisfeita, isto é, explicada dentro de uma matriz biológica. Dentro dessa matriz, para Nassif & Campos (2005), segundo a perspectiva funcional de Claparède, a afetividade, o desejo, as emoções, são criações da natureza, de modo a corresponder às necessidades do desenvolvimento do indivíduo em questão, sendo, por conseguinte, a função das operações psíquicas, a de servir de ponte entre o desejo e a ação.

No que se refere à educação funcional, “a educação funcional seria um processo interno ou endógeno, através do qual a criança se exercita, instrui, constituindo-se assim em pessoa autônoma. Claparède chamou de educação funcional aquela que era completamente fundada na necessidade e nos interesses psíquicos dela resultantes” (ARCE & SIMÃO, 2007, p. 40). Para essas autoras, o objetivo da educação funcional, em Claparède, era preservar o período da infância, muitas vezes encurtado, observar fases que deveriam ser respeitadas, visar ao desenvolvimento das funções intelectuais e morais, mobilizar a atividade da criança, devendo a escola ser mais um laboratório que um auditório. Em outras palavras, a educação funcional consiste na defendida “escola ativa”, que, na contramão da chamada “escola tradicional” que critica, não oferece um conhecimento desvinculado da vida, logo esquecidos. Antes, a dita “escola ativa” deve fazer amar o trabalho escolar, sendo um ambiente de alegria, onde a criança trabalha com entusiasmo.

Ademais, para Claparède, a aplicação do princípio da educação funcional nas escolas depende da consideração da psicologia da criança no sentido de que, de acordo com sua teoria, a criança é um ser que tem vida própria, um ser ativo, possuindo seus próprios interesses, e não um adulto em miniatura, incompleto. Desse modo, o escolanovismo propunha que o conhecimento dos interesses tivesse precedência em relação aos programas e lhes determinasse o conteúdo e a estrutura. Claparède propunha que o êxito dos esforços do professor dependia muito da adaptação da educação à própria natureza da criança, na própria medida em que, “segundo ele, não adianta nada ir contra as leis da natureza” (ARCE & SIMÃO, 2007, p. 41). “Determinava que o interesse fosse considerado no começo e não associado depois; exigia também que a criança trabalhasse em algo que a interessasse profundamente, em virtude

das necessidades natas e radicais de sua natureza, não num trabalho independente de seu interesse” (ARCE & SIMÃO, 2007, p. 41). Nessa direção, defendia a necessidade somente de guiar a atividade da criança, com a canalização e o estabelecimento de uma relação entre essa atividade com algum interesse ou necessidade natural.

De acordo com Arce & Simão (2007), em 1901, Claparède lançou a expressão “*Escola sob medida*”, por meio da qual “defendia uma escola que se adaptasse às peculiaridades do educando” (p. 39). Posteriormente, propõe a psicologia experimental no âmbito da escolarização com a finalidade de descoberta do perfil psicológico do aluno, no sentido de verificação do nível intelectual da criança no qual ocorre atraso, “se o problema é relacionado com a afetividade, memória ou inteligência. Segundo Claparède, essas questões eram vitais, e não tratava somente de descobrir a quantidade de inteligência do aluno e sim de levantar quais eram os pontos fracos e fortes desses alunos, e em quais deveriam se apoiar para obter resultados em seus trabalhos” (ARCE & SIMÃO, 2007, p. 42-43). Defendia, assim, a necessidade da consideração das diversidades de aptidões apresentadas pelos alunos, por parte da escola, na própria medida em que, para ele, “‘ir contra o tipo individual é ir contra a natureza. E ir contra a natureza tem duplo inconveniente: em primeiro lugar, não há rendimento, ou só um rendimento não proporcional ao esforço despendido”” (CLAPARÈDE *apud* ARCE & SIMÃO, 2007, p. 47). Arce & Simão (2007) ainda argumentam que, de acordo com Claparède, o problema da escola quanto a esse ponto não era ignorar as diferenças quantitativas de aptidão, visto que já era prática corrente dessa escola a classificação dos alunos por meio de notas, exames e testes, e sim o desconhecimento por essa escola da natureza dos graus de aptidão, quando julgava que esses dependiam da boa vontade ou da aplicação do aluno. O problema era a não valorização, por parte da escola, das diferenças qualitativas de aptidão, que, para esse educador, era o mais importante.

Assim era traçado o perfil psicológico baseado no nível alcançado pelo sujeito em cada uma de suas aptidões físicas e mentais. Com esses testes acreditava que o professor tinha um excelente recurso em mãos para instruir e educar os alunos, visto que, através dos quais era possível conhecer a individualidade psicológica de cada um, pois segundo Claparède (1961, p.124) ‘o desenvolvimento de cada criança é particular e, portanto, a educação deve ser ‘sob medida’ e não uma confecção em série (ARCE & SIMÃO, 2007, p.43).

Importante assinalar, pois, nesse contexto, que foi Claparède, em 1898, quem criou as primeiras “classes especiais” para as referidas crianças “excepcionais. Esse educador trouxe, utilitariamente, a contribuição de Binet concernente à aferição da inteligência da criança para a organização da escola, propondo escolas diferentes para crianças de Q.I. diferente, acreditando que a escola deveria ter como prioridade o rendimento do aluno. Dentro de uma visão bem mais utilitária da escola do que tinham

seus pares, para ele, essa instituição deveria formar bons quadros profissionais para servir a uma sociedade que investia nessa formação, justificando, desse modo, os fartos recursos que, naquele tempo, os governos europeus começavam a canalizar para a educação.

Penso que é nessa direção que devemos compreender também a aludida proposta de Claparède de uma “escola sob medida”. Uma escola que contemplasse a redução do currículo obrigatório a conteúdos suficientes para a transmissão de um conhecimento. Que constituísse uma espécie de legado espiritual de uma mesma geração, deixando a maior parte do período letivo para atividades escolhidas pelo próprio aluno. Que permitisse a cada aluno reagrupar o mais livremente possível os elementos favoráveis ao desenvolvimento de suas condutas pessoais. Foi justamente nesse contexto, para o melhor aproveitamento das potencialidades intelectuais dos alunos, que Claparède chegou a propor escolas diferentes para crianças de Q.I. diferentes. Tal solução foi depois substituída pela recomendação da adoção de outras estratégias, isoladamente ou combinadas, como as classes paralelas, isto é, a separação em classes diferentes: uma para os alunos mais inteligentes, outra para aqueles com maior dificuldade de aprendizagem, dentro de uma visada de homogeneização das classes escolares.

Claparède é um fiel representante das inquietações e desejos de seus pares: quer aprimorar instrumentos de medida que rastreiem as diferenças individuais, quer saber quem são os retardados e os bem dotados o mais precocemente possível, defende a criação de classes especiais para os primeiros e de escolas especiais para os segundos, propõe, em 1920, a escola sob medida e em 1922 a orientação profissional – tudo isto em nome de menor desperdício e menor desgaste individual e social. A colocação do ‘homem certo no lugar certo’ era para ele o caminho mais curto para o restabelecimento da justiça social almejada e a seu ver possível, mas ainda não alcançada (PATTO, 1991, p.43).

Relevante assinalar a significativa recortada dimensão biológica presente na abordagem psicológica de Claparède. Sobre isso, de acordo com Arce & Simão (2007), esse educador “foi, ainda, um típico representante da psicologia influenciada pela biologia e pelo evolucionismo, e essas duas ciências foram de grande importância para o autor, pois serviram de base para sua teoria de desenvolvimento infantil e conseqüentemente de educação” (p. 40). “Influenciado pela Biologia e pela Psicologia, o educador buscou nessas duas ciências as bases para sua concepção de desenvolvimento, apresentando uma visão bio/psicologizante dessa questão ao estabelecer uma relação de causa e efeito entre crescimento e desenvolvimento mental” (p. 45). “Além de apresentar uma visão bio/psicologizante do desenvolvimento, é possível perceber que o autor (1956, p. 450) tinha concepção naturalizante de infância, ao sugerir que os ensinamentos da Natureza seriam melhores do que qualquer educador” (p. 45).

Fiz os recortes sobre a compreensão de Binet e a atuação de Claparède trazendo tal compreensão de Binet para a organização da escola, propondo escolas diferentes para crianças de quociente intelectual diferente e depois substituindo essa solução por separação das crianças em classes diferentes (GOUVÊA, 2014). Essa atuação de Claparède terminou por configurar o movimento de homogeneização das classes escolares em um contexto de manejo aos problemas escolares, quando da realização da educação como um direito social. Movimento contra o qual Arthur Ramos irá se contrapor ao apresentar a sua compreensão dos ditos problemas e, por conseguinte, a sua formulação “criança problema”. Dito isso, importa muito assinalar que a compreensão de Binet e a atuação de Claparède muito influenciaram uma corrente cuja matriz era uma compreensão significativamente psicobiológica dos problemas escolares apresentados por inúmeras crianças, no contexto escolanovista. Proponho recortar, na próxima seção, tal corrente, cuja matriz era a da referida compreensão, no contexto escolanovista brasileiro, na própria medida em que foi especificamente nesse contexto que tomou lugar o dito contraponto de Arthur Ramos.

O uso dos testes psicológicos de inteligência e o recurso às classes especiais no contexto escolanovista brasileiro

Começo a presente seção dizendo que passou então a tomar lugar grande desenvolvimento dos testes de inteligência como uma ferramenta eficaz para lidar com o desafio dos problemas escolares, quando da realização da educação como um direito social. Grande desenvolvimento originado pela necessidade de um preciso diagnóstico do distúrbio que podia estar em jogo nas manifestas dificuldades constatadas em numerosos alunos no acompanhamento do ritmo normal da classe, originando, por conseguinte, imensas diferenças no rendimento escolar desses alunos dentro da sala de aula. E, acerca desse grande desenvolvimento dos testes de inteligência, cujas mensurações proporcionaram a delimitação dos distintos níveis de atraso mental, além de Alfred Binet e Théodore Simon, não posso deixar de sublinhar a prévia proposta de *Sir* Francis Galton (1822-1911), da Grã-bretanha, do uso de testes para aferição da capacidade intelectual a partir de tarefas sensório-motoras⁴⁶. Para Maria Helena Souza Patto (1991), ainda que o marco do nascimento da psicologia científica data da fundação do laboratório de Wundt, na Alemanha de 1879, a pesquisa, em qualquer manual de psicologia diferencial, isto é, da psicologia que se propõe na matriz da investigação quantitativa e objetiva das diferenças existentes entre indivíduos e grupos, põe em relevo o nome de Galton. De acordo com Urbina (2007), Galton, primo e grande admirador de Charles Darwin, interessou-se pela mensuração das funções

⁴⁶ Bem como para seleção de homens e mulheres para reprodução seletiva, na própria medida em que “acreditava na possibilidade de melhorar a ‘raça’ humana, caso fossem evitados cruzamentos indesejáveis” (MOITAL, 2012, p.29)

psicológicas a partir de uma perspectiva completamente diferente, com o objetivo final de promover a *eugenia*⁴⁷.

De acordo com Patto (1991), os objetivos do projeto de Galton “iam mais longe do que a mera comprovação do caráter genético das capacidades psíquicas individuais” (p. 38), estando “em seus planos interferir nos destinos da humanidade através da *eugenia*” (p. 38). Tal promoção da *eugenia*, no projeto de Galton, tomou lugar através da descoberta de um modo de avaliação da capacidade intelectual de crianças e adolescentes por meio de testes, para precoce identificação dos indivíduos melhor dotados e encorajamento a gerar muitos filhos. Patto (1984) argumenta que Galton, interessado na aferição das diferenças individuais, criou instrumentos de aferição da inteligência e da personalidade, precursores das escalas, baterias, testes e provas que, subsequentemente, integraram o principal instrumento de trabalho dos psicólogos nas escolas.

Mas cabe notar que, nesse contexto de manejo das dificuldades escolares, de acordo com Patto (1984), apesar de ter sido Galton quem criou os referidos instrumentos de aferição da inteligência e da personalidade, precursores das escalas, baterias, testes e provas, foram Binet e Simon, seu colaborador, quem constituíram a psicometria, primeiro método da psicologia escolar, ao formularem a primeira escala métrica da inteligência infantil. Patto (1984) atribui a Galton e a Binet a condição de pioneiros da psicologia escolar. Cabe notar mais ainda que, de acordo com essa mesma pesquisadora, as ideias de Galton acerca da inteligência herdada marcaram época na psicologia e, por conseguinte, sua influência sobre o desenvolvimento dos testes mentais desencadeado na última década do século XIX foi marcante. No entanto, houve um deslocamento significativo entre o projeto de Galton e seus discípulos e o projeto da geração de psicólogos e pedagogos escolanovistas, que desenvolveu seus trabalhos entre 1890 e 1930. A diferença fundamental existente para a autora é “o apego dos segundos à crença entusiasmada na real possibilidade de identificar e promover socialmente os mais aptos, independentemente de sua etnia ou de sua origem social. É em torno dela que se congregaram psicólogos e pedagogos que, na virada do século, sonharam com uma psicometria e uma pedagogia a serviço de uma sociedade [de classes] igualitária” (PATTO, 1991, p. 40).

A título de contextualização maior da influência dos ideais europeus no adentramento, aqui no Brasil, dos testes psicológicos como um importante instrumento para lidar com o desafio dos problemas escolares que o compromisso com a abrangência começava a conferir lugar central, cumpre assinalar que, de acordo com Vieira & Campos (2011), a cultura do Brasil do século XIX e início do século

⁴⁷ Um campo de estudos que o inglês Francis Galton criara com o objetivo de melhorar a raça humana através da reprodução seletiva de seus espécimes mais aptos.

passado recebeu profundas marcas das ideias europeias, particularmente das francesas. Isso porque principalmente médicos, mas também outros intelectuais brasileiros iam para Europa, especialmente para França, para complementar sua formação acadêmica. Nessa direção, esses personagens passam a introduzir, no nosso país, proposições de caráter inovador no campo da psicologia, tais como “os testes psicológicos, que entraram no país pelas portas da educação” (VIEIRA & CAMPOS, 2011, p. 418).

Ainda de acordo com essas autoras, a primeira obra, intitulada *Tests*, acerca de testes, foi escrita, no Brasil, pelo médico José Joaquim de Campos da Costa Medeiros e Albuquerque (1867-1934) e publicada em 1924. Nesse contexto, o educador baiano Isaias Alves (1898-1968) dá prosseguimento ao trabalho introdutório dos testes, realizando, em 1926, a aferição da escala Binet-Simon na versão Cyril Burt, produzindo, por conseguinte, “inúmeras obras e, sobre testes, destacam-se *Teste individual de inteligência: noções gerais sobre testes*, de 1927 e *Os testes e a reorganização escolar*, de 1930. Destaca-se também por ter organizado, no período compreendido entre 1932 e 1935, o Serviço de Testes no Serviço de Medidas Escolares do Instituto de Educação do Distrito Federal” (VIEIRA & CAMPOS, 2011, p. 419). Já em 1926, o médico sergipano Manoel José do Bonfim (1868-1932) publica a obra *O methodo dos testes*.

De acordo com Vieira & Campos (2011), ainda que importe assinalar a criação de laboratórios, no contexto brasileiro, destinados à prática da psicologia experimental, aos moldes daquele criado por Binet em Paris, tendo como objetivo a realização de estudos relacionados ao desenvolvimento infantil, tal psicologia aplicada, nascida nos campos da medicina e da educação, surgiu a partir de outra configuração. O que as autoras querem dizer com isso? Querem dizer que a psicologia aplicada no Brasil não surgiu de princípios estabelecidos e verificados nesses modernos laboratórios, e sim a partir de “demandas muito peculiares surgidas nas mais diversas situações geradas e motivadas pela convivência interpessoal” (VIEIRA & CAMPOS, 2011, p. 419). Nessa direção, a primeira demanda dirigida à psicologia foi da educação. E foi justamente com o trabalho de desenvolvimento dos testes psicológicos que ocorreu o atendimento a essa solicitação de auxílio na época, inaugurando a aplicação da Psicologia no campo educacional.

Segundo Vieira & Campos (2011), as atividades organizadas ao redor da psicologia experimental, e que, conseqüentemente, envolvem os testes mentais, tiveram seu início em 1914, em São Paulo, pelo médico, psicólogo e professor italiano Ugo Pizzolli (1863-1934), durante a década que passou no Brasil. Importantes discípulos, tais como os educadores Antônio de Sampaio Dória (1883-1964) e Clemente Quaglio, atuaram conjuntamente com Ugo Pizzolli. Relevante dizer que, de acordo com as autoras, Sampaio Dória foi importante, nesse contexto, primeiramente por ter sido o pioneiro, na literatura

pedagógica brasileira, a mencionar os testes. E segundo, porque ele foi “antecessor e mestre de Lourenço Filho, o grande pioneiro no trabalho de introdução e consolidação da psicologia no Brasil” (VIEIRA & CAMPOS, 2011, p. 420). Desse modo, tal movimento introduzido por Pizzolli e seus discípulos passa a orbitar ao redor do nome de Lourenço Filho, cuja obra psicológica do período de 1922 a 1933 representou uma etapa fundamental do movimento de organização e institucionalização acadêmica da psicologia aplicada à educação.

Ademais, Vieira & Campos (2011) argumentam que, de um modo específico, no que tange à entrada da psicometria no contexto brasileiro, o nome de Lourenço Filho ganha visibilidade “como um dos maiores – senão o maior – introdutores e divulgadores das proposições inovadoras de Binet” (p. 420). “Não resta dúvida que determinados escritos de Lourenço Filho, como os *Testes ABC* e também *Introdução ao estudo da escola nova*, revestiram-se da condição de ato fundador, ora da cientificidade de uma prática de aferição, ora do ‘lugar’ da psicologia diante da pedagogia” (FREITAS, 2002, *apud* VIEIRA & CAMPOS, 2011, p. 421). Nesse contexto, Lourenço Filho traduziu obras de Binet e Claparède para a língua portuguesa. Dentre essas obras de suma importância na fase de inserção e consolidação da psicologia experimental no Brasil, ganhou destaque a obra de Binet & Simon *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência, nas crianças*, publicada aqui no nosso país em 1929. Segundo Lourenço Filho (*apud* VIEIRA & CAMPOS, 2011), tal publicação “foi o ponto de partida para o movimento dos testes mentais” (p. 421).

Acerca da atuação do educador escolanovista Lourenço Filho, no campo da psicometria aplicada à educação com vistas a manejar o desafio colocado pelos problemas escolares, no contexto do escolanovismo, importante dizer que ele criou os *Testes ABC* como um instrumento de avaliação criado para classificação do nível de maturação das crianças que ingressavam no primeiro ano de escolaridade. De acordo com Mello (2007), a classificação feita por Lourenço Filho para a organização de classes de alfabetização, a partir dos *Testes ABC*, posicionava as crianças como fracas, médias e fortes. Fraco: aquele alfabetizando que fica nos escores zero ou um. Forte: o alfabetizando com escore três ou com escore quatro. O que quero destacar aqui é que a atuação de Lourenço Filho de aplicação dos testes psicológicos como um instrumental capaz de lidar com o desafio colocado pelas dificuldades do escolar adquiriu significativa visibilidade. Ademais, recortar tal atuação é pertinente na própria medida em que o contexto dessa atuação tem o mérito de dizer-nos acerca do contraponto feito por Anísio Teixeira a essa compreensão e, por conseguinte, do deslocamento operado por Anísio, no âmbito do escolanovismo, em relação a essa questão da aplicação dos testes psicológicos.

Cabe dizer que o contraponto de Anísio Teixeira, bem como o referido deslocamento operado por ele em relação à psicomетria, me interessa porque ajuda a contextualizar o interesse do escolanovista pela compreensão de Arthur Ramos, que se opunha ao instrumental psicométrico como recurso para manejar os problemas escolares da criança. E, por conseguinte, o convite feito a Ramos para chefiar o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental da cidade do Rio de Janeiro com vistas a atender, “corretiva” e “preventivamente”, ao escolar tido como “deficitário” e sua família. Um Serviço pautado em uma concepção dos problemas escolares da criança diferente da concepção que encontrava no uso dos testes um significativo recurso. Antes, a concepção de tais problemas, com Ramos, privilegia a dimensão da afetividade na origem desses problemas: uma afetividade comprometida a partir das vivências em meios familiares “desajustados”. E o mais importante: essa criança, que com Ramos passa a ser representada como “problema” em vez de “anormal”, passa a ser vista como uma criança que pode ser tratada. Não se tratava, pois, de uma concepção fatalista, ainda que não estivesse livre da dimensão determinística concernente à influência das constelações familiares “desequilibradas”.

Justificada a importância de deter-me um pouco mais nesse referido contexto que traz à baila a atuação de Lourenço Filho e o contraponto de Anísio Teixeira, passo a tomar como referência principal para tal contexto a tese de doutorado de Clarice Nunes, na parte em que ela intitula: “Uma questão de classe!”, onde a pesquisadora recorta a tensão entre essas duas compreensões. Clarice Nunes (2000b) afirma que “a presença das crianças das classes populares nas escolas públicas era um fato” (p. 245) e que essa presença fazia tomar lugar uma situação desafiante e problemática.

Desafiante na medida em que, nela, passaram a ingressar crianças para quem qualquer contato com a cultura escrita estava ausente ou era desprovido de significado na sua bagagem existencial. Problemática, porque a história e as condições de vida dessas crianças se interpunham entre elas e a escola, criando mecanismos de resistência a uma nova visão de si mesmas e da sociedade que mudava (p.245-46).

“Era a presença da diferença, da irregularidade (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), do descrédito e dos problemas” (p. 255-56). Nunes sugere que tal heterogeneidade da composição das crianças dessas classes populares, a representação dessa heterogeneidade como fator de impedimento de qualquer construção ordenadora sobre sua identidade e o efeito nefasto dessa heterogeneidade sobre a capacidade de ação prática coletiva popular, a exigir uma intervenção de fora, que organizasse a sua dispersão, subsidiaram o advento de uma biologia e de uma psicologia e estatística aplicada à educação. Esse advento marcou a visão da eficiência quantitativa e qualitativa da escola a ser assegurada pelo uso dos testes psicológicos.

Em São Paulo, no ano de 1931, foi feita ‘a maior tentativa de organização psicológica já realizada na América do Sul’. Mais de vinte mil crianças, segundo Lourenço Filho, haviam sido submetidas aos testes ABC, o que permitiu sua distribuição por quatrocentas e sessenta e oito classes. No Distrito Federal, em escala bem mais modesta, já havia sido realizada, por intermédio de Paulo Maranhão, a reorganização de 305 crianças das escolas públicas do sétimo distrito escolar, cujos resultados foram publicados no seu livro (...). Se a maior parte da literatura pedagógica produzida sobre os testes nas escolas primárias públicas registra o surgimento das experiências de reorganização escolar, não revela, porém, sua motivação implícita: segregar, particularizar e disciplinar os espaços (p.253).

Sobre o referido advento da visão da eficiência quantitativa e qualitativa da escola a ser assegurada pelo uso dos testes psicológicos, Ramos do Ó (2006), ao destacar as variáveis estruturais do discurso psicopedagógico moderno na constituição das Ciências da educação, assinala que a testologia disponibilizou à escola a possibilidade de operar no sentido da regulação do detalhe. “Levando-a a estabelecer uma grelha de atributos de tal maneira complexa e exaustiva que pudesse antecipar o que havia de aleatório e imprevisível na conduta de cada um dos alunos” (p. 286)

Assim, Nunes (2000b) argumenta que, de todas as tentativas de homogeneizar a escola primária, a mais séria consistiu em distribuir os alunos da rede escolar para determinados espaços. Dentro dos estabelecimentos escolares, passaram a existir espaços destinados às crianças normais, às crianças débeis (frágeis de saúde), às crianças inteligentes e às crianças retardadas – espaços esses “legitimados pelas fichas médicas, fichas pedagógicas, testes psicológicos e de escolaridade” (p. 255).

A homogeneização, sem eliminar, de fato, os diferentes tipos de escolas, forçou uma diferenciação interna mais profunda com a finalidade de melhor controlar a própria diferença, de redefinir uma ordem considerada caótica e racionalizar os recursos instrumentais e humanos. (...). Com a justificativa de controlar a heterogeneidade e atender às diferenças individuais do aluno, os discursos pedagógicos acabaram reforçando uma imagem abstrata dele, transformando-o numa categoria codificada em fichas e *testes*. Esta distinção explica, ao nosso ver, a insuficiência, nos relatos lidos, da caracterização da criança que frequenta a escola e a ênfase na descrição dos instrumentos codificadores e nas repercussões dos seus resultados sobre a organização escolar. Nesta trajetória, a história escrita pelos ‘pioneiros’ apagou o aluno real (p.255).

No entanto, quando Anísio Teixeira assumiu a Diretoria da Instrução Pública, no Distrito federal, na década de 1930, estabeleceu uma maneira de lidar com a heterogeneidade introduzida pela presença de crianças das classes populares no interior da escola, configurando uma situação de desafio, forjando uma concepção própria, que o distinguiu dos seus contemporâneos, ainda que não tenha desprezado os testes.

Partindo do diagnóstico já realizado da realidade escolar, em 1933, com sua equipe de trabalho, elaborou um plano que buscou a reclassificação dos estudantes pelas suas capacidades, ao mesmo tempo em que buscava propor programas variados⁴⁸ para as mesmas classes do mesmo grau e a diferenciação dos padrões de promoção para os variados tipos de alunos. Na elaboração desse plano, houve a combinação dos critérios de medida do desenvolvimento mental, aproveitamento escolar no que tange às técnicas fundamentais de leitura e cálculo e idade cronológica.

É evidente que, se Anísio partilha da visão científica da escola de seus antecessores e contemporâneos (médicos, professores, diretores e inspetores escolares), ele não o faz da mesma maneira e precisa, portanto, ser distinguido nesse conjunto. Dentro do âmbito dos objetivos do nosso trabalho, vamos comparar suas concepções com as de Lourenço Filho, seu companheiro de lutas no Distrito Federal na década de trinta. Quando Lourenço Filho chegou ao Distrito Federal, em 1932, já havia realizado uma grande ‘organização psicológica’ nas escolas primárias paulistas. Havia lançado, na revista *Escola Nova*, um número especial sobre os testes e foi nele que explicitou seus pontos de vista sobre a necessidade da medida da escola, cuja eficácia residia justamente no seu caráter objetivo e impessoal, permitindo um diagnóstico rápido e atendendo, assim, aos interesses dos professores, cujo trabalho sempre exigiu a avaliação (p.259).

Mello (2007) assinala que, para Lourenço Filho, a organização das classes homogêneas para leitura e escrita constituía-se em uma consequência natural da moderna organização escolar. De acordo com Lourenço filho (1952), os *Testes ABC* indicam a probabilidade da aprendizagem mais ou menos rápida da leitura das crianças. “Convém, assim, separá-los em grupos ou classes tão homogêneas como possível. Os mestres conhecedores de sua arte sabem das vantagens de tratar um grupo homogêneo, ao invés de tratar com um grupo de crianças de aptidões diferentes” (p. 75). Um dos argumentos de Lourenço filho para a ordenação em classes diferenciadas com atendimentos diferenciados a partir do escore obtido das crianças, isto é, para a seleção dessas classes, “dava-se em razão de os alunos considerados imaturos se sentirem inferiores em estar agrupados com os alunos maduros” (p. 207). Mello (2007) argumenta que a classificação dos alunos alfabetizando, nos Testes de Nível de Inteligência de Binet (1905) e nos *Testes ABC*, de Lourenço Filho, produzia discursos no início do século XX sobre os modos de ser alfabetizando, por meio dessas formas de medir habilidades e aptidões. Tal classificação dos alunos a partir da aplicação dos *Testes ABC* concerne ao projeto de homogeneização das classes escolares. Esse projeto tomou lugar no âmbito da aplicação do instrumental psicométrico ao campo educacional, com vistas ao referido manejo para com os problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento, apresentados por inúmeras crianças, quando da realização do direito social à educação.

⁴⁸ No que se refere à quantidade da matéria abrangida.

De acordo com Clarice Nunes (2000b), enquanto que para Lourenço Filho a pedagogia experimental comportava exigências técnicas de boa organização dos testes, caracterizando, em sua compreensão, o grau de complexidade da questão para o qual o professor não se encontrava preparado para o paciente e meticuloso trabalho de investigação preliminar, Anísio Teixeira não teve tal concepção rígida da técnica. Considera a avaliação do processo de aprendizagem como uma atitude intrínseca à iniciativa escolar. Com isso, Anísio abre espaço para recolocação da avaliação na qualidade de prática passível de crítica face aos seus resultados. “Sem romper com o contexto simbólico que o condicionava, conseguiu, no entanto, em certa medida, descolar-se dele. Não eliminou os testes (poderia fazê-lo?), mas relativizou o seu valor” (p. 261).

Ora, em suas afirmações sobre a importância dos testes na organização escolar, Lourenço Filho transformou uma prática de avaliação que inclui provas, exames e aferição de programas em atributos objetivos pertencentes aos alunos (a inteligência e as aptidões) como propriedades que os definem no presente (o que são) e no futuro (o que serão). Lourenço trabalha, portanto, com uma concepção de infância constituída. Quem passou pelas escolas normais paulistas na década de sessenta, apenas para citar um exemplo, teve a oportunidade de viver essa concepção nos bancos escolares. Que força ela ganhou! Como fez eco, apesar das críticas que sofreu! O próprio Anísio, ao ler *Introdução do estudo da Escola Nova*, do mesmo autor, já havia anotado dentre os seus ‘pontos menos exatos’ a visão rígida da técnica, não só pelo esvaziamento de aspectos substantivos do pensamento filosófico que a informa, mas também pelo fato do autor proclamar como característica da Escola Nova a necessidade de verificação objetiva dos elementos da educação e de cada passo do aprendizado (p.260-61).

Desse modo, de acordo com Clarice Nunes, Anísio teve a preocupação com a avaliação das “inclinações infantis” no sentido da busca de um modo de discernimento entre o que é da ordem da efemeridade e do que é da dimensão do “sinal de força e interesses em estados culminantes” (p. 262). “Como corrigir os erros na avaliação do comportamento do aluno, ao se tomar como permanente o que é transitório?” (p. 262). Ao formular essa questão, “Anísio partia de uma concepção constituinte de infância e, portanto, de uma visão mais crítica das suas condições de vida” (p. 262). Nunes então argumenta que Anísio também trabalhou na direção da homogeneização escolar. Contudo, além da referida concepção crítica e constituinte da infância, a inflexão da sua escola, ao criar condições para que fosse enfatizado nesse processo homogeneizador o trabalho da escola antes da capacidade individual, o distinguia da dita compreensão de Lourenço Filho acerca desse processo homogeneizador. Quando, na sua gestão do Distrito Federal, as escolas primárias públicas adotaram a aplicação dos testes, surgiram as dificuldades. Quais foram elas? Pequeno número de professores com condições de aplicar os testes; necessidade de relativização do grau de confiança na aplicação dos testes por causa

das diferenças de condições das escolas (falta de material adequado em algumas delas) e ausência de preparo conveniente para as crianças para “encarar os testes como mais um trabalho escolar” (p. 264).

O recuo de Anísio em relação à aplicação dos testes, segundo Nunes, foi feito com habilidade. Por um lado, ele não pôs em questão os argumentos justificadores dos novos serviços de classificação, promoção, matrícula e frequência acerca da necessidade de administração do serviço escolar e da necessidade de se apoiar na técnica desenvolvida, o que faria a vida escolar mais segura, objetiva e científica. Assim, continuou a usar os testes com a finalidade de otimizar a eficiência escolar. No entanto, por outro lado, duvidou da “resposta acachapante dos resultados” (p. 269), mantendo-se resoluto na sua decisão de construção de uma nova qualidade para a escola primária, recusando-se, por conseguinte, a render-se face às ditas “evidências” dos testes, pois acatar “os resultados dos testes de QI seria admitir a irreversibilidade das condições específicas da clientela da escola primária pública e, com isso, abrir mão da possibilidade de a escola atuar sobre a infância. De que serviria o trabalho escolar diante da ‘realidade’ mostrada pelos testes de QI” (NUNES, 2000b, p. 268-69)? “Para a escola pretendida por Anísio todas as crianças seriam, por princípio, capazes” (p. 269).

Nesse contexto, tal aplicação de testes psicológicos, a que Anísio Teixeira se contrapôs e que deveria intervir antes do ensino, estaria articulada com os novos procedimentos de “conhecimento dos alunos para a estruturação do meio escolar de forma racionalizada, buscando-se traçar perfis e aptidões e formação de grupos de iguais” (VEIGA, 2000b, p. 57). Isso significou a visada de “subsidiar a formação das classes homogêneas e das classes especiais nas escolas públicas” (CAMPOS & QUINTAS, 2007, p. 64).

As classes especiais eram destinadas às crianças que não conseguiam acompanhar as demais nas classes comuns, e possuíam função tripla: ‘assegurar às crianças a oportunidade de alcançar o máximo rendimento escolar através de um ensino individualizado; possibilitar pesquisas psicológicas e pedagógicas acerca dos diferentes tipos de atraso escolar que as crianças apresentavam; e, através de estágios, preparar professoras para o exercício do magistério em classes especiais’ (CAMPOS & QUINTAS, 2007, p.64).

Além da atuação de Lourenço Filho no que concerne à aplicação dos testes psicológicos de inteligência e ao recurso às classes especiais no manejo aos problemas escolares, quando da configuração da educação como um direito social, à qual Anísio Teixeira se contrapôs, cabe recortar também a atuação de Helena Antipoff, usando igualmente esse recurso face ao desafio dos referidos problemas. Tal atuação da psicóloga russa Helena Antipoff ocorreu no contexto da Reforma da Instrução Pública, em Minas Gerais, com Francisco Campos à frente. Este enviou, em 1928, Alberto Álvares à Europa, com o intuito de trazer para Minas pessoas de visibilidade no campo pedagógico para

auxiliarem no Governo do Estado na implantação da dita Reforma de ensino. Para essa empreitada, Helena Antipoff é então convidada. Helena Antipoff, assessora de Édouard Claparède em Genebra, aceitou o convite e chegou ao Brasil no dia 06 de agosto de 1929, com 37 anos, residindo aqui até o seu falecimento, para se responsabilizar pelo aperfeiçoamento profissional dos docentes, na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

De acordo com Pinto (2005), Antipoff era sintonizada com a visada das escolas modernas cujo acento recaía sobre o desenvolvimento das funções psicológicas das crianças, para que elas mesmas adquirissem os conhecimentos necessários à vida, e no papel desempenhado pelo professor. Nessa proposta de proporcionar a maior eficácia possível nesse ensino, não bastando, para isso, prover o aluno de conteúdos, acreditava que a pedagogia precisava se organizar mais agilmente, por meio de um preparo teórico suficiente em matéria de psicologia. A psicóloga russa, assim, em sintonia com a visada das escolas modernas, acreditava na relevância de educar o aluno e ajudá-lo no desenvolvimento de sua personalidade. Desse modo, o curso proporcionado pela Escola de Aperfeiçoamento comportava a duração de dois anos e, de acordo com Antipoff, “propunha à professora ‘ensinar pelo método ativo – levar o aluno a inquirir, planejar, fazer, avaliar, concluir’. Assim, a Escola colocou a professora também ativa em sua própria aprendizagem” (CAMPOS & QUINTAS, 2007, p. 64).

Argumenta a favor da influência do meio como fator essencial para o bom desenvolvimento da criança, defendendo que, para que esta criança tenha o aproveitamento máximo de suas capacidades desde cedo, deve receber os melhores cuidados, se possível, orientada por especialistas. Desse modo, a má influência do meio se constitui, para Antipoff, como o principal problema da criança “deslocada”, e, por conseguinte, excluída, partilhando, então, do pensamento que considerava a família “desequilibrada” e “desequilibrada” e a ignorância das mulheres a origem dos desvios de caráter da criança. A sua criação e a participação de várias instituições tomaram lugar justamente com o objetivo de solucionar esse problema, pois, para Antipoff, a solução era a constituição de um ambiente harmoniosamente organizado, atendendo aos interesses da criança, no qual passariam a maior parte do tempo, sendo o ideal se a criança pudesse permanecer em regime de internato e semi-internato. Para Antipoff, tal solução era ideal para a criança, pois assim, ao receber toda atenção especializada e científica para que se desenvolvesse bem, ela se afastaria das perniciosas influências do meio “desequilibrado”. Ideal também para o ambiente, na própria medida em que isso terminava por proteger inúmeras crianças normais, prejudicadas pelo mau exemplo, onde a mãe, sozinha, tomada pelos cuidados com o filho anormal, terminava por se encontrar na impossibilidade de conferir atenção aos outros filhos.

Portanto, torna-se compreensível a ênfase do trabalho de Antipoff na atenção conferida à criança “excepcional”, pautada na sua preocupação com a assistência à infância, criando as chamadas “classes especiais”, na matriz da homogeneização das classes nas escolas. As “classes especiais” eram formadas para as crianças com rendimento baixo, por motivos tanto mentais quanto comportamentais, dentro da lógica da divisão em classes homogêneas. O termo “excepcional”, criado por Antipoff, é usado, nessa perspectiva, referindo-se a crianças e adolescentes que se desviavam, de modo acentuado, para cima e para baixo da norma de seu grupo no que tange a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou quaisquer destas, de modo a constituir um problema essencial com referência à sua educação, ao seu desenvolvimento e ajustamento ao meio social.

A homogeneização de classes nas escolas era um método não apenas considerado eficaz por ela, como também bastante difundido na época. A avaliação do desenvolvimento mental geral das crianças e do grau de aquisição das técnicas escolares permitia separá-las em classes homogêneas. O agrupamento de crianças teria não apenas o fim prático e imediato de garantir o máximo de aproveitamento por parte das crianças, como também amplo campo para a preparação de profissionais e pesquisas psicopedagógicas (PINTO, 2005, p.121).

Assim, a educação especial comportava como visada um “benefício social”, tendo, por conseguinte, dois objetivos principais, qual sejam a “preparação da criança para a vida”, ao fazer vir à baila em cada uma delas as aptidões mais evidentes, e a “correção dos erros morais”, com o objetivo de minimização da dependência futura em relação à outra pessoa e do “fardo sobre a sociedade”. Nessa direção, Antipoff defendia atividades de “ortopedia mental”⁴⁹ com os alunos “excepcionais”, na própria medida em que considerava essa prática um exercício racional e sistemático. Um exercício que visava o “endireitamento”, “adestramento” e “fortalecimento das faculdades mentais”, para que houvesse o desenvolvimento neles de hábitos mais eficazes para o funcionamento e o aumento da “produção útil”.

Helena Antipoff, durante sua formação, trabalhou também como estagiária de Theodore Simon em seu laboratório de psicologia, em Paris. Nesse laboratório foram desenvolvidos estudos acerca de testes de inteligência. De acordo com Pinto (2005), Antipoff toma o uso dos testes como auxiliares, não devendo, portanto, ser a única fonte de conhecimento acerca do aluno, no que, em sua maioria, comportava um caráter excessivamente restrito. “Podendo sua aplicação universal se tornar um complicador para os objetivos desejados” (p. 119). Mas, ainda assim, Antipoff considerava significativamente o uso dos testes psicológicos. Dessa maneira, Helena Antipoff assumiu a cadeira de Psicologia e a Coordenação do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento. Antipoff foi “contratada na qualidade de Professora de Psicologia e, especialmente, de Psicologia Experimental e

⁴⁹Esse conceito já foi definido em nota de rodapé anterior.

de Psicologia da Criança, nessa Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, e se obriga a submeter os alunos das escolas primárias a provas psicológicas [...]” (CAMPOS & QUINTAS, 2007, p. 64). Assim, logo no começo das aulas, Antipoff tomou como uma das suas primeiras providências a montagem de um laboratório de psicologia. A finalidade desse laboratório era a iniciação dos seus alunos nas técnicas pedagógicas fundamentadas em formulações psicológicas, de tal modo que os professores, além de passarem a tomar conhecimento do desenvolvimento mental de seus alunos, teriam o acesso ao uso do laboratório para adaptação e criação de testes específicos à realidade brasileira. A aplicação dos testes psicológicos no contexto escolanovista de manejo com os problemas escolares, quando da configuração da educação como um direito social, teve em Helena Antipoff uma significativa referência.

Importante assinalar que Vieira & Campos (2011) argumentam que, no contexto brasileiro, a despeito da dificuldade colocada pela língua estrangeira⁵⁰ na própria medida em que faltava literatura em português acerca do tema dos testes e a despeito também da dificuldade colocada pela instalação dos laboratórios designados para a prática da psicologia experimental, “a psicologia foi recebida no Brasil como uma grande novidade” (p. 421). Tendo psicólogos de renomes internacionais tais como Ugo Pizzolli e Helena Antipoff como colaboradores na implantação dos referidos laboratórios, chegando, em alguns casos, inclusive a assumirem a direção de alguns deles. No entanto, Vieira & campos (2011) argumentam que, igualmente como ocorreu em outros países, aqui, no contexto brasileiro, os assinalamentos de Binet acerca da inteligência foram mal-interpretados na própria medida em que, na perspectiva das autoras, o que Binet intencionava em seus estudos e investigações era o estado atual da inteligência de uma dada criança, e não a determinação da sua inteligência ou estupidéz. Para essas autoras, tomou lugar o alerta dos precursores para o “equivoco de interpretação envolvendo as raízes da medida psicológica no momento do nascimento da psicologia científica” (VIEIRA & CAMPOS, 2011, p. 423). Ainda assim, tal equivoco de interpretação desencadeou “críticas e controvérsias que, possivelmente, tiveram um papel fundamental na evolução da área da avaliação psicológica, com lamentáveis repercussões na profissionalização de psicólogos que fazem uso dos testes no seu cotidiano de trabalho” (VIEIRA & CAMPOS, 2011, p. 423).

No que tange às críticas e controvérsias sobre a aplicação desses testes psicológicos⁵¹, Moital (2012) já argumenta que os estudos de Binet e Simon⁵² “refletem a preocupação em conceber ‘...

⁵⁰ Particularmente, a francesa.

⁵¹ Sem entrar, aqui, no mérito se tais críticas e controvérsias são pertinentes ou se foram oriundas do referido equivoco de interpretação.

⁵² Que influenciaram a atuação de Lourenço Filho e Helena Antipoff.

instrumentos científicos que pudessem predizer, com fiabilidade, quais as crianças que não teriam capacidades para frequentar a educação regular” (MOITAL, 2012, p. 29). Nessa direção, Jiménez (1997) sublinha que tais testes tomaram lugar com o objetivo de elaboração de um instrumento que pudesse servir para identificação, posterior separação de alunos não aptos para o ensino comum na escola e, por conseguinte, o afastamento da escola regular de crianças com atrasos. “A aceitação desses testes como cientificamente válidos veio conferir autoridade aos que defendiam que determinadas crianças não dispunham de inteligência necessária para frequentarem as escolas do ensino regular” (MOITAL, 2012, p. 30). De qualquer modo, ainda que não se entre na pertinência ou não das referidas críticas e controvérsias, penso que é importante para o objetivo pretendido recortar o contexto contra o qual Arthur Ramos, com a sua formulação da representação “criança problema”, irá argumentar, sublinhar uma observação de Cynthia Greive Veiga (2000a). Observação que acentua a questão eugênica em tal aplicação de testes psicológicos que visava à homogeneização das classes, nos grupos escolares, quando da criação da cadeira de Psicologia Experimental, com Helena Antipoff na Escola de Aperfeiçoamento, em Minas Gerais. Veiga (2000a) afirma que, com a criação, na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, da cadeira de Psicologia Experimental, “introduziu-se uma nova rotina nas escolas, a dos testes, uma vez que era consensual a ideia de que ‘classes heterogêneas atentam contra os princípios racionais da pedagogia” (REVISTA DO ENSINO, n.34, p. 16, *apud* VEIGA, 2000a, p. 142).

Diferentes testes foram aplicados para a produção de dados que possibilitassem, através da comparação, traçar o perfil dos alunos em seus aspectos físicos, mentais e de caráter, aliados ao meio social. O processo de homogeneização das classes escolares tinha o objetivo eugênico de agrupar as crianças de acordo com suas aptidões e habilidades detectadas, possibilitando a adoção de uma pedagogia adequada às características de cada grupo, mas também racionalizar tais habilidades e gerar outras necessidades (VEIGA, 2000a, p.142-43).

Penso, a partir do recorte feito, na presente pesquisa, da compreensão dos problemas escolares, apresentados por inúmeras crianças, no projeto de Helena Antipoff, que tal compreensão e atuação terminaram por sofrer influências de Alfred Binet e Édouard Claparède. Assim, tal compreensão e atuação de Antipoff terminaram por sofrer influência do discurso biológico, em especial, o genético, discurso forte na época, uma vez que a perspectiva dos testes psicológicos influenciou a sua atuação. E, é preciso dizer, tal perspectiva, no contexto dessa época, não consegue escapar de modo significativo da marca do dito discurso, conforme a atuação de Binet e Claparède nos atesta de maneira peremptória. O que estou dizendo é que ainda que autores como Pinto (2005) argumentem que Antipoff também questionava a soberania do discurso biológico, com ênfase especial sobre a genética, nas explicações para as dificuldades escolares, penso que a dimensão da utilização por ela dos testes psicológicos e do

referencial teórico de um pesquisador do calibre de Claparède, referencial psicobiológico por excelência, fez com que sua atuação não escapasse de modo significativo da marca desse discurso.

Penso ser oportuno retomar o assinalamento já feito que Claparède parte de uma concepção psicobiológica do interesse, da inteligência, da afetividade, da educação funcional, assim como do conceito de necessidade, presente no fundamento de todos os outros conceitos catalogados. Define a necessidade que fundamenta os mencionados conceitos como a ruptura do equilíbrio de um organismo. Chega a dizer, inclusive, que a ação vai se produzir quando é de natureza a satisfazer a necessidade ou o interesse do momento. Sobre a significativa dimensão biológica presente na abordagem psicológica de Claparède, de acordo com Arce & Simão (2007), esse educador foi “um típico representante da psicologia influenciada pela biologia e pelo evolucionismo, e essas duas ciências foram de grande importância para o autor, pois serviram de base para sua teoria de desenvolvimento infantil e conseqüentemente de educação” (p. 40). “Influenciado pela Biologia e pela Psicologia, o educador buscou nessas duas ciências as bases para sua concepção de desenvolvimento, apresentando uma visão bio/psicologizante dessa questão ao estabelecer uma relação de causa e efeito entre crescimento e desenvolvimento mental” (ARCE & SIMÃO, 2007, p. 45).

O referencial teórico de Claparède que fundamentou de modo significativo a atuação de Antipoff constitui-se em um referencial que chega a considerar a dimensão da afetividade no fundamento dos problemas escolares, como fará Ramos, com a formulação da noção de “criança problema”, mas é uma afetividade⁵³, também explicada predominantemente, embora não exclusivamente, na matriz biológica. O que estou retomando é que, no que tange à afetividade e suas relações com o interesse e a inteligência, em Claparède, a tensão afetiva é produzida por uma necessidade não satisfeita, isto é, explicada dentro de uma matriz biológica (NASSIF & CAMPOS, 2005). Dentro dessa matriz, a afetividade e as emoções, são criações da natureza, de modo a corresponder às necessidades do desenvolvimento do indivíduo em questão, sendo, por conseguinte, a função das operações psíquicas a de servir de ponte entre o desejo e a ação (NASSIF & CAMPOS, 2005).

A matriz biológica da formação de Claparède fica patente não só nos temas dominantes em sua vasta produção intelectual como nos conceitos por ele veiculados nessa publicação. Nela, o termo *aptidão* refere-se ao rendimento decorrente de uma *disposição natural*. Se nesta época já não pode ser considerada inata, a aptidão é tida como resultante de uma predisposição que se revelaria num rendimento líquido, distinto do rendimento bruto, decorrente de outras influências além da predisposição, como o exercício e a educação, a fatigabilidade e o estado afetivo (PATTO, 1991, p.41-42).

⁵³A que subsidia a compreensão de Helena Antipoff.

A afetividade, na compreensão dos problemas escolares, por Arthur Ramos, aparece quando a criança que passa a ser representada por ele como “problema” antes que “anormal” apresenta vicissitudes escolares a partir não de déficits nas funções psicológicas que o instrumental psicométrico visava a mensurar, mas sim de “déficits afetivos” oriundos principalmente de constelações familiares “desajustadas”, de pais “mal preparados” que não souberam “educar adequadamente” seus filhos. Nessa abordagem de “déficits afetivos”, na dita matriz, faz uso de apropriações de noções psicanalíticas recém-introduzidas, no contexto brasileiro.

Acerca da dimensão biológica em Binet, retomo que Gouvêa (2008) sublinha a força do conceito de raça, tornado central na conformação das ciências humanas, ao final do século XIX, ajudando a sustentar o conceito de idade mental e a construção dos testes de Q.I., por Binet e Simon, na abordagem psicométrica. Retomo que, como corolário, para Gouvêa (2008), dizer que, na abordagem psicométrica, o trabalho de Quetelet sustenta o conceito de idade mental e a construção dos testes de Q.I., por Binet e Simon consiste no argumento de que, ao formular o conceito de homem-padrão (*average man*) e propor o uso de estatísticas comparativas no estudo dos fenômenos humanos, Quetelet possibilitou “a construção de escalas padrão do desenvolvimento intelectual, com medição de grandes populações, como a população escolar” (p. 554).

Ademais, penso que, na compreensão da criança com problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento, no projeto de Helena Antipoff e de Lourenço Filho, há uma nuance concernente ao uso significativo dos testes psicológicos intimamente vinculados à criação das “classes especiais” que merecem a minha atenção em relação ao meu objeto de pesquisa. Estou dizendo isso porque tal nuance comportada pela referida criação das “classes especiais” dentro de uma matriz de homogeneização das classes, respaldada pelos instrumentos de aferição da inteligência e com as críticas e controvérsias suscitadas por essa perspectiva, me ajuda a compreender a entrada em cena do mencionado médico e educador Arthur Ramos. Entrada em cena de Ramos que, ao dialogar contra essa perspectiva, encontra subsídios para o seu contraponto, na leitura que faz da psicanálise. Importante deixar claro que apenas entrarei no mérito dessa leitura no quinto capítulo, na matriz de uma análise de algumas dimensões de permanência e deslocamento entre a compreensão de Ramos e uma atual leitura psicanalítica acerca dos problemas escolares, pois o objeto dessa pesquisa não diz respeito centralmente a isso.

Feito esse assinalamento, importa dizer que, no referido contexto, conforme começarei a recortar na próxima seção, Ramos, quando da expressão da configuração do compromisso com a abrangência educacional, no contexto do escolanovismo, apresenta uma compreensão dos problemas apresentados na escola por inúmeras crianças, concernida (sua compreensão) com o desbastamento significativo do

discurso biológico e psicométrico. Com tal desbastamento, faz importantes deslocamentos em relação à abordada visão biopsicologizante das vicissitudes escolares e, por conseguinte, da criança vista como um desafio a ser manejado. De acordo com Gouvêa (2014), a solução de Arthur Ramos tem várias dimensões de deslocamento. Uma, do conceito de mental para a dimensão afetiva, ancorado não mais no saber psicométrico, mas a partir de apropriações psicanalíticas. “Outra, pragmática, com a questão da introdução da clínica psicológica na escola. Por fim, da visão orgânica/biológica, para a ambientalista” (p. 5).

Nessa matriz, de acordo com Mokrejs (1987), Ramos contesta o rótulo discriminatório de “anormalidade” para certos distúrbios de conduta, reconhecendo, nessa vertente, a imprecisão dos termos “anormal” e “normal” que, de acordo com ele, pecam pela precisa caracterização dos seus limites. Por conseguinte, propõe-se, a partir da “Higiene Mental”, a observar a criança tida como “anormal” e a empreender esforços para o seu “ajustamento” ao currículo escolar. O autor estabeleceu a expressão “criança problema” para qualificar mais especialmente os quadros de “atrasos afetivos” (RAMOS, 1954, p. 16), que na sua compreensão eram frutos de “desajustamentos familiares” que não atingiam os casos-limites do “distúrbio mental” constitucional. A “correção” dos escolares menos capazes deveria ser feita em meio à convivência com as crianças mais aptas e, somente a título de caráter provisório, havia a recomendação ao recurso das classes especiais.

Assim, a prática de Helena Antipoff, no que tange à compreensão dos problemas de aprendizagem e/ou comportamento da criança na escola e, por conseguinte, da criança vista como um desafio a ser manejado, compartilhou da matriz da influência dos ambientes familiares “desajustados” que norteou fundamentalmente a abordagem de Ramos⁵⁴ quanto à gênese dos problemas escolares da criança. Contudo, embora tenha ocorrido, tal matriz não adquire a mesma relevância que adquire no projeto desses autores. Igualmente, pode-se dizer acerca da importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios, que novamente adquirem maior relevância no projeto de Ramos⁵⁵. Antes, o que significativamente adquiriu relevância no projeto de Antipoff foi o arcabouço teórico da psicologia da criança subsidiado vigorosamente, embora não exclusivamente, pela abordagem de Claparède e pelo instrumental psicométrico inaugurado por Binet e Simon. Uma visão biopsicologizante dos problemas escolares.

⁵⁴E também aqui devemos incluir o projeto educacional de Durval Marcondes, em São Paulo, o qual falarei dele na próxima seção.

⁵⁵ Aqui também devemos incluir o projeto educacional de Durval Marcondes, em São Paulo, bastante afinado com o de Ramos.

Arthur Ramos, com a sua compreensão dos problemas escolares na contramão da testologia e privilegiando a dimensão afetiva, ganha visibilidade e é convidado pelo educador Anísio Teixeira, no âmbito da Reforma do Distrito Federal, a chefiar o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental dessa cidade com o objetivo de atender ao escolar “deficitário”, “corretiva” e “preventivamente”. Conforme assinala, uma dimensão de deslocamento da solução de Ramos para os problemas escolares concerne ao deslocamento do conceito de mental para a dimensão afetiva, ancorado não mais no saber psicométrico, mas a partir de apropriações psicanalíticas (GOUVÊA, 2014). Sendo assim, esse convite revela igualmente um deslocamento de Anísio Teixeira na apreensão deste ponto (GOUVÊA, 2014), como de fato já recortei. O que estou dizendo, ancorada nos assinalamentos de Maria Cristina Soares Gouvêa (2014), é que, ao convidar Ramos para chefiar o referido Serviço, Anísio Teixeira traz a dimensão afetiva e a abordagem *psi* para a questão da criança com problemas escolares, introduzindo outra perspectiva para os reformadores. Anísio Teixeira, com esse convite, introduz outra perspectiva para os reformadores tal como a de Lourenço Filho, cuja compreensão esteve significativamente na abordada matriz biopsicologizante das vicissitudes escolares e, por conseguinte, do uso dos testes psicológicos como instrumental importante no manejo ao desafio colocado por esses referidos problemas escolares. Matriz que acomodou também a significativa atuação de Helena Antipoff em Minas Gerais.

A compreensão de Ramos das dificuldades escolares: com quem ele dialoga para apresentar o seu contraponto à abordagem biológica e psicométrica

Conforme argumentei no final da última seção, Ramos apresenta uma compreensão dos problemas escolares concernida⁵⁶com o desbastamento significativo do discurso biológico e psicométrico que tomou lugar igualmente nesse mesmo movimento; fazendo importantes deslocamentos em relação à abordada visão biopsicologizante das vicissitudes escolares e da criança vista como um desafio educacional a ser manejado. De acordo com Luitgarde Oliveira Cavalcanti Barros (2004), Ramos condena os abordados testes de Q.I. utilizados para a classificação de crianças como “normais” e “anormais” baseados em pontuação correspondente a comportamentos esperados a partir dos seus estudos acerca do que considerava como influências do “meio deformante” no qual vivia a criança. A partir de tais estudos, passa a estabelecer “conexões entre a escola e a situação socioeconômico-cultural das famílias, professores e alunos” (p.13). No entanto, quais os subsídios que esse médico e educador dispunha que lhe proporcionou tal contraponto? Qual o instrumental teórico que fundamentou as suas críticas?

⁵⁶Sua compreensão.

Sobre com quem Arthur Ramos dialoga para apresentar o seu contraponto à referida leitura fundamentada significativamente na dimensão biológica e no instrumental psicométrico, posso começar dizendo que, de acordo com Gutman (2007), desde muito cedo, Arthur Ramos interessou-se pela psicanálise. Nesse contexto, em sua dissertação de conclusão do curso de medicina, em 1926, intitulada *Primitivo e loucura*, um significativo conjunto de escritos psicanalíticos toma lugar na bibliografia e no corpo do texto. É preciso notar que a presença da referência à Freud, na dita tese, é conjugada em importância e extensão com a referência à discípulos e dissidentes. “Entre outros, estão presentes no texto Ferenczi, Jung, Adler, Rank, Abraham, Stekel, Jones e até mesmo Spielrein!” (GUTMAN, 2007, p.715). Sobre “Primitivo e loucura” (RAMOS, 1926), penso que podemos dizer que, nesta análise, Ramos desenvolveu um estudo comparativo entre o comportamento da criança, do homem primitivo, da produção dos sonhos e da arte, e de quadros clínicos observados no manicômio, tais como a paranoia. Esses comportamentos foram analisados a partir de apropriações da teoria psicanalítica recém introduzida no contexto brasileiro.

Inclusive, importa salientar que o referido ecletismo teórico de Ramos não se circunscreveu a *Primitivo e loucura*, sendo uma marca permanente na sua trajetória intelectual, conotando assim a sua abordagem teórica dos problemas de aprendizagem e/ou comportamento apresentados por inúmeras crianças no ambiente escolar e, por conseguinte, a sua formulação da noção “criança problema” em 1939. Entretanto, voltando a *Primitivo e loucura*, vale dizer que a nota que assinalava que, na sua dissertação de conclusão do curso, ele não se ateve somente a Freud, mas que referencia também os seus dissidentes, sugere “que sua preocupação não era com a fidelidade à teoria de uma determinada escola psicanalítica, mas sim com uma abordagem sobre a loucura, que se contrapunha à teoria psiquiátrica hegemônica” (MENEZES, 2004, p.98).

Mas em *Primitivo e loucura* (RAMOS, 1926), percebe-se a influência maciça também do filósofo e sociólogo francês Lucien Lévy Bruhl (1857-1939)⁵⁷, que, diga-se de passagem, não somente nessa obra, como ao longo de outros escritos, constituiu-se em forte influência teórica sobre ele, ao lado dos autores psicanalíticos. Segundo Gutman (2007), a defesa por parte de Lévy-Bruhl “da ideia de um certo relativismo moral, em oposição à adoção de universais que julgava antropocêntricos (neste caso, a referência era invariavelmente o homem europeu, branco e civilizado), parece ter sido um dos pontos que teria então cativado Ramos” (p.716). Toma de Lévy-Bruhl a expressão “mentalidade primitiva” e, auxiliado pela sua leitura psicanalítica, manterá, com poucas alterações, as reivindicações da existência,

⁵⁷Foi um filósofo e sociólogo francês. A grande contribuição de Lévy-Bruhl foi ter permitido uma compreensão dos fatores irracionais no pensamento e nas religiões primitivas.

no mundo, de algo chamado “primitivo” e o compartilhamento das características desse primitivismo por crianças, loucos, certos neuróticos, arte, sonhos e os povos atrasados. Desse modo, nesse momento, de acordo com Pereira & Gutman (2007), o jovem estudante chama atenção do mundo acadêmico com sua dissertação de conclusão de curso, sendo esse texto saudado primeiramente pela imprensa baiana e alagoana. Posteriormente, passa a merecer comentários elogiosos de grandes nomes nacionais da psicopatologia e da psiquiatria, como Juliano Moreira e Henrique Roxo. No estrangeiro destacaram-se as observações de Lucien Lévy Bruhl e Eugen Bleuler.

Ramos fez ainda chegar um exemplar às mãos de Freud, mas como este tivesse respondido que não conseguia lê-la, posto que não falava o português, o brasileiro terminou por encaminhar-lhe uma versão traduzida. Freud lhe enviou como resposta o seguinte comentário, efetivado através de um cartão: “Prezado Senhor Colega. Acho os resultados aos quais o senhor chegou e dos quais tomei conhecimento agora muito interessantes e perfeitamente em conformidade com os trabalhos psicanalíticos até agora conhecidos. Com minha devoção: Freud. Viena, 11/03/1928”⁵⁸.

De acordo com Menezes (2004), a resposta de Freud ao envio da cópia de seu trabalho a ele, publicada no jornal *O Imparcial*, testemunha a busca da interlocução de Ramos com o próprio Freud e “o seu grande empenho em realizar um trabalho reconhecido pela autoridade na Psicanálise. Além disso divulgou para a sociedade baiana tal reconhecimento como forma de legitimar seu trabalho relacionado à Psicanálise” (MENEZES, 2004, p.98). Dessa maneira, nesse momento,

Tínhamos o rapaz recém-egresso da faculdade, entusiasmado e orgulhoso das cartas trocadas com Freud. E, para além do entusiasmo, sempre disposto a defender a inclusão maciça da psicanálise entre os seus referenciais teóricos de então. Este interesse não deixou de crescer, como provam os livros do início da década de 1930 (GUTMAN, 2007, p.723).

Dessa forma, seguindo-se a *Primitivo e loucura*, em 1928, Ramos publicou a sua tese de livre-docência intitulada *Sordície nos alienados: ensaio de uma psicopatologia da imundície*. Em sequência, em 1931, *Estudos de psicanálise*, em 1933, *Freud, Adler, Jung...: ensaios de psicanálise ortodoxa e herética*⁵⁹ e *Psiquiatria e psicanálise*, e, em 1934, *Educação e Psicanálise*.

Os títulos não deixam dúvida quanto ao foco dos interesses de Ramos e, lendo algumas dessas obras, é possível testemunhar em seu favor: comparado a

⁵⁸Essa tradução, o cartão original escrito por Freud, em inglês, bem como a primeira carta de Freud a Ramos, também escrita em inglês quando do envio do exemplar da tese *Primitivo e loucura*, disponíveis no Arquivo Arthur Ramos da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, constam na seção de Anexos da presente pesquisa.

⁵⁹De acordo com Gutman (2007), este livro constitui-se em uma reedição do livro de 1931, com dois novos capítulos acrescentados. “Seu curioso subtítulo – *ensaio de psicanálise ortodoxa e herética* – endossa a impressão da liberdade com que A. Ramos combina os autores psicanalíticos que lê” (p.715).

contemporâneos também interessados em psicanálise, sua leitura é mais refinada e de aproveitamento mais preciso. Além disso, temos razões para crer que a inclinação de Ramos pelos autores psicanalíticos não correspondia a um interesse de ocasião; e se a psicanálise o serviu mais tarde, como um instrumento para, por exemplo, pensar a educação das crianças na então Capital Federal, não se deve sucumbir à armadilha de inverter a ordem dos fatores. Em Ramos, o interesse pela psicanálise é genuíno e primário, e não requeitado a título de suporte teórico oportunista para a sustentação de tal e qual ideologia (GUTMAN, 2007, p.715).

Ademais, não posso deixar de mencionar que, de acordo com Gutman (2007), o médico maranhense Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), que deu origem a uma escola de pensamento⁶⁰ frutífera em ideias, ações e instituições pelos estados do Rio de Janeiro, da Bahia e de São Paulo, foi pai intelectual de Arthur Ramos⁶¹. Raimundo Nina Rodrigues foi um médico legista, psiquiatra, professor, antropólogo brasileiro, epidemiologista, etnólogo, higienista. Ao longo do seu breve percurso de vida (faleceu em Paris, aos 44 anos de idade), o seu grande interesse foram as pesquisas sociais herdeiras diretas da antropologia criminal do médico italiano Cesare Lombroso (1835-1909)⁶² e, logo, do inicial positivismo sociológico na área penal. Com o resultado de seus estudos, propôs uma reformulação no conceito de responsabilidade penal, sugerindo a reforma dos exames médico-legais, sendo pioneiro da assistência médico-legal a doentes mentais, além de defender a aplicação da perícia psiquiátrica não apenas nos manicômios, como também nos tribunais.

Ademais, analisou, de modo profundo, os problemas do negro no Brasil, fazendo escola no tema. Nesse âmbito, defendeu ideias que, no tempo presente, podem ser qualificadas como racistas, mas, que ao seu tempo, eram consideradas científicas e avançadas, tendo chegado a publicar, em 1894, um ensaio no qual defendeu a tese de que deveria haver códigos penais diferentes para raças diferentes. Nessa direção, Nina Rodrigues foi um dos introdutores da antropologia criminal, da antropometria e da frenologia no nosso país, publicando, em 1899, *Mestiçagem, Degenerescência e Crime*, buscando provar suas teses acerca da degenerescência e das tendências ao crime dos negros e mestiços. Nina Rodrigues acreditava que “a distinção racial era importante para a compreensão das doenças físicas e mentais, considerando-se que as raças transmitiam aos seus descendentes caracteres patológicos” (MENEZES, 2004, p.94). Para ele, os negros e os mestiços se constituíam na causa da inferioridade do Brasil, sendo a inferioridade do negro e do mestiço um fenômeno de ordem perfeitamente natural, resultado da marcha desigual do desenvolvimento filogenético da humanidade nas suas variadas divisões e seções. Assim, “a miscigenação entre raças, e nesse contexto os negros e índios eram

⁶⁰ Escola Nina Rodrigues.

⁶¹ Ainda que essa influência concirna mais a outro interesse de Ramos, que foi o estudo da antropologia e não o estudo da “criança problema”.

⁶² Psiquiatra, cirurgião, higienista, criminologista, antropólogo e cientista italiano.

inferiores aos brancos, seria fator de degeneração dos indivíduos [...]. Em suma, considerava-se um perigo para o desenvolvimento de uma nação saudável e próspera a mistura racial brasileira” (MENEZES, 2004, p.94-95).⁶³

Diferentemente da qualificação adotada por Ramos em relação a sua filiação a essa referida escola: “o mais humilde dos discípulos” (CORRÊA, 1988), para Gutman, é mais pertinente falar de Arthur como “filho pródigo de Nina” (GUTMAN, 2007, p.713). Isso porque, a despeito de ter tido contato com o espólio intelectual do mestre maranhense bem no começo de seu percurso acadêmico⁶⁴, apenas quando Ramos chega ao Rio de Janeiro, em 1932, ele irá concretizar o reconhecimento da sua relação de débito com Nina Rodrigues. Ramos irá concretizar tal reconhecimento na própria medida em que:

De sua leitura da obra de Nina Rodrigues, Arthur Ramos fez brotar o interesse pelo estudo da antropologia, sobretudo pela investigação da realidade cultural do povo brasileiro, em particular pela cultura negra, pelas religiões afro-brasileiras e pelas populações pobres dos morros cariocas, com suas práticas místicas e religiosas. Lançou-se ao contato direto com essas realidades e seus protagonistas, produzindo uma rica obra etnográfica e teórica. Seu propósito era, sobretudo, refletir sobre as condições culturais concretas do povo brasileiro, de modo a produzir um referencial teórico que servisse de substrato para intervenções políticas, higienistas e educacionais efetivas no sentido de transformar os graves problemas sociais do país. Seu conhecimento da realidade cultural das fatias mais desfavorecidas da população brasileira não era, pois, apenas livresca e abstrata, mas fundava-se igualmente no contato direto com as comunidades marginalizadas, em geral deixadas sem voz ou reconhecimento (PEREIRA & GUTMAN, 2007, p.518-519).

Mas, mesmo com tal concretização do reconhecimento da sua relação de débito com Nina Rodrigues, “ao mesmo tempo, a cada oportunidade não deixará de apontar as deficiências de conteúdo, de rever os pressupostos teóricos e de propor retificações na obra de seu precursor” (GUTMAN, 2007, p.713). Portanto, “é importante notar que, mesmo na obra de seu predecessor, confesso – Nina Rodrigues – havia tais elementos teóricos que Ramos não teve dificuldade em isolar como ideias racistas ‘cientificamente ultrapassadas’. Assim, um modo de descrever o seu projeto se faria pela revisão do empreendimento iniciado pelo ‘sábio baiano’, com vistas a uma nova elaboração do sonho de um Brasil como nação viável, embora com características étnicas e culturais próprias” (PEREIRA & GUTMAN, 2007, p.519). No seu projeto, insurge-se contra o que considerava equívocos dos homens

⁶³Sobre mais acerca da posição singular de Nina Rodrigues na história do pensamento antropológico brasileiro, ver CORRÊA (1998).

⁶⁴Ainda na Bahia.

de ciência da época, inclusive Nina Rodrigues, passando a contrastar a herança das teorias racistas do século XIX com a ideia progressista à época de “atraso cultural”.

Já que o seu posterior interesse pelo estudo da antropologia não constitui interesse da presente pesquisa, o que significa falar da influência do espólio intelectual de Nina Rodrigues sobre Ramos? Significa somente apontar a possibilidade de origem do seu interesse pelos modos de vida das populações pobres dos morros cariocas, com suas práticas educacionais compreendidas por ele como “inadequadas”, seus lares “desajustados”. No contexto desse interesse, lança-se ao contato direto com essa realidade e seus protagonistas: os pais que “não sabiam educar adequadamente” os seus filhos e as crianças que vieram a ser representadas, por ele, como “problemas” por apresentarem vicissitudes escolares concernentes ao comportamento e/ou a dificuldades de aprendizagem, a partir da influência, nos primeiros anos de vida, dessa estrutura familiar “desajustada”. Eliane Marta Teixeira Lopes (2002) afirma que é visível dois temas que iriam marcar o trabalho e as obras de Ramos: as manifestações de cultura popular e o outro, que muito interessa a essa pesquisa: a criança.

No referido movimento de insurgir-se contra o que considerava equívocos dos homens de ciência da época, Ramos fez interlocução com uma ampla bibliografia estrangeira. Teve como facilitador o fato de que ele dominava várias línguas, como a inglesa, a francesa e a alemã, pois esse fator lhe facilitou o acesso à referida bibliografia estrangeira e a uma rica correspondência com numerosos pesquisadores internacionais. “O domínio de outras línguas, particularmente o alemão, com certeza facilitava ao jovem voraz o acesso ao conhecimento que, talvez, nem todos os seus contemporâneos tivessem” (ALMEIDA, 2010, p.228). De acordo com Menezes (2004), enquanto Ramos residiu em Salvador, participou ativamente de diversas sociedades profissionais e colaborou em variados periódicos de Medicina e nos jornais locais. Vejamos relato de Josué Apolônio de Castro (1908-1973)⁶⁵, que diz ter recebido influência de Ramos na sua formação (Extraído de BARROS, 2000, p.26):

Mas devo honestamente confessar que maior influência do que os professores, tiveram em minha formação o convívio com alguns colegas de talento. Na Bahia influíram muito no rumo dos meus estudos e indagações a presença na mesma pensão em que morava de dois colegas com os quais muito me liguei: Arthur Ramos e Teotônio Brandão. Teotônio com mais intimidade, Ramos com uma certa distância e reserva diante de sua maior maturidade intelectual, do seu prestígio de veterano com três anos de curso na frente. Com Teotônio discutíamos. Com Ramos ouvíamos. E ouvíamos coisas esmagadoras. Nomes arrevesados de venerandos

⁶⁵Formado em medicina e geógrafo por escolha, dedicou sua vida ao combate à fome. Autor do livro considerado clássico “A Geografia da Fome”, a partir da sua experiência pessoal no nordeste brasileiro. Na mesma época de Arthur Ramos, esteve na chefia de outro departamento na UNESCO.

sábios alemães. Teorias frescas trazidas diretamente dos centros europeus [...]. Ficamos de queixo caído diante da imponência da sua cultura⁶⁶.

Menezes (2004) destaca a participação de Arthur Ramos na Sociedade de Medicina Legal, Criminologia e Psiquiatria da Bahia, entre 1928 e 1931, onde eram abordadas as ideias psicanalíticas em diversos debates e leituras de textos. Tal sociedade era constituída por médicos de todas as especialidades e bacharéis em direito. Importante sublinhar que Ramos exerceu uma posição influente nessa Sociedade. De acordo com a pesquisadora, essa foi a época do significativo movimento de estudo e divulgação das ideias psicanalíticas por meio de alguns artistas do Movimento Modernista e de um grupo de psiquiatras no qual se inseria Arthur Ramos, que muito trabalhou na difusão dessas ideias “publicando várias obras e textos destinados aos estudantes de Medicina e ao público em geral” (p.89).

Assim, de acordo com Menezes (2004), dentro desse movimento de difusão das ideias psicanalíticas, no Brasil, destaca-se o nome de Arthur Ramos, propondo cursos, publicando inúmeros artigos acerca do tema e reunindo em torno de si um grupo que estudava a teoria psicanalítica. Sobre a publicação de inúmeros artigos, a pesquisadora prossegue dizendo que Ramos divulgou a Psicanálise através de artigos e notícias nas revistas médicas circulantes no estado da Bahia naquele tempo, além da divulgação por meio da Sociedade. O número de fevereiro de 1934 da Revista Médica da Bahia é dedicado exclusivamente a artigos sobre a teoria psicanalítica. O editorial justificou essa edição argumentando que a Psicanálise vinha contribuindo para fornecer uma compreensão total do comportamento humano, fato que a Medicina não podia ignorar. “A publicação desse número representa o resultado de um longo trabalho de divulgação da Psicanálise no meio médico baiano, realizado por Arthur Ramos, e o reconhecimento de que a disciplina ganhava um espaço na compreensão do comportamento humano” (MENEZES, 2004, p.92). Enquanto viveu na Bahia, foi a sua leitura psicanalítica o instrumental teórico que fundamentou os seus variados estudos. A trajetória de Ramos apresenta a aplicação do seu entendimento da teoria freudiana em variados campos de trabalho, interpretando distintas questões à luz da apropriação das novas ideias. Desse modo, Ramos passa a usar a leitura que faz da teoria psicanalítica na sua compreensão da loucura, da cultura negra e da educação infantil, sendo essa última compreensão (não cronologicamente nos interesses de Ramos, e sim em relação à ordem estabelecida nessa frase) o que interessa à presente pesquisa.

É válido ainda observar que, conforme assinala a autora, no âmbito da história da teoria freudiana no Brasil, a institucionalização da Psicanálise, ou seja, a história da Psicanálise no Brasil se iniciaria a partir da fundação das instituições consideradas oficiais na época. Assim, “desse ponto de vista, o

⁶⁶ De acordo com Barros, esse relato de Josué de Castro consta em entrevista com o intelectual, publicada, em 1983, por FASE, IBASE, em coletânea organizada por Anna Maria de Castro, pela passagem de 10 anos de seu falecimento.

discurso dos precursores não é considerado um discurso psicanalítico” (p.89). Por conseguinte, o trabalho desse grupo de psiquiatras, dentro do qual se encontra Ramos, e o seu projeto particular de aplicação do seu entendimento das ideias psicanalíticas ao campo educacional, deve ser compreendido não como um movimento de institucionalização da Psicanálise, no Brasil, e sim como um movimento que semeou um interesse que possibilitou a emergência do Movimento Psicanalítico.

Desse modo, de acordo com Menezes (2004), Ramos, dentro desse grupo de psiquiatras interessados na psicanálise por a entenderem como uma abordagem que poderia conferir uma nova compreensão sobre o comportamento humano, passa a assimilar essa teoria como uma teoria sintonizada com o projeto de modernização do país. “Ela foi tomada como uma teoria científica que fornecia uma explicação alternativa para o comportamento humano, livre de preconceitos e moralismos” (MENEZES, 2004, p.95-96). Dessa forma, de acordo com Eliane Marta Teixeira Lopes (2002), “é por essa trilha, aberta por médicos, que entrarão no Brasil a descoberta e a teorização do inconsciente. São médicos que pretendem, mais que curar doenças, curar o tecido social, higienizar as mentes, sanear a ignorância” (p.321).

São os portadores de uma visão de ciência como ‘anjo tutelar da sociedade’ (Corrêa, 1998:15). Dr. Miguel Couto, eleito presidente honorário da Associação Brasileira de Educação em 1927, sela na sentença ‘No Brasil só há um problema nacional: a Educação do povo’, o interesse e a urgência de se investir na educação que higienize corpos e mentes, expressando as ideias de um movimento que vai ser partilhado tanto por esses médicos, quanto por bacharéis, educadores e professores por opção. Na verdade, a penetração da psicanálise no Brasil se dará graças a uma aliança da psiquiatria com o Estado visando à elaboração de um projeto preventivo de higiene pública nos centros urbanos que incluísse os órfãos do império: os recém-libertos escravos, índios brancos pobres e imigrantes que começam a chegar no país (cf. Andrade, 1994:69) (LOPES, 2002, p.321).

Oportuno esse assinalamento de Lopes (2002) de que “é por essa trilha, aberta por médicos, que entrarão no Brasil a descoberta e a teorização do inconsciente. São médicos que pretendem, mais que curar doenças, curar o tecido social, higienizar as mentes, sanear a ignorância” (LOPES, 2002, p.321), porque me possibilita passar a recortar um pouco o Movimento de Higiene Mental que, a partir dos anos 1920, tomou a criança com particular interesse. Tal Movimento não pode ser prescindido, nesse intento de abordar com quem Ramos dialoga no âmbito da sua compreensão dos problemas escolares, e, por conseguinte, a sua formulação “criança problema”, quando da expressão da configuração do compromisso com a abrangência da escola primária, no contexto escolanovista. Sobre esse movimento, começo dizendo que, de acordo com Jurandir Freire Costa (1989) durante os anos 1920 e 1930, passam a ser organizados alguns serviços psiquiátricos de atendimento à criança e à família, com o objetivo principal de desenvolvimento de programas preventivos. Serviços esses coordenados por psiquiatras,

sendo a maioria desses profissionais associada à *Liga Brasileira de Higiene Mental*. Essa *Liga* agregava a elite psiquiátrica do Rio de Janeiro, talvez do Brasil. Justamente nesse contexto, na Bahia, Arthur Ramos, na qualidade de membro titular, conjuntamente com Hosannah de Oliveira (1902-1996)⁶⁷ na de membro correspondente se integraram à referida *Liga*. Essa filiação foi “noticiada na *Revista Médica da Bahia* em setembro de 1933” (MENEZES, 2002, p.77).

Importante sublinhar que, conforme apontado por Jurandir Freire Costa (1983), a educação da criança já se configurava como uma preocupação médica desde a passagem do Império para República. No entanto, o deslocamento operado pelo programa de Higiene Mental defendido pela elite psiquiátrica, a partir de 1926, é a ênfase colocada sobre o caráter interventivo da educação na prevenção da doença mental, no caso das pessoas “normais”. Esse programa, com essa visada, encontra no meio escolar, entre outros, um lugar privilegiado de atuação.

O meio escolar foi especialmente evidenciado pela preocupação dominante da época com a constituição do povo brasileiro. O início do século XX, no Brasil, é marcado por um discurso nacionalista, no qual a elite intelectual brasileira discutia e propunha formas de modernização da sociedade. Um dos ideais defendidos foi a crença na educação como chave dos problemas fundamentais do país. Aliado a essa discussão sobre a reordenação do destino nacional, a infância emerge com uma nova concepção, como um estado positivo e não mais como uma fase transitória e inferior (MENEZES, 2002, p.77).

Desse modo, de acordo com Menezes (2002), além de investimentos ao redor dos cuidados materno-infantil, formulados pelos preceitos da higiene mental e eugenia, é possível observar que surge, nesse contexto, uma pedagogia baseada na psicologia infantil e direcionada para a educação física, moral, intelectual e profissional do aluno. “A família e a escola, portanto, tornam-se objetos privilegiados das práticas de higiene mental” (p. 77). Ademais, muito importante assinalar que, de acordo com Nunes (1988), grande número dos médicos aderidos ao programa de higiene mental estava também envolvido na difusão das ideias da psicanálise. Ernani Lopes e Maurício de Medeiros, difusores da psicanálise, em 1926, no Rio de Janeiro, idealizaram um ambulatório de psiquiatria que visava a uma intervenção preventiva junto à criança e à família. A pesquisadora argumenta que os psiquiatras e educadores compromissados com o programa de higiene mental passam a considerar a psicanálise “uma auxiliar pedagógica de grande valor” (p.94). “Baseados na ideia de que a educação, isto é, o controle dos instintos, deve começar desde a mais tenra infância, os psiquiatras vão adotar as teorias do desenvolvimento infantil de Freud, mostrando de que maneira se pode influenciar a evolução da sexualidade de uma forma positiva” (NUNES, 1988, p.94-95). Já em São Paulo, segundo Mokrejs

⁶⁷Considerado como notável pediatra baiano, tendo sido tomado, durante décadas, como o mais importante do estado. Publicou alguns artigos nos *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*.

(1993), Durval Marcondes, psiquiatra da Secretaria de Educação, chefiou a Seção de Higiene Mental, que compreendia, na sua estrutura, uma clínica de orientação infantil para atendimento aos escolares “psiquicamente desajustados”.

Desse modo, os estudiosos da psicanálise, no início do século XX, no Brasil, buscaram aplicar os conceitos e métodos psicanalíticos ao campo pedagógico. Porto-Carrero⁶⁸, no Rio de Janeiro, por diversas vezes foi falar aos educadores sobre a importância da psicanálise na educação infantil. Segundo Silva (1998:61), Porto-Carrero aplicou os conceitos psicanalíticos em diversos campos do conhecimento, mas, sem dúvida, sua maior preocupação foi a aplicação da psicanálise ao campo educacional. Ele via na psicanálise um poderoso instrumento de civilização e disciplina (Carrara & Russo, 2002) (MENEZES, 2002, p.78).

Nesse conjunto de médicos compromissados com o programa de higiene mental e também envolvidos na difusão das ideias da psicanálise e na utilização deste campo como ferramenta pedagógica, destaca-se o nome de Arthur Ramos. Em seu primeiro texto que abordou a criança, “Suicídio de Criança” (RAMOS, 1929), podemos encontrar uma proposta de algumas ações profiláticas ao suicídio infantil por meio de uma pretensa educação psicanalítica. Nesse trabalho, Ramos (1929) analisa a situação patológica do suicídio infantil, sugerindo um determinismo oculto, na própria medida em que as causas aparentes não proporcionavam uma explicação convincente. Argumentou, nessa direção, pela contribuição da psicanálise, a partir das suas pesquisas sobre o narcisismo, quanto à dita explicação do suicídio infantil. Concluiu catalogando algumas medidas preventivas ao suicídio infantil. A importância de mencionar esse trabalho, a meu ver, é que, com ele, Ramos (1929) já se mostrava preocupado com a questão da educação infantil, desenvolvida posteriormente mais detidamente.

Desse modo, é possível dizer que Arthur Ramos, “como um homem de seu tempo, se aliou ao ideal higienista ao defender a intervenção do saber psiquiátrico no meio escolar com o objetivo de corrigir e, principalmente, prevenir ‘transtornos caracterológicos que impliquem uma perda ou uma diminuição do rendimento escolar’” (MENEZES, 2002, p.85). Menezes (2002) argumenta por um apoio

⁶⁸ Júlio Pires Porto-Carrero (1887-1936), nascido em Olinda, foi também um grande admirador da psicanálise, “tendo estudado alemão aos tropeços para ler Freud no original” (ABRÃO, 2001, p.92). Estabeleceu, em 1927, no Rio de Janeiro, conjuntamente com Juliano Moreira, uma filial da Sociedade Brasileira de Psicanálise (SBP) que havia sido criada por Durval Marcondes, em São Paulo. De acordo com Abrão (2001), de sua obra, além de alguns artigos, dois livros se destacam nesse contexto brasileiro da inauguração da interlocução entre educação e psicanálise, no bojo do escolanovismo, com a compreensão, calcada em princípios psicanalíticos, dos problemas escolares da criança: *Ensaio de psychanalyse* (1929) e *A psicologia profunda ou psicanálise* (1932). Em *Ensaio de psychanalyse*, Porto-Carrero “dedicou-se ao estudo das ideias de Freud, K. Abraham, W. Stekel, C. G. Jung, A. Adler. Enviou este livro a Freud e mereceu dele uma resposta, digamos, admirada” (LOPES, 2002, p.327). Porto-Carrero não só teoriza sobre psicanálise e educação, mas, também, toma “para si a responsabilidade de divulgar este conhecimento no Brasil, o que pode ser confirmado pela natureza de seus trabalhos, que na sua grande maioria são constituídos por conferências apresentadas em diferentes contextos, ora a um público especializado em congressos científicos, ora a uma plateia leiga por meio de programas de rádio” (ABRÃO, 2001, p.99).

no conceito de eugenia por parte do referido programa de higiene mental de Ramos, na própria medida em que, segundo a pesquisadora, tal programa

Concedia ao meio social (família, escola) uma importância fundamental na educação e formação do caráter da criança. As influências ambientais, principalmente do meio familiar eram as principais responsáveis pela formação dos quadros mórbidos. A higiene mental, então, defendia uma intervenção junto ao meio familiar como prova de prevenir distúrbios caracterológicos nas crianças. Este tipo de intervenção fazia parte do programa de ação do Serviço chefiado por Ramos (MENEZES, 2002, p.85).

De acordo com Veiga & Gouvêa (2000), o movimento eugenista, que começa a se articular no contexto brasileiro a partir da criação da “Sociedade Eugênica”, em 1919, para os seus defensores, comportava duas dimensões:

De um lado, a ciência eugênica, fundada numa biologia incipiente, indiretamente inspirada em Darwin. As raças humanas estariam submetidas ao processo de seleção natural e as mais fortes revelariam seu grau de desenvolvimento através do nível de evolução tecnológica e cultural. A segunda estabelecia que a condição para o progresso da nação era o aprimoramento racial de sua população através do eugenismo. Este é tomado como formulação de uma política que irá buscar instituir práticas de purificação racial, redentoras da nação (VEIGA & GOUVÊA, 2000, p.151).

As autoras argumentam que, no discurso eugênico que se impõe caracteristicamente no Brasil, a partir dos anos 1920, diferentemente do discurso higienista predominante na última metade do século XIX e primeiras décadas do século XX, a criança será definida “como corpo biológico, exemplar da espécie. Tal como o adulto, a criança é remetida a uma unidade maior – a raça, que lhe dá significação e à qual deve servir” (VEIGA & GOUVÊA, 2000, p.152). A infância, então, “toma uma inscrição própria [...] sujeita a um discurso disciplinador de corpos e mentes” (VEIGA & GOUVÊA, 2000, p.152). Nessa direção, para as autoras, o eugenismo, entendido como um conjunto de práticas fundamentadas em um saber médico, comportou os chamados eugenismo negativo e o eugenismo positivo. O primeiro voltou-se “para a institucionalização de procedimentos de controle e eliminação dos ditos anormais” (VEIGA & GOUVÊA, 2000, p.153). Já o segundo “tinha como propósito o desenvolvimento, através de ações educativas estendidas ao grosso da população, de um ideal eugênico que ordenasse a vida social, legislando até mesmo nos domínios da vida privada. Tal dimensão do movimento eugenista terá na educação um dos seus pilares básicos” (VEIGA & GOUVÊA, 2000, p.153). Nesse sentido, as autoras cernem os concursos de robusteza e beleza infantil, em Belo Horizonte, que celebravam o ideal da raça.

Ainda que exista a sugestão de Patto (1991) do deslocamento ocorrido, dentro da matriz da psicologia e da pedagogia da passagem do século⁶⁹, herdando dessa matriz uma concepção mais atenta às influências ambientais⁷⁰ e mais compromissada com os ideais democráticos e ainda que tenha sido recortado, nessa seção, o corte de Ramos com a leitura de Nina Rodrigues⁷¹, tais ponderações não são suficientes para escapar de uma inegável implicação colocada pelo dito eugenismo positivo. O que estou dizendo é que a despeito das ponderações feitas, resta inegavelmente um problema, pois, a princípio, o projeto educativo de Arthur Ramos se encaixaria muito bem no chamado eugenismo positivo. Isso porque esse projeto, no seu intento de reeducar as “crianças problemas” e suas famílias “desequilibradas” responsáveis pelos problemas escolares de tais crianças, termina por ter uma pretensão de legislar nos domínios da vida privada.

Contudo, penso que não é possível falar fechadamente de eugenia no projeto educacional de Ramos. Inegavelmente, por um lado, ele defendeu uma intervenção pautada na correção e principalmente na prevenção de transtornos caracterológicos que, a seu ver, implicavam uma perda ou uma diminuição do rendimento escolar (RAMOS, 1934a, p.104), terminando por legislar nos domínios da vida privada. No entanto, por outro, penso que podemos encontrar algo, em seu projeto educacional, que opera um deslocamento na matriz eugênica. Para subsidiar a minha ponderação com relação à imputação de eugenia ao projeto educacional de Arthur Ramos, recorro a um artigo de Heloísa Pimenta Rocha (2010). Para a autora, os médicos higienistas “consideraram a escola como objeto privilegiado de intervenção, dedicando-se aos estudos dos tempos e espaços da escolarização, dos métodos e procedimentos de ensino, bem como da constituição física e intelectual dos alunos” (p.236). Isso porque estiveram ávidos pela eliminação das epidemias, pelo combate à mortalidade e pela produção de novos modos de vida em sociedade. De acordo com a autora⁷², nesse movimento, mostrou-se inevitável a confluência entre a medicina, a higiene e a educação escolar, “já que a escola se apresentava como espaço social por meio do qual era possível tanto garantir a atenção médico-higiênica à infância, quanto

⁶⁹ Em direção a uma leitura dos problemas escolares.

⁷⁰ Isto é, um deslocamento intimamente relacionado ao deslocamento em relação à explicação das dificuldades escolares oriundas das ciências biológicas e da medicina do século XIX que recebe a visão organicista das aptidões humanas carregada de pressupostos racistas e elitistas.

⁷¹ O que demonstra um nível de corte da sua leitura em relação à dimensão eugênica na própria medida em que a compreensão de Nina Rodrigues se sustentava na matriz por excelência da eugenia. Tal corte com a leitura de Nina Rodrigues ocorreu na matriz do corte com o alegado equívoco dos homens de ciência daquele tempo que dizia respeito ao uso da dimensão racial para explicar patologias e problemas. Assim, Ramos opera um corte com esse movimento eugênico, ainda que a sua abordagem traga a dimensão do “atraso cultural”, imprimindo de, algum modo, uma superioridade da raça branca ocidental sobre as demais “atrasadas culturalmente”.

⁷² Respalhada em Viñao Frago (2000).

intervir sobre as famílias, reorientando suas práticas cotidianas de cuidado e educação das crianças” (p.236).

Ademais, a pesquisadora indica a nuance eugênica que chegou a comportar os projetos de higiene escolar. Isso, ao apontar que no contexto da universalização da escola primária, na França, havia a defesa do ingresso da criança na escola, “acompanhado de um conjunto de procedimentos que possibilitassem constatar o estado de saúde em que se encontrava” (p.246); com o acréscimo de informações acerca dos antecedentes hereditários e pessoais, tudo isso registrado em fichas individuais confiadas exclusivamente aos médicos, com explícitos “propósitos de identificação de anormalidades e classificação dos escolares” (p.246). Nessa classificação dos “anormais”, incluíam-se os “anormais pedagógicos” (p.247), encaminhados “para as classes especiais, cuja criação se apresentava como uma necessidade inadiável” (p.247).

Ora, justamente a partir de uma indicação como essa, penso que podemos afirmar que, após Ramos ter introduzido um significativo corte com a leitura biológica, contestando o rótulo de “anormal” para inúmeras crianças e questionando, por conseguinte, o recurso às classes especiais que tomou lugar na atuação de Lourenço Filho e Helena Antipoff, por exemplo⁷³, ele operou um significativo deslocamento na matriz eugênica. Significativo deslocamento na matriz eugênica que, no mínimo, torna problemático afirmar fechadamente o seu projeto educacional nessa matriz. Em síntese, ainda que reconheça certa pertinência do projeto educacional de Ramos ao chamado eugenismo positivo, tal como indica Veiga & Gouvêa (2000), e ainda que concorde com Menezes (2002) quando ela argumenta que, no âmbito da ocorrida inicial difusão da psicanálise no Brasil, muitos psiquiatras realizaram “interpretações, diversas vezes, comprometidas com o movimento eugênico” (p.116), não fecharia a questão sobre a dimensão eugênica ao projeto educacional de Ramos. Pois, a meu ver, no que concerne ao criticismo que pode ser feito⁷⁴, Arthur Ramos pode ter incorrido em limitações teóricas à luz de uma específica atual leitura psicanalítica⁷⁵, ecletismo teórico questionável, leitura com uma nuance asséptica e autoritária dos modos de vida estudados, abordagem idealizante das dificuldades escolares⁷⁶, entre outros problemas⁷⁷, mas a imputação fechada da dimensão eugênica ao seu projeto educacional é, pelo menos, questionável.

⁷³Ainda que o artigo de Heloísa Pimenta Rocha (2010) comporte a implicação de indicar um deslocamento da matriz biológica, na perspectiva testologizante e de homogeneização das classes escolares. Mas não um deslocamento significativo como faz Ramos.

⁷⁴A partir das observações feitas acerca desse ponto.

⁷⁵Pois existem outras atuais leituras de noções psicanalíticas que, não necessariamente à luz delas, poderíamos falar de limitações teóricas em Ramos.

⁷⁶Ao idealizar modelo de família e de pais.

⁷⁷Importante dizer que tiveram também méritos que não foram pouca coisa.

Concomitante ao crescente interesse pela psicanálise e ao empenho em divulgar sua leitura das ideias psicanalíticas, de acordo com Mokrejs (1987), Ramos passa a se interessar pela filosofia da escola nova que, conforme já recortada na presente pesquisa, nesses anos de 1930, adquiria repercussão no âmbito da educação. Após a leitura do livro *Educação Progressiva*, do educador escolanovista Anísio Teixeira, publicado em 1933, escreve o livro *Educação e Psicanálise* (RAMOS, 1934a), em que se engaja na articulação entre o escolanovismo e seu entendimento da psicanálise, comprometido em justificar a presença e a relevância da psicanálise no campo pedagógico. A publicação desse livro ocorreu sob a sugestão do médico e educador Afrânio Peixoto⁷⁸, calcada na notória adesão de Arthur às ideias psicanalíticas, que compendiasse o que a psicanálise estava fazendo neste particular das suas aplicações à pedagogia.

Com isso, estabelece-se o diálogo de Ramos com essa proposta educacional articulada à sua compreensão das ideias psicanalíticas. De acordo com Eliane Marta Teixeira Lopes (2002), embora o interesse de Ramos pelo tema da infância já tivesse surgido em seu já referenciado artigo publicado em 1929 pela *Revista de Cultura Jurídica*, na Bahia: *Os suicídios de crianças (ensaio psicologico)*, o que o leva a concentrar parte de seu investimento intelectual na criança e sua família é a sua mudança para o Rio de Janeiro e sua participação no movimento de renovação do estado. No entanto, de acordo com a referida pesquisadora, de um lado, o título do capítulo I do referido livro *Educação e Psicanálise*, a saber, “A Escola Nova e a psychanalyse”, evidencia sua inserção no movimento educacional que tomava lugar no Distrito Federal sob a direção de Anísio Teixeira; mas, por outro, o título do capítulo VIII, “A prática da pedanálise”, “mostra um conhecimento das relações entre pedagogia e psicanálise que se passavam em nível internacional. *Pedanálise* foi um termo inventado por Oskar Pfister⁷⁹, que praticou a psicanálise com crianças na Suíça para designar a pedagogia psicanalítica, mas o termo não conseguiu ressonância e acabou, ao longo do tempo, pelo menos no Brasil, sendo esquecido” (LOPES, 2002, p.329).

Algumas assertivas de Oskar Pfister sobre a psicanálise são transmitidas por Arthur Ramos e podem ser extraídas de seu texto: ‘a psychanalyse não pode ter a pretensão de construir uma nova pedagogia (...) A psychanalyse não é mais que um instrumento de trabalho... 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 (...) a grande ajuda da psychanalyse à pedagogia está na investigação da vida psychica profunda, do inconsciente – em

⁷⁸Júlio Afrânio Peixoto (1876-1947): médico, educador, literato e escritor. De acordo com Lopes (2002), foi grande a influência desse médico baiano no contexto intelectual dos anos 1930, inclusive sobre Arthur Ramos.

⁷⁹“O pastor Pfister foi um dos mais assíduos e considerados correspondentes e amigos de Freud. Nessa correspondência ele estimulou Freud a pensar algumas vezes na educação [...]. Ao livro de Freud sobre religião, *O futuro de uma ilusão*, o pastor Pfister contrapôs *A ilusão de um futuro*, estabelecendo um diálogo aberto, ainda que divergente” (LOPES, 2002, p.329).

situações difíceis que veem sendo o desespero de todas as psicologias e onde os testes fracassaram redondamente (...) não tem faltado, porém, opositores⁸⁰ a toda intervenção da *psychanalyse* na escola'. Dedicou alguns parágrafos para tratar da sexualidade e entre os erros e preconceitos manifestados contra a abordagem dada por Freud aponta corretamente como a principal, mas não a única, a confusão entre o genital e o sexual. 'Todos os opositores discutem sem conhecimento de causa. O lhes falta a experiência *psychanalytica*, ou são uns 'scotomizados', para só falar nos sinceros' (LOPES, 2002, p.332).

Nesse movimento, Ramos, a convite do educador escolanovista e então secretário da educação, Anísio Teixeira, assumiu a chefia do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais da cidade do Rio de Janeiro, buscando colocar em prática um projeto educacional que visava a atender o "escolar deficitário" que passou a ser representado como "problema". Por conseguinte, produziu uma prática de cunho "corretivo", mas também "preventivo" em relação aos problemas apresentados por essas crianças. Ramos produziu igualmente uma obra teórica com o propósito de refletir acerca da causalidade dessas vicissitudes escolares. Vicissitudes escolares que, de acordo com ele, concerniria a problemas de ordem emocional provenientes principalmente da estrutura familiar "desajustada", encontrando significativo subsídio para essa compreensão na sua leitura de textos psicanalíticos antes que na psicometria. "Para identificar e compreender tais situações problemáticas, Arthur Ramos propunha o recurso à psicanálise, no sentido de obter, através dela, uma visão mais ampla da dinâmica sociopsicofamiliar em jogo em tais casos" (PEREIRA & GUTMAN, 2007, p.519).

Assim, foi justamente nesse contexto de aquisição de visibilidade nacional, ao se empenhar na divulgação das ideias psicanalíticas recém-introduzidas no contexto brasileiro, e na divulgação do diálogo que passa a estabelecer entre o escolanovismo e a psicanálise, filiando-se ao Movimento de Higiene Mental e contrapondo-se, significativamente, à *testologia*, no manejo a ser conferido aos problemas escolares, que Anísio Teixeira convida Ramos para chefiar a Seção Técnica de Ortofrenia e Higiene Mental do Departamento de Educação e Cultura do Distrito Federal. "Nesse Departamento, realizou pesquisas e estudos sobre a higiene mental escolar, publicando vários artigos. Em 1939, publicou o livro *A criança problema*, fruto desse seu trabalho, sendo considerado, segundo o Salão Internacional do Livro de São Paulo (1999), um dos cem melhores livros brasileiros do século XX" (MENEZES, 2004, p.92-93). Lopes (2002) argumenta que foi baseado nas referidas ideias de Pfister, contidas na citação anteriormente registrada e no empenho do educador escolanovista Anísio Teixeira em solucionar os problemas educacionais, demandando para tal não apenas teoria como também prática,

⁸⁰ Acerca dos opositores a toda intervenção da psicanálise na escola que Ramos afirma não ter faltado, segundo Lopes (2002), entre as críticas enfrentadas por Ramos, a mais vigorosa, parece ter tomado lugar nos setores vinculados à igreja católica.

que Ramos constituiu seu trabalho nesse Serviço ao longo de cinco anos “e sua obra *A criança problema*” (p.333).

A sua intromissão⁸¹ na pedagogia é perfeitamente válida tanto nos fins como nos meios da educação. Se esta visa uma ordenação das relações humanas, a psicanálise contribui a desvendar as imperfeições originárias destacando e mostrando, de outro lado, as tendências à ordenação que existem em estado inconsciente no homem. Fornece, ainda, um método de estudo que favorece a resolução de certas situações pedagógicas ‘difíceis’ e insolúveis sem o seu auxílio (RAMOS, 1934a, p.94).

Ademais, Ramos transfere a análise feita em *Primitivo e loucura* (RAMOS, 1926), de que na verdade a alegada “selvageria” do homem primitivo foi uma criação de civilizados, para o âmbito da sua análise da criança representada como “problema”. Nessa transferência, passa a compreender que a grande maioria das crianças classificadas com “atraso mental” e, por conseguinte, portando o rótulo de “anormais”, não eram portadoras de nenhuma “anomalia”, no sentido constitucional do termo, e sim “anormalizadas” pelo meio lido por ele como “inadequado” e “desajustado”, sendo o conceito de “anormal”, antes de tudo, o ponto de vista adulto.

As teorias do grupo de médicos procedentes da escola Nina Rodrigues propunham uma aproximação entre criminoso, criança, mulher e povos ditos selvagens. O primeiro capítulo de *Educação e psicanálise* começa por uma franca confirmação disso. (LOPES, 2002, p.331-32).

Nesse contexto, destaco novamente que Ramos critica o uso de testes psicológicos de inteligência para classificar as crianças quanto a sua capacidade de aprender e a serviço, inúmeras vezes, de classificá-las como “anormais”, no sentido constitucional do termo; isto é, uma leitura que, embora opere deslocamentos e traga contribuições, não faz um corte significativo com o plano biológico até então soberano, como ele se propõe a fazer. Critica o uso desses testes psicológicos porque, na sua abordagem, a partir do diálogo que estabelece com os textos psicanalíticos, a grande maioria dessas crianças com problemas escolares vistas como um desafio a ser manejado padecia não de “defeitos constitucionais” ou de “déficits” nas funções psicológicas que legitimariam o instrumental psicométrico, mas sim de “vicissitudes emocionais”. E, de acordo com ele, nesse âmbito de “transtornos emocionais” oriundos de constelações familiares “desajustadas” como a causa principal desse tipo de problemas escolares, somente a psicanálise poderia vir em auxílio da pedagogia.

A grande ajuda da psicanálise a pedagogia está na investigação da vida psíquica profunda, do inconsciente. Ela esclarece os móveis recônditos de todas essas situações inconscientes difíceis, que veem sendo o desespero de todas as psicologias e onde os testes fracassam redondamente. O que muitas vezes se julga

⁸¹Intromissão da psicanálise na pedagogia.

um atraso mental, um apoucamento da inteligência revelou-se como sendo inibições escolares, em consequência de conflitos (RAMOS, 1934a, p.16)

Por conseguinte, conforme já trouxe, ao final da seção passada, mas aqui cabe retomar, de acordo com Mokrejs (1987), Ramos contesta o rótulo discriminatório de “anormalidade” para certos distúrbios de conduta, reconhecendo, nessa vertente, a imprecisão dos termos “anormal” e “normal”, que pecam pela precisa caracterização dos seus limites. E, desse modo, propõe-se, a partir da “Higiene Mental”, a observar a criança tida como “anormal” e a empreender esforços para o seu “ajustamento” ao currículo escolar. O autor estabeleceu a expressão “criança problema” para qualificar mais especialmente os quadros lidos por ele de “desajustamentos familiares” que não atingiam os casos-limites do distúrbio mental constitucional. E aqui destaco igualmente o ponto que Ramos argumenta de que a “correção” dos escolares “menos capazes” deveria ser feita em meio à convivência com as crianças mais aptas e, somente a título de caráter provisório, havia a recomendação ao recurso das classes especiais.

[...] Muitos casos classificados mesmo como de atraso mental, são realmente de falsos atrasos, como os ‘atrasados afetivos’ a que tanto se refere Gilbert Robin. As crianças ‘caudas de classe’ nas Escolas, insubordinadas, desobedientes, instáveis, mentirosas, fujonas... na sua grande maioria não são portadoras de nenhuma ‘anomalia’ moral, no sentido constitucional do termo. Elas foram ‘anormalizadas’ pelo meio. Como o homem primitivo cuja ‘selvageria’ foi uma criação de civilizados também na criança, o conceito de ‘anormal’ foi, antes de tudo, o ponto de vista adulto, a consequência de um enorme sadismo inconsciente de pais e educadores (RAMOS, 1954, p.18).

Ramos (1954) argumenta, pois, que “a noção de atraso mental não pode ser resolvida com a aplicação de simples *tests*” (p.16), na própria medida que existem os “atrasos afetivos” (RAMOS, 1954, p.16), vicissitudes tais onde, para ele, a *testologia* fracassará e a psicanálise há de ser convocada. Antes, para Ramos, a extrema atividade “testologizante” estava atravancando a pedagogia daquele tempo. Vejamos, conforme citação abaixo, que Ramos (1935), ao argumentar que “a totalidade do psiquismo não é mensurável” (p.4), em uma publicação do Departamento de Educação, refere-se aos testes em termos de um:

Unilateralismo simplista da psicotécnica que julgou resolver os problemas da psique infantil, com a aplicação de *tests* quantitativos e a sua avaliação em critérios esquemáticos, estatísticos, medidos e definidos. Êste movimento da psicotécnica foi até um certo ponto uma necessidade de reação às generalizações da velha psicologia subjetiva, e sôbre a fertilidade dos seus resultados ninguém põe dúvida. Para uma apreciação em graus quantitativos, do psiquismo infantil, a sua ajuda é indispensável. Mas são hoje os próprios psicotécnicos que na avaliação do Q.I. do escolar, por exemplo, trazem a sua crítica aos *tests* de inteligência (p.4).

Penso, pois, a partir dessa abordagem da compreensão de Arthur Ramos das dificuldades escolares das crianças representadas por ele como “problemas” – a leitura que faz da psicanálise: com quem ele dialoga para apresentar o seu contraponto - que tal compreensão terminou por questionar a influência do discurso biológico, em especial, o genético, discurso forte na época. Pois “procura, desde o início de seu estudo, diferenciar criança problema das chamadas ‘anormais’, uma terminologia muito utilizada na época” (GARCIA, 2006a, p.5), considerando que o termo “anormal” é impróprio em todos os sentidos. “Ou seja, já no início do século XX, Ramos verificava problemas na utilização da terminologia. Isso porque muitas crianças com qualquer problema de aprendizagem já recebiam esse rótulo” (GARCIA, 2006a, p.5), sendo que seu maior problema, segundo Ramos, era de origem familiar ou social, principalmente familiar.

E, conforme assinala, é preciso dizer, tal perspectiva dos testes psicológicos, criticada por Ramos, no contexto dessa época, não consegue escapar de modo significativo da marca desse dito discurso biológico. O questionamento da perspectiva dos testes psicológicos afinado com a ênfase na afetividade na causa dos problemas escolares – mas não uma afetividade concebida na matriz psicobiológica, como fez Claparède, e sim na matriz principalmente das vivências nas constelações familiares “desajustadas” - influenciou a atuação de Ramos.

Criou-se o conceito de ‘criança problema’, em substituição ao termo pejorativo e estreito de ‘criança anormal’, para indicar *todos* os casos de desajustamento caracterológico e de conduta da criança ao seu lar, à escola e ao currículo escolar. Alguns autores tomam a expressão num sentido largo, englobando no conceito de ‘problema’, tôdas as dificuldades infantis – físicas, mentais e sociais. A expressão ficou, porém, para designar mais especialmente os casos de desajustamentos psicossociais que não cheguem aos casos – limites, do distúrbio mental constitucional. Mas, evidentemente, a higiene mental deve superintender a todos os casos de dificuldades da criança – físicas, mentais, sociais – que impliquem numa dificuldade de adaptação ao seu ambiente (RAMOS, 1954, p.21).

Ademais, penso que, na compreensão dos problemas escolares apresentados por inúmeras crianças, e, por conseguinte, no estabelecimento da expressão “criança problema”, no projeto educacional de Ramos, há uma nuance concernente ao questionamento ao recurso às “classes especiais”, que tomou lugar no projeto de Lourenço Filho e Helena Antipoff, por exemplo, que merece atenção em relação ao meu objeto de pesquisa. Estou dizendo isso porque, como já argumentei, tal nuance comportada pela criação das “classes especiais” dentro de uma matriz de homogeneização das classes, respaldada pelos instrumentos de aferição da inteligência e, com as críticas suscitadas por essa perspectiva, permite-me compreender a entrada em cena de Arthur Ramos que, ao dialogar contra essa perspectiva, encontra subsídios para o seu contraponto na leitura que faz da psicanálise.

Feito esse assinalamento, importa dizer que, nesse referido contexto, conforme comecei a recortar na presente seção, Ramos apresenta uma compreensão dos problemas de aprendizagem e comportamento apresentados na escola pelas crianças, representadas por ele, àquele tempo, como “problemáticas”, concernida com o desbastamento significativo do discurso biológico e psicométrico. Nesse plano de questionamento do discurso biológico e psicométrico, de acordo com Garcia (2006a), por meio dos estudos feitos, na atividade do Serviço de Higiene Mental, Ramos constatou que aqueles escolares que, por serem portadores de defeitos constitucionais hereditários⁸², não poderiam ser educados no ambiente da escola comum, em meio aos tidos como “normais”; representavam, na verdade, uma pequena porcentagem dos alunos. Antes, a maioria dos casos classificados como “anormais”, a partir de um “atraso mental” aferido pelos testes psicológicos, não passava, para Ramos, de falsos atrasos. Sendo, assim, nesses casos nos quais se colocavam “atrasos afetivos” (RAMOS, 1954, p.16) concernentes a esses ditos falsos atrasos, casos em que, para ele, a *testologia* fracassa e a psicanálise se apresenta como alternativa eficaz, não se justificava a colocação desses escolares “difíceis” em vez de “anormais”, em classes especiais, como ocorria na época. Antes, Ramos defendia as classes comuns para essas crianças representadas como “problemas”.

Como uma observação adicional desta seção, embora o objeto de investigação da presente pesquisa, no que diz respeito ao passado, concirna à “criança problema”, com Ramos, não posso me furtar de dizer que a tomada da criança com problemas escolares, vista como um desafio educacional, como objeto de estudo, investigação e principalmente de preocupação, no contexto escolanovista brasileiro, com o estabelecimento da nomeação “criança problema”, não foi exclusividade de Arthur Ramos. Mas também de outros pensadores daquele tempo que compartilharam essa nomeação estabelecida por ele, compartilhando também a compreensão subsidiada por certa apropriação psicanalítica⁸³. Tal foi o caso de Durval Marcondes. Penso que recortar minimamente a tomada dessa criança como objeto de estudo, no contexto escolanovista brasileiro, por Durval Marcondes, em São Paulo, não escapa do propósito desta seção, que é o de recortar com quem Ramos dialoga, no âmbito da sua constituição da representação “criança problema”. Desse modo, antes de passar para a próxima seção, penso que cabe dizer alguma coisa sobre a tomada da representação “criança problema”, pelo projeto de Durval Marcondes, como objeto de estudo, investigação e principalmente de preocupação, no seio do escolanovismo, no Brasil.

⁸²Ou aqueles escolares em virtude de causas diversas que lhes acarretam um desequilíbrio das funções neuropsíquicas.

⁸³ Com algumas diferenças em relação a Ramos.

Em 28 de dezembro de 1938, por força do decreto 9.872, ou seja, com alguns anos de diferença em relação ao Serviço de Higiene Mental Escolar, que tomou lugar no Rio de Janeiro, surgiu também em São Paulo um projeto no âmbito educacional que terminava por incluir a higiene mental dentro do modelo que vigia na Capital Federal. A partir desse projeto, foi criada a Seção de Higiene Mental Escolar, sob o encargo de Durval Marcondes, como parte constituinte do Serviço de Saúde Escolar do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Durval Marcondes ocupou essa posição até o ano de 1954, data de sua aposentadoria no serviço público. De acordo com Abrão (2001), no livro derivado da sua dissertação de mestrado intitulada *Um percurso pela história da psicanálise de crianças no Brasil*, diferentemente do Rio de Janeiro, onde ficava a cargo exclusivamente de Ramos a função de divulgação das atividades realizadas junto às clínicas de orientação infantil, em São Paulo, essa iniciativa foi equitativamente distribuída entre os diversos membros da equipe técnica, cada um discorrendo sobre sua área de atuação.

Em 1946, o livro *Noções gerais de higiene mental da criança* foi publicado. Livro constituído por 15 capítulos, cada um desses capítulos escrito por um dos membros da referida equipe técnica. Tendo ainda como referência Abrão (2001), passo a catalogar os objetivos da Clínica de Orientação Infantil propostos por Durval Marcondes: 1) o estudo e tratamento de pacientes; 2) provocação de interesse de outras agências da comunidade na matéria de prevenção das desordens de conduta e da personalidade da criança e oferta de métodos de tratamento para as referidas desordens quando essas surgem; 3) revelação à comunidade, por meio do estudo direto de casos individuais, das necessidades não reconhecidas que certas crianças podem ter. Tais objetivos possibilitam a definição acerca de qual atuação a exercer sobre a criança, que, segundo Marcondes (*apud* ABRÃO, 2001), fica circunscrita a dois campos de ação: 1) a ação direta através de tratamento médico e psicoterápico; 2) a ação indireta através da modificação do ambiente imediato: o lar, a escola etc.

Foi constituída uma equipe de trabalho com médico internista, médico psiquiatra, psicologista e visitadora psiquiátrica⁸⁴, cada um desses profissionais a cargo de uma função específica. Juntos buscavam uma visão integrada da criança, para executar os mencionados objetivos. A função do médico internista era proceder ao exame físico da criança, objetivando identificar possíveis causas orgânicas, responsáveis pelo baixo rendimento escolar. A conclusão, de um modo geral, é de que, “embora de vital importância para a criança, as condições físicas possuem um peso secundário na ordem dos fatores que condicionam os distúrbios de escolaridade” (ABRÃO, 2001, p.131). Já a função do médico psiquiatra

⁸⁴ De acordo com Abrão (2001), “as denominações psicologista e visitadora psiquiátrica foram empregadas em detrimento da expressão psicólogas, uma vez que na ocasião ainda não existia no país curso de formação de psicólogos. As psicologistas e visitadoras psiquiátricas eram recrutadas junto a professoras primárias e educadoras sanitárias” (p.130).

concernia à avaliação do “estado mental” da “criança problema”, fazendo, quando necessário, a classificação nosológica. Também a realização do tratamento médico e psicoterápico nas configurações que evidenciavam um distúrbio psiquiátrico, lançando mão, na execução dessa tarefa, de variados recursos, como entrevista com a criança e observação em sala de brinquedos e no recreio.

Nesse contexto, o valor da psicanálise para esses objetivos foi precisado como ótimo método diagnóstico e eficaz meio terapêutico. Ademais, a função da psicóloga era tentar compreender os problemas de comportamento e de personalidade do escolar, atuando no fornecimento de dados acerca da condição intelectual e características de personalidade da “criança problema”. Para essa função, nesse aspecto, diferentemente do projeto de Ramos, emprega testes de inteligência e testes de personalidade, “cujos resultados permitem definir o diagnóstico psicológico da criança. Dessa forma, é possível discriminar a criança problema daquela que apresenta uma deficiência mental como causa de suas dificuldades escolares” (ABRÃO, 2001, p.131-132). No que tangia à função da visitadora psiquiátrica, esta consistia em ir até os ambientes onde a criança se inseria, a saber, família e escola. “Estas visitas possuem um duplo objetivo: visam a colher informações sobre a história de vida da criança, para compor a equação que explique as causas dos problemas vivenciados por ela e, em uma etapa posterior, proporcionar aos pais e professores as orientações convenientes em cada caso particular” (ABRÃO, 2001, p.132). À moda do projeto educacional de Ramos com base na sua compreensão da “criança problema”, é justamente o suposto da influência estruturante exercida pelo meio no qual a criança vive sobre a sua personalidade e o suposto decorrente da minimização dos conflitos vivenciados pela criança quando da promoção de alterações nas atitudes equivocadas do referido meio, que subjazem intervenções como essa.

Uma vez matriculada na Clínica de Orientação Infantil, a criança era submetida à avaliação por estes profissionais, respeitando-se critérios técnicos e administrativos na realização do atendimento. Inicialmente, a visitadora psiquiátrica ia até o lar e a escola para colher informações sobre a criança, e só então esta era trazida à clínica para a avaliação com os demais profissionais. Feito isso, era traçado um plano de intervenção que compreendia mudanças no ambiente escolar e familiar da criança, etapa esta acompanhada pelas visitadoras psiquiátricas (ABRÃO, 2001, p.132-33).

Entre os problemas apresentados pelas crianças encaminhadas para tratamento na Clínica de Orientação Infantil, em São Paulo, passo a citar os que tomaram lugar, com maior frequência: comportamento perturbador na escola, falta de aprendizagem dos conteúdos escolares, furtos, instabilidade, timidez, fobias e outros de menor peso. O tratamento dessas crianças comportava, portanto, o objetivo de remissão desses sintomas e, por conseguinte, um melhor ajustamento da criança ao estabelecimento escolar. Desse modo, o projeto de higiene mental que tomou lugar em São Paulo,

dentro dos moldes do projeto que vigia na Capital Federal, com Arthur Ramos, leu na psicanálise “um arcabouço teórico e técnico capaz de instrumentalizar uma atuação preventiva de abrangência social” (ABRÃO, 2001, p.138). Práticas essas, é preciso dizer, como bem assinala o autor referido, que não se caracterizaram pelo uso do *setting* clínico. É assim que tal aplicação da teoria psicanalítica na compreensão do comportamento infantil “ganha destaque, não só pela produção teórica de Arthur Ramos, mas também pela publicação de textos de seus colegas” (MENEZES, 2002, p.85-6).

A partir do percurso feito nessa seção, é oportuno, para fins sintéticos, assinalar, pois, que Abrão (2006) argumenta que a referida série de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais ocorridas, as reformas na educação que ocorreram no nosso país sob a rubrica da referida “Escola Nova”, contextualizou a implantação das ideias psicanalíticas no Brasil. A partir de uma apropriação de noções psicanalíticas, toma lugar uma compreensão dos problemas escolares, defendida significativamente por Ramos, na qual os ditos problemas da criança no ambiente escolar, que incluíam tanto as dificuldades de aprendizagem quanto a falta de adaptação da criança à escola, passam a ser interpretados não mais como uma expressão de “anormalidade” ou de inaptidão da criança. Mas sim a partir de outra perspectiva pautada no ambiente sociofamiliar do sujeito infantil, com ênfase na dimensão familiar. É justamente aí nessa consideração de outra perspectiva que não o determinismo genético, e muito menos “déficits” nas funções psicológicas a serem mensurados pelos testes psicológicos, acerca dos quadros dos problemas da criança na escola, que inclusive a psicanálise de crianças passou a ser demandada e a se inserir expressivamente no país. Assim, a partir da direção dada por Abrão, tal demanda pela psicanálise, no contexto brasileiro, inicialmente se deu na própria medida em que, com esse corte com a herança genética⁸⁵, houve a necessidade de recursos teóricos e práticos que capacitassem os profissionais para que eles pudessem compreender e manejar com as dificuldades existentes.

Entretanto, exatamente nesse ponto, após ter discorrido, neste terceiro capítulo, contra quem e com quem Ramos dialoga para formular a sua explicação para as dificuldades escolares da criança, que passa a ser representada por ele como “problema”, formulo a seguinte questão: “Já há algo aqui que posso extrair no que diz respeito ao legado de Ramos, quando da expressão da configuração do compromisso com a abrangência da escola primária, no contexto escolanovista, no âmbito da sua compreensão dos problemas escolares?” Tentarei, na próxima seção, responder a essa questão.

⁸⁵Aqui acrescento a partir do percurso feito: corte operado significativamente por alguns autores, tais como Arthur Ramos e Anísio Teixeira.

A tomada dos problemas escolares como problemas tratáveis: uma *herança* desse passado

Aqui, nesse exato ponto, em pleno exercício de leitura dos textos desse passado histórico, antes de passar à próxima seção, na qual continuarei tal exercício, retomo que, em uma narrativa histórica, de acordo com Ricoeur (2010b), resta-nos precisar de que modo ocorre o entrecruzamento rigorosamente falando da história e da ficção na refiguração do tempo passado. Para Ricoeur, tal entrecruzamento há de não comportar o mergulho na pura ficção, na abordagem historiográfica do passado. Para que não mergulhemos na pura ficção, o recurso apresentado por Ricoeur é o de que, segundo ele, torna o tempo histórico pensável, a saber, o intermédio da construção de alguns conectores específicos, tais como os vestígios deixados pelos arquivos e documentos.

Dentre os vestígios encontrados para a presente narrativa histórica, de tal modo que essa narrativa não mergulhe em uma pura ficção, destaco o acervo teórico existente em relação à expressão da configuração do direito social à educação, no contexto escolanovista brasileiro: o acervo teórico existente em relação à personalização pedagógica, no âmbito desse movimento renovador; o acervo teórico existente em relação ao movimento de inserção dos testes psicológicos, no contexto brasileiro; e o acervo teórico existente em relação ao movimento higienista. Ademais, destaco quanto aos vestígios encontrados sobre o passado da constituição histórica da noção “criança problema”, com Ramos, os documentos consultados no Arquivo Arthur Ramos da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro que incluem cartas, cartões, documentos das Escolas Experimentais, resenhas de seus livros quando publicados, artigos de sua autoria com acesso apenas nesse acervo e artigos de sua autoria publicados em Revistas internacionais. Destaco privilegiadamente as obras de sua autoria. Dentre essas obras, atribuo significativa importância a *Primitivo e loucura*, *Os suicídios de crianças*, *Educação e Psicanálise* e *A criança problema: a higiene mental na escola primária*. No entanto, foram o acervo teórico existente em relação à expressão da configuração do direito social à educação, no contexto escolanovista brasileiro, e o livro *Educação e Psicanálise* os fundamentais documentos que me serviram como principais vestígios do passado da constituição da noção “criança problema”, com esse médico e educador, até o presente ponto. Esses fundamentais documentos foram utilizados para responder à questão colocada neste capítulo: “Com quem e contra quem Ramos, no contexto escolanovista de uma expressão da configuração do compromisso com a abrangência da escola primária, dialogou para formular a sua compreensão dos problemas escolares”. Arthur Ramos escreve *Educação e Psicanálise* após a leitura do livro *Educação Progressiva* do educador escolanovista Anísio Teixeira. Nessa obra, como vimos, ele defende a presença da psicanálise no campo educacional a partir

da sua tese de que, em situações difíceis nas quais a *testologia* fracassa, somente a psicanálise pode dizer alguma coisa.

De acordo com Ricoeur (2010b, 2010c), são os vestígios do passado histórico que, ao comportarem profunda afinidade tanto com a *tradição viva* quanto com a *dívida para com os homens do passado*, constituem a *herança*. E o que Ricoeur entende por *tradição viva*? É a *tradição* que toma esse passado não como um depósito amorfo e inerte, tempo findo, mas abrindo nele possibilidades esquecidas. Desse modo, a *herança* consiste na fusão das ideias de *tradição* e *dívida para com os homens do passado*. Sendo assim, são os mencionados vestígios encontrados ao longo do percurso de investigação histórica deste capítulo que, ao comportarem profunda afinidade tanto com abertas possibilidades esquecidas quanto com a *dívida para com os homens do passado*, constituem as *heranças* legada pelo passado da constituição da noção “criança problema”, com Ramos. Dito isto, nesse ponto do percurso da pesquisa, quero recortar uma *herança* a partir da dita fusão de uma determinada reaberta possibilidade esquecida com a mencionada *dívida* que aqui, é claro, trata-se de Arthur Ramos. Sobre a referida possibilidade esquecida aberta pelos vestígios assinalo aquela conferida por Ramos de tomar a criança antes tida como “anormal” e, por conseguinte, “ineducável” e destinada às classes especiais como uma criança que podia ser tratada. A possibilidade que ele confere à criança com problemas escolares de ser tratada e incluída nas classes regulares.

Cabe dizer que existem outras possibilidades esquecidas concernentes não somente aos méritos, como também às limitações da constituição histórica da representação “criança problema”, com Ramos, que podem ser abertas no passado dessa constituição. E, por conseguinte, a *herança* do passado dessa constituição não se exaure na possibilidade recortada aqui. Nesse exato ponto do percurso, destaco essa *herança* porque, a meu ver, comporta uma pertinência ao nosso tempo, em que ainda vivemos o processo de realização do direito social à educação no qual os problemas escolares da criança colocados para e por essa realização são um desafio a ela e diante do qual não podemos mais recuar. Importante ressaltar algo que tem se sobressaído e continuará se sobressaindo ao longo desse percurso, que é o fato de que diferencio o desafio colocado pelos problemas escolares e a representação “criança problema”, com Ramos, na própria medida em que tal representação foi a possibilidade de manejo conferida por Ramos a esse desafio. Existiram outras, como pudemos ver. Esse capítulo, a partir dos mencionados vestígios do passado dessa constituição, foi fundamental para o acesso a essa distinção. Por que estou falando disso? Porque, nesse ponto, há uma sutileza que é importante ficar clara.

A *herança* que digo recortar e que digo comportar uma pertinência ao nosso tempo não é a *herança* da possibilidade, conferida por Ramos, de manejo ao desafio colocado pelos problemas

escolares, a saber, a representação “criança problema”, gerando inclusive o rótulo “criança problema”. Ainda que seja para a atualidade que tal representação “criança problema”, gerando inclusive o referido rótulo, apresente-se como uma representação limitante, argumento que essa possibilidade é também inegavelmente uma *herança*. Mas uma *herança* que apresenta-se na atualidade como limitante. Pois, quando for problematizada, veremos que essa *herança* já comporta por sua vez uma limitação para o nosso tempo. Digo da limitação colocada pelo dito rótulo. Falo da limitação colocada pelo patologização dos problemas escolares, ainda que em outro nível, já que tal representação operou um deslocamento significativo em relação à patologização existente até então, que consistia em representar essas crianças como “anormais” e destiná-las às “classes especiais”. A *herança* do rótulo “criança problema”, ainda que opere o mérito do escape do determinismo biológico, comporta uma limitação colocada pela vitimização da criança: uma criança completamente sujeitada ao determinismo do meio familiar. Incapaz de operar uma diferença a partir de uma escolha de fazer outra coisa do que recebe desse Outro. Incapaz de ressignificar os significantes vindos desse Outro. Uma criança “falada”, e não uma criança que fala e que pode ressignificar os sentidos que recebe do Outro familiar. Retomarei oportunamente essa problematização intimamente associada com a atribuição de responsabilidade, por Ramos, à família “desestruturada”, aos pais “mal preparados”, pelos problemas escolares da criança. Atribuição de responsabilidade de um modo que não conferiu espaço para a consideração da dimensão da parcela de responsabilidade da criança pelos seus problemas escolares e, por conseguinte, da margem de liberdade da criança em relação ao Outro familiar, terminando por vitimizar a criança.

Retomando o que estava dizendo: não é a *herança* da representação “criança problema” a *herança* de algo ainda pertinente ao nosso tempo que digo recortar, nesse ponto. Mas sim a *herança* da tomada, por Ramos, dos problemas escolares de aprendizagem e comportamento, apresentados por inúmeras crianças, quando da expressão da configuração do compromisso com a abrangência da escola primária, no contexto escolanovista brasileiro, como problemas que podem ser tratados e não sentenciados ao domínio da “anormalidade” e da “ineducabilidade”. E isso, conforme assinalei, é muito sutil, porque apreendo esse ponto como distinto e não vinculado à atribuição de sentido em jogo na representação “criança problema”, que, inclusive, a partir da referida limitação comportada, chegou paradoxalmente a escamotear tal ponto. Falas como: “Esse não tem mais jeito! Também tendo a família que tem! No meio em que vive! Não pode ser diferente!” ilustram o que estou dizendo. Argumento que, se não considerarmos a referida distinção, teremos muita dificuldade em explicar porque uma compreensão que tomou lugar a partir da matriz da dúvida da “ineducabilidade” de crianças com problemas escolares, visando a conferir tratamento a essas crianças, terminou por contemplar na atualidade a limitação

paradoxal de muitas vezes sentenciar essa criança ao referido domínio da “ineducabilidade”. Mesmo que tenhamos de reconhecer os deslocamentos operados.

Desse modo, a *herança* ainda pertinente que digo recortar, nesse ponto, é a herança da tomada, por Ramos, dos problemas escolares como problemas tratáveis e não sentenciados ao domínio da “anormalidade” e da “ineducabilidade” (destaque meu). Ainda que ele não tenha conseguido sustentar tal tomada e tenha paradoxalmente a escamoteado, ao conferir o sentido presente na formulação “criança problema” para a dita tomada dos problemas escolares como tratáveis. Uma tomada⁸⁶ DISTINTA da sua formulação da noção “criança problema”⁸⁷ (destaque meu). Aqui, inclusive, incide a seguinte questão no sentido, quem sabe, de uma certeza antecipada: “Será os problemas escolares aos quais Ramos esteve concernido, o ponto de REAL do passado da constituição histórica da representação “criança problema” (destaque meu)?

Lembremos que o ponto de real do passado da constituição histórica, tal como a psicanálise pode nos indicar, é o ponto que pode desbastar a dimensão da fantasia e da idealização em uma narrativa histórica. Narrativa histórica conotada pelo entrecruzamento da história e da ficção, como Ricoeur nos diz, ou, pela verdade, com estrutura de ficção, tal como indica a psicanálise. O ponto de real do passado da constituição histórica, tal como nos indica a psicanálise, é um ponto concernente a uma dimensão de retorno; de permanência. Mas uma dimensão de permanência mais radical que se repete como surpresa, como imprevisibilidade. Dimensão de permanência mais radical que se repete como um furo no plano da previsibilidade, da garantia, dos sistemas simbólicos estáveis; isto é, uma castração na capacidade do simbólico abarcar tudo. Um ponto de castração no saber consistente e, por conseguinte, idealizado do Outro. De acordo com Lacan (1959-1960), o real é aquilo que retorna sempre ao mesmo lugar; mas também, de acordo com Lacan, o real é o que resiste ao simbólico, cujo destino ético não é a impotência diante dele, e sim a invenção de algo inédito, de um “saber fazer”, de um “se virar com ele” que leve em conta a referida castração no saber do Outro. Isso quando esse ponto de real é sustentado e não escamoteado pelo sentido, pela fantasia não desbastada e pela excessiva idealização. Lembremos, inclusive, que, segundo argumentei no primeiro capítulo, a aposta na leitura do ponto de real do passado da constituição histórica, desbastando a fantasia e a idealização na narrativa histórica é, a meu ver, uma contribuição que a psicanálise pode fazer no âmbito de uma metodologia histórica. Tal categoria psicanalítica será usada não no intento de oficializar uma explicação da origem dos problemas

⁸⁶Tomada dos problemas escolares como problemas tratáveis. Tomada pertinente, a meu ver, ainda que tenha havido a limitante formulação “criança problema” que terminou por paradoxalmente escamotear a dita tomada.

⁸⁷ Formulada noção “criança problema”, a meu ver, bastante idealizada, carregada de sentido e limitante, haja vista a idealização dos pais e a vitimização da criança.

escolares; não com o objetivo de explicar o passado da constituição investigada. Mas, no sentido de possibilitar dizer algo dele a partir dos seus efeitos.

Mas não é possível ainda asseverar que o ponto de real do passado da constituição histórica da representação “criança problema”, com Arthur Ramos, quando da expressão da configuração do compromisso com a abrangência da escola primária, no contexto do escolanovismo, seja os problemas escolares. Preciso de um percurso a mais para poder concluir sobre isso. Fica a incidência da questão a ser retomada oportunamente para ser afirmada ou negada. Por ora, cabe ratificar a relevância da herança que digo recortar, nesse ponto, e que digo ainda comportar uma pertinência ao nosso tempo. Cabe ratificar a relevância dessa herança como sendo a herança da tomada dos problemas escolares de aprendizagem e comportamento, apresentados por inúmeras crianças, como problemas tratáveis e não sentenciados ao domínio da “anormalidade” e da “ineducabilidade”. Conforme assinali: uma tomada DISTINTA da sua formulação da noção “criança problema” (destaque meu) que terminou por paradoxalmente escamotear tal tomada. Pois enquanto a tomada dos problemas escolares como problemas tratáveis, conforme argumentei, é uma tomada pertinente, a noção “criança problema”, a meu ver, constituiu-se em uma formulação bastante idealizada, carregada de sentido e limitante, haja vista a idealização dos pais e a vitimização da criança. Vale repetir: Tal limitante formulação “criança problema” terminou por paradoxalmente escamotear a dita tomada.

Ademais, a partir do percurso feito, respaldada na hermenêutica histórica, penso que posso afirmar, já aqui, que a presente narrativa histórica não está calcada na concepção identitária. Isso porque, a extração de tal *herança* contemplou mediações que anuancam o tempo histórico e que se encontram eliminadas na concepção identitária concernente a uma historiografia calcada na dimensão do Mesmo. Tais mediações são “a sobrevivência do passado que torna possível o vestígio, a tradição que nos faz herdeiros, a preservação que possibilita a nova posse” (p.247); pois tais referidas “mediações não se deixam incluir no “grande gênero do Mesmo” (p.247). Também não se trata de uma análise historiográfica calcada na matriz do Outro da pura diferença que vê “na história um reconhecimento da alteridade, uma restituição da distância temporal, até mesmo uma apologia da diferença, levada até uma espécie de exotismo temporal” (p.248). Na presente análise historiográfica não está em jogo como está na análise calcada na matriz do Outro a visada da produção de um efeito de estranheza em contraste a todo esboço de refamiliarização do não familiar. Podendo esse efeito de estranheza chegar ao ponto da perda de referências, tornando-nos “estrangeiros aos costumes dos tempos passados, a ponto de a alteridade do passado com relação ao presente prevalecer sobre a sobrevivência do passado no presente” (p.252).

Penso, pois, que se trata, na presente análise historiográfica, de uma narrativa histórica calcada em uma matriz que, de acordo com Ricoeur, consegue incorporar as duas dimensões do Mesmo e do Outro. Argumento que se trata, pois, aqui de uma análise historiográfica, tal como indica Ricoeur, na qual temos a articulação dos vestígios que são deixados pelo passado da constituição histórica da noção “criança problema”. Na presente análise historiográfica, afinada com a indicação de Ricoeur para uma narrativa histórica, os mencionados vestígios encontrados, neste capítulo, fizeram com que o acontecimento passado da constituição da noção “criança problema” exercesse coerção sobre a presente narrativa histórica por meio dos mencionados documentos, exigindo dessa narrativa uma imensa *retificação*, no intento de não mergulhar na pura ficção em relação ao passado dessa constituição.

Exatamente nesse ponto, porém, após ter discorrido sobre a dita *herança*, formulo a necessidade de adentrar um pouco mais no funcionamento do projeto educacional e da atuação de Arthur Ramos. Em outras palavras, a proposta do próximo capítulo será a ênfase no funcionamento de cunho “corretivo” e “preventivo” do Serviço de Ortofrenia e higiene Mental, chefiado por Ramos, recortando mais detidamente a sua compreensão dos problemas escolares que subsidiou os atendimentos prestados nesse Serviço à criança e à sua família.

Capítulo 4:

Arthur Ramos, o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental e o livro *A criança problema*

No capítulo passado, recortei o contexto escolanovista brasileiro de uma expressão da configuração da realização da educação como um direito social. Contexto no qual o desafio dos problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento, apresentados por inúmeras crianças, irá se colocar de maneira central mobilizando projetos e atuações para manejar com os ditos problemas. Com esse recorte, penso que pudemos ver que o movimento escolanovista não foi um movimento homogêneo. Antes, no que concerne aos mencionados projetos e atuações, conviveram dentro dele leituras que se contrapunham, ainda que comportassem elementos de algum modo em comum. Foi justamente nesse movimento de localizar o pano de fundo fundamental do projeto e atuação de Ramos e no movimento de localizar com quem e contra quem o médico e educador dialogou no âmbito do referido pano de fundo que pude conferir as matrizes do dito projeto educacional de Arthur Ramos.

Por conseguinte, penso que uma vez conferidas as matrizes do projeto educativo e da atuação de Arthur Ramos, importa, no presente capítulo, adentrar mais detidamente no funcionamento de tal projeto; conhecer um pouco mais do modo como ele funcionou. Em outras palavras, a visada do presente capítulo será a ênfase no funcionamento de cunho “corretivo” e “preventivo” do Serviço de Ortofrenia e higiene Mental, chefiado por Arthur Ramos, ressaltando mais detidamente a sua compreensão dos problemas escolares que subsidiou os atendimentos prestados nesse Serviço à criança e à sua família. Foram os atendimentos prestados à criança com problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento que deram origem ao livro *A criança problema*. Ademais, será importante trazer o contexto de fechamento desse Serviço, em 1939, no sentido de um recorte possível acerca dos motivos do fechamento. Contudo, antes, proponho que sejam contemplados no presente percurso de pesquisa alguns dados biográficos de Arthur Ramos. Proponho que seja contemplado igualmente antes o elemento do fortalecimento da família como um elemento que também contribuiu para legitimar o projeto educacional de Ramos e, por conseguinte, a criação do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental para atender ao escolar em dificuldades, que passa a ser visto como “criança problema”. É justamente acerca desses dois elementos que falarei na primeira seção do presente capítulo.

A legitimidade da criação do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental para atender ao escolar em dificuldades visto como “criança problema”

Arthur Ramos⁸⁸ nasceu em 7 de julho de 1903, na cidade de Pilar (hoje Manguaba), no interior do estado de Alagoas. Filho do Dr. Manoel Ramos de Araujo Pereira e de D. Ana Ramos de Araujo Pereira, teve sete irmãos. Os seus estudos iniciais foram feitos em sua cidade natal e na capital do estado. Aos quinze anos publicou o seu primeiro artigo no seminário “O Pilar”. Subsequente a isso, formou-se em medicina na Faculdade de Medicina da Bahia. Iniciou o curso de medicina em 1921, concluindo em 1926 com a defesa da tese *Primitivo e Loucura*. No ano seguinte, foi contemplado com o prêmio Alfredo Brito da mesma universidade (ABRÃO, 2001).

Na entrevista concedida a Adir Luz de Almeida, em sua pesquisa de doutorado (2010), a Profa. Cristina Fortuna, pesquisadora da História da medicina e, atualmente, responsável pelo acervo da faculdade, expressa a relevância da Faculdade de Medicina da Bahia, “os vários momentos de esvaziamento e retaliações sofridos pela instituição, incluindo o incêndio de 1905. Narra a evasão de cérebros para o Sudeste, citando Oscar Freire, Afrânio Peixoto, Nise da Silveira, Arthur Ramos, entre outros” (ALMEIDA, 2010, p.231). Justifica a evasão de cérebros com a explicação de que tanto o Nordeste, quanto a Faculdade de Medicina da Bahia deixavam paulatinamente de ser referência na formação. Com a oferta de melhores condições de trabalho aos intelectuais, essa faculdade perde importância frente às instituições do sudeste.

A Faculdade de Medicina da Bahia, não foi somente um ‘celeiro’ de cérebros que teriam papel importante nos círculos intelectuais da região sudeste – destacando Rio de Janeiro e São Paulo – nas primeiras décadas do século XX. Atribui-se aquela instituição o lugar de fundadora da Medicina Legal no Brasil, exercendo a função de ‘congregar’ o pensar e fazer científicos (ALMEIDA, 2010, p.231)⁸⁹.

Em 1935, Arthur Ramos casou-se com Luíza Gallet, sua grande colaboradora, professora e pesquisadora do folclore nordestino, particularmente as Rendas de Bilro. Com Luíza, não teve filhos. Iniciou sua carreira como médico assistente do Hospital Psiquiátrico São João de Deus, em Salvador – Serviço Médico Legal do Estado da Bahia, realizando seu primeiro contato com os estudos recolhidos do médico Raimundo Nina Rodrigues. Exerceu vários cargos até sua ascensão à cátedra de Antropologia e Etnologia da Faculdade Nacional de Filosofia (Universidade do Brasil). “Aí foi buscá-

⁸⁸Sobre a vida e a obra de Ramos, ver também Gusmão (1974), Mokrejs (1987), Barros (2000, 2004), Abrão (2001), Lopes (2002) e Kummer (2003).

⁸⁹“Este lugar busca hoje recuperar sua importância, não se contentando somente com a recuperação de seu prédio histórico, mas trabalhando na recuperação de outras formas simbólicas. Em 2009 retoma seu nome original: Faculdade de Medicina da Bahia. Institucionalmente chama-se Universidade de Medicina da Bahia da Universidade Federal da Bahia” (ALMEIDA, 2010, p.232).

lo a Unesco para confiar-lhe a chefia de seu Departamento de Ciências Sociais” (FOLHA DA MANHÃ de 31 de outubro de 1959 *apud* LOPES, 2002, p.322). Em agosto de 1949, foi então para a capital francesa, para dirigir tal Departamento, “onde preparou um plano de trabalho que deu origem a um comitê de especialistas internacionais para o estudo das relações de raça, visando a deflagrar uma grande campanha contra o preconceito racial” (MENEZES, 2004, p.93). Faleceu em 31 de outubro de 1949, em Paris, vitimado por um edema pulmonar fulminante. Seu projeto foi aprovado na Conferência Geral da Unesco, em maio de 1950. Deixou um legado de mais de seiscentas obras, entre livros e artigos, que até hoje são fontes de estudos.

Integrando a Unesco juntamente com Jaime Torres Bodet (primeiro diretor geral), Jean Piaget, Maria Montessori, Bertrand Russell, Julien Huxley e Otto Klineberg, Ramos dedicou seus últimos dias de vida (agosto a outubro de 1949) às tarefas de aplicação da ciência ao processo de reconstrução do mundo pós-guerra. Para aquele grupo, o objetivo maior do órgão era a utilização dos recursos educacionais de superação da ignorância e da violência dos preconceitos raciais, a criação de instituições de controle da fome (FAO), de promoção da saúde (OMS), para se estabelecer a igualdade entre os povos, concretizando o primeiro ideário da ONU, a carta dos direitos humanos (BARROS, 2004, p.15).

Embora tenha produzido obras que se encaixam em variadas áreas do conhecimento: medicina, psicanálise, antropologia, pedagogia, psicologia etc., “desde o início de sua vida acadêmica, primeiro na condição de aluno e depois como mestre, devotou-se às ideias de Freud e de seus seguidores” (ABRÃO, 2001).

Sua carreira teve ainda vários desdobramentos: ocupou postos acadêmicos e administrativos de relevo, dentre os quais catedrático de Antropologia e Etnologia na Universidade do Brasil, chefe do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO e professor de Psicologia Social da Universidade do Distrito Federal; publicou grande número de artigos e livros, abrangendo temas de diversas áreas, como antropologia, sociologia e psicologia, com especial interesse pela psicanálise (CUNHA & SIRCILLI, 2007b, p.1).

De acordo com Eliane Marta Teixeira Lopes (2002), Arthur Ramos, conjuntamente com Júlio Afrânio Peixoto, Leonídio Ribeiro e Oscar Freire⁹⁰, é seguidor prodigioso da escola Nina Rodrigues, que sai da Bahia e se dirige para o Rio de Janeiro e São Paulo. “Suas teorias propunham uma aproximação entre criminoso, criança, mulher e povos ditos selvagens, isto é, os excluídos da história” (p. 321). “Todos foram mais que funcionários públicos, foram funcionários de um projeto de Estado,

⁹⁰Tanto Leonídio Ribeiro quanto Oscar Freire foram médicos que se dedicaram à medicina legal, “a aspectos anátomo-patológicos dos ‘males’ da sociedade: a prostituição, o homossexualismo, as ‘raças inferiores’” (LOPES, 2002, p.321).

participantes da criação e implantação de universidades, de associações científicas ou profissionais, de órgãos e secretarias de Estado” (p.321).

Entre os objetivos que mobilizam o grupo ao qual integra, situam-se o de alavancar a “nação brasileira”, difundindo por toda a população o sentimento de pertencimento, e o de “civilizar”, segundo os cânones e valores dos países considerados avançados e modernos, a maioria da população brasileira, vista por muitos intelectuais da época como “incivilizada”. A produção da sociedade e dos sujeitos nessas bases constitui-se em um objetivo que vai exigir esforços intensos com garantia de execução, empreendimentos imediatos, recursos substantivos. Entre esses esforços, entendia-se a importância de profissionalizar o campo educativo, dar-lhe de forma inequívoca e permanente o caráter de cientificidade que, havia algum tempo, já vinha se desenvolvendo, de modo regional e pontual. Em meio a outras iniciativas do projeto anisiano dotadas desse foco, situa-se a fundação do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (ALMEIDA & MAGALDI, 2011, p.71-2).

Desse modo, de família abastada, constitui-se e ganha visibilidade como um dos intelectuais pertencentes à chamada “elite intelectual nordestina”, fazendo-se, em 1930, presente na cidade do Rio de Janeiro. Sem dúvida, “Arthur Ramos está entre os homens e mulheres que pensavam o país” (ALMEIDA, 2010, p.75).

Pouca coisa do que se passava no mundo escapava aos intelectuais brasileiros do fim do século XIX, início do XX. A bibliografia presente nos artigos e livros é absolutamente atualizada em relação ao assunto dos mesmos e a variedade de línguas em que é citada não deixa dúvidas quanto à disposição de participar do que se passava ‘lá fora’. Se por um lado a colonização havia deixado o forte gosto pela importação de ideias e costumes para a legitimação do pensamento local, por outro, procurava-se assentar por aqui as bases de um pensamento moderno que possibilitasse a participação no movimento mundial de ideias. Assim, conta-se que o nome de Sigmund Freud chega ao Brasil, em 1899, ano da publicação de *A interpretação dos sonhos*, quando Juliano Moreira, cita-o em uma de suas aulas na Escola de Medicina da Bahia (LOPES, 2002, p.320).

Conforme recortei no capítulo anterior, Anísio Teixeira, então Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, que passou a ser chamada de Departamento-Geral de Educação e, posteriormente, Secretaria de Educação do governo municipal do Rio de Janeiro⁹¹, convidou Arthur Ramos a assumir a Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE). Esse Serviço visava atender “corretiva” e “preventivamente” o escolar “deficitário” e sua família. Recortei o deslocamento significativo operado por Ramos e também por Teixeira em relação à compreensão que via na psicomетria uma eficaz ferramenta para lidar com o desafio colocado pelos problemas escolares

⁹¹Durante a gestão de Pedro Ernesto Batista, interventor que Getúlio Vargas escolheu para governar o referido Distrito Federal.

apresentados por inúmeras crianças. O que, para contextualizar o convite, posso dizer a mais do que já foi dito até aqui?

Sobre isso, encontramos uma contribuição em um artigo de Marcus Vinícius da Cunha (1996), publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, que, ao analisar o discurso educacional renovador difundido no Brasil, visa à discussão dos referenciais utilizados para compreender as relações entre escola e família. Sua tentativa é a de verificar “como eram compreendidas as relações entre a organização da família e a instituição escolar, isto é, o modo como se articulava o discurso renovador em vista do conflito entre as finalidades *socializadoras* da escola e a educação doméstica” (p.319). Em outras palavras: busca esclarecer “quais eram os referenciais empregados na argumentação dos educadores, que tinham, de um lado, as necessidades de um país em franca modernização e, de outro, as diversas possibilidades de educação familiar nem sempre em sintonia com os ideais da escola” (p.319).

Nessa direção, Cunha retoma o argumento de Lourenço Filho, a saber, que, desde o final do século XIX, a escola, com a incorporação do desenvolvimento dos conhecimentos científicos, especialmente no que se refere à compreensão da infância e da adolescência, tornou-se “um órgão capaz de funções mais completas”, que são abarcadas na esteira do “enfraquecimento da ação educativa de outras instituições sociais”, dentre as quais a família. De acordo com Cunha, na referência tratada, esse mesmo tema era desenvolvido por Anísio Teixeira, anteriormente referido, como quem convidou Arthur Ramos a assumir a Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais, ao procurar estabelecer o elo indissolúvel entre educação e democracia. Nessa vertente, a “escola para todos”, que Anísio Teixeira defendia, teria que ser dirigida por uma finalidade maior ditada pelas exigências da democracia e conferir uma “educação comum” a seus membros, a educação, “que antes a vida espontaneamente oferecia” por intermédio da família, da classe e da “participação na vida social”. Argumenta o autor que a família já não se mostrava capaz de ministrar os ensinamentos que constituem a base dos valores e que sustentam o desempenho do indivíduo na sociedade. A complexidade das relações no mundo moderno impedia que a família e a classe permanecessem como “instituições seguras e incontestáveis”, como teriam sido no passado.

No entanto, de acordo com Anísio Teixeira, mesmo que tais instituições àquele tempo ainda estivessem seguras de seus papéis, a escola teria a seu encargo uma tarefa impossível de ser cumprida pelo grupo familiar. Dessa forma, segundo Cunha (1996), Teixeira compreendia que a escola deveria assumir, de forma responsável, seu papel de única instituição socializadora capaz de salvar a estabilidade democrática ameaçada pelo progresso social que, na ausência do tradicional suporte da

família, gerava desenfredda corrida em busca de promoção na hierarquia. Esse novo momento punha a escola confrontada com a cultura específica das “classes menos favorecidas”⁹², que, ao se manterem alheias às “tradições de cultura básica”, conferiam pouca ou nenhuma atenção e interesse à educação formal. Posição que “revelava ‘inércia’, ‘indiferença’ e até mesmo ‘hostilidade’ de certas famílias diante da instituição de ensino” (CUNHA, 1996, p.324). A análise de Cunha destaca a saída de cena do discurso sociológico que, embora concordando acerca da insuficiência da família enquanto órgão educador, defendia que a causa dos males da família não se encontrava nela mesma, mas sim no processo histórico e na conjuntura social; para que o lugar fosse dado “ao psicólogo escolar que, munido de seus instrumentos de investigação do psiquismo, capacitava-se a adentrar na intimidade das relações entre pais e filhos e a aquilatar suas deficiências no que tivessem de prejudicial ao bom desempenho escolar das crianças” (p.330).

Na linha de uma psicologia normalizadora, a individualidade da vida psíquica da criança era tratada a partir de uma visada ambientalista, na própria medida em que os desajustes psicológicos da criança eram entendidos em função das condições de degradação da estrutura familiar. Com isso, o desajustamento dos lares era associado ao baixo nível econômico, embora fossem contemplados casos de “crianças problema” de classe média ou alta. Mas é relevante, de fato, a observação de Cunha (1996) ao argumentar que, nessa perspectiva psicologizante, “a admissão da existência de entidades psíquicas interiores não invalidava a tese do meio social como fator determinante. Aliás, eram justamente os diferentes meios sociais que produziam diferentes tipos de personalidade” (p. 331-32). Desse modo, em relação aos problemas psicológicos passíveis de serem encontrados na família moderna, parecia, sem sombra de dúvida, que a responsabilidade direta pelos comportamentos desajustados da criança na escola eram os pais. Como corolário, de acordo com o autor referido, tivemos a “desqualificação” da família para a tarefa de educar. Isso porque uma conclusão se impôs para o pensamento educacional renovador: “as famílias haviam se tornado incapacitadas para a tarefa de educar os próprios filhos, devendo delegar à escola esta responsabilidade” (p.540).

Considero que a análise de Cunha ao lançar mão de representações tais como “desqualificação”, “incapacitação”, de algum modo, confere brecha para se pensar fechadamente que o movimento da Escola Nova tenha prescindido da família. No entanto, na passagem citada abaixo acerca da visão do ator renovador em relação à família, podemos justamente encontrar uma indicação em Marlos Bessa Mendes da Rocha (2000) que não foi bem isso o que ocorreu. De acordo com o autor, tratou-se de:

⁹² Almeida & Magaldi (2011), sublinham que a base do projeto anisiano não foi uma “escola para pobres”, mas sim o sonho de “uma escola para todos”.

Um processo histórico de despojamento da família em proveito da sociedade política... (incorporando-se) definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado”. Não obstante, não se prescinde da família, mas deve-se “assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores (ROCHA, 2000, p.42).

A escola, remodelada dentro desses ideais, adapta-se ao meio social, mas para reagir sobre ele, como um foco de ação consciente ou aparelho dinâmico de transformação. O raio de sua ação não fica circunscrito às paredes ou aos muros escolares, estende-se até à sociedade, ultrapassando os limites da escola, para influir sobre a família e as instituições sociais chamadas a colaborar na obra de educação (AZEVEDO *apud* ROCHA, 2004, p.125).

Penso que, afinadas com a indicação encontrada em Rocha (2000), Almeida & Magaldi (2011) argumentam que uma preocupação central na visada de Anísio, bem como na de outros renovadores, era a produção de novas subjetividades para a sociedade projetada, que teria como *locus* privilegiado a escola pública. Essa formação dos sujeitos para a sociedade projetada envolveria “toda uma produção de hábitos, comportamentos e valores nos escolares, requerendo investimento minucioso, conduzido por meio de múltiplas estratégias. Tratava-se, enfim, de transformar a criança – não escolarizada – em aluno” (p.67).

Naquele espaço-tempo os educadores afirmavam que se para o ensino das elites não havia necessidade de canais de difusão da ação educativa, havendo ‘harmonia’ entre a ação e a população a que se destinava, o mesmo não se podia dizer da educação das ‘massas’. Neste caso, a escola precisava ter seu alcance disciplinador e formador de mentalidades ampliado de modo a atingir os grupos populares através da escolarização de seus filhos (ALMEIDA, 2010, p.67-68).

A atenção particular desses renovadores era, então, voltada às crianças das classes populares e ao papel da família na educação dessas crianças, no sentido de busca de apoio nos lares dos alunos à eficiência e à ação civilizadora da escola, na própria medida em que entendiam e acentuavam “que a escola não teria condições de cumprir tarefa de tal magnitude de modo isolado” (p.69). “É ainda Anísio quem afirma: ‘É pelo lar que se deve processar grande parte da educação da criança’” (Almeida & Magaldi, 2011, p.70).

Se esse apoio era valorizado, entendia-se que ele dificilmente se manifestaria de forma espontânea, devendo, ao contrário, ser incentivado. Assim, à escola era ainda atribuída a tarefa de prestigiar e fortalecer a família, estimulando sua aproximação em relação à escola e contribuindo para que mães – constituídas como alvos principais das mensagens transmitidas pela escola na direção do lar – e pais atuassem junto às crianças, em sintonia com os desígnios do movimento de renovação educacional em curso. Os agentes educadores, nesse sentido, movimentavam-se no intuito de ensinar as famílias a educar. (...). Entre as estratégias encaminhadas nessa direção, situaram-se os Círculos de Pais e Professores (ALMEIDA & MAGALDI, 2011, p.69-70).

Portanto, penso que é possível questionar a conotação conferida pelas referidas representações utilizadas por Cunha (1996) para falar da posição conferida à família diante da tarefa de educar, no âmbito da Escola Nova. Embora considerando que o questionamento seja pertinente, penso que posso dizer que, de alguma forma, a representatividade da família no que tange à tarefa de educar, no contexto em questão, de fato parece ter contribuído para o convite feito por Anísio Teixeira a Arthur Ramos para assumir a Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais, mas no sentido de indicar na reflexão do projeto anisiano acerca da família uma forma de perceber as classes populares urbanas e suas práticas culturais aparecendo como obstáculos sociais e políticos (NUNES, 2000b).

O que estou dizendo é que, por um lado, não concordo com a ideia fechada de “desqualificação”, “incapacitação” da família, no âmbito da reforma anisiana; mas, por outro, a compreensão não só de Anísio, mas partilhada entre os renovadores sobre a necessidade de intervenções no cenário educacional de tão grande heterogeneidade, colocado pela presença de crianças das classes populares, nas escolas públicas – presença, que de acordo com Clarice Nunes (2000b), era um fato – entende a situação como um sério entrave a ser superado. Nesse entendimento, os renovadores passam a ressaltar o papel desempenhado pela família na educação do indivíduo, ao relacionar “o grau de eficiência da escola e de sua ação civilizadora ao maior ou menor apoio que ela encontra nos lares de seus alunos” (ALMEIDA & MAGALDI, 2011, p.69).

Essa criança do povo deve e precisa ter na escola mais alguma coisa do que o ensino a toque de caixa de leitura, escrita e contas. Precisa encontrar ali, um pouco daquilo tudo que as casas mais aquinhoadas da fortuna geralmente têm nas próprias casas: um ambiente civilizado, sugestões de progresso e desenvolvimento, oportunidades para praticar nada menos do que uma vida melhor, com mais cooperação humana, mais eficiência individual, mais clareza de percepção e de crítica e mais tenacidade de propósitos orientados (TEIXEIRA, 1997, p.83, grifo do autor).

A partir da dita compreensão acerca da necessidade de intervenções no cenário educacional de tão grande heterogeneidade, os renovadores passam a buscar, por conseguinte, situar “as iniciativas voltadas para a produção de hábitos considerados civilizados e saudáveis para os alunos” (ALMEIDA & MAGALDI, 2011, p.68). Importante, pois, assinalar que a referida compreensão de Anísio Teixeira e partilhada entre os renovadores acerca da mencionada necessidade de intervenções a partir da “constatação da profunda heterogeneidade que marcaria o cenário educacional e social da cidade do Rio de Janeiro” (ALMEIDA & MAGALDI, 2011, p.68) ajudou também a legitimar o referido convite feito por Anísio Teixeira a Arthur Ramos. Ademais, a partir da delimitação de cunho ambientalista de dois campos distintos: “ambientes que levam a desajustamentos e ambientes promotores do equilíbrio e bem-estar, classificando os sujeitos com base nesses campos” (ALMEIDA, 2010, p.72), não posso

deixar de sublinhar a existência de um modelo de família desejado e a expectativa de que tal modelo ganhe o corpo social.

Os discursos relacionados ao Serviço de Higiene Mental, através de Arthur Ramos, que destaco, consideram a relação da escola-família-comunidade como meio de produzir novos valores sociais na população, disciplinar e prevenir desajustes das crianças. Como princípio ordenador essas propostas e ações sustentam que educando as crianças, educariam suas famílias, e num 'continuum' educar-se-ia o povo. Logo, a participação popular como princípio político-pedagógico é, de fato, uma nova/velha discussão. Um campo ainda a ser mais bem analisado a partir dos entrelaces teóricos e dos embates ainda presentes na sociedade brasileira por educação escolarizada. Os intelectuais, nos anos 1930, viam na relação escola-comunidade uma ação importante no sentido de fazer com que esta (a escola) se aproximasse e se comprometesse com a educação de 'todas' as crianças, alavancando o país para a modernidade, entendendo que sem educação para todos não haveria modernidade (ALMEIDA, 2010, p. 68).

Além do contraponto feito à psicomетria, encontro, pois, no elemento "família" outro motivo do convite feito por Anísio Teixeira a Arthur Ramos para a chefia do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, na cidade do Rio de Janeiro, com vistas ao atendimento de cunho "corretivo" e "preventivo" à criança com problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento e sua família. Encontro, pois, também, no elemento "família", um indício da legitimidade da inserção do projeto de Ramos de "correção" e "prevenção" dos problemas apresentados pela criança na escola, no movimento da Escola Nova. Isso porque a compreensão de Ramos acerca da causa dos referidos problemas punha o acento sobre os lares "desajustados" e, por conseguinte, sobre educação "inadequada" recebida pela criança. Ao fazer isso, ele fazia recair a responsabilidade pelos "desajustes" psicológicos da "criança problema" principalmente sobre os pais e, por conseguinte, sobre a família; mas faz isso sem podermos dizer fechadamente que ele terminava por desqualificar a família para a tarefa educativa. Isso porque se um suposto seu era essa atribuição de responsabilidade à família e aos pais, outro suposto era a importância do fortalecimento da família, solicitando-a a cooperar com a escola no âmbito da função educativa. Será que poderíamos cobrar acerca do caráter modelador desse fortalecimento ou isso seria uma manifestação de anacronia? Ainda que o adentramento em tal questão ultrapasse o limite da pesquisa, farei adiante uma criticidade desse ponto. Por hora, o que importa assinalar é que a partir do dito suposto da importância do fortalecimento da família chamada a cooperar no âmbito da função educativa, constitui assim como pedra de toque do projeto: o como ensinar os pais a educarem seus filhos; pois o entendimento é que a reeducação dos pais viria a fortalecer a estrutura familiar considerada importante na tarefa educativa conjuntamente com a escola. Sobre isso, Schreiner (2005) assinala que o trabalho de Arthur Ramos, justamente, está intimamente vinculado a esses dois campos: educação e higiene.

Em um Brasil miscigenado por natureza e abençoado por Deus, restava a missão de diagnosticar problemas e reformar o que fosse possível. A educação se constituiria, assim, na grande metáfora do problema nacional, enaltecida não só pelos profissionais da área, como também por personalidades de outras esferas, com relevante participação da medicina. Não foi um mero acaso o fato de que várias personalidades de vulto da medicina nacional, como Ulysses Pernambucano⁹³ e Afrânio Peixoto, tenham participado diretamente de reformas educacionais. A perspectiva de correção dos males nacionais pela educação foi alimentada não só pela esfera educacional propriamente dita (as reformas educacionais que se buscou implementar no período), mas também pela perspectiva higienista, cuja origem está ligada ao desenvolvimento das instituições médicas no Brasil. Nesse período, observa-se a proliferação de ligas e associações congregando intelectuais, políticos, médicos, educadores e engenheiros, nas quais se estabeleceriam discussões temáticas em torno de problemas nacionais, identificados principalmente com o analfabetismo e com o adoecimento da população. Educação e higiene formariam, portanto, as duas faces de uma mesma moeda lançada para renovar o arcaísmo da ‘economia’ dos corpos e das mentes nacionais (SCHREINER, 2005, p.165).

Ademais, no sentido de enlaçar os dois elementos⁹⁴: contraposição à psicométrica e o fortalecimento da família para que ela viesse a cooperar com a escola, na tarefa educativa; retomo que, de acordo com Clarice Nunes (2000b), Anísio Teixeira duvidou da “resposta acachapante dos resultados” (p.269) dos testes. Manteve-se resolutivo na sua decisão de construção de uma nova qualidade para a escola primária, recusando-se, por conseguinte, a render-se face às ditas “evidências” desses testes, questionando a irreversibilidade das condições específicas da clientela da escola primária pública. Com isso, não abriu mão da possibilidade de a escola atuar sobre a infância. Para a escola pretendida por Anísio, todas as crianças seriam, por princípio, capazes. Argumento, pois, que essa compreensão o teria aproximado de Arthur Ramos, que se interessava pelo estudo do modo de vida das classes sociais populares com o objetivo da já referida formulação de propostas “preventivas” e “corretivas” no plano de vida escolar e familiar.

O contexto da reforma do ensino, conduzida por Anísio Teixeira a partir de 1931, contemplou a instalação de seis escolas experimentais definidas como “escolas-laboratório”. Escolas tais que “se diferenciariam das restantes por adotarem o claro propósito de ‘ensaaiar um novo método’, refletido na atitude ‘experimental’ dos professores quanto aos processos de ensino e de educação” (SCHREINER, 2005, p.159). Foi justamente nesse contexto que Ramos foi para o Distrito Federal, convidado a assumir o dito cargo de chefe da primeira clínica de higiene mental no Brasil, vinculada a um projeto

⁹³Ulysses Pernambucano de Mello Sobrinho, nasceu em Recife no dia 6 de fevereiro de 1892. Fez sua formação médica no Rio de Janeiro, onde se diplomou em 1912. Desde 1910, contudo, já frequentava o serviço do professor Juliano Moreira, no Hospital Nacional de Alienados” (PEREIRA, 2005, p.124). Falece no dia 05 de dezembro de 1943, no Rio de Janeiro.

⁹⁴Os dois elementos que aqui trago para contextualizar o convite de Anísio Teixeira para Ramos chefiar o Serviço de Ortofrenia e Higiene mental.

educacional (ABRÃO, 2001). Ramos foi convidado por Anísio Teixeira para executar o projeto de higiene mental de sua autoria nas ditas seis escolas experimentais da cidade do Rio de Janeiro: Escola Barbara Otoni, no bairro do Engenho Velho; Escola Argentina, em Vila Isabel; Escola México; Escola Estados Unidos, no Rio Comprido; Escola Manoel Bonfim, na Tijuca; e Escola General Transpowski. De acordo com relatório de Anísio Teixeira de 1934, primeiramente foram quatro escolas que funcionavam segundo essa orientação aludida no texto: Escola Bárbara Otoni, Escola Manoel Bonfim, Escola Argentina e Escola Estados Unidos. Posteriormente é que foram criadas a Escola México e a Escola General Transpowski. Desse modo, foram constituídas clínicas ortofrênicas nessas escolas com o objetivo de atender à criança “problema” em idade escolar. Inclusive, em 1937, uma clínica de hábitos para o atendimento de crianças pré-escolares teve lugar na Escola General Transpowski (ABRÃO, 2001).

Portanto, a Escola Progressista ou Escola Nova, que tomou lugar no Brasil nos anos 1930, com os “Pioneiros da Educação”, conferiu espaço para a constituição das clínicas de orientação às crianças que apresentavam problemas na escola como um dispositivo privilegiado para o desenvolvimento de uma prática de atendimento ao escolar infantil “problemático”, inspirada em apropriações de princípios psicanalíticos. Assim, foi criado em 1934 o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental Escolar dirigido por Arthur Ramos para atender ao escolar em dificuldades que então passou a ser visto como “criança problema”. Em linhas gerais, o programa do Serviço iniciado e desenvolvido por Arthur Ramos:

Incluiu cuidados com as primeiras classes de pré-escola montadas em algumas escolas experimentais, formação de círculos de pais, visitas domiciliares realizadas por educadores e assistentes sociais, educação pública visando ao aconselhamento sobre higiene mental, cursos na escola de professores e exame médico-psicológico do escolar, todas estas intenções que podem ser resumidas em sua preocupação de ‘orientar os psicologicamente sãos, [e] reajustar os mal-ajustados (SCHREINER, 2005, p.153).

Em correspondência trocada entre Ramos e Teixeira em novembro de 1939 (BARROS, 2000), Ramos reconheceu a importância de Anísio Teixeira para a criação e realização desse projeto (*apud* SIRCILLI, 2005, p.190). Inclusive, em 1947, após o fechamento do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, no prefácio da segunda edição do livro *A criança problema - a higiene mental na escola primária*, encontramos uma referência ao referido reconhecimento, por parte de Ramos, da importância de Anísio Teixeira para a criação e realização do seu projeto educacional. A dita referência ao reconhecimento, por parte de Ramos, da importância de Teixeira para a realização do seu projeto educacional concernente ao atendimento à criança com problemas escolares em Clínicas Ortofrenicas,

nas quais colaboravam, “lado a lado, o professor, o médico clínico, o psicopedagogo, o psiquiatra” (RAMOS, 1954, p.22), é a seguinte:

Se o livro, agora em segunda edição, não teve pelos motivos apontados⁹⁵, nenhuma repercussão nos meios oficiais então responsáveis pela educação no Distrito Federal, foi recebido com carinho e palavras de louvor por aqueles que lhe compreenderam a mensagem cheia de calorosa e sincera simpatia humana. ‘Com o seu livro – escreveu-me o grande Anísio Teixeira – você tornou duradouro e indestrutível o minuto efêmero de boa vontade que as circunstâncias nos deram a ambos no Distrito Federal’. E o seu depoimento, que para mim é a maior recompensa da colaboração modesta que emprestei à obra de um dos primeiros dos nossos educadores: ‘A seção de ortofrenia e higiene mental era uma mudança de plano. Era um ensaio de educação moral científico. 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 tranqüila e ilimitada!... Parece hoje inacreditável que tenha havido no Brasil um serviço regular de ortofrenia e higiene mental’ (RAMOS, 1954, p.9).

Feita uma maior contextualização do convite de Anísio Teixeira a Arthur Ramos, introduzindo o elemento do fortalecimento da família, proponho iniciar o pretendido adentramento mais detido na compreensão de Ramos acerca dos problemas escolares, que inclusive terá prosseguimento na próxima seção, quando estiver recortando o funcionamento das clínicas ortofrênicas. Para atender a essa proposta, começo dizendo que Arthur Ramos publicou o livro *Estudos de Psychanalyse*, em 1931. Sobre esse livro, que não tive acesso, de acordo com Eliane Marta Teixeira Lopes (2002), ele foi publicado pela primeira vez, em 1928, intitulado *A sordicie nos alienados. Ensaio de uma psycho-pathologia da immundicie* e, conforme, constado em nota ao final da dita publicação de 1931, houve muita resistência às ideias ali apresentadas, bem como aceitação e mesmo admiração. De Porto-Carrero, recebeu o comentário de que foram excelentes as suas impressões sobre sua tese (de Ramos). De artigo de Murilo Campos, publicado nos *Archivos Brasileiros de medicina*, recebeu o comentário de que o seu trabalho é de quem se fez psychanalysta desde os bancos acadêmicos no que obedece a uma orientação segura. “Entre as críticas, a mais forte, ao que parece, veio de setores ligados à Igreja católica. Na nota, procura deixar claro que a psicanálise não está em contradição com nenhuma religião, nenhuma atitude filosófica. Afirma categoricamente, citando diversos autores franceses, que ‘não há, nunca houve nenhuma incompatibilidade entre a psychanalyse e o catholicismo’” (LOPES, 2002, p.327). Ainda que somente entrarei no mérito da leitura psicanalítica de Ramos no próximo capítulo, importante dizer que, como bem assinala Lopes, no prefácio do referido livro, fica claro que a psicanálise de que tanto ele

⁹⁵Esse ponto que diz respeito aos motivos apresentados por Arthur Ramos, para a interrupção do referido atendimento à criança com problemas escolares em Clínicas Ortofrênicas que à época da escrita desse prefácio, já havia ocorrido, será abordado, mais adiante, quando estiver cernindo tal fechamento do Serviço.

como outros contemporâneos seus falavam “era o freudismo, escola de pensamento fundada por Freud e que inclui todas as correntes que recorrem a ela, não importando o grau nem o tipo de divergências” (p. 328).

Lopes (2002) afirma que é visível dois temas que iriam marcar o trabalho e as obras de Ramos: as manifestações de cultura popular e o outro, que muito interessa a esta pesquisa: a criança. Desse modo, Arthur Ramos “destacava-se no séquito dos pioneiros da psicanálise de crianças no Brasil” (ABRÃO, 2001, p.99) e também se esforçava para levar a psicanálise ao campo educacional. Nesse esforço, tentava promover a conciliação da sua leitura psicanalítica com os projetos educacionais da administração Anísio Teixeira, a partir da já aludida sugestão de Afrânio Peixoto, calcada no notório interesse de Arthur Ramos pelas ideias psicanalíticas, que compendiasse o que a psicanálise estava fazendo neste particular das suas aplicações à pedagogia. Assim, Ramos, após publicação de *Estudos de Psychanalyse*, em 1931, e *Psiquiatria e psicanálise*, em 1933, publica o livro *Educação e psychanalyse*, em 1934, sob a referida sugestão do médico e educador Afrânio Peixoto. *Educação e psychanalyse* traz, de forma consistente e estruturada, o seu interesse pela infância já surgido no seu artigo *Os suicídios de creanças (ensaio psicologico)*, publicado na Revista de Cultura Jurídica, ano 1, n.1, na Bahia, em 1929, conforme já dito. Interessa-me, neste ponto, trazer novamente a citação abaixo:

O interesse de Arthur Ramos pela infância já havia aparecido em seu artigo “Os suicídios de creanças (ensaio psicologico)”, publicado pela *Revista de Cultura Jurídica*, na Bahia, em 1929. No entanto, é a sua mudança para o Rio de Janeiro e sua participação no movimento de renovação do estado que o leva a concentrar parte de seu investimento intelectual na criança e sua família. Se por um lado, o título do capítulo I (A Escola Nova e a psychanalyse) mostra sua inserção no movimento educacional que acontecia no Rio de Janeiro sob a direção de Anísio Teixeira, o título do capítulo VIII (A prática da pednálise) mostra um conhecimento das relações entre pedagogia e psicanálise que se passavam em nível internacional. Pedanálise foi um termo inventado por Oskar Pfister, que praticou a psicanálise com crianças na Suíça, para designar a pedagogia psicanalítica, mas o termo não conseguiu ressonância e acabou, ao longo do tempo, pelo menos no Brasil, sendo esquecido (LOPES, 2002, p.329).

Foi, portanto, nesse contexto que o psiquiatra baiano publicou, em 1934, a obra *Educação e Psicanálise* (RAMOS, 1934a), que, de acordo com ele, procura somente vulgarizar as principais ideias psicanalíticas, aplicadas à escola. “É um livro para educadores, e como um bom livro de divulgação, os conceitos psicanalíticos são expostos de forma clara e simples, acessível ao público pouco familiarizado com a teoria psicanalítica” (MENEZES, 2002, p.81). Esse livro é estruturado em nove capítulos: 1) A Escola Nova e a Psicanálise; 2) As noções fundamentais da Psicanálise; 3) A Psicologia Individual e a Pedagogia; 4) O ponto de vista analítico-causal; 5) A sexualidade infantil; 6) A contra sexualidade de culpa; 7) Reações do recalçado; 8) A prática da pedanálise; 9) Psicanálise do educador.

O ponto de partida de Arthur Ramos, nessa obra, prende-se aos conceitos de ‘Escola Nova’ que ressaltam o ‘respeito à personalidade da criança’. Insurgindo-se contra a rigidez de formação da escola tradicional, o autor brasileiro documentou-se em diferentes fontes para associar a psicanálise à educação. No que diz respeito à psicologia, manifestou seu inconformismo em face da discriminação desse campo de estudos em relação à infância, já que todas as leis eram formuladas para o ‘branco, adulto e civilizado’. Ressaltou a presença do selvagem e da criança, cuja lógica se apresentava de forma diferente da do adulto. Invocou para isso as pesquisas de Lévy-Bruhl sobre a mentalidade do primitivo, caracterizado pelo antropólogo como pré-lógica. A esse fato, Arthur Ramos aduziu as observações de Jean Piaget sobre o pensamento pré-lógico da criança, vislumbrando na ‘lei da participação’ segundo a qual ‘o selvagem julga-se capaz de influenciar o universo, todas as coisas móveis e imóveis que o rodeiam’, idêntica manifestação na criança e que seria a expressão do seu autismo. Além das particularidades do pensamento da criança, Arthur Ramos mencionou aquilo que considerou ‘a grande questão da psicologia contemporânea nas suas várias correntes dinâmicas’: os limites da individualidade psicológica como resultado dos estudos da tipologia e da caracterologia (MOKREJS, 1987, p.92-3).

De acordo com Menezes (2002), em sua Dissertação de Mestrado sobre Arthur Ramos, este via na educação de base analítica “um alcance profilático, que evitaria a neurose, e um alcance pedagógico, que modelaria o caráter normal. O ponto essencial da educação de base analítica é o perfeito esclarecimento da sexualidade, que não deve reprimir demais ou de menos” (p.82-83). Arthur Ramos não deixou de contemplar, nessa divulgação da psicanálise no meio educacional, que foi o livro de 1934 o processo de sublimação. Esta é posta por ele como o meio mais eficiente de aproveitamento da libido, ou energia sexual.

A energia libidinal primitiva, quando não canalizada nos seus verdadeiros destinos, deve ser aproveitada nas atividades de sublimação, que não é mais do que a derivação de uma função instintiva inferior numa função mais elevada, desde as atividades do trabalho até às mais altas conquistas morais do indivíduo (MENEZES, 2002, p.83).

Ainda nesse livro como no da *Criança problema*, onde interpretou alguns comportamentos da criança com base no autor a ser citado, livro esse⁹⁶ que logo estarei abordando, Ramos apresenta a teoria de Adler, asseverando que a noção de sentimento de inferioridade desse dissidente de Freud era relevante para a pedagogia. No entanto, argumenta pela insuficiência e unilateralidade da teoria de Adler, reivindicando a investigação causal, desenvolvida por Freud. Menezes (2002) argumenta por uma forte influência da teoria de Adler sofrida por Ramos, na própria medida em que é principalmente esta teoria “que concede importância fundamental ao meio ambiente na geração de neuroses” (p.83-4). O problemático é que essa mesma teoria questiona o conceito de libido de Freud.

⁹⁶A *Criança Problema*

Desse modo, conforme já assinaléi no capítulo passado, de acordo com Mokrejs (1987), Arthur Ramos, após a leitura de *Educação Progressiva*, de Anísio Teixeira, que visa a sintetizar as balizas da Escola Nova concernentes à criança, programa escolar, interesses e atividades etc., confirma a nova ótica pedagógica calcada na individualização da obra educativa, na qual a maior ênfase passou a ser colocada sobre a criança, justificando, nesse exato ponto, a presença da psicanálise no campo pedagógico.

A grande ajuda da psicanálise a pedagogia está na investigação da vida psíquica profunda, do inconsciente. Ela esclarece os móveis recônditos de todas essas situações inconscientes difíceis, que veem sendo o desespero de todas as psicologias e onde os testes fracassam redondamente. O que muitas vezes se julga um atraso mental, um apoucamento da inteligência revelou-se como sendo inibições escolares, em consequência de conflitos (RAMOS, 1934a, p.16)⁹⁷.

De acordo com Abrão (2001), em um comentário dessa última citação de Ramos, a relevância do conteúdo desta se encontra na ênfase conferida às interferências emocionais no processo de aprendizagem, introduzindo, por conseguinte, uma diferenciação muito inovadora para a época, entre crianças com déficit intelectual e crianças com problemas emocionais. Para o autor, essa distinção, embora ainda esboçada de modo pouco precisa nessa referência de 1934, receberá contornos mais nítidos em 1939, como resultado da prática de assistência a crianças com problemas manifestados, na escola, apresentada no livro *A criança problema*, o qual me deterei na próxima seção. São essas crianças que Ramos visou a beneficiar com uma educação orientada por apropriações psicanalíticas.

Aquilo que aos olhos do mestre desavisado, ou melhor dizendo, desinformado, pode figurar como falta de inteligência, é entendido como uma inibição da capacidade de aprendizagem por aquele professor, que já incursionou-se pela teoria psicanalítica. A explicação para esta dificuldade de aprendizagem surge no capítulo dedicado à “Contra-sexualidade e o sentimento de culpa”, ao afirmar que: ‘Os fracassos e as inibições escolares são a expressão do mecanismo inconsciente de auto punição. (...) originados das primitivas interdições brutas da sexualidade e da má resolução das situações edípicas (p.121-122)’ (ABRÃO, 2001, p.101).

Cabe dizer da tendência introduzida por Deodato de Moraes⁹⁸ e Porto-Carrero, nesse contexto, a partir da qual as uma certa leitura de noções psicanalíticas conjugada com o projeto escolanovista eram aplicados para embasar uma nova gestão educacional ancorada em uma perspectiva progressista da aprendizagem, na qual a singularidade da lógica de pensamento da criança era privilegiada. Por que fiz

⁹⁷ Essa citação é retomada não por descuido ou gratuidade, mas porque a considero muito significativa e oportuna no presente ponto.

⁹⁸ “Exceção entre os precursores da psicanálise de crianças no Brasil, que em sua grande maioria possuíam formação médica, Deodato de Moraes teve sua origem acadêmica na pedagogia, foi professor de Pedagogia e Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo, Inspetor Escolar do Distrito Federal e membro do conselho diretor da Associação Brasileira de Educação. Publicou, em 1927, o livro *A psychanalyse na educação*, nascido sob a rubrica da difusão da psicanálise no meio escolar, sendo esta obra, portanto, dedicada pelo autor ao professor primário” (ABRÃO, 2001, p.89).

esse assinalamento? Para dizer que Ramos, ao seguir essa dita tendência, introduz o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental Escolar em 1934 na cidade do Rio de Janeiro, com o já referido apoio de Anísio Teixeira. Esse Serviço se constituiu em uma modalidade de atendimento à criança fundamentada em apropriações psicanalíticas. Juntos colocaram em prática um projeto educacional que privilegiava o estudo de crianças escolarizadas com o objetivo de viabilizar tratamento àquelas que apresentassem problemas de aprendizagem. Essa defesa da inserção da psicanálise no campo educacional, feita por Ramos na década de 1930, por sua vez, conforme Cunha & Sircilli (2007a) apontam, significou um passo decisivo na elaboração do que esses referidos autores chamam “escola do psiquismo” (p.149). A citação abaixo de Ramos, extraída da sua já referida obra “Educação e Psicanálise”, ajuda-nos a vislumbrar essa dimensão:

Os pedagogos são levados geralmente a classificar os escolares em duas categorias: os que possuem aptidões intelectuais e os que não possuem. Esquecem o dinamismo emocional subjacente. Esquecem o papel formidável do inconsciente, verdadeiramente o motor das ações humanas. [...] Todos os testes de inteligência fracassarão aqui redondamente. Nos casos pedagógicos mais complexos, nesta multidão de ‘difíceis’ escolares, e principalmente quando há defeitos mais graves de caráter, então a psicanálise, só ela, poderá resolver a situação, mostrando a decisiva influência que têm os acontecimentos da vida infantil, principalmente no domínio da sexualidade, em todos os atos da vida humana, na família, na escola e na sociedade” (RAMOS 1934a, p.158)⁹⁹.

O livro *A criança problema* como uma sistematização das conclusões dos atendimentos prestados às crianças na Clínica de Orientação Infantil

O livro *A criança problema – A higiene mental na escola primária*, publicado pela primeira vez em 1939, na verdade, é a transmissão da já aludida experiência de tratamento de cunho “corretivo” e “preventivo” à criança com problemas escolares, levada a cabo por Ramos, desde 1934, na chefia do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental. Tal experiência de tratamento constituiu-se como um recurso para lidar com o desafio colocado pelos problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento, apresentados por inúmeras crianças, quando da expressão da configuração do compromisso com a massificação da escola primária, no contexto escolanovista. Assim, *A criança problema* constituiu-se em uma sistematização das conclusões dos atendimentos prestados às mais de 2.000 crianças com problemas escolares nas Clínicas de Orientação Infantil vinculadas às já mencionadas escolas experimentais inauguradas na gestão de Anísio Teixeira. Essas Clínicas Ortofrênicas compunham o

⁹⁹Essa citação também é retomada não por descuido ou gratuidade, mas porque a considero muito significativa e oportuna no presente ponto.

referido Serviço. Tais conclusões foram apresentadas em artigos publicados ao longo dos anos de 1934 a 1938.

Ao analisarmos o conjunto destes trabalhos, verificamos que os artigos publicados por Arthur Ramos neste período, com pequenas variações, vieram a constituir alguns capítulos do referido livro, são eles: ‘Os furtos escolares’ (1934b); ‘a mentira infantil’ (1937); ‘A dinâmica afetiva do filho mimado’ (1938a) e ‘O problema psychosociológico do filho único’ (1938b) (ABRÃO, 2001, p.119).

Ramos dedica esse livro à Luíza, sua mulher: *“Luíza, estas são as histórias que eu lhe prometi contar um dia. Histórias reais daquelas mesmas crianças, incompreendidas e infelizes, que você conheceu nos seus tempos de menina na escola Deodoro. Este livro, que teve a sua colaboração de todos os instantes, é dedicado a você”* (RAMOS, 1954, p.5).

Tal livro *A criança problema* é constituído por 04 partes e 21 capítulos. A primeira é a “Introdução”. A segunda é intitulada “As Causas” e é constituída por 09 capítulos: “Herança e ambiente”; “A criança mimada”; “A criança escorraçada”; “A criança escorraçada (continuação)”; “A criança escorraçada (continuação)”; “A criança escorraçada (conclusão)”; “As constelações familiares”; “O filho único”; e “Avós e outros parentes”. “Nesta parte do livro, o autor estendeu-se em longas explicações teóricas sobre os itens mencionados, apresentando pontos de vista da medicina e de autores psicanalíticos. Os relatos de casos são predominantemente de autores estrangeiros” (MOKREJS, 1987, p.99). Já a terceira parte do referido livro é denominada “Os Problemas” e contém, por sua vez, 11 capítulos: “A criança turbulenta”; “A criança turbulenta (conclusão)”; “Tiques e ritimias”; “As fugas escolares”; “Os problemas sexuais”; “Os problemas sexuais (continuação)”; “Os problemas sexuais (conclusão)”; “Medo e angústia”; “Medo e angústia (conclusão)”; “A pré-delinquência infantil: a mentira”; e “A pré-delinquência infantil: os furtos”.

Nesses capítulos, a casuística é retirada do ‘Serviço de Higiene Mental’ dirigido pelo autor. As explicações que se seguem à exposição de cada caso primam por uma atitude compreensiva em relação ao distúrbio apresentado e estão assentadas, especialmente, no esquema teórico psicanalítico, embora fique evidente a ampla documentação teórica do autor sobre os assuntos tratados mesmo nos domínios não psicanalíticosxz (MOKREJS, 1987, p.99).

Por fim, há a quarta e última parte, a saber, a “Conclusão”, contendo o vigésimo primeiro capítulo nomeado “Tratamento e assistência”.

A Seção de Ortofrenia e Higiene Mental tinha como metas “o labor preventivo e a correção de ‘desajustamentos psíquicos’ da criança no lar e na escola, e sua implantação decorreria do trabalho em conjunto com professores, alunos e famílias das escolas experimentais implantadas por Teixeira”

(SCHREINER, 2005, p.152). Nessa direção, Arthur Ramos (1954), preocupado com uma abordagem da causalidade dos problemas da criança, começa o seu referido livro questionando a afirmação biológica axiomática de que “a herança é a lei” na sua aplicação aos caracteres psicológicos humanos. Argumenta que a higiene mental coloca-nos de sobreaviso quanto a essas contrafações da ciência por meio de uma construção falaz de uma higiene racial, com base somente na herança genotípica. Embora não rejeite completamente o papel da herança, diz que o estudo de gêmeos revelou que muitos dos caracteres explicados de modo exclusivo ao domínio do biológico era, na realidade, o resultado de diversos fatores complexos, em que o ambiente exercia uma cota que *parecia* insignificante, mas, na verdade, de enorme importância.

Na revisão bibliográfica que faz, extrai desses referidos trabalhos a preocupação dos pesquisadores em questionar “a onipotência das leis da herança” (p.36). Argumenta que, nessa direção, “a higiene enxerga uma grande fecundidade de resultados nesse movimento de reação” (p.36). Diz que, na educação, há um abuso nessa atitude de apelo para a herança, na procura das causas da variação individual no que tange aos problemas infantis. Abuso condenatório, na própria medida em que tais problemas, dentro dessa racionalidade, fazem entrar em jogo representações coletivas que introduzem a dimensão do “destino”, da “sina”, dos “fados”: “filho de peixe é peixinho”; “o que tem de ser, será”, “quem sai aos seus não degenera” (p.36).

De acordo com Ramos, as consequências de tais representações coletivas introduzidas pela racionalidade exclusivamente biológica são nefastas na própria medida em que implicam em posições passivas e resignadas frente aos obstáculos, dificuldades e problemas do ser humano. Nessa vertente, como já anteriormente assinalado, de acordo com Mokrejs (1987), Ramos reconhece a imprecisão dos termos “anormal” e “normal”, que pecam pela precisa caracterização dos seus limites e, por conseguinte, se propõem, a partir da “Higiene Mental”, a observar a criança tida como “anormal” e a empreender esforços para o seu ajustamento ao currículo escolar. O autor estabeleceu a expressão “criança problema” para qualificar mais especialmente os quadros de desajustamentos psicossociais que não atingiam os casos-limites do distúrbio mental constitucional. A correção dos escolares menos capazes deveria ser feita em meio à convivência com as crianças mais aptas e, somente a título de caráter provisório, havia a recomendação ao recurso das classes especiais.

Na obra de Arthur Ramos, o tema da Educação mereceu, além do tratamento teórico, uma investigação em algumas escolas públicas do Distrito Federal. Sua atenção especial esteve voltada para a criança chamada ‘anormal’, incluída no grupo de alunos que não apresentava um desempenho escolar satisfatório, se comparados com os alunos ‘normais’. As observações de Arthur Ramos levaram-no a concluir que 90% das crianças vistas como anormais pertenciam ao rol das

crianças ‘problemas’, vítimas de desajustamento no ambiente social e familiar. Assim, a criança desatenta, agitada, que mente ou furta, deverá ser analisada ‘dentro das suas constelações totais de vida e de experiência’, descartando-se qualquer conotação de ‘constituição delinquencial’ (MOKREJS, 1987, p.98).

No contexto dessa nova nomeação “criança problema” para as referidas crianças vítimas de desajustamento no ambiente social e principalmente familiar, Arthur Ramos argumenta que é complexa e enorme a ação do meio cultural sobre os caracteres psicológicos e que o ser humano é o produto da sua civilização e da sua sociedade. Por isso, “constitui uma enorme tarefa da higiene mental o estudar os fatores culturais e sociais que condicionam o comportamento humano” (RAMOS, 1954, p.37). No estudo da criança problema, é necessária a investigação de todos os fatores ambientais que irão influir sobre o comportamento infantil e os seus desvios. No que concerne aos “males sociais”, Ramos cita “o pauperismo, os tóxicos sociais, os desajustamentos vários, a doença, a habitação [...]” (p.38). No entanto, pondera que não são esses tóxicos a causa dos problemas de desajustamentos e de conduta, como pensam alguns higienistas. Trata-se, na verdade, de um círculo vicioso em que o indivíduo busca nesses tóxicos a solução para os seus conflitos íntimos, e tais tóxicos o leva a práticas de violência e a conflitos familiares. Afirma que as suas pesquisas no Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental no Rio de Janeiro, conduzidas em crianças de variado meio social, confirmaram, em inúmeros aspectos, os pontos de vista de investigadores que reivindicaram a influência do meio social e cultural sobre a criança: sobre a sua personalidade, comportamento, saúde psíquica e rendimento escolar. Portanto, Ramos afirma acerca da influência exercida pelo meio social sobre a criança, meio social constituído por adultos que podem não a compreender ou a escorraçar.

Mas, mesmo considerando a influência ambientalista em uma dimensão maior, Ramos põe maior ênfase no ambiente da família. E torna-se muito importante dizer que, no presente recorte de pesquisa, estarei concernida com essa ênfase maior, isto é, a influência do ambiente familiar. Logo, estarei contemplando, no presente recorte de pesquisa, os aspectos da influência ambiental, abordados por ele, assentados na matriz da influência do ambiente familiar. Por conseguinte, no presente percurso, não se trata de reduzir, no âmbito da perspectiva de Ramos, a influência sociocultural à familiar, mas de um recorte de pesquisa.

No que diz respeito à assistência prestada às crianças ditas “problemas”, foram desenvolvidos alguns procedimentos básicos a serem realizados pela equipe técnica integrada pelos médicos Cláudio Mesquita de Azevedo, José de Paula Chaves e Stephania Soares e pelas professoras Dinah Goulart, Isaura Carvalho de Azevedo, Léa de Paula Miranda Lima, Dulce Goulart, Cenira Isensée Carvalho Leal

e Marília Hasselmann Rosa e Silva, que foram colaboradoras de Arthur nesse Serviço¹⁰⁰. Para avaliar o estado físico e psicológico dessas crianças, além de submetê-las a exames médico e psicológico, havia o levantamento de informações acerca da história de vida e das condições familiares e escolares do aluno, bem ao estilo da anamnese do nosso tempo presente. Mais detalhadamente, de acordo com Mokrejs (1987), o trabalho da “Higiene Mental” que visava a atender a criança com problemas escolares, assumindo para si tal tarefa através de uma clínica constituída pela atuação do professor, do médico clínico, do psicopedagogo e do psiquiatra, compreendia métodos de investigação que incluíam fragmentos biográficos, observação sistemática, observação incidental, história de casos, questionários etc.

Com base em todos estes dados arrolados, cujo registro deveria constar na ficha individual de cada paciente, eram procedidas as orientações aos pais e professores e realizados os encaminhamentos da criança para eventuais tratamentos que se considerava conveniente. Desta forma, buscava-se criar as condições necessárias para que a criança viesse a apresentar um desenvolvimento escolar satisfatório. A proposta de tratamento sustentada pelas clínicas de orientação infantil tinha por fundamento priorizar a atuação junto ao meio onde a criança estava inserida, ou seja, a família e a escola, e apenas secundariamente, em alguns casos mais graves, realizar uma intervenção direta junto à criança (ABRÃO, 2001, p.121-122).

Ramos (1954) extrai da leitura do *curriculum vitae* de crianças atendidas nesse Serviço “as poderosas influências de meios desajustados, de conflitos domésticos, de escorraçamento afetivo, de péssimos modelos para imitação [...] tudo isso determinando mau ou nenhum rendimento na Escola e problema de personalidade e de conduta” (p.41). Afirma que tudo isso tem um efeito nefasto “no psiquismo da criança, levando-a a martírios insuspeitados ou à imitação direta, muitas vezes, do adulto, como no-lo revela a observação” (p.42). Dessa maneira, para Ramos, as forças psicológicas dos adultos que estão ao redor da criança nas suas constelações familiares, que lhe modelam a personalidade e o caráter, são influências mais poderosas que as forças da herança, até então consideradas onipotentes e soberanas. Desse modo, “é possível observar, no discurso neuro-higienista de Arthur Ramos, o privilégio das teses ‘afetivo-dinâmicas’, mesmo diante de problemas de conduta anti-social, em que comumente a teoria eugenista-biologicista era soberana” (SCHREINER, 2005, p.162-63).

Nesse contexto, Ramos, na abordagem que empreende das vicissitudes escolares da criança, adenda a sua leitura da psicanálise, na qual conjuga noções freudianas com noções de dissidentes de Freud, tal como Adler. A família é a unidade social fundamental, afirma Ramos. A criança ajustará

¹⁰⁰ De acordo com Schreiner (2005), os cursos de Higiene Mental Escolar organizados por Ramos entre 1934 e 1939 no Instituto de Pesquisas Educacionais devem ter constituído uma possibilidade de formação técnica para essas professoras, como também um meio de ampla divulgação no nível geral dos preceitos da higiene mental entre o professorado.

sentimentos, emoções e atitudes “ao contato vivido da família, em teias sutis, que a psicanálise iria estudar nas suas pesquisas fundamentais” (RAMOS, 1954, p.42). Prossegue dizendo que a relação “pais-filhos” é a primeira unidade a ser tomada sob consideração. “Essa relação é de ordem biológica, de caráter permanente e inevitável, e de ordem psicológica, de natureza consciente ou inconsciente” (p.43).

Desse modo, referenciado aos educadores provenientes da psicanálise, que é a influência que o presente recorte de pesquisa¹⁰¹ está conferindo maior visibilidade, põe ênfase sobre a importância de estudar e investigar os “atrasados afetivos”, expressão que, de acordo com ele, qualifica os seres presos às fixações infantis da afetividade. Sublinha que a fase da objetivação do amor na criança sobrevém após a primeira fase do autoerotismo infantil, devido ao surgimento do primeiro objeto exterior do seu amor, a saber, a mãe enquanto o outro que exerce a maternagem. Assim, o “princípio do prazer”, sendo a mãe o principal objeto deste prazer, abordado por Freud, passa a processar as primeiras fases da vida afetiva da criança. Com essa mãe, a criança terá, nesse momento, uma relação dual indiferenciada até por volta de quatro ou cinco anos, quando ela viverá o complexo de Édipo, em que “formam-se constelações afetivas familiares, às vezes de grande intensidade, que se podem resolver facilmente, ou se complicar para o futuro” (RAMOS, 1954, p.45). Constitui-se, portanto, um poderoso binômio entre criança e mãe exacerbado caso haja falha da mãe em compreender a dinâmica psicoafetiva da criança. Exacerbação que pode dar lugar a sérias fixações, constituindo os “atrasados afetivos” da vida adulta.

A criança mimada em excesso ajusta-se nessa constelação, na própria medida em que ela torna-se incapaz de desenvolver normalmente o “sentimento da realidade” (RAMOS, 1954, p.46) por se encontrar fixada à mãe. Portanto, para Ramos, a partir da leitura psicanalítica que faz, a criança experienciaria com ódio e revolta a autoridade na sua matriz simbolizada pela figura paterna que, na vivência edípica, ameaça a criança de separá-la da mãe. A criança mimada em excesso é um ser preso à mãe e, por conseguinte, é o “eterno bebê”, pueril, medroso e inibido. Pontua que a entrada súbita em outro meio, a saber, a escola, conota muito frequentemente o período marcado pelo início dos problemas e das dificuldades educativas da criança mimada. A criança experiencia essa entrada no meio escolar como um mundo hostil, onde já não pode ter acesso aos mimos e os afagos do seu ambiente familiar, lançando mão, portanto, de vários meios de reação. Encontra como recurso para se proteger desse referido mundo hostil: sintomas que têm como objetivo e sentido a comprovação aos seus familiares de que a escola não é o lugar adequado para ela, tornando-se necessário retirá-la dessa instituição. Tais

¹⁰¹Pois a presente pesquisa, embora contemple, em maior ou menor grau, outras influências sobre Ramos, privilegia as apropriações psicanalítica, feitas pelo médico e educador baiano, no âmbito da sua compreensão dos problemas escolares.

sintomas podem ser dificuldades para acordar pela manhã e inclusive sintomas físicos. Dentro das configurações familiares, são variados os tipos de crianças mimadas em excesso: o caçula, o filho único, o primogênito, o irmão, em determinadas condições, a criança com dotes físicos ou intelectuais, o filho de pais abastados, o filho de viúva etc. Todas essas citadas categorias de crianças mimadas em excesso foram estudadas pelo Serviço de Higiene Mental que Arthur Ramos fundou.

Estas crianças, quando obrigadas a passarem do meio familiar, que lhes devota tanta atenção e cuidados, para o ambiente escolar, no qual a atenção do mestre é quase sempre dissipada entre os vários alunos, sofre, na maioria das vezes, grandes dificuldades de ajustar-se a esta nova condição, sobrevivendo daí desajustamentos escolares dos mais diversos tipos. Considera Arthur Ramos que estas crianças adquirem seus vícios de uma relação de extrema dependência com a figura materna, permanecendo fixadas a uma fase do desenvolvimento psicoafetivo, no qual a mãe é o principal objeto de prazer da criança (ABRÃO, 2001, p.124-25).

Sublinha, portanto, que os problemas e dificuldades das crianças mimadas no lar explodirão posterior e oportunamente na escola, aumentando em dificuldade o tratamento “corretivo” dessas vicissitudes, quando isso ocorre. Atribui a responsabilidade pelos problemas da criança aos pais, sendo na sua abordagem a estes que o educador e o ortofrenista se devem dirigir para esclarecimentos e orientação cuidadosa (CORRÊA, 2011d, p.793). Ao assinalar a crescente dificuldade da “correção” dos problemas de comportamento da criança mimada que o avanço da sua idade coloca em jogo, Ramos encontra justificativa para reivindicar a necessidade de combate precoce do problema, rogando para a dimensão “preventiva”. “Os serviços de higiene mental nas classes de pré-escolares visam, desta maneira, a acudir precocemente às primeiras dificuldades que se instalam na criança, evitando males futuros” (RAMOS, 1954, p.64).

Mas Arthur Ramos assevera que a criança-problema não apenas pode ser a criança mimada, como igualmente o seu outro extremo: a criança odiada ou escorraçada. Apesar da ascendência teórica de Adler sobre Ramos, não concernir ao interesse da pesquisa, importa assinalar de passagem que, nesse ponto, podemos verificar a significativa influência da psicologia individual desse dissidente de Freud: a produção de sérios transtornos caracterológicos por parte da exacerbação do sentimento de inferioridade. Para Ramos, porque essas crianças se sentem à margem, estranhas ao meio social e, por conseguinte, com difícil adaptação a ele, há o aumento contínuo do interesse egoísta dessas crianças.

Durante a sua vida escolar, serão crianças desanimadas, apresentando rendimento mínimo. O motivo para isso é que as tarefas escolares apresentadas a essas crianças serão interpretadas por elas invariavelmente como provas de hostilidade. Contudo, mesmo com a consideração da dimensão social, nessa abordagem da criança escorraçada, ressalta-se mais do que nunca a dimensão dos lares desajustados como

causa dos problemas da criança, principalmente na escola (CORRÊA, 2011d, p.793).

Nesses ambientes familiares “desajustados”, o sadismo dos pais explode em violentas reações e atitudes. As crianças são “educadas dentro de um falso conceito da disciplina educativa, em que o castigo físico é a regra” (RAMOS, 1954, p.67). Diz que sempre foi difícil erradicar hábitos inveterados do sadismo tanto de pais como de professores e que infelizmente os castigos corporais não desapareceram nos processos educativos de seus dias. Em certos lares desajustados, eles ainda eram a única ferramenta educativa. Para Ramos, as consequências pedagógicas no plano psicológico dos castigos físicos em casa e na escola são graves, imediatas ou mediatas e prolongadas, “determinando um sentimento de vergonha e revolta” (p.73).

É o pai que incide de modo frequente como o castigador físico da criança, no *curriculum vitae* de crianças escorraçadas observadas. As atitudes de revolta e reação da criança, direcionadas quase de modo invariável contra o pai e tudo o que ele simboliza: “a autoridade, em geral, a disciplina na Escola, etc.” (p.81), são justificadas por Ramos exatamente nessa dimensão da incidência de um pai punitivo. Por conseguinte, como corolário, a agressão de um modo geral é justificada como sendo uma revolta contra a autoridade. Respalhando-se em Adler, fala que, na própria medida em que a criança, dentro da dinâmica afetiva, vê na figura paterna o tirano e o dominador, ela o detestaria. A criança termina por escolher a alternativa do *desvio*: furtos, mentiras, ou reações agressivas quando se encontra submetida a uma educação muito autoritária e rígida. O ressentimento e a raiva da criança escorraçada por tudo o que venha exercer essa dimensão da autoridade, como a disciplina na escola, por exemplo, são explicados por Ramos, então, como uma grave dificuldade da criança em lidar com a disciplina e a autoridade representadas simbolicamente pelo pai, pois é ele, para o filho, o sinônimo de leis, de regras, de punições, de interdições.

Remetendo-se aos textos de psicanalistas freudianos, lidos e interpretados por ele, afirma que o pai acede à posição de “rival” ao separar a criança da mãe, ocupando, por conseguinte, o lugar de autoridade ao operar essa separação. Ademais, na posição de rival, o pai puniria e castigaria. Assim, perante a figura paterna, a criança escorraçada apresenta um mecanismo *ambivalente* de medo e agressão, de inibição e turbulência, de masoquismo e de sadismo. Tais referidas dimensões *ambivalentes* reincidirão nas atitudes e na conduta dessa criança no ambiente escolar. Essa constelação conflituosa justifica-se, porque, muito frequentemente, “a criança escorraçada é medrosa em face aos seus colegas maiores e mais fortes, e *desabafa* junto aos colegas mais fracos” (p.81).

Nesse contexto, de acordo com Ramos, aquelas atitudes aparentemente paradoxais apresentadas pela criança escorraçada são determinadas pelo mecanismo de transferência aos professores e colegas de escola das atitudes e comportamentos caracterizados pelos mencionados aspectos bipolares de amor e ódio à instância paterna simultaneamente temida e admirada. À luz da sua leitura psicanalítica, afirma, então, que a agressão está sempre ligada a componentes sexuais, sendo, por isso, muito frequentes os desajustamentos de ordem sexual, na criança escorraçada, como, por exemplo, a agressão através da verbalização de palavras obscenas.

As observações conduzidas pela Seção de Ortofrenia e Higiene Mental, evidenciam a ocorrência de alguns problemas sexuais na escola, como a masturbação e o homossexualismo. Esta constatação veio demonstrar não ser mais possível ignorar as manifestações da sexualidade infantil, que se faz presente também no meio escolar, confirmando assim a necessidade, já há algum tempo apontada, de um trabalho de orientação sexual. Segundo Arthur Ramos, a orientação sexual é de responsabilidade dos pais e da escola, devendo ocorrer de forma individual e indireta (...), educação esta que deve ser complementada pela sublimação dos impulsos sexuais (ABRÃO, 2001, p.126-27).

Portanto, Ramos explica os problemas comportamentais da criança escorraçada como “fugas” de uma intolerável condição emocional dessas crianças. Enquanto essa “fuga” pode ser real, ou seja, irem para a rua, quando essas crianças são de meio econômico baixo, essa “fuga” é metaforizada, comportando mentiras, agressões, furtos e outras falhas de comportamento, nos casos da criança de meio econômico melhor. “A criança escapa da realidade pela realização ‘mentirosa’ dos seus desejos. Daí as reações do seu comportamento e as suas mentiras” (RAMOS, 1954, p.119). Nessa conjuntura, no âmbito escolar, a criança mimada, a escorraçada, a turbulenta, a que mente, que rouba, que bate, a insubordinada, todas essas ganham abordagens minuciosas no livro dedicado a elas.

A mentira e os furtos, designados por Arthur Ramos sob o rótulo de pré-delinquência infantil, não apresentam nesta etapa da vida a mesma conotação atribuída a estes delitos quando cometidos por indivíduos adultos. Na criança, estes atos, na sua grande maioria, possuem uma conotação simbólica que aponta para possíveis desajustamentos afetivos por ela manifestados (ABRÃO, 2001, p.128).

Nessa conjuntura, é oportuno dizer, então, que Ramos argumenta que é justamente no sentido do escorraçamento afetivo de casa que devemos interpretar os furtos da criança: “um meio inadequado de obter o que não lhe dão” (RAMOS, 1954, p.136). Em outras palavras, lê no comportamento de furtar no ambiente escolar um meio de vingança do adulto cuidador que a escorraça ao invés de compreendê-la, fazendo aos outros aquilo que não fizeram com ela. Uma atitude de compensação ao referido escorraçamento afetivo. Para o autor, é justamente, nessa dimensão, que podemos compreender, por exemplo, a frequente atitude infantil de furtar dinheiro para comprar doces e “bobagens” que distribui

aos colegas de escola. De acordo com Ramos, quando essa criança encontra, no ambiente escolar, uma compensação afetiva à falta de amor na sua dimensão de carinho e proteção e ao excesso de castigo físico, é notória a melhoria desse tipo de criança. Argumenta que, nos casos de furtos infantis, é muito frequente a sua associação com a mentira e outros comportamentos fraudulentos: uma mescla já vista em algumas observações. Segundo o autor, numa revista geral dos casos de furtos analisados no Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, foi verificado que oitenta por cento desses casos estão associados à mentira, na própria medida em que a criança que furta é levada a mentir para não ser descoberta. Ademais, diz Ramos, que os responsáveis por este fato são quase sempre os adultos: angustiando a criança, crivando-a de perguntas ameaçadoras, induzindo-a a pensar no “feio crime” cometido. Nessa vertente, o adulto (pais, professores...), no lugar de “corrigir” esses problemas comportamentais, vem fazer justamente o contrário, pois termina por complicar a sua situação. A criança angustia-se e mente para se ver livre de uma situação insuportável.

Obs. 269 (Escola “México”, ficha n. 140 do S.O.H.M.). L. S. M., menina de 11 anos, cor branca. O pai, brasileiro, trabalha na polícia e é professor num colégio da capital; muito enérgico e falastrão, castiga os filhos com pancada, com correia, corda, ponta-pés, etc.; a mãe procura intervir nestes momentos e apanha também; no entanto, procurando o Serviço um contato com êle, no sentido de orientá-lo no tratamento da filha, escreve longa carta em que se diz muito ao par das conquistas da escola nova; transcrevemos alguns trechos sem comentários:

- “a colaboração dos pais e professores é assunto já, que constitui pleonasma...”; “... a influência da família sobre a Escola é realmente extraordinária: o lar prepara o coração da criança e a escola, a inteligência”. “... Embora eu tenha trazido da Escola para a vida, o horror aos processos e ensinamentos do meu tempo, conservo porém, certa ojeriza a determinados métodos atuais, em que a inobservância a certos princípios matemáticos, como a inexistência do aprendizado da “Tabuada”... etc.” “... Cooperarei com as vossas competentes e esforçadas auxiliares, às quais, também, L. dedica verdadeiro amor e até o fim do ano letivo ela se achará em condições de obter o Diploma do Curso Primário... Não será precedente; temos o caso de Humberto de Campos, com a D. Marocas; o do Marechal Von Hindenburg, que o último aluno de sua classe foi Presidente da República Alemã e é hoje uma das glórias universais. O de Mussolini, que não estava em harmonia de nível intelectual, e Antônio Vieira, antes do estalo... mas, hoje é o pensamento de milhões de seres humanos, etc.”

A mãe, brasileira, lava para fora, trabalha muito em casa até tarde da noite. Irmão de 14 anos, está num internato. As informações da menina são de pura fantasia: o pai teria falecido; o atual é apenas padrasto; teria uma irmã casada (“agora vai ter um bebê, estou tão contente de ser tia...”); outra irmã solteira telefonista (“junta um dinheirinho para mim...”); outro irmão, etc... um verdadeiro delírio de imaginação. A menina exhibe equimoses e cicatrizes, que dizem serem em consequência de pancadas do pai. Mora em casa alugada, de bom aspecto, com acomodação para a menina. Nada de anormal na história obstétrica materna. Algumas dificuldades no desenvolvimento da criança: alimentação, fala... Atualmente, queixa-se de prisão de ventre, dores de cabeça e pelo corpo, etc. a mãe relatou que há quatro meses a menina teve um corrimento sanguíneo. Na Escola, tem tendência a dominar, mente e furta. É suscetível, nervosa, dócil, triste, imaginativa, teatral. Afóra a hiperatividade imaginativa, nada de anormal nas outras funções psíquicas. Aprendizagem boa. Pesa 39k500, tem 1m48 de altura. O exame orgânico revela o seguinte: “Mucosas muito descoradas; manchas hipocrômicas no rosto; corrimento vaginal; dor nos pontos ovarianos; fígado um pouco aumentado; gânglios Ricord, cervicais e inguinais; conjuntivas ictéricas; dentes mal conservados”.

Do seu registro de observações:

“1936 – Queixa-se muito do pai. Diz que é “padrasto”; mas nas conversas, esquece-se e chama de pai: “Meu pai é muito bruto; espanca minha mãe, não dá dinheiro nem para roupa nem para

comida... as joias de minha mãe, bota no prego... tem outras mulheres... meu irmãozinho pequeno vive abandonado... mas minha mãe, coitada, gosta muito daquele homem...’ E ainda: “Eu sou uma moça e ele me trata tão mal... tão mal... quando me bate, grita e os vizinhos escutam uma porção de inconveniências e grosserias. Eu já abandonei a casa mas foi para ganhar um dinheirinho como criada, Ele me descobriu e me espancou. Tenho o corpo todo marcado...”

Fêz uma subscrição, no ano passado entre os colegas, dizendo-se autorizada, pela professora de jogos. Este ano, foi surpreendida, fazendo nova “coleta” para ir à Embaixada do México, em retribuição à visita do Embaixador.

“1-9-36 – L. S. M.. chegou com uma carta muito pretenciosa, que me mostrou dizendo que a professora lesse em voz alta aos colegas para que todos conhecessem as razões por que não vem sempre bem vestida...

Queixou-se à guardiã de sentir os seios muito doloridos, dizendo já ter leite, tanto que às vezes umedecia a roupa...

Continua a fazer queixas de casa. Diz que o pai é padrasto e “até mesmo isso ela duvidava que fôsse, pois quando seu pai “morreu”, ela estava fora e quando voltou, encontrou “aquêlê homem” em casa...” e continua: “Minha mãe diz que casou com êle mas eu não posso acreditar porque então devia ser bom para nós e não é. Até nela êle dá; tenho tanta pena, ela é tão mocinha, tem 27 anos; casou-se com 13 e 14 já tinha um filho... Meu irmãozinho é muito interessantezinho, até êle meu padrasto espanca quando chora. Eu faço tudo para êle e só o chamo meu filhinho...” Quer ser literata e dançarina, mas a mãe prefere que ela seja professora.

“25-9-36 – Têm aparecido furtos de dinheiro na Escola. L.S. M. é suspeitada, mas acusa as companheiras.

“29-9-36 – L. S. M. se tornou também suspeita no caso do furto de 104\$000 de um dos serventes. Os colegas suspeitaram dela, porque neste dia, ela trouxe muito dinheiro e chocolate. Desapareceu dinheiro de sua professora. Premida pelas suspeitas, a menina escreveu à diretora o seguinte bilhete: “Dona J. – Tirei 25\$000 de Dona Z., \$600 de Dona V., e 6 passes de \$300 desta. Sòmente estas quantias tirei, arrependida estou, quero eu tirar esta mancha feia, tornando-me uma aluna, sem maus sentimentos. Espero que a senhora me perdoe, reconheço que tem sido uma verdadeira mãe para mim. Peço-lhe por mim, pedir desculpas a Dona Z., o caso da N. eu me responsabilizo (ass.). L.”

Confessou alguns logros que tem pregado à Escola. Disse que não tinha padrasto e sim pai e que tudo mais era mentira; prometeu nunca mais mentir. L. S. M. escreve para o suplemento infantil de um dos jornais da capital – resumos de aulas que ouve na Escola, etc. Os pais, porém, não sabem que a menina leva êstes trabalhos ao jornal.

“Outubro de 1936 – L. S. M. tem faltado à Escola. A nosso chamado, a mãe contou-nos que L. já uma vez fugiu de casa para empregar-se. Foi encontrada um ou dois dias depois, em casa de uma família nortista, com o ordenado de 40\$000 mensais, por serviços leves; aceitaram-na por compaixão, pois disse que precisava ganhar muito dinheiro para auxiliar a mãe que era viúva e tinha muitos filhos. Queixou-se de que quando os alunos são dispensados mais cedo (exemplo: morte de um vereador) ou mesmo quando não há aula, L. engana os pais e fica passeando. L. entrou na sala quando falávamos com a mãe, e pediu consentimento para ir ao cinema: iam ser distribuídas algumas entradas; era a primeira e talvez a única oportunidade. “Não minta!” – replicou a mãe – “Não vai! Sua mãe já não pode com V. V. está insuportável, acho que vou interná-la; não posso mais!...” L. S. M. insistia e a mãe, buscando o máximo de energia, bradou-lhe: “Não vai! Retire-se, ouviu?” Ainda na frente da filha, pedia-nos desculpas da maneira brusca com que falava. E a menina indiferente...

“Novembro de 1936 – L. S. M. continua com as mentiras e os embustes...” (p.375- 77).

Para Ramos, essa observação, transcrita de seu livro aqui abordado *A criança problema*, é uma curiosa observação que mescla as mentiras, os furtos e outros embustes, numa trama compacta. Para o autor, a partir dessa trama, podemos compreender as reações da personalidade de L. S. M., criança representada por ele como escorraçada afetivamente, na própria medida em que ela apresenta-se órfã

de afeto e compreensão. Por isso, as suas decepções de filha são compensadas nos sonhos de aventura, no jogo imaginativo e nos furtos, ocorridos no ambiente escolar. Tais mecanismos compensatórios proporcionam, de modo simultâneo, oportunidades de realização dos seus desejos e satisfação aos seus impulsos de vingança e de agressão contra os pais e contra os professores, “‘imagens-símbolos’ dos pais” (p.377). Ao compensar as suas decepções de filha, o seu recurso é a teatralização de papéis de mãe, na própria medida em que imagina filhos, fantasia gravidez, sente os seios doloridos e com leite e protege o irmãozinho fictício. “Tudo isso se complicando, nos albores da crise puberal” (p.377). O caso de L. S. M. é trazido aqui por ser considerado por Ramos um exemplo significativo do movimento, por parte da criança, em escapar da realidade pela realização “mentirosa” dos seus desejos. Ademais, é um exemplo significativo também, por de acordo com Ramos, os vários aspectos do comportamento de L. S. M. evidenciarem a violência das reações contra o pai, tais como chamá-lo de padrasto, as expressões de revolta e ódio e as fugas de casa. Por fim, o caso de L. S. M. é trazido aqui com o intento de ilustrar como eram feitas as fichas de atendimento das crianças no SOHM.

Analisando a vicissitude concernente aos furtos infantis, no ambiente escolar, argumenta que a categoria de furtos patológicos é rara. Tais furtos estariam vinculados à existência de uma doença orgânica e nervosa, uma grave defasagem mental, a epilepsia. Mas, ainda que faça essa consideração, Ramos não abre mão da sua concepção de influência dos fatores ambientais, que se não estão como causadores, tomam lugar como complicadores do quadro, conforme, segundo ele, ocorre com tal categoria de furtos patológicos. Inclusive, chega a argumentar pela existência de um abuso do uso do termo “cleptomania” para certo grupo de furtos patológicos manifestados sob a égide de um caráter de um impulso irresistível, “com ausência de móvel, e feitos sobre objetos de valor nulo [...]” (p.378). Assevera, nessa direção que, àquele tempo, a “cleptomania” é raríssima no período da infância. “Mesmo no adulto, êsse sintoma estaria ligado a certas manifestações de neurose coacta e não existe como sintoma isolado” (p.378). Respalda-se, acerca disso, sobre suas observações do Serviço de Higiene Mental, onde diz ter encontrado diversos casos de furtos em crianças com pequenas defasagens intelectuais, mas onde habitualmente incidem fatores ambientais, tais como traumas afetivos, escorraçamento, entre outros. Igualmente, diz Ramos, os furtos em crianças epiléticas: “mesmo aqui, não se pode dizer que os furtos expressem um sintoma exclusivo da doença. Há sempre fatores de ordem ambiental” (p.378). Ademais, no que concerne à correção desses referidos padecimentos concernentes aos furtos da criança na escola, é oportuna a citação do autor, abaixo descrita, um pouco alongada:

A correção dos furtos infantis varia para cada caso ou categoria particular. Nos casos de furtos de móveis afetivos, que constituem a grande maioria dos furtos infantis, impõe-se o exame minucioso dos fatores ambientais e emocionais que conduziram ao desajustamento. A correção será feita em casa e na escola. Em casa,

correção do ambiente desfavorável: esclarecer os pais, explicando-lhes a dinâmica dos furtos infantis, quando há qualquer privação material ou afetiva; analisar as circunstâncias contemporâneas do furto (nascimento de um irmãozinho, problemas outros do lar, abandono moral e afetivo da criança, depois de uma fase de interesse etc.). Na escola, igualmente esclarecer sobre os aspectos ‘pré-morais’ e ‘pré-criminais’ dos furtos infantis, mostrando-lhes os perigos das interdições e castigos intempestivos, que vão acrescer o sentimento de culpa e de masoquismo infantil. Obter, ao contrário, a confiança da criança, mercê de uma correta transferência afetiva. [...] Sublimar os impulsos infantis numa atividade útil, aproveitando o deslocamento afetivo conseguido pela transferência. Nos casos mais graves, impõe-se uma análise mais profunda, feita pelo *especialista*. [...] A criança precisa ser valorizada e ter elevado o seu sentimento de personalidade. O mesmo se pode dizer dos furtos ligados a mecanismos de jogo ou imitação, ou dos furtos patológicos. Ao lado da correção orgânica por um tratamento adequado, é preciso dar a assistência moral e afetiva que esses pobres seres escorraçados não têm em casa. A criança bem recebida no lar, compreendida pelos adultos como um pequeno ser que tem necessidade de carinho e proteção, não furta. Quando o faz, há um motivo oculto que precisa ser esclarecido. É o que faz a moderna higiene mental, na escola e no lar, com os seus ensinamentos (p.379-80).

Em um capítulo dedicado às constelações familiares, Ramos argumenta que o estudo do rendimento na escola, de problemas psicoafetivos, realizado nas clínicas pedagógicas, veio evidenciar que as diferenças que os biólogos e *biotestólogos* haviam detectado na criança, referenciadas à ordem do nascimento, estavam, na verdade, relacionadas “à existência de conflitos emocionais e afetivos na família” (p.143); sendo, portanto, a constelação familiar o que realmente influiria na fachada de comportamento da criança. Os problemas de comportamento dessas crianças pertencentes a constelações familiares “problemáticas” e “desajustadas”, isto é, os problemas das crianças provenientes de ambiente familiar com condições desfavoráveis quase sempre explodem na escola. “E então se revelam as atitudes de indisciplina, de agressão, etc., tentativas de afirmação da personalidade” (p.155).

No capítulo acerca da “criança turbulenta”, Ramos designa por turbulência as mais variadas dimensões do comportamento motor: “a turbulência simples, a agressividade, a instabilidade, a impulsividade, etc.” (p.193). Assevera que, na própria medida em que contraria os “padrões” disciplinares da escola, é a turbulência a vicissitude que mais se sobressai entre os problemas comportamentais da criança no estabelecimento escolar. Argumenta que, diante do vasto conjunto das “crianças turbulentas” dentro do espaço escolar, impunha-se a necessidade de estabelecimento de uma diferenciação desses quadros, no que tanto existe a turbulência concernente às condições mórbidas como as demais modalidades de turbulência, cuja causa eram as condições afetivas e ambientais. Os “atrasados, portadores da síndrome de debilidade motora de Dupré, os instáveis, ligados a vários estados mórbidos, e os impulsivos” (p.195) são incluídos no primeiro grupo de turbulência concernente às condições mórbidas. Já o segundo grupo, concernente às modalidades de turbulência cuja causa eram

as condições afetivas e ambientais, contrariando uma literatura tradicional, compreende o grosso das crianças “caudas de classe”, turbulentas, agressivas, desobedientes, desatentas [...]” (p.195). Este segundo grupo compreende, portanto, a maior parte das crianças turbulentas dentro dos ambientes escolares, sendo integrado por crianças incompreendidas, que padecem de desgostos afetivos e morais, abandonadas ou escoraçadas, reagindo, por conseguinte, na indisciplina e na turbulência. Assim, Ramos descreve que a defasagem das condições do meio no qual a criança vive, as constituições familiares “desajustadas” e o escoraçamento moral e físico da criança decorrentes dessa defasagem e desse “desajustamento” acarretam “uma série de reações de comportamento que vão da insubordinação simples a verdadeiros atos de agressão na Escola” (p.196).

Desse modo, para Ramos, a maioria dos casos de turbulência e de agressividade, como a maioria de todas as vicissitudes da criança na escola, não deve ser relacionada à facticidade de algum “desvio”, de alguma “anormalidade” psicológica, “reveladores de uma cerebrina “constituição delinquencial” na criança” (p.203). Antes, a maioria desses padecimentos devem ser compreendidos e explicados principalmente sob a égide do jogo afetivo das configurações familiares dessas crianças. Todavia, para Ramos, esse tipo de turbulência e de desobediência explodido no ambiente escolar, ainda que ocorra com mais frequência nas crianças humilhadas e castigadas, não apenas se apresenta nessas crianças escoraçadas, mas igualmente ocorre como “resultado dos mimos maternos, querendo o menino continuar a ter, na Escola, os privilégios que goza em casa” (p.200-201).

No entanto, o objetivo dos atendimentos realizados na Clínica de Orientação Infantil, como de algum modo já dito, não era somente focado naquelas crianças que Ramos denominou de “crianças problemas”, como também incluía um trabalho “preventivo”, além da referida ação “corretiva”, que consistia na avaliação das condições físicas e psicológicas dessas ditas “crianças problemas” e na assistência e orientação para que os “padecimentos” por elas apresentados fossem sanados. Caso o pequeno escolar tivesse vindo bem formado do ambiente familiar, o ortofrenista tinha somente que prosseguir o trabalho iniciado: *to keep the normal*¹⁰². “Se não, se surgem os casos-problemas, então a higiene mental intervém, procurando resolver e ajustar as dificuldades surgidas” (p.22).

A higiene mental infantil tem assim aspectos largos. O seu campo de ação é imenso. O seu trabalho é duplo: preventivo e corretivo. Ela estuda o desenvolvimento e formação de hábitos na primeira e segunda infância, acompanha o escolar no período da escola primária, assiste ao desabrochar da adolescência, prepara para o jovem ser para a perfeita adaptação à vida adulta. Desde cedo foram fundadas as clínicas de pré-escolares, para uma ação mais eficaz, no trabalho da prevenção. E mais uma vez o eixo de ação se deslocou do trabalho do tratamento para o da

¹⁰²Mantenha normal a criança normal.

prevenção. ‘A maior tarefa da higiene mental em educação é conservar normal a criança normal’ (... *is to keep the normal child normal*) – escreveu Benson e Altener. A tarefa corretiva virá depois, quando o trabalho de prevenção não foi conseguido: ‘ajustar a criança desajustada’. Estas clínicas de hábito (*Habitat clinics*) de pré-escolares têm por fim o estudo e orientação da criança ‘normal’; é um trabalho ‘positivo’, de afirmação e orientação. A higiene mental lançou então as suas vistas para os ‘jardins de infância’, que já constituíam uma excelente experiência pedagógica, e lhes trouxe a sua contribuição valiosa. E o seu estudo é tão importante que lhe é consagrada hoje toda uma extensa bibliografia. (...) À entrada na escola primária, a higiene mental continua a obra, ainda na sua dupla tarefa de prevenção e correção. Funda clínicas ortofrênicas, onde colaboram, lado a lado, o professor, o médico clínico, o psico-pedagogo, o psiquiatra (p.21-2).

Nessa direção, Ramos cataloga as medidas de cunho “preventivo”, no âmbito do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, que ele diz comporem a “Higiene mental preventiva do pré-escolar” (p.24), definida como “o progresso educativo transportado ao lar” (p.24): “correta formação dos pais. Círculo de pais. Educadores visitantes. Clínicas de hábitos e de direção da infância. Serviços conexos – profiláticos e médicos” (p.24). Sobre tais visitas, “ir às residências para o SOHM não era uma ‘tarefa’ somente técnica, pois precisava constituir-se, pedagogicamente, em ação ‘transformadora’ dessa relação tão cheia de arestas” (ALMEIDA, 2010, p.265).

Em nosso serviço, esta atenção é lenta e cautelosa [...]. 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 ‘afronta’, mas uma visita cordial, aceita e muitas vezes solicitada pelas próprias famílias. Sabemos hoje a importância dos ‘Serviços sociais’, e na escola, dos educadores-visitadores (*visiting teachers*), principalmente nos serviços de higiene mental. Só agora é que se iniciam, entre nós, atividades desta natureza, algumas oficiais e outras de iniciativa privada (RAMOS, 1954, p.390).

Assim, para Ramos, a tarefa de visitar as famílias requer “uma compreensão e uma dedicação, menos de caráter técnico do que de formação psicológica e interesse humano” (p.390). No abordado livro *A Criança Problema*, como estamos vendo, ele defende vigorosamente os “déficits afetivos” da criança, oriundos principalmente de constelações familiares “desajustadas”, como a causa dos problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento da criança. Intimamente associada com essa defesa, ele atribui a responsabilidade pelos ditos problemas escolares da criança principalmente às famílias “desajustadas”, aos pais “mal preparados”. Mas, aqui, no trato dado por Ramos, à abordagem da família, pelo Serviço e pela Escola, fazendo valer, inclusive, a possibilidade de a família solicitar a visita e a orientação antes de uma abordagem na matriz da intromissão, podemos dizer que não é possível afirmar fechadamente pela existência no seu projeto da “desqualificação” da família.

É verdade, a meu ver, ainda que seja na atualidade que isso possa ser visto por essa ótica, que é um limitante suposto desse seu projeto a responsabilização da família “desajustada” pelos problemas escolares da criança explicados em termos de “déficits afetivos” oriundos de tal configuração familiar. É limitante para o nosso tempo porque, dentre outras coisas, a responsabilização da família, a meu ver, terminou por ocorrer de um modo determinista que não conferiu espaço para a consideração da dimensão da parcela de responsabilidade da criança pelos seus problemas escolares e, por conseguinte, da margem de liberdade da criança em relação ao Outro familiar no sentido de poder ressignificar os sentidos vindos desse Outro. Argumento que, por conseguinte, temos a vitimação dessa criança, que, embora escape do determinismo biológico (o que não é pouco, é preciso reconhecer!), não consegue escapar do determinismo do meio em que vive. A partir disso, a criança representada como “problema”, por Ramos, comporta esse limitante suposto para o nosso tempo, que traz a implicação de ser uma criança “falada”, e não uma criança que fala. Uma criança que, ao sofrer a influência determinística principalmente do meio familiar, não encontra uma margem de liberdade para fazer algo diferente com aquilo que recebeu do Outro e não é capaz, pois, de ressignificar os significantes recebidos desse Outro. Entretanto, embora reconheça a limitação desse suposto, o modo como aborda a relação escola/família indica que esse ponto é complexo no que diz respeito a não ser possível afirmar fechadamente pela “desqualificação” da família no seu projeto educacional. Isso porque tal modo indica ser a visada do fortalecimento da família e o reconhecimento da importância dela na tarefa educativa, conjuntamente com a escola sendo outro suposto da sua compreensão – daí a importância do seu fortalecimento, solicitando a família para cooperar com a escola em tal tarefa. No entanto, conforme já assinali, farei logo adiante uma criticidade acerca da questão do caráter de modelamento desse fortalecimento.

Ainda sobre as medidas de cunho “preventivo” as quais colocavam mais do que nunca a dita delicada relação do Serviço e da Escola com a família, conforme nos diz Abrão (2001), essa Seção de Ortofrenia e Higiene Mental tinha também como finalidades a educação do público através da divulgação de informações de alguns princípios da higiene mental por meio de jornais e rádios; a formação e orientação dos pais com base na sua leitura de noções psicanalíticas através de programa educativo estendido ao lar, de tal modo que eles pudessem favorecer o desenvolvimento psicológico dos filhos por meio de uma influência positiva sobre eles; e a formação mental dos professores.

Com relação à intervenção de natureza preventiva, podemos destacar a importância atribuída à educação da criança, tanto no lar como na escola, para o desenvolvimento saudável de sua personalidade, livre de inibições e de distúrbios neuróticos. Deste modo, as clínicas de orientação infantil propunham um trabalho de divulgação entre pais e professores, de alguns princípios da higiene mental que poderiam ser aplicados à educação da criança. Tal proposta ganhou concretude pela produção de uma vasta literatura de vulgarização, publicada em livros, jornais e

revistas, nos quais os princípios da higiene mental eram enunciados (ABRÃO, 2001, p.120).

Arthur Ramos considera de suma importância os trabalhos que devem ser feitos junto à personalidade dos pais da “criança-problema”. “Entreviu, no ambiente da Escola Nova ‘a colaboração estreita entre a escola e o lar’” (MOKREJS, 1987, p.100). Nessa direção, trata-se de ensinar esses pais a como exercerem o papel de autoridade, dimensão incompatível com dinâmicas afetivas extremas, do ódio ou da complacência, para que, desse modo, a criança encontre “o equilíbrio emocional para a definição de um comportamento ajustado” (RAMOS, 1954, p.216). Isso porque, “dentro da sua leitura, a desobediência ao professor comporta a revolta da criança contra a autoridade que ele simboliza, cuja matriz são os pais” (CORRÊA, 2011d, p.796). Dessa forma, essa leitura não deixa de comportar uma nuance de significativa idealização e modelamento desses pais. E tal dimensão de leitura apresenta-se como limitante para o nosso tempo no qual sabemos o quão complicado é uma perspectiva idealizante de pais, de educação e de criança. Pelo menos o é a partir do referencial de uma atual compreensão psicanalítica dos problemas escolares¹⁰³. Nessa direção, cabe assinalar que não deixou de ser uma consequência da leitura de Ramos a imposição, como medida óbvia, da educação dos pais em uma visada de enquadramento: fazer desses pais verdadeiros especialistas em educação infantil (LIMA, 2006), orientando-os e ensinando-os a medida ótima (LIMA, 2006) de acolhimento dos seus filhos. Isso porque, conforme apontado, para Ramos, tanto o mimo em excesso quanto o escorraçamento afetivo são igualmente causadores dos problemas da criança. Nesse contexto, de acordo com Abrão (2001), o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, liderado por Arthur, que objetivava, entre outras coisas, um maior estreitamento dos laços existentes entre a família e a escola, e, por isso, justamente, procurava obter a adesão dos pais no tratamento dado à criança “problema”, não deixou de lidar com a resistência apresentada por esses pais em relação a esse projeto. Eis a anteriormente referida criticidade acerca do caráter de modelamento do fortalecimento da família.

A revolta contra a autoridade seria uma maneira de a criança escorraçada vingar-se dos adultos que a oprime e de também afirmar a sua personalidade. E, no caso da criança mimada, seria um meio de ela vingar-se das restrições e dos deveres impostos, na própria medida em que a criança mimada é autoritária, não suportando a contrariedade dos seus desejos, querendo “continuar na Escola com os seus privilégios” (RAMOS, 1954, p.216). Esses pais, ao “mimarem excessivamente” ou ao “inibirem demais”, seja por meio de castigos físicos ou sofrimentos morais, não estariam operando como

¹⁰³Esse ponto ficará mais claro no próximo capítulo, quando estiver recortando a dita atual compreensão psicanalítica.

autoridade e estariam, por conseguinte, abrindo as portas para os problemas da criança que explodirão na escola. Por isso, o projeto da reeducação dos pais dessas crianças, além delas próprias.

Desse modo, para a atualidade, o projeto educativo de cunho “corretivo” e “preventivo” a que se propõe o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental do Rio de Janeiro, liderado por Ramos, já não nos serve como uma alternativa que responda ao desafio contemporâneo de configurações familiares que muito mais do que no tempo de Ramos patentizam mais do que nunca a resistência à perspectiva de enquadramento, patentizando que a pretensão do enquadramento apresenta-se limitante. Isso por causa das nuances idealizante, modeladora e ortopédica que tal projeto comporta. Esse tipo de clínica inclusive serviu diretamente à rede escolar pública, recebendo as crianças que manifestavam dificuldades na aprendizagem” (CORRÊA, 2011d, p.796), submetendo-as ao processo de diagnóstico e oferecendo-lhes tratamento reeducativo e psicológico para sanar seus distúrbios. Dentro dessa empreitada, a tarefa da escola foi a de pretender completar a obra da “correção educativa”, buscando “compreender a criança não como uma entidade isolada, portadora de “vícios hereditários”, de “constituições delinquentiais” e outras coisas cerebrinas, mas como um ser vacilante, afetivo, em formação, no meio de constelações afetivas dos adultos” (RAMOS, 1954, p.140). “Nessa linha, a função da professora é fundamentalmente a de se superpor aos pais sádicos que falham na compreensão dos problemas dos seus filhos” (CORRÊA, 2011d, p.797).

De um lado, este movimento cria uma rede de clínicas psicológicas escolares ou paraescolares, onde as crianças que apresentam problemas de aprendizagem e desajustamento escolar são diagnosticadas e tratadas, de outro, gera uma preocupação com a higiene mental do professor e com a possibilidade de seus distúrbios emocionais interferirem negativamente na saúde mental de seus alunos; por fim, orienta uma série de medidas pedagógicas destinadas à correção dos desajustes revelados pela clientela escolar, como as ‘classes fracas’, que na época surgem em contraposição às ‘classes de anormais’ que, no entender dos psicopedagogos, deveriam ficar reservadas apenas aos ‘atrasados constitucionais’ (cf. Ramos, 1939, p.xx-xxv)” (PATTO, 1991, p.44).

Ramos (1954) assevera, nesse momento, que a resolução dos problemas da criança apenas ocorrerá através de uma adequada transferência afetiva, na escola e com a orientação educacional aos pais no que se refere ao comportamento com os filhos. Ademais, assevera também que é o papel da professora obter da criança a “transferência afetiva” para a conquista do afeto e da confiança do escolar, na própria medida em que esse meio transferencial poderá conferir “uma compensação a uma alma órfã de afeto” (p.140). Nessa direção, Ramos defende que, pelo fato de o professor exercer o papel de autoridade para a criança, sendo, nesse caso, substituto dos pais, a sua atitude é fundamental. Ao professor, portanto, cabe “corrigir no espírito da criança a *imago* errônea que ela fez da autoridade e do

‘próximo’ em geral” (p.225), operacionalizando a intervenção da dinâmica da transferência afetiva. Na sua visada de correção educativa, a “transferência afetiva” é apresentada como uma pedra angular, justamente porque Ramos a entende como o primeiro passo para a reeducação da criança, o veículo da compensação afetiva dos problemas infantis. Por conseguinte, nesse momento inaugural de interlocução entre os campos educativo e psicanalítico, no contexto brasileiro, como uma possibilidade de compreensão dos problemas escolares, a noção de transferência é introduzida circunscrita à esfera de um procedimento compensatório de “defasagens afetivas” causadoras de transtornos de comportamento. E, desse modo, como um veículo “reeducativo”.

O procedimento analítico propriamente dito, ou seja, o tratamento individual de crianças por intermédio da técnica de análise de crianças, era empregado em um restrito número de casos de natureza mais grave, quando os procedimentos descritos acima não eram suficientes para debelar o problema. Transitando com grande facilidade e segurança entre os teóricos da psicanálise de crianças, Arthur Ramos considera mais apropriado, nestes casos, o emprego da técnica de Melanie Klein em detrimento da de Anna Freud. Sustentando esta preferência da seguinte forma, ‘Não fazemos análise diretas, ortodoxas, na criança, a molde de Anna Freud. Damos preferência ao método indireto de Melanie Klein, nos casos indicados de correção psicanalítica’. (...) Tomando por certa a afirmação de que as análises diretas eram evitadas, podemos deduzir que o tratamento oferecido às crianças problemas, naqueles casos em que a psicanálise era indicada, não comportava um procedimento analítico completo, da forma como entendemos atualmente [...]. A utilização da psicanálise de crianças restringia-se a alguns procedimentos técnicos, particularmente a observação da atividade lúdica da criança em um contexto clínico (ABRÃO, 2001, p.123).

O procedimento utilizado parece compreender um objetivo diagnóstico antes que propriamente analítico. De acordo com Schreiner (2005), de fato, a maioria dos atendimentos realizados pelo Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental adotou um padrão mínimo que não compreendia uma análise formal da criança, mas uma compreensão psicológica do quadro a partir da observação do aluno dentro do jogo das suas constelações de adultos. No entanto não deixa de conferir especial papel aos jogos que possuem expressão ativa como “válvula de escapamento dos impulsos da criança” (MOKREJS, 1987, p.100).

A criança anima os seus brinquedos, comportando-se em face dos mesmos como se fossem pessoas do seu ambiente familiar e escolar. E então o analista vê desfilarem o pai, a mãe, os irmãozinhos, os professores... verificando as reações de amor, ódio, ciúme, inveja, despeito, agressão... da criança em frente deles (RAMOS *apud* ABRÃO, 2001, p.123).

Schreiner (2005) assinala que se, de um lado, o seu investimento inicial na psicanálise constituiu Ramos como um dos precursores dessa disciplina no Brasil, de outro, em momento algum, ele se intitulava “analista”, tal como fizeram contemporâneos seus, entre os quais Durval Marcondes e Porto-Carrero.

Nessa época, foi tal o impacto que causou a publicação do livro *Criança Problema* que Anísio Teixeira, grande entusiasta do projeto de Ramos, em correspondência dirigida a ele, elogiava seu antigo colaborador pela iniciativa de legar às futuras gerações a sua experiência no referido Serviço de Higiene Mental:

Quando o estudioso de 1980 procurar saber o que se fêz na década de 30-40, deter-se á assombrado diante de sua obra. Você é dos poucos entre nós que está realmente trabalhando no futuro. O seu livro viverá para demonstrar quanta coisa boa e séria e de alcance se poderia fazer se fôsse maior e mais seguro o campo de esclarecimento e de cultura geral (TEIXEIRA *apud* RAMOS, 1949, p.9)¹⁰⁴.

Assim, o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, idealizado e chefiado por Arthur Ramos de 17 de janeiro de 1934 até 19 de julho de 1939, tinha por objetivo, como já dito de outros modos, estabelecer um acervo de conhecimento detido acerca do alunado da cidade e uma intervenção de cunho científico, de suporte ao trabalho escolar. Por conseguinte, tinha também como metas, “[...] a modelação de hábitos e comportamentos dos escolares, de modo a serem produzidas condições favoráveis à aprendizagem e ao convívio social desses sujeitos” (ALMEIDA & MAGALDI, 2011, p.73).

É por intermédio do próprio Arthur Ramos, idealizador e executor deste serviço de higiene mental escolar, que temos acesso às informações relativas aos atendimentos oferecidos às crianças na Clínica de Orientação Infantil e sobre as conclusões teóricas advindas da casuística deste serviço, que atingiu um total de duas mil crianças atendidas em um período de cinco anos (ABRÃO, 2001, p.118).

Feito o percurso da atuação de Ramos no SOHM, importa dizer que tal Serviço, chefiado por Arthur Ramos na cidade do Rio de Janeiro, de cunho “corretivo” e “preventivo”, prosseguiu após a saída de Anísio Teixeira e após o golpe que instaurou a ditadura do Estado Novo, com Getúlio Vargas, em 1937. De acordo com Almeida (2010), no período da ditadura do Estado Novo, a polícia política, que atendia pela sigla DESPS (Departamento Especial de Segurança Social), deteve para interrogatório Armanda Álvaro Alberto, Edgard e Carlos Sussekind de Mendonça, Paschoal Lemme e Arthur Ramos. Desse modo, Ramos foi preso em 23 de outubro de 1937, antes da sua exoneração da chefia do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental. Os termos do auto de prisão abaixo foram extraídos do livro *Arthur Ramos e as Dinâmicas Sociais de seu Tempo*, cuja autoria é da pesquisadora Luitgarde Oliveira Cavalcanti de Barros, que teve acesso ao “Habeas Data” de Ramos no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, onde encontra-se depositada a documentação das Polícias Políticas dos períodos de ditadura da sociedade brasileira:

Polícia Civil do Distrito Federal – DESPS

¹⁰⁴Essa citação é retomada não por gratuidade, mas por se fazer oportuna nesse ponto.

Pront. N. 23916

Ilmo. Sr. Chefe da SR-2

Cumprindo as determinações de V.S. prendi, juntamente com o colega 455, os senhores Eloy Pontes e Arthur Ramos, que apresentamos ao permanente de serviço.

Na busca procedida na residência do Sr. Arthur Ramos, nada foi encontrado. Na residência do Sr. Eloy Pontes apreendemos literatura comunista que entregamos à Secção.

Rio, 23-10-937

*(a)Sandoval Bordallo
Inv. 820*

Quando interrogado e solto, Ramos prosseguiu na chefia do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental por quase dois anos. Mas já “ocupava, também, um novo lugar institucional: a cadeira de Antropologia Física da Faculdade Nacional de Filosofia” (ALMEIDA, 2010, p.262). E, em julho de 1939, o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, chefiado por Arthur Ramos, de cunho “corretivo” e “preventivo” foi interrompido, com a sua exoneração desse Serviço. Acerca dos motivos apresentados pelo médico e educador para a interrupção do referido atendimento à criança com problemas escolares em Clínicas Ortofrênicas, encontramos uma referência no já mencionado prefácio da segunda edição do livro *A criança problema - a higiene mental na escola primária*. À época da escrita desse prefácio, tal interrupção do Serviço já havia ocorrido. O autor baiano (RAMOS, 1954), no referido prefácio, cataloga alguns motivos para a dita interrupção da tarefa educativa. Cabe, aqui, apresentá-los.

De acordo com Ramos (1954, p. 8), dentre os fados que não lhe deixaram completar tal tarefa, isto é, dentre as causas geradoras de problemas ampliadas, tragicamente, no Rio de Janeiro, 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” e “As próprias condições deficitárias, no Brasil, e em condições especiais no Rio de Janeiro”. Crise alimentar; crise de habitações; assustadores índices de mortalidade e morbidade infantis; fatores deficitários em todos os sentidos, que vieram complicar por demais o problema da assistência aos menores. “E a delinquência 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” (RAMOS, 1954, p.8).

Assim, segundo o que Ramos nos diz acerca da dita interrupção do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, do qual ele esteve à frente, a partir do contexto descrito por ele, um Serviço da ordem do SOHM poderia ser considerado “uma atividade desnecessária ou inócua” (RAMOS, 1954, p.8)

justificadamente. Ademais, importa trazer uma nota de Ramos acerca desse contexto pano de fundo do fechamento das Clínicas Ortofrênicas de atendimento à criança com problemas escolares:

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 nos moldes tantas vezes pregada neste livro, foi substituída pela pedagogia clássica da disciplina rígida de interdições e coações. O Serviço ainda tentou sobreviver a êsse 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. Se quiséssemos reencetar êsse serviço nos dias de hoje, veríamos como tudo andou realmente para trás (RAMOS, 1954. p.8).

Desse modo, na referida introdução do livro *A criança problema*, “Ramos traz a público as dificuldades e impedimentos de realizar o trabalho do SOHM durante o Estado Novo, mas o ato final é a Portaria assinada por Henrique Dodswort¹⁰⁵ exonerando-o de suas funções junto ao Governo da Capital” (ALMEIDA, 2010, p.262).

O Decreto-Lei número 1190, nos termos do artigo 61 e seu parágrafo único, de 20 de janeiro de 1939, proibia a acumulação de cargos públicos. Termina o ambicionado projeto de Ramos. Mantém relação com alguns colaboradores mais próximos, expressa a ‘revolta’ e ‘descontentamento’ no prefácio das edições posteriores à 1 do livro ‘A Criança Problema’. Nele Arthur narra o que ficou no ‘meio do caminho’ das ações do Serviço (ALMEIDA, 2010, p.263).

Digno de nota é que o referido prefácio, incorporado após a sua exoneração do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental é o único acréscimo feito ao livro. O conteúdo da primeira edição foi mantido em sua integralidade.

Nada alterei no texto desta segunda edição. Em essência nada realmente haveria a modificar, senão a acrescentar ou ajustar. Preferi não fazê-lo. Deixei ao volume a espontaneidade algo abrupta da sua primeira edição. Os estudos mais recentes que se têm levado a efeito em outros setores, confirmam as vistas por nós expendidas neste livro pioneiro de higiene mental escolar entre nós. Os problemas da criança só podem ser compreendidos no mundo atuante dos seus círculos de família e de sociedade (RAMOS, 1954, p.9).

Aqui, impõe-se a pergunta? Qual o destino desse Serviço interrompido? O Relatório de Pesquisa da professora Ana Maria Jacó Vilela, que buscou reconstruir a história da psicologia brasileira, cujo recorte compreende o período de 1900 a 1940, relaciona o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, chefiado por Arthur Ramos até julho de 1939, com o Serviço de Ortofrenia e Psicologia, orientado pela

¹⁰⁵Esse documento, disponível no Arquivo Arthur Ramos da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, consta na seção de anexos da presente pesquisa.

psicóloga Ofélia Boisson Cardoso¹⁰⁶ até 1945 e, depois, por Cinira Menezes de Miranda até 1955. De acordo com Adir Luz Almeida (2010), esse Relatório de Pesquisa indica que, a despeito da tendência de tratá-los como continuidade, existem diferenças entre os dois Serviços:

O Serviço (ou Seção) de Ortofrenia e Higiene Mental – SOHM – era um dos cinco departamentos do Instituto de Pesquisas Educacionais IPE), órgão diretamente subordinado à Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal (RJ). Suas atividades iniciaram em 17 de janeiro de 1934 com a posse de seu primeiro e único diretor Arthur Ramos, em um contexto de reforma educacional no Brasil. Encerrou seu trabalho em 1939, em função da implantação do Estado Novo e de suas novas políticas. Foi substituído pelo Serviço de Ortofrenia e Psicologia (SOP) em 1940, a partir de uma reformulação do IPE (que passa a se chamar Centro de Pesquisas Educacionais – CPE), funcionando com atividades similares ao SOHM, mas com concepções diferentes. O SOP destinava-se, principalmente, a diagnosticar os alunos com dificuldade de aprendizagem nas escolas primárias da rede municipal através do uso de testes de inteligência infantil e, a partir do resultado, encaminhá-los para as chamadas ‘turmas especiais’. Realizava ainda um trabalho clínico de curta duração com estas crianças, fazia pesquisas e ministrava cursos acerca desses assuntos, constituindo-se em um centro de propagação de conhecimento. Este serviço encerrou suas atividades em 1975, com a extinção do IPE devido à fusão dos Estados da Guanabara e do Estado do Rio de Janeiro, não havendo posteriormente nenhum órgão que o tenha substituído em essência (VILELA, RELATÓRIO DE PESQUISA, p.3-4).

De acordo com Adir Luz Almeida (2010, p. 269), “Ofélia Boisson Cardoso afirma sua compreensão das ‘crianças problemas’ em vários artigos e livros que publicou. Doze livros publicados, alguns reeditados, formaram uma ‘coleção’ intitulada ‘Filhos Felizes’. Os volumes são fortemente baseados na psicologia experimental e cognitiva”. Almeida (2010) argumenta que, embora, em 1944, Ofélia Boisson publique seu primeiro livro intitulado “Ensinar a Aprender” buscando aproximar-se de alguns princípios do escolanovismo, “deles se afasta ao definir (...) ‘o lugar e importância dos testes de inteligência’; ao discutir a fundamental aproximação entre escola e família. Boisson situa o agravamento dos ‘problemas infantis’ a partir do seu ingresso na escola, por inadequação da criança a esta” (ALMEIDA, 2010, p.268). Argumento, a partir do percurso feito, que, ao endossar tal leitura, Boisson se afasta não dos princípios do escolanovismo como um todo, pois, no interior deste, também tomou lugar a corrente que se respaldava nos testes de inteligência. Mas, sim, da compreensão de Arthur Ramos e Anísio Teixeira, por exemplo, que argumentaram contra o instrumental psicométrico e a favor do fortalecimento das relações família-escola-comunidade como ferramentas para lidar com o desafio colocado pelos emergentes problemas escolares no contexto escolanovista. Ao analisar o artigo de Ofélia Boisson Cardoso intitulado “O Problema da Repetência na Escola Primária”, publicado, em

¹⁰⁶ Orientadora educacional das escolas públicas e técnica de educação, interessava-se pelas questões relacionadas ao vínculo existente entre ajustamento psicológico e rendimento escolar.

1949, na Revista de Educação Pública e, posteriormente, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Almeida (2010) traça alguns contrapontos concernentes à diferença de atuação existente entre Ofélia à frente do Serviço de Ortofrenia e Psicologia e Ramos do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental.

Enquanto Arthur Ramos, à frente do seu projeto educacional no Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, criticou a massiva testologia, deslocando o foco da criança “anormal” para a “normal”, Boisson reitera, por sua vez, o lugar e a importância do uso dos testes de inteligência. Ramos, conjuntamente com seus auxiliares diretos, considerou “um dispositivo importante a produção da rede de relações das escolas, junto às famílias, junto aos lugares de moradia e seu entorno, utilizando os meios considerados eficazes: visitas domiciliares, rádio de fusão, orientações, palestras, cursos para os professores” (ALMEIDA, 2010, p.269). Já Ofélia Boisson Cardoso argumenta pelo descompasso existente entre o papel “formador” da escola e “deformador” das famílias no sentido de que o que a escola procura construir a família destrói:

O que a escola procura construir a família destrói, num momento reduz a pó. Os exemplos vivos e flagrantes insinuam-se na carne, no sangue das crianças, ditando-lhes formas amorais de reação, comportamentos anti-sociais. A influência é tanto mais perniciosa quanto mais baixa a idade cronológica e o nível de maturidade social; quando não podem ainda discernir, julgar, ajuizar, porque não adquiriram, ainda, os padrões a esse julgamento (CARDOSO, 1949, *apud* ALMEIDA, 2010, p.272).

Assim, diz Almeida:

Custa a crer que Ofélia Boisson não conhecesse as experiências, de sua época, na organização e planejamento dessa delicada relação. O artigo é escrito no mesmo de morte de Arthur Ramos e o acontecimento repercutiu na imprensa nacional e internacional. O livro ‘A Criança Problema’ faz indicações da necessidade e dificuldade dessa relação. O Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental acreditava no sucesso dessa relação, fator importante na resolução dos ‘problemas’ da criança. O trabalho de Armanda Álvaro Alberto a frente da Escola de Meriti era conhecido, discutido, servia, para muitos, como exemplo de uma ‘bem sucedida’ relação entre escola e famílias. Não conheceria Ofélia, nenhuma dessas iniciativas? Acreditamos que sim, pois cita a experiência dos ‘Círculos de Pais e Professores’ como mal sucedida, de forma sucinta (ALMEIDA, 2010, p.271).

Clarice Nunes (2000), embora não faça a problematização feita por Almeida (2010) em relação às diferenças nas concepções dos problemas escolares em Arthur Ramos e Ofélia Boisson, traz também a referência à Ofélia Boisson Cardoso no mesmo artigo publicado por Boisson na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1949. No referido artigo, Boisson analisa o problema de repetência na escola primária, no qual a autora exprime, claramente, a dificuldade da escola, de fazer com que ocorresse,

por parte das crianças, a interiorização e transferência para a vida cotidiana dos hábitos e atitudes que pareciam aprendidos:

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 tão fácil guardá-lo e matar a fome?

A escola aconselha as boas maneiras, procura difundir bons hábitos sociais de 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!’ (CARDOSO, 1949, *apud* NUNES, 2000, p.246-47).

Ademais, de acordo com Adir Luz Almeida (2010), enquanto Arthur Ramos sustenta um projeto educacional com vistas a possibilitar que a criança com problemas escolares de aprendizagem e comportamento tivessem um lugar no ensino regular, Ofélia Boisson Cardoso argumenta que o repetente é um “fracassado” e que dele nada se espera (CARDOSO, 1949, *apud* ALMEIDA, 2010, p.270). Segundo Almeida (2010, p. 270), “[...] A dúvida expressa pela ‘técnica em educação’ relaciona-se à validade ou não de manter o repetente na escola. Afinal, sua presença preenche uma vaga e impede outra criança de ser admitida na instituição educativa”. Ademais, “[...] Dentro da lógica apresentada, o poder público não tem o dever de construir e manter escolas de qualidade para todos; mas as famílias deveriam colocar um número menor de crianças no mundo. Principalmente as mais pobres”. Mas Ofélia Boisson chega a ponderar que a existência de situações difíceis na escola não se restringe aos grupos onde está presente o pauperismo.

Porém, quando ocorrem, são da ordem do mimo, dos ciúmes entre irmãos, entre filhos e progenitores. Enfim, ficam como ‘problemas menores’ resolvíveis pela ação de mudança de ‘atitudes’ e ‘limites’ da família. (...) Boisson, sem citar, demonstra ter como referencia o livro ‘A Criança Problema’, criando outra divisão nas ‘causas’ de problemas: ‘causas dos grupos abastados’, ‘causas dos grupos pauperizados’. Outra leitura é feita, se foi feita, do livro de ‘A Criança Problema’ (p.273).

Mais ainda: pois, enquanto Ramos “esgrimiou junto aos ‘doutos criminólogos’” (ALMEIDA, 2010, p.269), Ofélia Boisson Cardoso torna-se personagem significativa no processo de

“criminalização” da criança, representando-as como únicos responsáveis pelas situações de “suas vidas infames” (ALMEIDA, 2010, p.268). Após deixar o Serviço de Ortofrenia e Psicologia, passa a chefiar a Sessão de Pesquisas Pedagógico-Sociais de Assistência ao Menor no Estado (SAM).

Mudando nome, sem mudar de direção, o SAM – chefiado por Ofélia Boisson – transformou-se em FUNABEM (Fundação Nacional de Bem Estar do Menor), depois CEI (Centro de Educação Integrada), incorporando outras crianças e adolescentes ao seu atendimento, ampliando seu raio de ação para a ‘comunidade’ ao redor de seu prédio, situado na Rua Clarimundo de Melo, no bairro de Quintino (p.269).

Desse modo, Almeida indica que a escola renovada de Ofélia Boisson Cardoso, na contramão da escola renovada de Arthur Ramos e Anísio Teixeira, era a alinhada com a estranheza suscitada diante dos grupos sociais que a frequentavam, principalmente as crianças das classes populares. E, nesse processo de substituição dos Serviços com concepções diferentes dos problemas escolares apresentados por crianças, Arthur Ramos foi sendo esquecido após sua morte. Mas não apenas o referido esquecimento, como também a tomada de lugar e equívocos da ordem de tomar esses serviços dentro de uma matriz de continuidade, conferindo lugar para compreensões equivocadas de Ramos a partir da atuação do Serviço que substituiu aquele chefiado por ele. Exemplo disso é a representação de Arthur Ramos que vai sendo construída: ‘a face de ‘intelectual do Estado Novo’, ‘intelectual racista’ (ALMEIDA, 2010, p.283) exposto:

A julgamento, como um representante da ciência de seu tempo, mas dissecado a partir do esquema conceitual [...] atual. Esta atitude, cientificamente pouco séria, leva sempre o intelectual a um tribunal inquisitório, só que o acusado não é ouvido, nem como iniciador de uma disciplina nem como representante de um período histórico, e muito menos como expressão de um momento da construção científica (BARROS 2005, *apud* ALMEIDA, 2010, p.276).

Ana Maria de Oliveira Galvão e Eliane Marta Teixeira Lopes (2010) são muito assertivas sobre esse problemático ponto de atribuir à história o papel de juíza, cometendo anacronias: “Como colocar no banco dos réus personagens e fatos se não vivemos nas mesmas circunstâncias em que homens e mulheres tomaram decisões que fizeram a história?” (p.22). Inclusive, as mesmas pesquisadoras assinalam que a “Escola Nova talvez tenha sido o movimento mais criticado; poucos consideraram as condições particulares em que ela emergiu e se desenvolveu” (p.31).

Como um possível desfecho desse capítulo retomo que em agosto de 1949, Arthur Ramos foi, então, para Paris a fim de dirigir o Departamento de Ciências Sociais da UNESCO, falecendo em 31 de outubro de 1949, na capital francesa, vitimado por um edema pulmonar fulminante. Morre como primeiro Diretor do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO, com 46 anos de idade. Como

assinalei no início desse capítulo, deixou um legado de mais de seiscentas obras, entre livros e artigos, que até hoje são fontes de estudos.

Aqui, no final deste capítulo, após ter feito o recorte acerca da atuação de Ramos nas clínicas ortofrênicas e a abordagem do seu livro *Criança Problema* no contexto da constituição dessa noção¹⁰⁷ como uma solução para o desafio dos problemas escolares, retomo a questão feita na última seção do terceiro capítulo para tentar respondê-la. Retomemos a questão que argumentei, quando da sua formulação, pela necessidade de prosseguir um pouco mais nesse percurso investigativo para tentar responde-la: “Serão os problemas escolares aos quais Ramos esteve concernido o ponto de REAL do passado da constituição histórica da representação “criança problema”? Tentarei respondê-la na próxima seção.

Os problemas escolares como um ponto de real do passado da constituição da noção “criança problema”

Respalhada metodologicamente na hermenêutica histórica, argumento que, nessa narrativa histórica que aqui estou fazendo, não posso dizer sob a égide do identitário, tal como indicado por Ricoeur, que a leitura que fiz, até aqui, do passado concernente à compreensão dos problemas escolares por Arthur Ramos e, por conseguinte, à constituição da noção de “criança problema” é uma leitura do passado tal como ele foi. Antes, tratou-se, e ainda se trata, de uma narrativa histórica, conforme igualmente indicado pela metodologia historiográfica proposta por Ricoeur, na qual a referida leitura do passado está fundada em uma matriz que incorpora as dimensões do Mesmo e do Outro. Isso porque, no curso da presente pesquisa, identifiquei vestígios de como tal noção de “criança problema” se constituiu, com Arthur Ramos, no contexto do escolanovismo, constituindo-se como uma possibilidade de manejo, dentre outras, ao desafio dos problemas escolares de aprendizagem e comportamento, apresentados por inúmeras crianças.

Dentre os vestígios encontrados para a presente narrativa histórica, de tal modo que essa narrativa não se dê em uma concepção identitária e muito menos em uma submerção na pura ficção, tal como orienta Ricoeur, destaco o acervo teórico existente em relação à atuação de Ramos nas clínicas ortofrênicas no contexto do escolanovismo, o acervo teórico existente em relação ao contexto do convite feito a Ramos por Anísio Teixeira para a chefia do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental. Ademais, destaco, quanto aos vestígios encontrados sobre o passado da constituição histórica da noção “criança problema” com Ramos, privilegiando a sua atuação nas clínicas ortofrênicas: documentos consultados

¹⁰⁷“Criança problema”.

no Arquivo Arthur Ramos da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, que incluem cartas, cartões, documentos das Escolas Experimentais e artigos de sua autoria, publicados, inclusive, em Revistas internacionais. Destaco, privilegiadamente, as obras de sua autoria. Dentre essas obras, atribuo significativa importância a *Os suicídios de crianças, Educação e Psicanálise* e *A criança problema: a higiene mental na escola primária*. Mas foi o livro *A Criança Problema – A Higiene Mental na Escola Primária* o fundamental documento que me serviu como principal vestígio do passado da constituição da noção “criança problema”, com esse médico e educador, no presente capítulo, utilizado para responder aos pontos estabelecidos para investigação desse capítulo. Pontos esses que foram colocados no início do presente capítulo.

Desse modo, argumento de que se trata de uma narrativa historiográfica acerca do passado da constituição da noção de “criança problema”, que deve ser lida como o que *provavelmente* aconteceu antes que o que efetivamente tomou lugar, como Ricoeur (2010e), referenciado ao conceito de *verossímil* em Aristóteles, nos orienta, conforme assinalado anteriormente e abordado no primeiro capítulo. Em outras palavras: o recurso aos ditos vestígios desse passado impede, além de uma análise historiográfica sob o signo do Mesmo, também um mergulho na pura ficção. Esse é o recurso ricoeuriano face ao perigo do mergulho na pura ficção.

Mas, aqui, urge que eu retome algo fundamental e mais radical trazido no primeiro capítulo: o recurso que encontro em uma pequena contribuição que a psicanálise pode fazer à história da educação para evitar o mergulho na pura ficção; para evitar o mergulho em uma leitura fantasiosa demais do passado da constituição da noção “criança problema”: encontrar o ponto de real desse passado. Essa formulação é um princípio caro à Psicanálise. Para a psicanálise, é o ponto de real no passado que, ao ser sustentado, pode vir a desbastar a dimensão fantasiosa desse passado. Real que não é sinônimo de realidade e que insiste na sua dimensão de retorno, ainda que sob modos de apresentação diferentes. Um retorno, ainda que sob distintos modos de apresentação, não é uma simples dimensão de permanência, tais como as que abordarei¹⁰⁸ no próximo capítulo, na própria medida em que se constitui em uma dimensão de permanência mais radical. Uma dimensão de permanência de algo que se apresenta como um desafio que deve ser sustentado; como enigma, a despeito de formulações que possam, rapidamente, nos fazer enveredar por leituras fantasiosas, idealizadas, por demais consistentes e, por conseguinte, fechadas em si mesmas. Como por exemplo, asseverar fechadamente, sem sustentar a devida complexidade da questão, que essa constituição da noção “criança problema” foi uma prática autoritária, preconceituosa e excludente, ou que foi uma prática consistentemente compreensiva, no

¹⁰⁸Com isso, não estou subtraindo em hipótese nenhuma a significativa importância de tais dimensões.

sentido idealizado do termo. Tanto uma quanto outra alternativa não atentam para as possibilidade/méritos e limitações da prática de Ramos. A aposta é que uma leitura do ponto de real do passado dessa constituição histórica, com Ramos, possa contribuir no desbastamento da fantasia e da idealização e conferir uma leitura mais enxuta da questão.

A dimensão de permanência mais radical concernente ao real é a dimensão de permanência de algo que se apresenta como um desafio que insiste em não ser simbolizado; que insiste em não fazer sentido; que insiste em escapar do controle, da previsibilidade e da garantia. Mas, se de um lado, de acordo com Lacan, o real é o que resiste ao simbólico, por outro, como já assinalai, o seu destino ético não é a impotência diante dele, e sim a invenção de algo inédito, de um “saber fazer”, de um “se virar com ele” que leve em conta a castração no saber do Outro. Isso quando esse ponto de real é sustentado, e não escamoteado pela fantasia não desbastada e pela excessiva idealização. Desde o início da presente pesquisa, pensei que, somente ao final desse percurso, eu poderia aceder a essa possibilidade de ler o ponto de real do passado da constituição “criança problema” com Arthur Ramos. E qual, a meu ver, é o ponto de real desse passado? O desafio dos problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento, apresentados por inúmeras crianças que a configuração da educação como um direito social teve de se deparar (grifos meus). O desafio dos ditos problemas escolares, tal como abordei no terceiro e quarto capítulos.

Em outras palavras, ao debruçar-me diante do acervo histórico do passado da constituição da noção “criança problema” com Arthur Ramos, especialmente sobre os vestígios destacados anteriormente, eu consigo sustentar um ponto ali presente, ainda que sob um modo de apresentação diferente, onde posso localizar seu retorno ao tempo presente, na própria medida em que, conforme relatei, com Lacan (1959-1960), o real é aquilo que retorna sempre ao mesmo lugar. Conforme já disse, o ponto de real do passado da constituição histórica, tal como a psicanálise pode nos indicar, é um ponto que pode contribuir para o desbastamento da dimensão da fantasia e da idealização em uma narrativa histórica, sendo essa, a meu ver, uma contribuição que a psicanálise pode fazer no âmbito de uma metodologia em uma narrativa histórica. Tal categoria psicanalítica está sendo usada não no intento de oficializar uma explicação da origem dos problemas escolares; não com o objetivo de explicar o passado da constituição investigada. Mas, no sentido de possibilitar dizer algo dele a partir dos seus efeitos.

Assim, argumento que a constituição da noção de criança “problema” com Ramos, nos anos 1930, indica, significativamente que os problemas escolares foram o desafio à expressão da configuração do compromisso com a escola primária, no contexto escolanovista, no que essa formulação “criança problema” constituiu-se como uma possibilidade de manejo, ofertada por Ramos para lidar com esse

desafio. Argumento, ainda, que a constituição da noção de criança “problema”, com Ramos, indica, significativamente, que os problemas escolares permanecem sendo o desafio ao compromisso com a abrangência da escola primária ao qual a educação pública brasileira continua concernida. Ou seja, a leitura do passado histórico dessa constituição ajudando-nos a compreender o presente, tal como indicam Ana Maria de Oliveira Galvão e Eliane Marta Teixeira Lopes (2010). A constituição da noção “criança problema”, com Arthur Ramos, porta o mérito, pois, de indicar o desafio dos problemas escolares à realização do direito social à educação a partir da radical heterogeneidade do cenário educacional colocado por essa realização.

Mas, como assinalo no capítulo anterior, tal constituição comportou outras *heranças* que incorporam algumas dimensões de permanência e deslocamento do passado em relação ao presente. Interessam à presente análise historiográfica algumas dessas outras *heranças* de que passarei a tratar, no próximo capítulo, em termos de algumas dimensões de permanência e deslocamento concernentes aos diálogos travados por Ramos, no âmbito da sua compreensão dos problemas escolares, em relação à atualidade dessas compreensões com as quais ele dialogou contra e a favor. Estou falando das compreensões psicológica, médica e psicanalítica acerca dos problemas escolares. Com a abertura para algumas novidades que o presente nos coloca, como a neuropsicologização desses problemas.

Capítulo 5:

Arthur Ramos e a compreensão dos problemas escolares: algumas dimensões de permanência e de deslocamento no tempo passado e na atualidade

O presente capítulo pretende investigar algumas dimensões de permanência e de deslocamento entre a compreensão dos problemas escolares e, por conseguinte, a representação “criança problema” constituída com Arthur Ramos, nos anos 1930, no contexto escolanovista, e as compreensões que temos atualmente nos âmbitos da psicologização, da medicalização e da neuropsicologização das dificuldades escolares. Isso porque a referência tanto à psicologia quanto ao discurso biológico tomaram lugar na matriz da compreensão, por Ramos, das dificuldades escolares de aprendizagem e/ou comportamento apresentadas por inúmeras crianças. Contemplarei a visada neuropsicológica porque ela se constitui em uma interface entre a psicologia e a neurologia, isto é, entre a psicologia e a medicina. Importante deixar assinalado desde já que as visadas médica e neuropsicológica apresentadas neste capítulo são fruto do avançamento nessa área que não estava presente na época de Arthur Ramos, mas que esse avanço faz fortalecer uma perspectiva organicista à qual Ramos se contrapôs.

Ademais, também investigarei algumas dimensões de permanência e de deslocamento entre a compreensão de Ramos e uma atual compreensão dos problemas escolares conferida por uma determinada leitura psicanalítica. Isso porque foi com a psicanálise que Ramos, privilegiadamente, dialogou no sentido de tentar encontrar subsídios para sua compreensão. Importante ratificar que essa não é a única compreensão psicanalítica, na atualidade, acerca dos problemas escolares. Mas, sim, a compreensão que trago aqui para ser abordada no sentido não somente de endossá-la, como também de levar em consideração que, em pesquisa, trata-se sempre de recortes que estão intimamente relacionados com escolhas. Isso porque não é possível abordar tudo. Ademais, porque trata-se de uma compreensão, na atualidade, que tem obtido significativo reconhecimento no campo da interlocução entre educação e psicanálise. Pois penso que a escolha pelo recorte não pode ser gratuita nem comprometida com vinculações teóricas pura e simplesmente. Antes, essa escolha há de configurar um recorte significativo em relação à questão da pesquisa. Em outras palavras, ainda que o fator da vinculação teórica tenha inegavelmente atravessado a escolha, o que prevaleceu não foi o referido fator, e sim a tomada de consideração que essa escolha constitui um recorte significativo, a partir da razão dada.

Ademais, importa muito ressaltar a relevância do critério da influência ambiental¹⁰⁹ e, por conseguinte, da influência das experiências dos primeiros anos de vida da criança¹¹⁰ sobre os problemas escolares, reivindicada por Arthur Ramos, no estabelecimento das dimensões de permanência e de deslocamento entre o passado e o presente. Esses foram os critérios que subsidiaram o meu recorte de pesquisa quanto a essa investigação de algumas dimensões de permanência e deslocamento.

A psicologização dos problemas escolares na atualidade

Primeiramente, quero assinalar que, no que se refere à psicologização dos problemas apresentados pelas crianças na escola, não podemos negar o seu surgimento, muitas vezes, como resposta¹¹¹ à demanda ao saber psicológico para a solução dos problemas disciplinares que desestabilizam o cotidiano escolar. Demanda que surge seja em forma de palestras que orientem os professores, seja no atendimento clínico ao aluno cuja atitude foge às regras estabelecidas pela escola (SANTOS, 2005). Penso que tal psicologização ocorre na própria medida em que as teorias que têm o comportamento como objeto de estudo, como é o caso da psicologia, comportam a brecha à compreensão muito rápida das dificuldades sofridas por docentes e alunos no cotidiano escolar como comportamentos “inadaptados”. Desse modo, dentro de uma concepção psicológica reducionista conferida por essa brecha, esses comportamentos necessitariam somente ser corrigidos, modificando as contingências que os determinaram para que, com essa modificação, sejam produzidos os comportamentos desejados (LIMA, 2002). Para Catarina Santos (2005, p. 83), na escola, acontece de se tomar, por comportamento indisciplinado, “qualquer ato indesejado do aluno ou sua omissão diante das normas que regulamentam as relações escolares, contrariando alguns princípios básicos estabelecidos por ela ou pelos professores”.

¹⁰⁹Que, no presente recorte de pesquisa, está centrada no âmbito familiar.

¹¹⁰Aqui, entra não somente as experiências da criança no âmbito da sexualidade infantil, como também a sua relação com a mãe, o pai e os irmãos, isto é, o Outro familiar. Na abordagem de Ramos, o destino de todos esses elementos é dado em função do suposto da “degradação” ou do “ajustamento” do ambiente familiar; da educação “adequada” ou “inadequada” recebida nesse ambiente. Em outras palavras, essa influência ambiental toma lugar em uma matriz determinista, prescindindo da margem de liberdade da criança em relação ao que vem do Outro que pode ser o Outro do ambiente familiar ou o Outro da educação.

¹¹¹Muito importante dizer que a psicologização é apenas uma compreensão reducionista acerca dos problemas escolares e da representação “criança problema”. O próprio uso do termo “psicologização” já diz isso. A compreensão psicológica não se restringe a ela. Antes, tal compreensão pode conferir elementos mais avançados e mais ricos nessa abordagem, como é o caso, por exemplo, da Psicologia Histórico-Cultural. Esta inclusive discute de modo contundente o uso dos testes, a excessiva leitura psicologizante dos problemas escolares. Nessa direção, é oportuno lembrar que de acordo com Vygotsky, o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) confere uma indicação melhor do que a medida de desempenho independente aferida pelos testes, por tocar as funções psicológicas em desenvolvimento (a ZDP); sendo que um maior número de funções em maturação confere à criança melhores condições de se beneficiar do ensino escolar. Mas, como nessa seção trata-se de um recorte específico, que é o de algo que não podemos negar que, muitas vezes, ocorre no âmbito da compreensão dos problemas escolares e da representação “criança problema”, a saber, a psicologização e a medicalização de tais problemas, circunscreverei, no que tange à visada psicológica, apenas a referida compreensão reducionista.

O artigo de Ferreira e Marturano (2002, p. 41) documentam, em crianças com dificuldades de aprendizagem, “associações entre problema de comportamento e variáveis do ambiente familiar”. Nessa mesma direção, Ballone e Moura (2008) argumentam que, no contexto da sala de aula, os alunos podem trazer com eles um conjunto de vivências emocionais de sua própria constituição emocional ou de sua personalidade, como também de consequências de suas vivências sociais e familiares. Entre os constituintes da condição emocional intrínseca, os autores citam os “ditos” quadros associados aos traços ansiosos da personalidade: a Ansiedade de Separação na Infância, os Transtornos Obsessivo-Compulsivos, o Autismo Infantil, a Deficiência Mental, o Déficit de Atenção. E citam, também, os “ditos” quadros associados aos traços depressivos da personalidade: Depressão na Adolescência, Depressão Infantil. Ademais, são catalogados outros mais sérios, associados à propensão aos quadros psicóticos, como a Psicose Infantil, Psicose na Adolescência e, ainda, aqueles associados aos transtornos de personalidade: o Transtorno de Conduta, por exemplo. Já entre os constituintes da condição emocional como consequências de vivências sociais e familiares, os referidos autores citam as dificuldades adaptativas da adolescência e puberdade, o abuso sexual infantil, os problemas relativos à criança adotada, à gravidez na adolescência, à violência doméstica, aos problemas das separações conjugais dos pais, morte na família, doenças graves, entre outros.

Nesse contexto, os autores assinalam que “o tão mal afamado ‘aluno problema’, pode ser reflexo de algum transtorno emocional, muitas vezes advindo de relações familiares conturbadas, de situações trágicas ou transtornos do desenvolvimento” (BALLONE & MOURA, 2008, p.3). Nesse sentido, sublinham o efeito de proteção comportado pelo bom relacionamento familiar sobre a infância, estendendo até a adolescência. E, com isso, assinalam que, entre as variáveis ambientais que concernem à dinâmica familiar que podem ter influência sobre a resposta das crianças e adolescentes ao surgimento de algum transtorno emocional, podemos encontrar a separação dos pais como uma das mais comuns experiências ambientais, atualmente, com capacidade de alterar o emocional dos alunos. O aluno fica emocionalmente abalado, esperando por parte dos professores uma atitude mais decidida e um modo de tratamento mais compreensivo e afetuoso com ele.

No entanto, para esses autores, antes mesmo da consumação da separação, as crianças em idade escolar são capazes de perceber o clima de animosidade entre seus pais, que o casamento está passando por sérios problemas, e, por conseguinte, já sofrem os efeitos dessa vicissitude familiar sobre a sua vida escolar. Assinalam que, nesse contexto, durante e após a separação, com frequência, as crianças em idade escolar, perdem de modo dramático sua auto-estima, podendo esse padecimento conduzir “ao isolamento social, revolta, agressividade, desatenção, enfim, alterações comportamentais próprias de um estado depressivo típico ou atípico. Essas alterações no comportamento do aluno podem ser

consideradas um aviso sobre a necessidade de ajuda e apoio” (BALLONE & MOURA, 2008, p.5). Defendem, então, que “o que pode melhorar a afetividade das crianças na separação conjugal dos pais são informações claras e honestas sobre o futuro” (p.5).

Algumas crianças consideram a escola como um refúgio dos problemas familiares pois, tanto o ambiente escolar quanto os professores, continuam constantes em sua vida durante esse período de grande reviravolta existencial. Mesmo assim, nem sempre esses alunos aceitarão conversas a respeito das dificuldades que enfrentam em casa (...). Novamente, serão as alterações em seu desempenho e comportamento que denunciarão a existência de problemas emocionais. A sensação de solidão, tristeza e a dificuldade de concentração na escola, tudo isso contribui para uma depressão infantil ou da adolescência, complicando muito o interrelacionamento pessoal e o rendimento escolar. Pode haver dificuldade de concentração, motivação insuficiente para completar tarefas, comportamentos agressivos com os colegas e faltas em excesso. Não se afasta, nesses casos, a necessidade dos professores orientarem algum ou ambos os pais para a procura de ajuda especializada para o aluno (p.7).

Baratella (2009), partindo de observações clínicas, diz que alguns problemas de aprendizagem poderiam ser evitados caso a criança, antes do início do seu percurso escolar, fosse submetida às avaliações de duas áreas médicas: oftalmologia e otorrinolaringologia. Isso porque, de acordo com a autora, não foram poucos os casos nos quais graves equívocos tomaram lugar, ocorrendo de a criança ser encaminhada pela escola, ou mesmo pelos pais, com supostos diagnósticos de patologias graves, tais como autismo, dislexia, entre outros, quando, na realidade, após a avaliação médica, constataram comprometimento na visão ou mesmo na audição.

No entanto, ainda que a autora apresente essa ponderação, de algum modo, ela não escapa completamente da matriz da psicologização dos problemas apresentados pela criança na escola. Isso ocorre quando, ao sublinhar que fatores emocionais são reconhecidos como geradores de problemas de aprendizagem, diz que, na maioria das vezes, tais problemas são manifestados pela criança, por causa da falta de estrutura familiar contribuindo “para que ela torne-se ansiosa, insegura e mesmo infeliz, o que, evidentemente, refletirá no seu processo de aprendizagem” (BARATELLA, 2009, p.5).

Para que a criança tenha um bom desenvolvimento, ela precisa de um ambiente afetivamente equilibrado. Quando isso não ocorre, cria-se uma situação problemática que abrange todo o universo infantil, refletindo no seu relacionamento com o mundo que o cerca. A criança manifesta suas dificuldades emocionais com comportamentos de excessiva sensibilidade, de rejeição, infantilização e regressão, demonstrando muita ansiedade e mesmo pânico em determinadas situações (p.7).

Nesse contexto, Fragato (2009) chama a atenção para as crianças que estão fazendo uso da farmacologia pertinente aos “males psiquiátricos” e que podem estar sendo vítimas de um equívoco

diagnóstico. Sendo, muitas dessas crianças “medicadas desde uma simples falta de atenção até por um mau comportamento e principalmente para o tratamento do TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) a epidemia ou pandemia dos tempos modernos!” (p.1). Embora assinale a singularidade de cada criança e, por conseguinte, a importância da análise do caso a caso, a autora põe o seu acento no ambiente em que a criança vive como definidor da sua singularidade na própria medida em que, segundo ela, é neste meio que a criança aprende a se relacionar com o mundo. Argumenta que um comportamento “inadequado” pode tomar lugar a partir da necessidade da criança em jogo, de chamar atenção para si mesma quando alguma coisa no meio em que vive a está afetando. Nessa direção, o seu questionamento é o uso de drogas psiquiátricas, e este é apresentado ao mesmo tempo em que privilegia a explicação psicologizante em detrimento do discurso médico. E, assim, reivindica que um comportamento “desajustado” no sujeito infantil pode ser um sintoma familiar.

Tal categoria de sintoma familiar, é preciso dizer, é muitas vezes entendida como efeito principalmente do ambiente familiar “desajustado”, em uma matriz determinista. Embora não prescindida de outros fatores que possam interferir nesse contexto, não há a consideração do que a criança pode fazer de diferente em relação ao que recebe do referido ambiente. Matriz essa que termina muitas vezes por vitimizar a criança. Dessa forma, na matriz psicologizante, os problemas da criança “problema” – inclusive, é esse o nome do artigo – ocorrem porque, ao captar alguma coisa que a está atingindo nesse meio, ela passa a se sentir insegura. Como corolário, parece prescrever que os pais precisam amar e compreender “adequadamente” essas crianças para que, assim, elas se sintam importantes e seguras, “se sentindo parte “real” e visível da família” (FRAGATO, 2009, p.3). Parece prescrever que os pais precisam aprender uma medida ótima de amor e compreensão para que suas crianças não se sintam excluídas não apenas no meio, como também no que tange ao dito “amor dos pais que talvez não lhe digam suficientemente o quanto as amam” (p.3). Por conseguinte, a autora indica que ao se sentirem importantes e seguras (as crianças) em função da medida ótima de amor e compreensão dos pais os seus problemas na escola deixarão de tomar lugar. Pois tudo o que a criança precisa “é de um ‘ajuste’ de suas emoções através de mais compreensão, atenção e carinho das pessoas que com ela convive” (p.3).

Ressalta da abordagem das explicações psicologizantes para os problemas escolares da criança como elementos mais constantes os seguintes: a intenção da criança, por meio das suas dificuldades, de chamar a atenção para si. A falta da medida ótima de compreensão, atenção, carinho e amor por parte dos pais. O extravasamento de situações conflituosas vividas em casa e, principalmente, a falta de estrutura familiar que comporta a noção dos ambientes familiares “desajustados” e da educação “inadequada” na origem dos problemas apresentados pela criança na escola. Penso que, inegavelmente, essa abordagem psicologizante comporta eco da compreensão, por Arthur Ramos, dos problemas

escolares da criança, e, por conseguinte, da sua constituição da noção “criança problema”. Isso porque, tanto a leitura psicológica abordada quanto a compreensão de Arthur Ramos acerca dos problemas escolares, no seu acento explicativo sobre o ambiente familiar “desajustado”, não consideram a dimensão da parcela de responsabilidade da criança pelos seus problemas escolares e, por conseguinte, a sua margem de liberdade em relação ao Outro familiar no sentido da criança poder ressignificar os significantes vindos desse Outro familiar. Ao fazer isso, como já assinali, tanto a dita leitura psicológica quanto a compreensão de Ramos incorrem, pois, em uma matriz determinista. Matriz essa que termina por vitimizar a criança.

Ademais, tanto a atual referida leitura psicológica quanto a compreensão de Arthur Ramos não deixam de comportar uma nuance de significativa idealização desses pais. Por conseguinte, a mencionada leitura psicológica do presente e a dita compreensão do passado comportam a consequência da imposição, como medida óbvia, da educação dos pais em uma visada de enquadramento. Isto é, fazer desses pais verdadeiros especialistas em educação infantil, orientando-os e ensinando-os a medida ótima de acolhimento dos seus filhos. Isso porque, conforme apontado, tanto o mimo em excesso quanto o escorraçamento afetivo são igualmente causadores dos problemas escolares da criança. Eis aqui, pois, pelo menos duas dimensões de permanência do passado em relação ao presente, no âmbito da psicologização das dificuldades apresentadas pela criança na escola.

Cabe marcar que podemos encontrar criticidades em relação a essas explicações psicologizantes, como, por exemplo, a criticidade, da qual passarei a falar um pouco. Mas o que me chama atenção é que é, na criticidade da qual falarei, podemos, inclusive, perceber que essas explicações psicologizantes, na atualidade, com bastante frequência, conjugam a referida compreensão dos problemas escolares dizendo respeito significativamente à estrutura familiar “desajustada” com o instrumental psicométrico. Diga-se de passagem, nesse instrumental psicométrico, há muitos testes projetivos, que são os assim chamados testes que visam a investigar elementos da personalidade da criança avaliada, servindo-se de noções psicanalíticas. Ora, ao instrumental psicométrico, Arthur Ramos argumentou contra, de modo peremptório. Então, por um lado, há pelo menos duas dimensões de permanência às quais me referi nos dois parágrafos anteriores. Mas, por outro, há também uma dimensão de deslocamento concernente ao uso de testes psicológicos em combinação com uma compreensão que, originariamente, apresentou-se incompatibilizando com a psicometria. Proponho, pois, passar à referida criticidade para explicitar o referido recurso à testologia.

Tal criticidade retoma que na visada psicologizante os problemas de “indisciplina” e/ou dificuldade de aprendizagem são compreendidos como “um sintoma de conflitos de seu mundo interno

e de sua relação familiar, que por ser inadequada e/ou insuficiente traz consequências para o desenvolvimento desse aluno e, por conseguinte, ao processo de aprendizagem” (PROENÇA, 1997, p.32). A partir desse pressuposto, o atendimento psicológico clínico dirigido às crianças portadoras de queixa escolar toma o seu lugar a partir do processo psicodiagnóstico. Isto é, a partir da aplicação dos referidos testes projetivos e sessões de ludodiagnóstico “[...] que visam incursionar pela subjetividade e nesse trajeto desvelar os aspectos inconscientes que justificariam um tratamento psicológico” (p.32).

O processo psicodiagnóstico consiste em entrevistas de anamnese com a família, sessões de ludodiagnóstico e aplicações de testes de inteligência e projetivos. Para finalizar, é marcada uma entrevista devolutiva com a família, em que geralmente é recomendada uma psicoterapia para a criança e orientação para a mãe (FRELLER, 1997, p.67).

De acordo com Proença (1997), a maior parte dos psicólogos que emitem laudos psicológicos acerca das crianças com problemas escolares ignora a força desse instrumento no âmbito escolar. Nesse ponto, cita inclusive Patto que ao estudar casos de multirepetentes argumenta que “[...] a avaliação de um profissional de psicologia ‘sela destinos’” (PATTO, *apud* PROENÇA, 1997, p.29).

O laudo psicológico é um parecer técnico, entendido como um instrumento definitivo que atribui as verdadeiras causas de um determinado problema psíquico. [...]. As consequências da utilização desse instrumento na escola são as mais diversas, mas, em geral, todas elas contrárias ao fortalecimento do aprendizado e reforçadoras da estigmatização já sofrida pelas crianças na escola (PROENÇA, 1997, p.29-30).

Oportuna a referência indireta à Maria Helena Souza Patto (1997) por Proença (1997), pois Patto (1997), no âmbito da sua crítica à razão psicométrica, argumenta contra a exclusão, a seu ver, muito frequentemente produzida pelos laudos psicológicos introduzidos pelos diagnósticos dos alunos encaminhados para o serviço de psicologia encontrados nos consultórios particulares e nos centros públicos de saúde. Na sua abordagem, tais laudos tomam lugar porque os alunos não correspondem às expectativas de rendimento e de comportamento que vigem nas escolas. Importante dizer que não compartilho da sua leitura na matriz do materialismo histórico, cujo efeito em sua abordagem é bem sensível nesse artigo. Dentro disso, ela problematiza o “fracasso escolar”, que, a seu ver, o instrumental psicométrico ajuda a produzir, adentrando para a ênfase nas crianças das classes subalternas¹¹² e adentrando, também, na dimensão de uma responsabilização, que a sua abordagem sugere ser

¹¹²Não somente nessa referência, Patto (2007) põe a ênfase no fator socioeconômico, deixando a impressão de que, para ela, as dificuldades escolares somente se configuram como verdadeiros problemas nas referidas crianças das classes subalternas, ao afirmar que a concepção fundamental da origem dos problemas escolares nessas classes é que “os pobres são menos capazes, mais ignorantes, mais propensos à delinquência – seja por motivos constitucionais, seja por deficiências no ambiente familiar, lido em chave moralista” (p.245).

totalizante, pelos ditos problemas de comportamento e aprendizagem, às práticas e processos escolares que dificultam a aprendizagem. Práticas essas a serviço do sistema capitalista excludente.

O seu argumento é que a conclusão conferida pelo exame psicológico da presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados para avaliação ao desembocar, no caso das crianças das classes subalternas, na exclusão da escola justificada cientificamente pelo laudo, ignora a sua dimensão política. E, ao ignorá-la, a conclusão conferida pelo dito exame psicológico se esgota no plano das diferenças individuais de capacidade, não considerando que “essas dificuldades não podem ser entendidas sem que se levem em conta práticas e processos escolares que dificultam a aprendizagem” (PATTO, 1997, p.47). Tais práticas e processos têm produzido nos alunos os rótulos caros a professores e psicólogos.

A estereotípia da linguagem utilizada, a mesmice das frases, conclusões e recomendações trazem-nos à mente a imagem de um carimbo – os laudos falam de uma criança abstrata, sempre a mesma. O fato de invariavelmente aprovarem (*laudare* significa *aprovar*) a crença dos educadores de que há algo errado com o aprendiz mostra uma significativa convergência das visões técnico-científica e do senso comum. Tudo se passa como se professor e psicólogo partissem do princípio de que o examinando é portador de alguma anormalidade. Basta consultar os testes, para supostamente descobrir qual (p.48).

Mas Patto, relevantemente, aponta que não temos, no presente, apenas a psicologização dos problemas escolares, muitas vezes sendo subsidiada pelo instrumental psicométrico, como também um psicanalismo, fundado na concepção do psicanalista inglês Donald Winnicott de “mãe suficientemente boa”. De acordo com ela, esse psicanalismo “vem explicando os altos índices de repetência escolar e de atos ilegais entre crianças e jovens das classes trabalhadoras a partir do pressuposto de que as mulheres pobres são ‘mães não-suficientemente boas’ para promover a saúde mental de seus filhos” (PATTO, 1997, p.49).

Percebo relevância no seu argumento na própria medida em que podemos pensar, por exemplo, o que ela diz em relação a essa criança das classes subalternas como algo para a criança com problemas escolares, de um modo geral. Isso porque, conforme apontado por pesquisas (MINAYO *apud* GONÇALVES & SPOSITO, 2002; SANTIAGO, 2009) que problematizam esse ponto, os problemas escolares não surgem somente no contexto de falta de recursos materiais. Embora a autora contemple essa ressalva, a ênfase é posta no fator socioeconômico, deixando a impressão de que, para ela, as dificuldades escolares somente se configuram como verdadeiros problemas nas referidas crianças das classes subalternas. Isso, a meu ver, é uma limitação na perspectiva da pesquisadora.

Por conseguinte, a partir da dita criticidade à visada psicologizante dos problemas escolares da criança, penso que posso identificar pelo menos uma dimensão de deslocamento dessa atual compreensão psicológica em relação à compreensão de Arthur Ramos, nos anos 1930: a conjugação do acento explicativo nos ambientes familiares “desajustados” com o instrumental psicométrico.

Passo, pois, ao recorte da atual medicalização dos problemas escolares da criança.

A medicalização dos problemas escolares na atualidade

No que tange à contemporânea medicalização dos problemas de “indisciplina” e/ou aprendizagem escolar apresentados pelas crianças na escola, proponho, aqui, recortar, privilegiadamente, a atual grande problemática que as escolas vêm manejando, a saber, o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), na própria medida em que para a compreensão médica:

O TDAH é uma das principais causas de insucesso escolar, sendo que o mesmo atinge aproximadamente 7% das crianças no Brasil¹¹³, na maioria do sexo masculino, sendo descrito pelas autoridades médicas internacionais como um sério problema de saúde pública. Sabe-se que o TDAH afeta a vida da criança em todos os contextos, seja acadêmico, social, profissional e interpessoal (NIEHUES & NIEHUES, 2014, p.122).

Uma vez justificado o privilégio que na presente pesquisa será dada à “gerência de embates oriundos dos alunos com Transtornos de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)” (NIEHUES & NIEHUES, 2014, p.122), na atualidade, importa dizer que de acordo com o DSM-IV, o TDAH é:

Um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais frequente e severo do que aquele tipicamente observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento. Alguns sintomas hiperativo-impulsivos que causam prejuízo devem ter estado presentes antes dos 7 anos, mas muitos indivíduos são diagnosticados depois, após a presença dos sintomas por alguns anos (DSM-IV, 2002, *apud* SOUZA et al., 2013, p.3).

Como em muitos casos, o transtorno é percebido quando a criança faz seu ingresso na escola, “momento em que as dificuldades de atenção e inquietude se evidenciam, tendo em vista que, normalmente, é quando o sujeito com TDAH passa a ser alvo de comparação com outras crianças da mesma idade e ambiente” (GRAEFF & VAZ, 2008, p.347), o TDAH é diagnosticado em sua maior prevalência na infância e adolescência, em idade escolar. O TDAH é diagnosticado, na maioria das vezes, na infância e adolescência, em idade escolar, apresentando, de acordo com Rafalovich (2001 *apud* BRZOWSKI & CAPONI, 2009, p. 1168), características que interferem, principalmente, na

¹¹³Já Brzowski & Caponi (2009, po. 1166) afirmam que, “no Brasil, a taxa de prevalência média encontrada nos estudos desse tipo foi de 3,6 a 5% da população escolar [...], porém alguns estudos indicam uma taxa de até 12% dessa população”.

vida escolar. Quais são elas? “Baixo desempenho na escola, extroversão extrema, comportamentos violentos, incapacidade de completar tarefas, ladroagem, distúrbios nos padrões de sono, moralidade inconsistente com a idade e esquecimento”.

Na atualidade, os critérios diagnósticos utilizados, na abordagem médica, para o TDAH são os que se encontram catalogados na revisão da quarta edição do DSM (DSM-IV-TR, 2003), e são classificados em dois âmbitos, a saber: desatenção e hiperatividade/impulsividade. No que concerne ao âmbito da desatenção: a) frequentemente, não presta atenção a detalhes ou comete erros por omissão em atividades escolares, de trabalho ou outras; b) Com frequência tem dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas; c) com frequência, parece não ouvir quando lhe dirigem a palavra; d) com frequência, não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções); e) com frequência, tem dificuldade para organizar tarefas e atividades; f) com frequência, evita, demonstra ojeriza ou reluta em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa); g) com frequência, perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (p. ex., brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais; h) é facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa; i) com frequência, apresenta esquecimento em atividades diárias.

No que tange ao âmbito da hiperatividade/impulsividade: a) frequentemente, agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira; b) frequentemente, abandona sua cadeira na sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado, c) frequentemente, corre ou escala, em demasia, em situações impróprias (em adolescentes e adultos, pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação), d) com frequência, tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer; e) está, frequentemente, “a mil”, ou, muitas vezes, age como se estivesse “a todo vapor”, f) frequentemente, fala em demasia. g) frequentemente, dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completamente formuladas, h) com frequência, tem dificuldade para aguardar sua vez; g) frequentemente, interrompe ou se intromete em assuntos alheios (p. ex., em conversas ou brincadeiras).

Desse modo, para se estabelecer o diagnóstico de TDAH, é necessário que a criança apresente seis (ou mais) dos sintomas de “desatenção” ou seis (ou mais) dos sintomas de “hiperatividade”, persistentes pelo período mínimo de 6 meses, em grau mal adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento. Ademais, essa classificação psiquiátrica requer: alguns sintomas de hiperatividade-impulsividade ou de desatenção causadores de comprometimento presentes antes dos 7 anos de idade.

Requer algum comprometimento causado pelos sintomas presente em dois ou mais contextos (p. ex., na escola [ou trabalho] e em casa). Requer claras evidências de um comprometimento clinicamente importante no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional. Requer os sintomas não ocorrerem exclusivamente durante o curso de um Transtorno Global do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outro Transtorno Psicótico, nem serem mais bem explicados por outro transtorno mental (p. ex., Transtorno do Humor, Transtorno de Ansiedade, Transtorno Dissociativo ou Transtorno da Personalidade. Assim, a criança, dependendo dos sintomas, pode ser diagnosticada com: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Combinado (quando tanto o critério para “desatenção” quanto o critério para “hiperatividade”/impulsividade são satisfeitos durante os últimos 6 meses); Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente Desatento (quando o critério para “desatenção” é satisfeito, mas não o critério para “hiperatividade/impulsividade”, durante os últimos 6 meses); Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo (quando o critério para “hiperatividade”/impulsividade é satisfeito, mas não o critério para “desatenção”, durante os últimos 6 meses).

Importa assinalar que, de acordo com Brzozowski & Caponi (2009, p. 1170), desde o início da década de 80, “a partir do DSM-III, os quadros psicopatológicos passaram a ser apresentados como transtornos mentais que podem ser diagnosticados a partir da presença de certo número de sintomas, que devem estar presentes por um determinado tempo”. Essa mudança passa a priorizar a análise quantitativa em detrimento da qualitativa no estabelecimento de diagnósticos de transtornos mentais. Logo, para que o diagnóstico de TDAH “seja definido, seus sintomas devem ser quantitativamente anormais. O que os torna signo da patologia é sua intensidade” (CALIMAN, 2008, p.562). Para os pesquisadores do TDAH do campo médico, “o que diferencia a patologia da atenção e do autocontrole da normalidade e da ‘superação positiva’ do normal não é uma mudança *qualitativa*, e sim, *temporal* e *de intensidade*” (CALIMAN, 2008, p.562).

Este é um aspecto extremamente controverso na definição do TDAH. Para que o diagnóstico seja definido, seus sintomas devem ser quantitativamente anormais. O que os torna signos da patologia é sua intensidade. Desde o início da década de 80, principalmente com a publicação da terceira edição do Manual Estatístico e Diagnóstico de Doenças Mentais (APA, 1980, a psiquiatria tem priorizado a análise quantitativa em relação à qualitativa na definição dos transtornos mentais; mas ao assim fazer, ela obscurece a distinção entre o que ela define por normal, anormal e melhor que normal. Esta mesma psiquiatria diz que o indivíduo com TDAH não se diferencia completamente do sujeito normal, ele apenas está um passo atrás no desenvolvimento de suas capacidades (p.562).

Cabe notar que Rohde et al. (2004) sugerem que, a despeito do critério proposto pelo DSM- IV TR para fechamento de diagnóstico do TDAH, referido anteriormente, concernente à idade de antes de 7 anos do início dos sintomas causando prejuízo, não se deve descartar a possibilidade de estabelecimento desse diagnóstico em pacientes que vierem a apresentar os sintomas após essa idade. Isso porque, muitas vezes, os sintomas somente são percebidos quando a criança está em um ponto mais avançado do ensino fundamental, como quarto ou quinto ano, quando o uso das funções executivas, como planejamento, organização e persistência de foco atencional são mais necessárias. Ademais, esse mesmo pesquisador, nessa mesma referência, argumenta que, ainda que o DSM-IV TR demande a necessidade de 6 ou mais sintomas para a definição do diagnóstico, o profissional deve adotar, em alguns casos, uma posição mais flexível, e mais convencional em outros.

De acordo com Graeff & Vaz (2008, p.349), a existência do grande número de comorbidades associadas a esse distúrbio implica a possibilidade de afirmação de que, “em grande parte dos casos, o TDAH não é encontrado na sua forma pura, tendo em vista índices que apontam que até 65% dos casos encaminhados para tratamento podem apresentar algum transtorno associado”. Por conseguinte, a avaliação de comorbidades associadas ao TDAH constitui-se em ponto imprescindível para a definição do diagnóstico, na própria medida em que

Souza et al. (2001) observaram em dados preliminares a significativa ocorrência de transtornos co-mórbidos em 87% das crianças e adolescentes com TDAH com idades entre 6 e 16 anos, sendo que 39,2% dessas crianças possuíam transtorno de conduta associado, e 20,6% transtorno desafiador opositivo, ainda que esse índice possa atingir de 35 a 65% [...]. Foram encontrados transtornos de ansiedade (11,7%) e de depressão (11,7%) em um número razoável de casos. Frente a esses dados, a análise das implicações de comorbidades sobre o funcionamento das crianças com TDAH é de extrema importância para que se possa firmar o prognóstico e traçar o plano de tratamento desses sujeitos [...]. (GRAEFF & VAZ, 2008, p.349).

Importa dizer, ainda, que as crianças “hiperativas” são submetidas a uma leitura das dificuldades da criança na escola ancorada em uma posição reducionista e organicista ao circunscrever a configuração deflagrada pelos quadros apresentados como quadros de TDAH a uma dimensão biológica. Podemos verificar, na literatura acerca do assunto, que tal dimensão biológica se constitui em duas vertentes. A primeira estabelece como etiologia do “transtorno” uma lesão neurológica específica, estabelecendo uma correlação com as funções pré-frontais do Sistema Nervoso Central. Nessa vertente, Barkley et al., renomados pesquisadores no tema do TDAH, sugeriram que uma alteração no funcionamento do córtex pré-frontal e de suas conexões com a rede subcortical pode ser responsável pelo quadro clínico do TDAH. Para Barkley (1997a), a criança ou o adulto com TDAH será sempre *imatura* no desenvolvimento da capacidade de persistência da atenção e controle da ação quando *comparada* a sujeitos de sua faixa de desenvolvimento. Segundo o autor, “o TDAH resulta de

um defeito da inibição e da capacidade de autocontrole, sendo um defeito da vontade e um déficit do desenvolvimento moral” (CALIMAN, 2010, p.51).

No entanto Barkley et. al. (2008) não justificam a validade dessa configuração enquanto uma síndrome psiquiátrica legítima apenas por meio de um suposto mal funcionamento do cérebro. A contribuição tomada por Barkley et al. para a referida determinação médica e biológica do TDAH vem de Jerome Wakefield (1992, 1997), que, segundo os referidos pesquisadores, sugeriram os mais precisos critérios para diagnosticar uma vicissitude como um transtorno mental. Afirma Wakefield que há dois critérios que os transtornos mentais devem preencher. Quais são eles? “(1) devem envolver disfunções em mecanismos (adaptações) mentais universais que foram selecionadas no sentido evolutivo (...); (2) devem causar grande perigo para o indivíduo (mortalidade, morbidade ou comprometimentos em atividades importantes de sua vida)” (WAKEFIELD *apud* BARKLEY et. al., 2008, p.105). Para Barkley et. al., de modo evidente, o conjunto de dados apresentados acerca do TDAH deflagra que tal transtorno satisfaz facilmente os dois critérios exigidos:

Os indivíduos portadores de TDAH, conforme descrito anteriormente, têm déficits significativos na inibição comportamental e (...) em várias das funções executivas que são críticas para a auto-regulação efetiva. Já se argumentou que essas funções são adaptações universais selecionadas ao longo da evolução para ajudar os indivíduos a organizar o seu comportamento em relação ao tempo e ao futuro social e, assim, ajudá-los a priorizar as consequências de longo prazo sobre as de curto prazo (...). Além disso, os indivíduos com TDAH têm muitos riscos significativos de perigo contra si mesmos no decorrer do seu desenvolvimento (...). Assim, podemos concluir que o TDAH é um transtorno mental válido, pois produz disfunção perigosa em um conjunto de mecanismos mentais evoluído a fim de produzir vantagem para a sobrevivência (p.105-106).

Em um outro trabalho¹¹⁴, argumentei que, a partir da abordagem dada por esses autores referidos, penso que encontro-me legitimada a considerar que, embora não reivindicando a existência de uma lesão neurológica específica que venha justificar a tomada do TDAH sob uma base fundamentalmente biológica, esses pesquisadores apresentam um argumento que constitui, justamente, a segunda vertente da anteriormente referida matriz biológica. E, por constituir justamente a segunda vertente da matriz biológica, mantém, por conseguinte, a dimensão da medicalização dos problemas apresentados por essa criança “hiperativa” na escola. Uma vez diagnosticado o TDAH, o metilfenidrato, conhecido popularmente como *ritalina*, é o tratamento medicamentoso mais utilizado.

Feito o recorte acerca da atual medicalização dos problemas escolares na criança, tomando o TDAH como paradigma, isto é, a compreensão estritamente médica e, por conseguinte, biológica de

¹¹⁴ Ver acerca disso: Corrêa, 2012a.

vicissitudes escolares tais como o TDAH, quero tecer uma consideração acerca dessa compreensão. Não quero questionar certa legitimidade da realidade de não poucos quadros diagnosticados como quadros de transtornos de atenção/ hiperatividade que, de fato, deflagram dificuldades reais e sérias da criança em relação à atenção e, logo, à memória, ao conhecimento, e, por conseguinte, à inteligência. Tampouco, por outro lado, quero questionar o elemento da extensão da descrição do TDAH no sentido de portar um perfil de “plethora de sintomas” (RAFALOVICH, 2004 *apud* CALIMAN, 2008, p.562), isto é, o fato de sua classificação incluir tudo, conferindo, por conseguinte, a compreensão do TDAH como “um transtorno *guarda-chuva*, que não pode ser realmente visto como uma descrição médica clara e unificada” (CALIMAN, 2008, p.562). O que quero dizer é que reconheço, por um lado, certa legitimidade da realidade de não poucos quadros diagnosticados como quadros de transtornos de atenção/ hiperatividade que, de fato, deflagram dificuldades reais e sérias da criança em relação à atenção, e, logo, à memória, ao conhecimento, e, por conseguinte, à inteligência. Mas reconheço, por outro lado, a pertinência dos elementos levantados que contribuem significativamente para suscitar polêmicas e controvérsias em torno do diagnóstico do TDAH.

A despeito das polêmicas e controvérsias suscitadas em torno do seu diagnóstico, de acordo com Victor (2009), o TDAH está associado a múltiplos prejuízos nas atividades acadêmicas. “A fenomenologia é verdadeira: existem crianças com problemas de memória, de atenção, de aprendizagem, de linguagem, com problemas psicomotores” (JERUSALINSKY, 2006, p.5). No âmbito da atenção e, conseqüentemente, da memória: crianças que esquecem demais, excessivamente distraídas, desorganizadas, inconstantes em seus pensamentos, impacientes, que não suportam a falta de resposta a uma pergunta feita nem tampouco conseguem minimamente sustentar uma pergunta dirigida a elas. Crianças insistentes, mas tratando-se de uma insistência intimamente articulada com a grande dificuldade em serem contrariadas, pois, no que diz respeito à persistência, nas crianças diagnosticadas com déficit de atenção e hiperatividade, dificilmente, vemos tomá-la lugar. Crianças que manifestam agressividade exagerada, batendo nos colegas, chutando mesas e cadeiras, com séria dificuldade em submeter-se às regras e limites do espaço escolar que frequenta, inviabilizando a sua convivência nesse espaço em decorrência das suas dificuldades sociais.

O indivíduo com TDAH não é capaz de esperar. Quando envolvido em uma conversa, quebrando todos os códigos de etiqueta, ele repetidamente interrompe a fala do outro ou não ouve o que ele tem a dizer. Ele é incapaz de integrar-se socialmente. Assim, a vida social do indivíduo TDAH está sempre por um fio. Nele, a prudência e a reflexão necessárias à direção das ações mais importantes da vida são prejudicadas. Ele é o indivíduo naturalmente propenso ao risco, uma pessoa que se direciona pela lógica do tudo ou nada, que não mede as conseqüências de sua ação. E, para o discurso psiquiátrico dominante, esta tendência para o imediato não

pensado e não refletido faz com que o produto de seu trabalho seja, na maior parte das vezes, insatisfatório. O comportamento hiperativo também se divide em diferentes signos, desde a manifestação de movimentos corporais excessivos e a incapacidade de permanecer sentado até a agitação interior ou ansiedade constante (CALIMAN, 2008, p.562-63).

No que tange ao conhecimento e, por conseguinte, à inteligência, não posso negar a frequência com que aparecem crianças diagnosticadas como “hiperativas” enfrentando vicissitudes, verdadeiros padecimentos, seja “da ordem da organização de suas praxias, seja da ordem da aprendizagem escolar, seja da ordem de saber como deve compor ou organizar sua relação com os objetos e as pessoas” (JERUSALINSKY, 2006, p.4). Embora, como argumentado por Jerusalinsky (2006, p.4), possamos questionar a dimensão excessiva e exclusivamente lógico-racional que a modernidade colocou em jogo no âmbito da inteligência, e, por conseguinte argumentar, por exemplo, que a versão psicanalítica “da inteligência inclui a lógica sem se resumir a ela”, não posso negar as vicissitudes e padecimentos que, com muita frequência, crianças que recebem esse diagnóstico experienciam em relação ao domínio das competências em jogo na aprendizagem – competências ancoradas nas operações e pensamento lógico-racionais –, apresentando sérias dificuldades, principalmente, na aprendizagem da língua e da matemática.

Mas se, por um lado, não quero negar totalmente essa realidade e, por outro, não quero questionar um certo nível pertinente de críticas, como, por exemplo, a crítica ao perfil portado pelo TDAH de “plethora de sintomas” (RAFALOVICH, 2004 *apud* CALIMAN, 2008, p.562), o que quero, de fato, na presente pesquisa é localizar a ênfase da perspectiva organicista nessa recortada compreensão médica do TDAH que aqui é tomado como um exemplo significativo da dificuldade escolar que se faz presente atualmente. Uma leitura reducionista e organicista que termina por desconhecer diversos elementos. E um dos elementos desconhecidos por essa compreensão de cunho organicista das dificuldades escolares que cabe assinalar aqui, a partir do objeto de pesquisa, é a influência do ambiente familiar, recortada por Arthur Ramos, no âmbito da sua compreensão dos problemas escolares¹¹⁵. A influência das experiências dos primeiros anos de vida da criança.

Apesar de a compreensão de Ramos, ao responsabilizar o ambiente familiar dentro de uma matriz determinista, ser uma limitação na sua compreensão¹¹⁶, é inegável a reivindicada influência. Pois,

¹¹⁵É claro que existem outros elementos ignorados por essa leitura de cunho organicista. A partir da minha vinculação teórica, cito, por exemplo, a possibilidade, comprovada pelo trabalho psicanalítico com crianças, de que o embaraço excessivo dessa criança, com suas questões subjetivas, dimensão não circunscrita no âmbito da educação “inadequada” e, por conseguinte, nos lares “desajustados”, introduz efeitos sintomáticos em diversas dimensões, inclusive na da atenção, podendo gerar problemas de “indisciplina” e/ou aprendizagem. Estou recortando no texto somente o elemento da influência do ambiente familiar da criança porque se trata, nesta análise, do contraponto com a compreensão de Arthur Ramos.

¹¹⁶Ainda que seja na atualidade que isso possa ser visto por essa ótica.

quando digo de uma limitação da matriz determinista dessa influência, o que quero apontar é o limite dessa influência e não a sua inexistência. O limite toma lugar na própria medida em que entre outras coisas existe o que a criança faz com aquilo que recebe do Outro familiar, podendo ressignificar o que recebe. E tal inegável influência do ambiente familiar com todas as vivências dos primeiros anos de vida da criança que esse dito ambiente coloca em jogo são ignorados pela compreensão estritamente médica dos problemas escolares da criança, atendo-se exclusivamente à dimensão orgânica. Isso porque, conforme vimos, podemos encontrar significativo vigor nas formulações encontradas na atual compreensão estritamente médica e, logo, biológica dos problemas escolares e da representação “criança problema”, tomando o TDAH como paradigma, já que, na atualidade, muito frequentemente, a criança hiperativa é representada como “criança problema”. A partir desse significativo vigor, podemos dizer que, diferentemente do movimento ocorrido nos anos 1930, com Ramos, de desbastamento da dimensão biológica na compreensão dos problemas escolares, assistimos, hoje, a uma retomada vigorosa do plano biológico no âmbito da compreensão dessas dificuldades escolares. Esse é, pois, um deslocamento operado, na atualidade, em relação à compreensão de Ramos.

Inclusive, é importante assinalar que a atual visada médica apresentada não é somente uma retomada, mas é fruto do avançamento nessa área que não estava presente na época do Arthur Ramos, mas que esse avanço faz fortalecer uma perspectiva organicista à qual Ramos se contrapôs.

Mas, aqui, é preciso introduzir que podemos constatar, no tempo presente, no contexto da compreensão das vicissitudes escolares, não somente as compreensões com ancoragem na base psicológica e também biológica, como também a novidade de uma compreensão, constituindo outra modalidade de discurso que consiste na interface da neurologia e da psicologia. Estou falando do discurso neuropsicológico que, como poderemos ver, comporta muita afinidade com a dimensão estritamente médica e biológica. A meu ver, conforme poderemos notar, as diferenças significativas em relação à referida dimensão estritamente médica e biológica são o uso do instrumental psicométrico e, também, certa consideração acerca da influência ambiental, mas mantendo a grande ênfase na dimensão biológica.

A compreensão neuropsicológica dos problemas escolares na atualidade

Sobre tal compreensão neuropsicológica dos problemas escolares de “disciplina” e/ou aprendizagem da criança, proponho aqui, novamente, recortar privilegiadamente a sua abordagem da atual grande problemática que as escolas vêm manejando, o TDAH. Nessa direção, começo dizendo que a neuropsicologia constitui-se em uma área que ajuda a compor o campo das neurociências, sendo compreendida com o estudo das relações entre o cérebro (plano neurológico) e o comportamento

humano (dimensão psicológica). A sua visada é atuar na compreensão do modo como alterações genéticas, malformações, lesões ou qualquer outro agravo que afete o sistema nervoso causam déficits (alterações) em variadas áreas do comportamento e da cognição humana. Atua, por conseguinte, no estudo das funções mentais superiores (tais como atenção voluntária, memória verbal e visual, de curto e longo prazo, memória voluntária, pensamento abstrato, orientação, percepção, inteligência geral, raciocínio, testes de flexibilidade mental, linguagem e organização visuo-espacial). Ao atuar no estudo das funções mentais superiores, toma o Sistema Nervoso Central como ponto de partida, por meio não exclusivamente, mas, fundamentalmente, da aplicação de baterias de testes psicológicos. O objetivo da aplicação de baterias de testes é o de permitir ao examinador um panorama geral do funcionamento cognitivo do paciente para intervenções, de preferência, precoces.

Dentro de um contexto atual no qual, entre outras coisas, desde “quando a criança é pequena, a preocupação dos pais parece mais centrada no atraso geral do desenvolvimento do filho, sinalizado pela dificuldade em cumprir determinadas tarefas características de sua faixa etária” (MELO & LEITE, 2011, p.684), gerando, por conseguinte, a procura de atendimento por parte dos pais, para a maior parte dessas crianças, buscando orientação e estimulação precoce do seu desenvolvimento, a visada final passa a ser o perfil neuropsicológico do paciente. Esse perfil neuropsicológico, combinado com a avaliação dos aspectos neurológicos, psicológicos e sociais, “permitirá a orientação do paciente ou da família sobre o melhor aproveitamento de suas potencialidades” (MÄDER, 1996, p.18). Nesse contexto, então, a leitura neuropsicológica aborda o desenvolvimento infantil como um processo iniciado desde a vida intrauterina, envolvendo “o crescimento físico, a maturação neurológica e a construção de habilidades nas áreas cognitiva, social, comportamental e afetiva da criança”. A visada dessa abordagem é tornar a criança “competente para responder às suas necessidades e às do seu meio” (NASCIMENTO & PIASSÃO, 2010, p.470).

A presença de determinadas condições biológicas e/ou ambientais, desfavoráveis ao potencial neuropsicomotor, pode colocar em risco o desenvolvimento de uma criança. Estas condições, denominadas fatores de risco, aumentam as chances de a criança apresentar atraso e distúrbios do desenvolvimento. Os principais fatores de risco para alterações no desenvolvimento incluem os diagnósticos estabelecidos, os fatores biológicos e os ambientais. Estes, por sua vez, referem-se aos cuidados precários à saúde e/ou educação, fatores socioeconômicos, ambiente familiar e/ou meio desfavorável, acidentes e violência. Característica multifatorial e efeito cumulativo de risco estão atrelados ao processo de desenvolvimento infantil (NASCIMENTO & PIASSÃO, 2010, p.470).

Para o entendimento do adentramento da neuropsicologia na atualidade abordando dificuldades escolares relacionando-as às patologias do sistema Nervoso Central, cabe dizer que, na década de 90,

considerada como a “década do cérebro” (LAKOFF, 2000 *apud* CALIMAN, 2008, p.560), a neuropsicologia passa a evoluir no mundo inteiro. A sua evolução ocorre com o avanço significativo dos exames por imagem, como a Tomografia Computadorizada (que originalmente data de 1973) e a Ressonância Magnética (desde 1985) acessíveis para diagnóstico mais preciso de lesões cerebrais. Nesse contexto, os inúmeros centros de pesquisa passam a se especializar. Passam a desenvolver trabalhos acerca do envelhecimento normal e patológico, epilepsias, alterações de raciocínio nos pacientes psiquiátricos, distúrbios da fala, entre outros mais distúrbios de funções cognitivas. Acerca dos distúrbios de funções cognitivas, cabe destacar os distúrbios de aprendizagem e de comportamento no âmbito escolar. Nessa conjuntura, penso que podemos assistir, na atualidade, à atuação vigorosa do discurso neuropsicológico¹¹⁷ para compreender e, por conseguinte, direcionar o tratamento de vicissitudes escolares que passam a se relacionar a diferentes patologias do sistema nervoso central, dentro das quais o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade tem se destacado. Isto é, dentro das quais tem sobressaído “a gerência de embates oriundos dos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)” (NIEHUES & NIEHUES, 2014, p.122).

Tal discurso neuropsicológico entende, pois, o TDAH, de modo afinado com as descrições sintomatológicas conferidas pelo DSM IV-R (2000) e CID 10 (1992), como uma doença neuropsiquiátrica que acarreta distúrbios comportamentais, comumente diagnosticada na infância e que pode persistir até a vida adulta. Inclusive a esse respeito, de acordo com Biscaia & Kelmo (2013), foi verificado que 70% das crianças diagnosticadas com o transtorno carregam os sintomas para a fase adulta. Quanto aos referidos sintomas, o TDAH se revela através de sinais de hiperatividade já recortados na compreensão estritamente médica. Dessa forma, “em decorrência destes sintomas, comumente pode-se notar distúrbios emocionais e sociais, devido à dificuldade de aprendizagem e aproveitamento” (NIEHUES & NIEHUES, 2014, p.122). Somam-se ao conjunto de sintomas as comorbidades já referenciadas na compreensão estritamente médica.

Ademais, quanto à questão da etiologia do TDAH, penso que é preciso dizer que o discurso neuropsicológico chega a reconhecer que “não se sabe ao certo a etiologia do TDAH” (NIEHUES & NIEHUES, 2014, p.122), porém reivindica a crença em “um conjunto de fatores ambientais, biológicos, psicossociais e genéticos que interagem e resultam na manifestação do quadro clínico” (NIEHUES & NIEHUES, 2014, p.122). Além do grande pilar para a reivindicação do caráter biológico do TDAH que é a reivindicação de uma etiologia concernente ao déficit funcional do lobo frontal, mais exatamente o

¹¹⁷Cabe assinalar que, no que concerne à dimensão neurológica da referida abordagem neuropsicológica, tal abordagem se apresenta nos mesmos termos que a compreensão puramente médica recortada anteriormente. Inclusive, alguns autores comparam igualmente em uma e outra abordagens, como o corpo do texto evidencia.

córtex cerebral, já abordado na presente pesquisa, há a reivindicação, a partir de pesquisas recentes, de outra causa concernente “ao déficit funcional de certos neurotransmissores” (NIEHUES & NIEHUES, 2014, p.122). Além disso, há estudos que “vêm mostrando que a exposição ao álcool ou cigarros durante a gravidez aumentam o risco para o desenvolvimento do mesmo¹¹⁸” (NIEHUES & NIEHUES, 2014, p.122). Sobre a mencionada reivindicação da causa referente ao déficit funcional de certos neurotransmissores, de acordo com Rohde & Halpern (2004, p.563), no crescente interesse referente aos estudos de genética molecular no TDAH, são os genes que codificam componentes dos sistemas dopaminérgico, noradrenérgico e, mais recentemente, serotoninérgico que têm sido o alvo principal dessas pesquisas. Isso porque os “dados de estudos neurobiológicos sugerem fortemente o envolvimento desses neurotransmissores na patofisiologia do transtorno”. Dentro desse contexto, para pesquisadores no âmbito da neuropsicologia, tais como Gomes et al. (2013, p. 630), há uma evidência significativa de maior prevalência de TDAH e de problemas de atenção em crianças com epilepsia. Para as autoras,

[...]A possível explicação é que o desenvolvimento cognitivo, incluindo atenção, é complexo e está atingido pela interação de distintas variáveis, como a atividade convulsiva, a medicação, lugar e extensão da disfunção cerebral subjacente, idade das primeiras crises, fatores ambientais, emocionais e genética”. Ademais, “em algumas crianças, as dificuldades de atenção parecem ser o primeiro indício de que existe um déficit cognitivo causado pelas convulsões.

Ainda dentro desse contexto, para outros pesquisadores dessa abordagem, tais como Nascimento et al. (2012), há também uma evidência significativa de TDAH em crianças prematuras (nascidas com menos de 37 semanas gestacionais) e/ou crianças de muito baixo peso. Isso porque pesquisas com crianças nascidas prematuramente têm revelado que crianças pré-termo, quando comparadas com crianças nascidas a termo, apresentam menores escores nas tarefas cognitivas, manifestando dificuldade de memória e desatenção. Ademais, crianças pré-termo apresentam menores escores também nas tarefas motoras, apresentando deficiência nas funções executivas e de habilidade, gerando o dobro de prevalência de sintomas emocionais e problemas comportamentais como hiperatividade, déficit de atenção e má conduta. Paschoal (2011, p. 589) já traz no seu argumento a consideração da combinação da prematuridade e do baixo peso aos fatores de risco biológicos no aumento da probabilidade da evolução de disfunções neurológicas neste recém-nascido. Essas disfunções “podem variar desde atraso no desenvolvimento neurológico, distúrbios de aprendizagem, distúrbios comportamentais e/ou sequelas neurológicas graves”. Nessa direção, “os programas de follow-up e de métodos de avaliação para identificação precoce de atraso ou desvios no marco do desenvolvimento neurológico em lactentes

¹¹⁸TDAH.

prematturos no primeiro ano de vida têm sido enfatizados na literatura mundial, assim como programas de estimulação e intervenção precoce” (PASCHOAL, 2011, p.589).

Mas o elemento do ambiente familiar não deixa de comparecer no âmbito da abordagem neuropsicológica dos transtornos de aprendizagem e/ou comportamento, que passam, nessa visada, a estarem relacionados com as patologias do Sistema Nervoso Central. Acerca desse ponto, Marini et al. (2010, p. 301) argumentam que os mecanismos causais subjacentes a transtornos tais como a hiperatividade, ainda que não sejam bem conhecidos, sabendo-se que eles podem ter base genética, ambiental ou ambas, “quaisquer que sejam os mecanismos envolvidos, o ambiente familiar instável, incontrolável ou caótico tem sido reconhecido como prejudicial ao desenvolvimento infantil”.

As análises multivariadas descrevem que, com exceção dos problemas de conduta, diferentes problemas de saúde mental estão associados com a fatores ambientais diversos. A ansiedade em crianças tem sido associada à imprevisibilidade e incontrolabilidade do ambiente, assim como à ansiedade dos pais, e esta última associação pode refletir influência genética ou ambiental. Estudos anteriores encontraram associação entre persistência de sintomas de hiperatividade e indicadores de desvantagem social e instabilidade familiar. Porém, a organização da vida diária, expressa em maior estruturação do ambiente, pode ter efeito benéfico ao comportamento (p. 305).

Inclusive, no que tange aos fatores de risco ambientais, de acordo com Nascimento & Piassão (2010), as instituições de abrigo têm sido, com frequência, apontadas como ambientes de impacto negativo para o desenvolvimento psicomotor normal da criança, sendo o TDAH citado como um dos possíveis danos para a saúde mental de crianças institucionalizadas. Algumas das causas relacionadas à influência negativa desses ambientes para o referido desenvolvimento são: ausência de laços afetivos durante a infância. Ademais, “[...] Problemas como um pessoal pouco qualificado, superlotação, espaço reduzido e com poucas chances de oportunizar estimulação sensorial adequada à criança” (NASCIMENTO & PIASSÃO, 2010, p.470).

Além da falta de estimulação e experiências no ambiente, é fundamental o entendimento de que a ausência de laços afetivos durante a infância também interfere no desenvolvimento da criança, o que pode afetar suas relações sociais e com o meio. A separação de pessoas significativas e a institucionalização prolongada agem como importantes fatores de risco para o potencial de desenvolvimento da criança. Neste sentido, estudo que comparou o crescimento e o desenvolvimento de crianças institucionalizadas com o de crianças que vivem com suas mães biológicas, demonstrou que as crianças sob cuidados institucionais, afastadas do convívio familiar, apresentaram crescimento e desenvolvimento mais pobres, sendo significativo o atraso encontrado nas diferentes áreas do desenvolvimento (NASCIMENTO & PIASSÃO, 2010, p.470).

Sobre a avaliação neuropsicológica dos problemas escolares, esta, portanto, difere da avaliação psicológica na própria medida em que toma o cérebro como ponto de partida. A dita avaliação neuropsicológica pode ser realizada “pelo psicólogo clínico, cognitivo e do desenvolvimento, além de psiquiatras, neurologistas, neurocirurgiões e patologistas da linguagem, sendo aplicada nos pacientes com queixas relacionadas aos indicadores estabelecidos pelo DSM –IV” (SOUZA et al., 2013, p.2). De acordo com Souza et al. (2013), a avaliação neuropsicológica começa com entrevista clínica por meio da qual ocorre a investigação do histórico do paciente que visa a contemplar os seguintes itens: escolaridade, ocupação, antecedentes familiares e história da doença atual, sendo que “esses parâmetros são utilizados na análise de resultados e na interpretação do impacto cognitivo das doenças neurológicas”. Além disso, conforme já assinalado, faz uso significativo de testes psicométricos e neuropsicológicos. De acordo com Capovilla et al. (2007), para a avaliação de crianças brasileiras, tem ocorrido o desenvolvimento de versões de testes tradicionalmente utilizados para avaliação de componentes das funções executivas, tais como Teste de Staroup, Teste de Geração Semântica, Teste de Trilhas e Teste da Torre de Londres, que se propõem a avaliar as ditas funções executivas, que são as funções da atenção seletiva, controle inibitório, flexibilidade e planejamento. O Teste de Staroup para a atenção seletiva; o Teste de Geração Semântica para o controle inibitório; o Teste de Trilhas para flexibilidade e o Teste da Torre de Londres para planejamento. Ademais, paralelamente a tais testes citados, os Testes de Memória de Trabalho Auditiva e de Memória de Trabalho Visual, assim como uma versão do Teste de Fluência Verbal FAS, têm sido utilizados. Seguem alguns dos testes utilizados na avaliação neuropsicológica do TDAH, que estão disponíveis no Brasil, de acordo com Graeff & Vaz (2008): WISC – III (Escala Weschler de Inteligência para Crianças); CPT (Continuous Performance Test, Teste de Desempenho Contínuo) e Teste de Distribuição de Cartas Wiscounsin (WCST). Os testes catalogados referem-se às funções mentais superiores relacionadas à inteligência, Mas há também, na avaliação neuropsicológica do TDAH, o uso de Testes Projetivos ou Testes de Personalidade. No que tange aos testes projetivos, pode-se usar o Rorschach e o TAT (Teste de Apercepção Temática).

Quanto mais completa e criteriosa for a avaliação em termos instrumentais e multidisciplinares, menor a possibilidade de equívoco diagnóstico e maiores são os recursos que o profissional dispõe para traçar uma intervenção adequada. Uma avaliação que seja capaz de fornecer, além de um diagnóstico preciso, que inclui co-morbidades e aspectos associados ao TDAH, uma perspectiva do funcionamento geral do sujeito, tende a favorecer em muito a tomada de decisão quanto ao tratamento a ser indicado, fato que favorece o prognóstico do indivíduo (GRAEFF & VAZ, 2008, p.356).

Uma vez diagnosticado o TDAH, o metilfenidrato, conhecido popularmente como *ritalina*, é o tratamento medicamentoso mais utilizado. “A associação entre as dificuldades de aprendizagem e

medicação devem ser cuidadosamente analisados, pois dependem de diferentes perfis metabólicos, interações com outras medicações e dos efeitos adversos cognitivos que uma porcentagem de pacientes apresenta” (GOMES et al., 2013, p.631). “Além do tratamento medicamentoso é necessária uma abordagem múltipla e global que vise intervenções psicossociais para melhorar a qualidade de vida destes indivíduos” (NIEHUES & NIEHUES, 2014, p.122).

Desse modo, diante das vicissitudes escolares na atualidade, das quais recortei, privilegiadamente, o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), o discurso neuropsicológico confere uma compreensão de que trata-se, nesses padecimentos, de “um conjunto de fatores ambientais, biológicos, psicossociais e genéticos que interagem e resultam na manifestação do quadro clínico” (NIEHUES & NIEHUES, 2014, p.122). Uma compreensão de que as suscetibilidades biológicas, aspecto caro no que tange à etiologia desse transtorno, “não são os únicos fatores influentes no desenvolvimento da patologia, mas são, sem dúvida, os mais importantes” (CALIMAN, 2008, p.560). Nessa direção, penso que posso dizer que o discurso neuropsicológico confere atenção aos problemas escolares apresentados pelas crianças, na atualidade, dentre os mais comuns, está, sem dúvida, o TDAH. Isso porque, esse discurso toma a infância como “um período especialmente importante para se reconhecer sinais de alarme como problemas cognitivos e emocionais que podem estar ligados à doença, permitindo intervenção precoce e redução do dano biopsicossocial associado às doenças” (GOMES et al, 2013, p.629).

Embora a referência utilizada no final do parágrafo acima concirna a um conjunto de pesquisadoras no âmbito da neuropsicologia abordando não exatamente o TDAH, e sim a Epilepsia de Ausência na Infância (EAI), penso que ela não deixa de ser oportuna, por trazer, sinteticamente, a objetividade desse discurso no âmbito das ditas patologias do Sistema Nervoso Central que compreendem vicissitudes escolares, como são, por exemplo, a epilepsia de ausência e o TDAH. Nessa direção, sublinho alguns elementos significativos dessa pontuação sintética dessas pesquisadoras: infância como período importante para o reconhecimento de sinais de alarme; a presença de problemas cognitivos e emocionais, na criança, na qualidade de sinais de alarme de uma patologia na qual tais problemas cognitivos e emocionais podem estar relacionados; intervenção precoce; e redução do dano biopsicossocial.

Por aspectos psicossociais presentes no âmbito das vicissitudes escolares compreendidas pelo TDAH, a partir dessa leitura neuropsicológica, podemos indicar alguns. E quais são eles? A baixa expectativa dos pais e professores acerca do desempenho escolar da criança, a possibilidade de rejeição por parte dos colegas e professores, baixa autoestima, funcionamento familiar e redes de apoio social

dos pais. Isso porque, de acordo com Baldaçara (2010, p. 285), os transtornos de aprendizagem acarretam “sentimentos de desmoralização, baixa auto-estima, frustração crônica e relacionamentos insatisfatórios com iguais”. Ademais, tais sentimentos, bem como a “estrutura familiar, social e fatores genéticos são responsáveis pelo desenvolvimento dos sintomas depressivos. Por sua vez, o ajustamento e sucesso no ambiente escolar dependem do ajustamento físico, cognitivo, social e emocional da criança”.

E quanto à intervenção precoce, cabe destacar que tal abordagem neuropsicológica ressalta sua necessidade e importância na própria medida em que ressalta a importância de identificação e tratamento do TDAH precocemente. Isso porque, com o decorrer do tempo, esse transtorno passa a apresentar um amplo espectro de comorbidades, tais como os que já foram catalogados na sessão anterior, a presença de agressividade em alguns casos, transtornos específicos do aprendizado tais como dislexia e perturbações no esquema e imagem corporal. O resultado é o risco da dificuldade na estruturação espaço-temporal e de lateralidade; restrições de memória e sequencialização; distúrbios na coordenação dos movimentos, no equilíbrio e tonicidade, na própria medida em que crianças hiperativas têm dificuldade na capacidade de planejamento motor, de modo que podem apresentar dificuldade em tarefas motoras simples.

Desse modo, as intervenções precoces sobre as vicissitudes escolares visam a proporcionar melhor qualidade de vida (QV) futura para as crianças representadas como “problemas”. No âmbito das intervenções precoces junto à criança que apresenta problemas de aprendizagem e/ou comportamento no ambiente escolar, destacam-se alguns elementos “para a obtenção de bons resultados em seu crescimento e desenvolvimento” (NASCIMENTO et al., 2012, p.620), tornando-a “apta a responder às suas necessidades e às do seu meio” (GIARETTA, 2011, p.24). Dentre eles, destaco a geração de informações acerca da sobrecarga de cuidadores de pacientes psiquiátricos infantis. Isso porque “a geração de informações sobre estes poderá auxiliar no estabelecimento de intervenções para melhorar sua qualidade de vida” (MARINI et al., 2010, p.301) e, conseqüentemente, influenciar positivamente os pacientes a eles vinculados. Nessa matriz de intervenções junto aos cuidadores de crianças com transtornos mentais, tais como o TDAH, toma lugar o auxílio aos serviços de saúde mental a adaptarem seu atendimento, “fornecendo especial suporte para essas dimensões geradoras de maior sobrecarga aos familiares, particularmente sobre como lidar com os comportamentos problemáticos dos pacientes” (MARINI et al., 2010, p.304). Isso porque os resultados de pesquisa de Marini et al. (2010), por exemplo, indicam que crianças com transtornos mentais são menos autônomas, causando, pois, maior sobrecarga aos seus cuidadores. E, por conseguinte, resultado de pesquisa de Burgess & Borowsky (2010), por exemplo, ao avaliar o impacto do ambiente na saúde das crianças, demonstrou que a

presença de transtornos mentais nos pais das crianças afeta o cuidado e a estimulação das crianças. Assim, Marini et al. (2010, p.305), dentro de tal abordagem neuropsicológica, indicam a relevância do:

Desenvolvimento de políticas públicas e práticas de atendimento comunitário sensíveis às necessidades dessa população, tais como implantação de grupos psicoeducativos, visitas domiciliares regulares e auxílio para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento da sobrecarga. O auxílio aos familiares constitui uma intervenção importante em saúde mental, e tem a finalidade de contribuir para uma melhor qualidade de vida deles e aumento da chance de reinserção social dos pacientes (p.305).

Além disso, tomam lugar outras intervenções precoces tais como: “a estimulação cognitiva dentro do ambiente familiar” (NASCIMENTO et al., 2012, p.620) e escolar; a realização de educação e divulgação acerca do tema, a fim de reduzir os transtornos de aprendizagem e/ou comportamento apresentados pela criança dita “problema”, “respeitando suas limitações e minimizando consequentemente o insucesso escolar”. “Intervenções envolvendo atividades psicomotoras, incorporadas na rotina da instituição de abrigo” (NASCIMENTO & PIASSÃO, 2010, p.470), na própria medida em que estas “podem resultar no desenvolvimento psicomotor e social saudável de crianças institucionalizadas”. Medidas como as atividades psicomotoras desenvolvidas no dia a dia e a criação de espaços lúdicos, nesses ambientes, para promoverem melhorias nas condições gerais deles, tornando-o mais favorável ao desenvolvimento da criança institucionalizada.

A lógica presente na intervenção precoce é que, quanto mais cedo tomar lugar a intervenção, menor a probabilidade de ocorrerem déficits funcionais cumulativos, evitando em longo prazo o baixo rendimento escolar e laboral em adultos com este tipo de distúrbio. E, aqui, é preciso dizer: tais elementos, ainda que com modos de apresentação um pouco diferentes, tomam lugar reiteradamente nos artigos que tratam desse tema, que pude acessar, principalmente, na Revista Neurociências, trazendo-os na presente pesquisa. Penso que, aqui, podemos concluir que podemos, igualmente, encontrar no discurso neuropsicológico um projeto de higiene escolar.

A principal vantagem de intervir no início da vida é que o cérebro é considerado muito plástico nesta época, especialmente depois da migração neuronal, quando o crescimento dos dendritos e a formação de sinapses são altamente ativos. Isto significa que alta plasticidade pode ser esperada entre dois e três meses antes e cerca de seis a oito meses depois do nascimento de termo. A reflexão a respeito da importância de que os lactentes com alterações motoras sejam identificados em idades menores, para que as intervenções possam ser implementadas, volta-nos para a observação do desenvolvimento típico, tornando a sua abordagem atual de interesse da comunidade científica (ARIAS et al., 2010, p.553).

Aqui, então, penso que é possível identificar uma dimensão de permanência nessa aparente novidade da abordagem neuropsicológica em relação à compreensão dos anos 1930, com Arthur Ramos, na própria medida em que o projeto educacional de Ramos configurava igualmente um projeto de higiene escolar. Ademais, no projeto de higiene escolar de Ramos, encontramos elementos em comum com a compreensão neuropsicológica encontrada como “novidade”¹¹⁹ na atualidade. Que elementos são esses? A preocupação com a intervenção precoce sobre os problemas escolares, com medidas de caráter preventivo e com a divulgação de cunho educativo. A atenção conferida à orientação aos pais em como melhor proceder com as crianças que apresentam “problemas escolares”. A inclusão da dimensão da influência do meio no qual a criança vive; das suas relações familiares na explicação dada aos problemas escolares da criança. Ainda que não com o destaque dado por Ramos a essa dimensão, e ainda que não com o destaque dado por Ramos nessa dimensão do meio e das relações familiares aos “prejuízos afetivos” na vida da criança.

O que eu estou dizendo com a ressalva assinalada no final do parágrafo anterior é que não posso deixar de reconhecer algumas dimensões de deslocamento na dita compreensão neuropsicológica em relação ao tempo passado. Sobre essas dimensões, posso começar exatamente apontando que a influência do meio no qual a criança vive e das suas relações familiares embora compareça não toma lugar com o mesmo privilégio conferido por Ramos. E, dentro dessa dimensão do meio e das relações familiares, embora o plano do “déficit afetivo” tome lugar, não toma lugar com o mesmo destaque que ganha na compreensão do médico e educador baiano, nos anos 1930, na sua constituição da representação “criança problema”. Na compreensão neuropsicológica, grande ênfase é também conferida ao plano motor do comportamento. Ademais, posso recortar também pelo menos mais duas dimensões de deslocamento. Primeiro, a retomada da visada médica e biológica, igualmente ao que pudemos ver na compreensão dos problemas escolares no âmbito estritamente médico e biológico. As diferenças em relação à visada médica são, centralmente, o recurso aos testes psicológicos e uma certa consideração da influência ambiental. A outra referida dimensão de deslocamento é, justamente, a retomada do instrumental psicométrico, tal como ocorre na compreensão psicologizante. A diferença fundamental em relação à dita psicologização dos problemas escolares é a retomada da dimensão orgânica expressa, principalmente, pelo movimento consistente de relacionar os problemas escolares de comportamento e/ou aprendizagem às patologias do Sistema Nervoso Central.

¹¹⁹ Aqui, o uso de aspas na palavra novidade não é gratuito. Antes, visa a antecipar a problematização que farei em seguida dessa novidade, já que ela comporta algumas dimensões de permanência.

Importante insistir que as visadas médica e neuropsicológica apresentadas neste capítulo são fruto do avançamento nessa área que não estava presente na época do Arthur Ramos, mas que esse avanço faz fortalecer uma perspectiva organicista à qual Ramos se contrapôs.

Assinalamentos finais sobre dimensões de permanência e de deslocamento entre compreensão de Ramos e as compreensões atuais recortadas

Proponho alguns assinalamentos finais acerca de algumas dimensões de permanência e deslocamento entre o conceito de “criança problema” constituído na primeira metade do século XX com Arthur Ramos e tal noção na atualidade, no âmbito da psicologização, da medicalização e da neuropsicologização dos problemas escolares. No que concerne à atuação de Ramos, à primeira vista, sua visada parece ter estado justamente na contramão da medicalização dos problemas enfrentados pela criança na escola. Isso porque, até a sua atuação, havia um consistente predomínio das explicações de caráter biológico dadas às causas desses problemas. Ademais, a sua compreensão das dificuldades escolares, por conseguinte, a sua constituição da representação “criança problema” visaram a questionar o discurso psicológico com ênfase na psicométrica que, à época, encontrando em Lourenço Filho e em Helena Antipoff, duas de suas principais referências, apresentava a sua compreensão acerca das referidas vicissitudes escolares e atuava nesse contexto a partir dessa compreensão. Essa subversão operada por Ramos, quando da expressão da configuração do compromisso com a abrangência da escola primária no contexto do escolanovismo, foi abordada no terceiro e quarto capítulos como uma possibilidade de manejo, ofertada por ele, ao desafio colocado pelos problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento, apresentados por inúmeras crianças. Importa-me, aqui, retomar, de maneira mínima, algo acerca dessa subversão. E, para tanto, trago a seguinte citação de Adir Almeida & Ana Maria Magaldi (2011):

A partir de aproximações e embates estabelecidos por Arthur em relação a seus pares e das leituras de diferentes teóricos, o Serviço é organizado procurando produzir algumas inflexões no ideário mais recorrente de então, nas seguintes direções: a) ao deslocar as preocupações do “anormal” para o “normal”; b) ao considerar os desvios, não como indicadores de “anormalidades”, mas como indicadores de modos de temperamentos, ou melhor, manifestações do caráter; c) ao deslocar a ênfase do individual para o ambiente social; d) ao transferir, nas situações encontradas, o foco do tratamento para a prevenção”(p.75).

De acordo com Maria Cristina Soares Gouvêa (2014, p.5), a solução de Arthur Ramos comporta várias dimensões de deslocamento:

Uma, do conceito de mental para a dimensão afetiva, ancorado não mais no saber psicométrico, mas psicanalítico. Outra, pragmática, com a questão da introdução da clínica psicológica na escola. Por fim, da visão orgânica/biológica para

ambientalista. Claro que o afetivo já era identificado antes, mas significado como problema mental, ou seguindo outra matriz explicativa presente no período, como expressão de pertinência racial. A incapacidade de aprender, ou permanecer na escola, ou se ajustar ao comportamento escolar civilizado era visto como expressão de uma inferioridade racial, termo largamente utilizado pelo discurso higienista. Ao usar o termo higienismo mental, Arthur Ramos opera aí também um deslocamento.

Também ajuda-me a referência à Eliane Marta Teixeira Lopes, que argumenta, nesse contexto, que, embora “a criação do termo “criança problema” não seja bom, já que nomear é fazer existir” (LOPES, 2002, p.333). Ramos tem o mérito, de “ter voltado sua atenção para a criança dita *anormal*, para tirá-la dessa situação” (LOPES, 2002, p.333). Isso, de fato, não foi pouco.

A constituição da expressão “criança problema”, como justamente argumenta Maria Helena de Souza Patto (1991), fez com que a concepção das causas das dificuldades de aprendizagem escolar tenha sido deslocada. O deslocamento ocorreu do âmbito médico e psicológico, mas um psicológico concernido a uma abordagem dos problemas escolares que não consegue escapar de modo significativo da dimensão biológica e se apresenta, também, com ênfase na psicometria para uma dimensão psicológica calcada em uma dada compreensão de noções psicanalíticas. Essa compreensão psicológica calcada em apropriações psicanalíticas, com Ramos, passa a privilegiar, na sua compreensão dos problemas escolares, os “déficits afetivos” oriundos de constelações familiares “desajustadas”. Na mesma direção de Lopes (2002), Elisabete Mokrejs (1987) assinala:

A importância de *A Criança Problema*, especialmente, considerando que foi escrito na década de 30, reside no novo conceito de ajustamento da criança que apresenta distúrbios de conduta na escola. Arthur Ramos contesta a rotulação discriminatória de ‘anormalidade’ para certos distúrbios de conduta, bem como faz ‘reservas a essas tentativas simplistas de uma testologia primária que visa a homogeneização psicológica da criança. (p.99).

A leitura dos problemas escolares a partir de uma dada compreensão psicanalítica, com Ramos, passa a buscar principalmente no ambiente familiar “desestruturado” as causas dos desajustes infantis. Por conseguinte, os problemas da criança no ambiente escolar, que incluía tanto as dificuldades de aprendizagem quanto a falta de adaptação da criança à escola, passam a ser interpretados não mais como uma expressão de “anormalidade” ou de inaptidão da criança, e sim a partir de uma outra perspectiva pautada no ambiente sociofamiliar da criança (ABRÃO, 2006; 2009), com maior acento na questão familiar.

A revisão de casos de crianças registradas nas escolas como anormais tirou 90% de crianças dessa condição e sobretudo do tratamento a elas imposto. As crianças com desempenho escolar insatisfatório, inquietas, mentirosas, seriam “crianças problema” e a atenção que requeriam era outra, muito diferente daquela que

obtinham (ou não obtinham) quando portavam o título de anormais (LOPES, 2002, p.333).

A referida subversão operada por Ramos quanto à etiologia dos problemas apresentados pela criança na escola, se dá, portanto, na própria medida em que sua abordagem dessas dificuldades desenclausura esses problemas dos cárceres biológico e psicométrico, ao apontar a etiologia desses problemas para o plano da psicologia clínica de suposta orientação psicanalítica, na qual o privilégio é conferido às dinâmicas emocionais conflituosas calcadas principalmente nos “desajustes familiares”. Mas, ainda que seja para uma análise da pertinência da compreensão de Ramos à atualidade que o ponto a ser colocado tenha de ser visto com a criticidade a ser imputada, é necessário considerarmos que, ainda que a etiologia de base biológica e psicométrica ceda lugar para a referida psicológica de cunho clínico, ou seja, embora tenha havido esse deslocamento que não o foi sem mérito, o projeto higienista continua a prevalecer. Mesmo que a higiene buscada passa a ser a mental, na própria medida em que podemos verificar que:

[...] se a sua abordagem visa a operar pela dimensão do ideal, ideal de criança, de pais, de educação, de professor e de escola, embora tal abordagem tenha dado a 90% das crianças antes consideradas “anormais”, a possibilidade anteriormente excluída de serem educadas no ambiente escolar comum, houve uma ampliação considerável do alcance da irregularidade (Lima, 2006), na própria medida em que a segregação continuou. Em outras palavras, embora tenha tornado mais otimista a maneira de encarar o futuro de crianças antes consideradas “anormais” (Lima, 2006), ao serem nomeadas de crianças difíceis, “crianças problemas”, por não estarem enquadradas dentro de um modelo de educação e de família, nenhuma diferença da história de cada uma dessas crianças é escutada e a segregação (CORRÊA, 2011d, p.802)

Infelizmente continua a se operar, a despeito de sua inegável boa intenção e dos méritos comportados pelo seu projeto educacional. Nesse projeto de higiene mental do escolar e sua família, Ramos argumenta veementemente pela significativa atribuição de responsabilidade pelos problemas da criança na escola aos pais e, por conseguinte, à família “desajustada” que não soube educar “adequadamente” os seus filhos, mas sem que possamos afirmar fechadamente que ele tenha “desqualificado” a família para a tarefa educativa. Mas, aqui novamente argumento que para o recurso, na atualidade, a esse suposto da atribuição de responsabilidade aos pais, esse suposto, a meu ver, é limitante, na própria medida em que, entre outras coisas, a responsabilização ocorre de um modo determinista que não confere espaço para uma pergunta pela possibilidade de uma parcela de responsabilidade da criança pelos seus problemas. A subjetividade da criança enquanto um sujeito que fala e que pode ressignificar os significantes vindos do Outro familiar não é considerada na abordagem de Ramos. Antes, ele termina por vitimizar a criança.

Por conseguinte, como uma das *heranças* do impacto da compreensão de Arthur Ramos no campo da educação, temos a psicologização do escolar. Clarice Nunes (2000b) é uma das referências utilizadas aqui que indicam tal legado da psicologização do escolar. Igualmente, Mariza Corrêa (1988) nos adverte da sua enorme influência sobre a psicologização da escola primária e da importância para a constituição do campo das ciências sociais por ter deixado sua marca na elaboração de um método de observação e análise que definiu como objeto privilegiado as crianças. Tal foi a influência de Ramos no campo educacional e psicológico que, segundo Dante Moreira Leite, citado por Patto (1991), durante algum tempo, esse livro foi o único disponível no país que apresentava um estudo empírico sobre os problemas da criança na escola. Como resultado desse processo, houve “a perda progressiva da dimensão do diagnóstico da doença mental, em detrimento da identificação de elementos capazes de explicar e tratar a ‘criança problema’ e seus impasses manifestos na vida escolar” (SANTIAGO, 2005, p.18). Quanto ao dito legado da psicologização do escolar, Patto (1991) é, também, uma referência aqui. A pesquisadora indica que a compreensão dos problemas escolares calcada em uma dada compreensão de noções psicanalíticas, com Ramos, privilegiando os “déficits afetivos” oriundos de constelações familiares “desajustadas”, influenciou significativamente a atual leitura dos problemas escolares calcada nos instrumentais conceituais da chamada psicologia clínica de inspiração psicanalítica.

Por conseguinte, no âmbito da atual psicologização dos problemas escolares, podemos dizer que esta, na própria medida em que recebeu a dita influência da leitura de Ramos, tal como nos indica as referências trazidas, ainda contempla o suposto da atribuição de responsabilidade ao ambiente familiar “desajustado” pelos problemas escolares da criança, em uma matriz determinista que termina por vitimizá-la. Penso que tal ponto da dita matriz determinista com o seu produto lógico da vitimização da criança foi explicitado nesse capítulo, não havendo necessidade de se retomar essa discussão. Inclusive, tal leitura continua a ter significativa inserção na escola, mesmo que tal escola não saiba das raízes históricas desse suposto. Desse modo, com base no segundo e, principalmente, no presente capítulo, e com base no recorte feito da constituição histórica do conceito “criança problema” com Ramos, assinalo que permanece uma significativa atribuição de uma responsabilidade na matriz determinista à família “desajustada” aos problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento apresentados por crianças. Nesse ponto, relembro o argumento de Maria Helena de Souza Patto e sua equipe (ANGELUCCI et al., 2004), que afirmam que a matriz da criança vista como “problema”, cujo suposto, rigorosamente falando, é a culpabilização da sua família “desestruturada”, constitui uma das vertentes da pesquisa recente que “[...] parte do princípio de que o fracasso escolar se deve a prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de ‘problemas emocionais’” adquiridos “em relações familiares patologizantes” (ANGELUCCI et al., 2004, p.60).

Entende-se que a criança é portadora de uma organização psíquica imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade, etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar. Não se trata da tese tradicional de que as crianças das classes populares têm rendimento intelectual baixo por carência cultural, mas de afirmar uma inibição intelectual causada por dificuldades emocionais adquiridas em relações familiares patologizantes (ANGELUCCI et al., 2009, p.60).

Sobre a significativa inserção dessa leitura na escola, retomo, igualmente, o assinalamento de Marcos Vinícius da Cunha (2000), em uma perspectiva afinada com a de Maria Helena de Souza Patto e sua equipe, que, ao abordar a relação entre a família e a escola, argumenta pela ainda persistente significativa atribuição de responsabilidade pelos problemas da criança na escola aos pais e, por conseguinte, à família que não soube educar adequadamente os seus filhos. E, aqui, acrescento: de um modo que não confere espaço para uma pergunta pela possibilidade de uma parcela de responsabilidade da criança pelos seus problemas escolares, terminando por vitimizar a criança. A subjetividade da criança enquanto um sujeito que fala e que pode ressignificar os sentidos vindos do Outro familiar não é considerada nessa atribuição de responsabilidade que, infelizmente, ainda toma lugar em práticas escolares, tal como tomou na abordagem de Ramos. Ademais, para Cunha (2000), embora muito tempo já se passou desde que a maioria dessas formulações quando da atribuição de responsabilidade aos pais pelos problemas escolares da criança no contexto da constituição da noção “criança problema”, nos anos 1930, estiveram em destaque, é bom não esquecer que as gerações mais recentes de professores tiveram suas formações na herança legada pelos educadores do passado. Ademais, “[...] Muitas teorias pedagógicas já se articularam desde então, mas o eco daqueles discursos normalizadores ainda se faz ouvir todos os dias nas salas de aula, no momento em que o professor encontra obstáculos ao cumprimento de suas funções” (CUNHA, 2000, p.466). Diz Cunha (2000) que caso perguntemos aos professores por esse acirrado conflito, provavelmente estes apontarão inúmeros aspectos em que as famílias deixam a desejar.

Mas, também, conforme recortei no segundo capítulo, existem muitas outras experiências nas quais tomam lugar representações positivas da família em relação à escola que, de acordo com Nery (2009), somente tomam lugar a partir de práticas educativas de qualidade. Práticas educativas de qualidade não ancoradas na dita matriz da psicologização do escolar. Práticas educativas de qualidade nas quais o dito acirrado conflito não toma lugar. E o mais interessante é que essas práticas conseguem escapar da matriz determinística que termina por vitimizar a criança. Matriz determinística que infelizmente o projeto educacional de Ramos não escapou. Pois, conforme assinalei, ainda que seja na

atualidade que isso possa ser visto por essa ótica, tal suposto da atribuição de responsabilidade, por Ramos, à família “desajustada”, aos pais “mal preparados” pelos problemas escolares dos seus filhos na dita matriz é um suposto limitante justamente, entre outras coisas, pela vitimização da criança que ele termina por contemplar.

Mas, sobre o referido elo entre o passado e o presente, no âmbito da psicologização, cabe introduzir que, além da dita permanência, há um deslocamento. Isso porque o projeto higienista de Ramos terminou justamente, entre outras coisas¹²⁰, por constituir a psicologização do escolar, cuja visada acerca dos seus problemas escolares centrava-se, fundamentalmente, no ambiente familiar “desajustado”. E essa tendência, conforme vimos, esteve intimamente ligada com o desbastamento do discurso biológico e psicométrico. Mas, na atual psicologização do escolar, passou a ocorrer a significativa compatibilização do instrumental psicométrico com apropriações psicanalíticas, algo irreconciliável para Ramos. Importante dizer que, nessa análise que faço, estou compreendendo a dita matriz determinística de atribuição de responsabilidade ao ambiente familiar “desajustado” e, por conseguinte, a vitimização da criança intimamente vinculada à referida dimensão da psicologização do escolar.

Além do elo entre o presente e o passado no âmbito da psicologização, podemos assinalar outro elo concernente a uma proposta de higiene escolar. Isso porque, conforme foi visto, as tendências atuais da medicalização e da neuropsicologização dos problemas que a criança “hiperativa”, por exemplo, apresenta na escola, terminam por se incluir dentro de uma proposta de higiene escolar que busca evitar o padecimento e, por conseguinte, o adoecimento das crianças no âmbito escolar (PISETTA et al, 2009). Importante retomar algo já assinalado que é o fato de que as visadas médica e neuropsicológica apresentadas nesse capítulo são fruto do avançamento nessa área que não estava presente na época do Arthur Ramos, mas esse avanço faz fortalecer uma perspectiva organicista à qual Ramos se contrapôs.

Mas, novamente, trata-se de um elo que compreende deslocamentos. Isso porque o projeto higienista de Ramos terminou justamente, entre outras coisas, por constituir a anteriormente referida psicologização do escolar, cuja visada acerca dos seus problemas escolares centrava-se fundamentalmente no ambiente familiar “desestruturado”. E essa tendência, conforme vimos, esteve intimamente ligada com o desbastamento do discurso biológico e psicométrico. No entanto, na atual

¹²⁰ Essa ressalva é para ratificar que o legado do seu projeto educativo não se exaure nessa *herança*, a meu ver limitante. Entre outras coisas, proponho que tenhamos em mente a já recortada *herança* da tomada dos problemas escolares como problemas tratáveis e não sentenciados ao domínio da anormalidade e da ineducabilidade.

proposta de higiene escolar, por um lado, permaneceu a dita psicologização do escolar¹²¹. Mas, por outro, a atual proposta de higiene escolar é conotada por uma retomada da força da dita perspectiva organicista para explicar os problemas da criança na escola. Tal retomada da perspectiva biológica confere, além da compreensão estritamente médica, inclusive, a compreensão neuropsicológica que ainda usa como significativo recurso o instrumental psicométrico amplamente combatido por Ramos. O que estou retomando é que podemos constatar, no tempo presente, no contexto da compreensão das vicissitudes escolares e, por conseguinte, da representação “criança problema”, a retomada da ancoragem na base biológica, como também da ancoragem na base psicométrica. E o mais digno de nota é que essas retomadas também se dão constituindo uma outra modalidade de discurso que consiste na interface da neurologia e da psicologia: o discurso neuropsicológico. Na verdade, ambos os elementos presentes na compreensão neuropsicológica: biologização e instrumental psicométrico foram amplamente combatidos por Ramos, no âmbito da sua abordagem.

Enquanto que a compreensão estritamente médica desconsidera a influência do ambiente familiar sobre os problemas escolares da criança, reivindicação fundamental da compreensão de Ramos, a visada neuropsicológica chega a contemplá-la, mas não com a mesma visibilidade conferida por Ramos. Na compreensão neuropsicológica, tal influência é um elemento dentre vários que ajudam a compor a etiologia dos problemas escolares. E não é o principal, pois esse é o elemento biológico. Como sublinhei, na compreensão neuropsicológica, grande ênfase é também conferida ao plano motor do comportamento.

Consequentemente, é preciso ter esses deslocamentos sob consideração. Assim, a atual proposta de higiene escolar comporta as explicações de cunho psicológico pautadas em um modelo de pais e família dessas crianças e comporta muitas vezes a dimensão determinística, vitimizando a criança, defendendo, por conseguinte, o tratamento psicoterápico como solução (FRELLER, 1997; MACHADO & PROENÇA, 1997). Explicações significativamente influenciadas pela explicação de Ramos, mas que passaram a contemplar o instrumental psicométrico. A atual proposta de higiene escolar comporta também as explicações de base biológica (BARKLEY (1997a, 1997b, 1998, ROHDE et. al., 2000), requerendo a medicação, numa vigorosa retomada, a meu ver, da medicalização dos problemas da criança na escola, desbastada por Ramos nos anos 1930. Mas, ainda que tenhamos de ter esses referidos deslocamentos sob consideração, como já assinalado, podemos encontrar, no tempo presente, no contexto das explicações dadas pelos educadores, médicos e psicólogos à criança nomeada “problema”,

¹²¹ Com o referido deslocamento concernente à significativa compatibilização do instrumental psicométrico com apropriações psicanalíticas, algo irreconciliável para Ramos.

explicações de base psicológica e biológica que terminam por compor, juntas, uma proposta de higiene escolar. Dessa forma, penso que, mesmo com os referidos deslocamentos, podemos verificar uma dimensão de permanência do tempo passado no tempo presente concernente à continuidade de um projeto de higiene escolar no bojo de explicações dadas à criança dita “problema”.

Importa cernir, pois, no seio da sustentação da empiria, alguns elementos metodológicos de caráter conclusivo nessa questão de grande importância dentro da pretendida pesquisa historiográfica que é a seguinte: se tal noção de “criança problema” não é nova, o que podemos dizer acerca do elo entre o passado e o presente, no âmbito da psicologização, da medicalização e da neuropsicologização dos problemas escolares? O que permaneceu e o que se deslocou na noção atual de “criança problema”, nesse referido âmbito, em relação a essa mesma noção constituída nos anos 1930, com Arthur Ramos?

Com a ancoragem na hermenêutica histórica, reitero a fundamental importância de ter situado, no presente, um recorte das compreensões dos problemas escolares e, por conseguinte, a representação “criança problema”, pois, esse movimento, tal como nos indica Ricoeur, foi de suma importância na identificação de algumas dimensões de permanência e deslocamento entre o passado e o presente no âmbito da psicologização, da medicalização e da neuropsicologização dos problemas escolares.

Igualmente ancorada na hermenêutica histórica, argumento que não podemos dizer sob a égide do identitário, tal como indicado por Ricoeur, que a noção de “criança problema” do nosso tempo presente é a mesma noção que tomou lugar nos anos 1930. Também não devemos dizer, sob a égide do Outro, conforme também indicado por Ricoeur, que a noção do tempo presente e a do tempo passado são radicalmente diferentes, pois, no curso da presente pesquisa, identifiquei algumas permanências e deslocamentos da noção atual de “criança problema” no âmbito da psicologização, da medicalização e da neuropsicologização dos problemas escolares em relação ao tempo passado. Desse modo, argumento que, no âmbito da psicologização, da medicalização e da neuropsicologização dos problemas escolares, trata-se de uma relação entre o passado e o presente na matriz das *heranças*, calcada em dimensões de permanência e deslocamento, tal como indicado pela metodologia historiográfica proposta por Ricoeur.

Aqui, finalizo o recorte acerca da psicologização, da medicalização e da nova modalidade surgida na atualidade constituída pela interface entre esses dois campos. Recorte legítimo, a meu ver, na própria medida em que esses planos não podem ser deixados sem problematização se a abordagem de Ramos, destacando dimensões de permanência e deslocamento em relação ao presente, é tomada como objeto de investigação histórica. Mas, nesse ponto, ao finalizar esse recorte, passo a considerar um elemento que, a meu ver, há de ser privilegiado na presente análise de algumas dimensões de permanência e deslocamento. Estou falando do diálogo de Ramos com a psicanálise.

Penso que a proposta original sustentada por Ramos, de interlocução da educação com a psicanálise, merece ser analisada também e, inclusive, privilegiadamente a partir da investigação de algumas dimensões de permanência e deslocamento em relação a uma compreensão atual dos problemas escolares sustentada também nesse campo de interlocução. Isso merece ser feito, independentemente da incursão de Ramos na teoria psicanalítica ter subsidiado uma compreensão acerca dos problemas escolares que terminou por conferir o solo fértil para a referida psicologização do escolar que se serve de apropriações psicanalíticas para conferir uma compreensão, na grande maioria das vezes, limitante, a partir do ponto de vista da referida atual compreensão psicanalítica dos problemas escolares que aqui trarei. Isso porque foi com a psicanálise que Arthur Ramos reivindicou ter fundamentalmente dialogado, no âmbito da sua compreensão dos problemas escolares da criança, quando da expressão do compromisso com a abrangência da escola primária, no contexto escolanovista. Em outras palavras: “O que pode ser dito a partir de uma atual compreensão psicanalítica, na atualidade, acerca dessas dimensões”? Tentarei responder tal questão na próxima seção do presente capítulo. A partir disso, proponho, para essa dita seção, um recorte da compreensão dos problemas escolares por uma atual compreensão psicanalítica, privilegiando elementos que possam dialogar diretamente com os elementos fundamentais da compreensão de Arthur Ramos.

A compreensão psicanalítica na atualidade¹²² e a abordagem de Arthur Ramos: algumas dimensões de permanência e deslocamentos

Em seu texto *A dinâmica da transferência*, Freud (1912) aponta, de algum modo, para a transferência não circunscrita à situação analítica, mas, sim, como algo que diz respeito a uma posição subjetiva de cada um frente ao Outro enquanto lugar de suposição de saber. Freud assinala, pois, que é no campo da transferência que a escuta e o tratamento operam, marcando, por conseguinte, o seu (da transferência) estatuto de instrumento a serviço do processo analítico. No entanto não deixa de assinalar, igualmente, que o manejo desta transferência é de fundamental importância na própria medida em que, paradoxalmente, essa transferência pode tornar-se também um grande obstáculo ao trabalho analítico

¹²² Importante ratificar que essa não é a única compreensão psicanalítica, na atualidade, acerca dos problemas escolares, mas, sim, a compreensão que trago aqui para ser abordada no sentido não somente de endossá-la, como também de levar em consideração que, em pesquisa, trata-se sempre de recortes que estão intimamente relacionados com escolhas. Isso porque não é possível abordar tudo. Ademais, se trata de uma compreensão, na atualidade, que tem obtido significativo reconhecimento no campo da interlocução entre educação e psicanálise. Pois penso que a escolha pelo recorte não pode ser gratuita e nem comprometida com vinculações teóricas pura e simplesmente. Antes, essa escolha há de configurar um recorte significativo em relação à questão da pesquisa. Em outras palavras, ainda que o fator da vinculação teórica atravessasse a escolha, o que prevaleceu não foi o referido fator, e sim a tomada de consideração de que essa escolha constitui um recorte significativo, a partir da razão dada.

quando ela se apresenta em caráter excessivo. Em outras palavras: uma análise não ocorre sem transferência, mas também não ocorre com transferência excessiva.

Com Lacan (1960-1961), o motivo da necessidade do manejo da transferência verificado por Freud adquire um consistente respaldo teórico na própria medida em que faz uso do *Banquete* de Platão (1995), decantando o conceito de transferência em sua dimensão de suposição de saber, a partir da suposição de saber em Sócrates, por parte de Alcibíades. Com isso, decanta o fenômeno da transferência como um dado estrutural do sujeito diante do Outro enquanto lugar desse saber suposto, e não como um fenômeno exclusivamente clínico – elemento já, de algum modo, presente no texto do Freud, conforme assinalei anteriormente. Tal dimensão de suposição de saber instaura o analista no lugar de quem sabe. Esse saber demandado diz respeito à verdade do seu desejo, que o analista, supostamente, detém. Mas a decantação da transferência como suposição de saber no Outro, e não como um fenômeno exclusivamente clínico introduz consequências para outros campos em que é sensível o lugar ocupado pelo Outro, como, por exemplo, o campo da educação, em que o professor é solicitado pelo aluno a responder no lugar de quem sabe (CORRÊA, 2009).

Importante dizer que o saber do qual fala Lacan é um saber inconsciente, inventado, inédito, surpreendente, cuja possibilidade de invenção se dá a partir do encontro do sujeito com o enigma do desejo do Outro: *Ele me diz isso, mas o que é que ele quer?* (LACAN, 1988, p.203), já abordado no primeiro capítulo, que anuncia a castração no seu saber. Somente a partir desse encontro com a castração no saber desse Outro, introduzida pelo seu desejo enigmático, é que se funda em ato a possibilidade de a criança inventar um saber que também será um saber não totalizante. A partir daí, há uma possibilidade de apaziguamento do excesso de embaraço do sujeito infantil com o enigma do desejo do Outro, não poucas vezes encontrado nos quadros de dificuldades de aprendizagem. Importante dizer que, na psicanálise, saber e conhecimento não sejam a mesma coisa, tratando-se, no saber, sempre da ordem da invenção. Mas, embora tenhamos de considerar esse ponto para o que me concerne aqui, cumpre privilegiar que, para a compreensão psicanalítica atual que estou trazendo, não há possibilidade para o sujeito infantil sair do excesso de embaraço com o material que lhe é demandado aprender no nível do conhecimento se há excesso de embaraço com a castração no saber do Outro educador: ele não sabe tudo.

Nessa direção, a atual compreensão sublinha que, onde não há transferência, suposição de saber por parte do aluno no professor, não há aprendizagem, quadro esse que sugere ser a transferência uma condição para o processo ensino/aprendizagem, tal qual a transferência é uma condição para um tratamento analítico (CORRÊA, 2009). Mas, assim o sendo, o campo da educação, assim como o da

psicanálise, também enfrenta o obstáculo comportado pela transferência no seu caráter excessivo. Esse excesso faz com que, ao Outro, seja suposto um saber excessivamente idealizante: Nessa dimensão excessivamente idealizante, inclui-se não apenas um Outro que seja suposto saber tudo, mas também um Outro que seja suposto saber demasiado.

Isso, podemos perceber quando observamos que, por um lado, a transferência na qualidade de suposição de saber no professor por parte do aluno possibilita as aprendizagens ao estabelecer a possibilidade de um vínculo positivo. Mas, por outro, quando esse saber suposto é excessivamente idealizado, constitui-se como obstáculo para que o aluno invente, crie, na própria medida em que essa dimensão idealizante do amor ao saber o enclausurará em uma relação de fascínio e servidão ao mestre, detentor do saber, somente reproduzindo, nunca criando. Na contramão da matriz da reprodução que é essa dita relação idealizada permeada por fascínio e servidão, o processo de invenção concerne ao exercício do desejo que está na contramão de ideais. Então, nesse exato ponto, a leitura psicanalítica atual que estou trazendo, sublinha: se estivermos interessados na educação como um processo de uma transmissão que confira abertura para que o sujeito possa colocar algo próprio naquilo que recebeu, e não que, simplesmente, reproduza o que aprendeu por acúmulo, ela não pode estar a serviço de ideais. E essa indicação atual está justamente na contramão da abordagem de Ramos concernente à forte dimensão do Ideal em suas entranhas: o Ideal de criança, o Ideal de pais, o Ideal de educação, o Ideal de professor e o Ideal de escola. Nesse ponto, uma contribuição que pode ser extraída da interlocução atual da educação com a psicanálise é, justamente, o educador não responder desse lugar de Ideal. Mas sim operar nesse processo com a sua castração para que possa ocorrer a transmissão de um saber não totalizante que confira abertura para que o sujeito coloque algo próprio. Abertura para que a criança tenha espaço para inventar, produzir novos sentidos a partir dessa castração no saber do Outro educador transmitido a ela. Novos sentidos que não deixem de levar em conta esse real em jogo no saber desse Outro educador.

Por conseguinte, ainda que diferenças tenham de ser contempladas¹²³ no que concerne ao lugar do professor e ao lugar do analista, podemos pensar, igualmente, a importância do manejo da transferência no campo educacional de tal forma que o processo educativo não consista em modelar o sujeito em função de ideais pessoais, de acordo com o eu do educador, como, por exemplo, sustentar uma prática educacional com vistas a um Ideal de aluno. Argumentei em outro lugar¹²⁴, a partir do referencial psicanalítico trazido aqui em interlocução com a educação, que essa possibilidade de

¹²³ E problematizá-las aqui ultrapassa o limite da presente pesquisa.

¹²⁴ CORRÊA (2010c).

transmissão e não de modelamento requer que o professor opere como autoridade. Mais ainda: argumentei que a dimensão do Ideal está na contramão da autoridade.

Desse modo, para a compreensão psicanalítica atual que aqui apresento, a dimensão da autoridade confere a possibilidade de transmissão, e não de modelamento no processo educativo. Mas, para problematizar isso, cabe sublinhar que tal compreensão, afinada com o argumento de Hannah Arendt (2007a, 2007b)¹²⁵, argumenta por um quadro de degradação da autoridade em não poucos dos impasses encontrados pelo educador na aprendizagem e em não poucos problemas escolares. Argumenta, ainda, que a relação aluno/professor autoridade é uma relação fundada na diferença, na própria medida em que não se trata de uma relação entre iguais. Ademais, reivindica que a operacionalidade da autoridade implica em uma restrição da liberdade, na própria medida em que o submetimento ao Outro autoridade implica a inviabilidade de um ideal libertário; de uma liberdade total. Mas isso não quer dizer que tal submetimento seja um submetimento totalizante no sentido de um *Amém!* ao Outro autoridade. Antes, trata-se de um submetimento não todo. E é justamente esse submetimento não todo ao Outro autoridade que viabiliza a dita transmissão. Ademais, nesse âmbito do Outro autoridade, a castração no seu saber é um operador fundamental na própria medida em que o saber desse Outro autoridade não pode ser idealizado. No âmbito da transmissão, essa castração há de ser transmitida. É justamente a partir da sua sustentação em vez do seu escamoteamento que se abre a possibilidade da invenção. E, se é assim, a autoridade do Outro educador (tanto pai quanto professor), ao ser entendida como uma dimensão que há de trazer a possibilidade da transmissão, e não de modelamento, não pode ser pensada na dimensão idealizante, pois o saber idealizado termina por escamotear a castração fundamental no processo de transmissão, conforme afirmei no parágrafo anterior. Quando o saber do Outro é muito idealizado, sua autoridade fica degradada, e a transmissão, obstruída. Transmissão que confere a possibilidade de uma margem de liberdade em relação ao acervo herdado do Outro.

¹²⁵ Arendt (2007a, 2007b), nos seus clássicos artigos: *Que é autoridade* e *A crise na educação*, concernida, no primeiro artigo referido, em definir o conceito de autoridade, e, no segundo, em discutir a crise da autoridade na educação, diz, que enquanto a tirania pertence estritamente às formas igualitárias de governo e o poder vem de cima, a autoridade consiste em uma força externa, de fora, que transcende a esfera política, da qual as autoridades derivam sua “autoridade”. A autoridade prescinde da violência, tratando-se de uma obediência voluntária fundada na diferença, que envolve uma restrição da liberdade. Diz, ainda, que vivemos em um tempo de crise na educação, no qual a autoridade educacional está degradada. Ou seja, que a crise na educação, na qual podemos incluir as manifestações de “incivilidades”, no interior dessa instituição, é uma crise da autoridade. Essa análise de Arendt é muito importante para a abordagem psicanalítica dos problemas escolares apresentados por crianças na atualidade.

Assim, para a compreensão psicanalítica atual que aqui apresento, a dimensão da autoridade confere a possibilidade de transmissão, e não de modelamento no processo educativo, como ocorreu na abordagem de Ramos. Mas, a partir da compreensão psicanalítica atual aqui recortada, penso que não dá para dizer, sem incorrer em anacronia, de um equívoco dele nesse âmbito. Não é possível dizer de um equívoco dele em operar com a dimensão do Ideal da transferência tomando-a como veículo “compensatório de déficits afetivos” causadores de transtornos de comportamento e, por conseguinte, como um “meio reeducativo” para fazer valer a autoridade degradada, não levando em conta a dimensão de obstáculo da transferência quando excessiva. É verdade que, à época dessa sua abordagem, Freud traz, peremptoriamente, no referido texto de 1912, a advertência da dimensão de obstáculo comportada pela transferência excessiva. Ademais, Freud já havia lançado há muito dois textos fundamentais no que tange à abordagem igualmente peremptória da nuance nefasta que pode adquirir o Ideal quando demasiado. Tais textos são *O Ego e o Id*, de 1919, e *Psicologia das massas e análise do eu*, de 1921. Nesses textos, principalmente no segundo, o Ideal é recortado como uma dimensão que comporta, em um primeiro momento, fascínio, encantamento e júbilo, mas servidão, resistência, autodepreciação e inibição impeditiva em um segundo tempo. De acordo com Freud (1921), à medida em que se intensifica esse processo de idealização, o eu se torna cada vez mais desprezioso e modesto, e o objeto idealizado, cada vez mais sublime e precioso, até a obtenção final da posse de todo o autoamor do eu que o está idealizando, desembocando no sacrifício como consequência natural. O objeto da idealização consome esse eu que apresenta traços de humildade e de danos causados a si próprio: uma verdadeira posição de sujeição.

Mas, ainda assim, será que é possível dizer de equívoco teórico nesse ponto? Tratou-se, inegavelmente, de uma apropriação da noção psicanalítica da transferência. Mas, ainda na atualidade, não há uma homogeneidade nas leituras psicanalíticas, e ainda toma lugar essa apropriação da noção de transferência. Será que é possível falar de apropriações indevidas? Ou as apropriações já comportam a possibilidade de fazer algo diferente com o texto original? Embora não se tenha uma resposta definitiva acerca disso, importa dizer que, inclusive, Lacan apropriou-se dos assinalamentos freudianos da transferência e do ideal, introduzindo o elemento de suposição de saber a partir da obra platônica. E foi a partir dessa apropriação que a psicanálise de Lacan com Freud passou a interpretar, da maneira como eu trouxe aqui, os assinalamentos de Freud de 1912, 1919 e 1921¹²⁶, por exemplo. Depois disso, pareceu aos lacanianos que esse ponto estava claro em Freud. Mas essa impressão foi conferida após a dita apropriação, isto é, o modo de interpretação da transferência e do Ideal como trouxe aqui não está dado explicitamente em Freud. E é preciso dizer: há discordância em maior ou menor grau sobre essa

¹²⁶Referências citadas no texto anteriormente.

apropriação lacaniana no âmbito psicanalítico. Por conseguinte, o máximo que posso dizer é que, a meu ver, a partir de uma compreensão psicanalítica atual que vem obtendo um significativo reconhecimento por estar conseguindo responder mais satisfatoriamente aos impasses da contemporaneidade e à qual me vinculo, a apropriação da noção psicanalítica da transferência na abordagem de Ramos apresenta-se, para os dias de hoje, como uma concepção limitada. Por que digo isso? Porque, entre outras coisas, enquanto a perspectiva de Arthur Ramos concernente à transferência em jogo na relação professor/aluno assenta-se, exauridamente, na questão familiar, a perspectiva lacaniana compreende o deslocamento concernente à relação professor aluno assentada na relação com o saber (GOUVÊA, 2014b). O que estou dizendo ficará mais claro a partir do que vem a seguir.

Santos (2009) argumenta que, sendo o professor, na instituição escolar, a autoridade educacional a que a criança deve submeter-se, à moda do seu submetimento à autoridade dos pais em casa, a recusa a esse submetimento à autoridade educacional do professor “na escola pode equivaler a uma revolta contra os pais, contra os seus desejos e valores familiares” (p.59). Mas, mesmo dizendo algo muito semelhante ao argumento de Ramos, há no argumento da pesquisadora uma especificidade da dimensão simbólica dessa autoridade, que tem a capacidade de ultrapassar dimensões muito encarnadas para pais, como ocorre na compreensão do médico e educador baiano. O que quero dizer com isso? Diferentemente do argumento de Ramos, que, como já recortei, afirma que a revolta contra a autoridade do professor é uma revolta contra a autoridade dos pais, mas conferindo uma dimensão muito encarnada para esses pais, Santos (2009), na matriz da atual leitura psicanalítica aqui recortada, aborda a autoridade como uma dimensão que não se circunscreve à pessoa que a veicula. Isto é, a autora aborda a autoridade como uma dimensão que compreende a capacidade de ultrapassar modelos familiares ajustados aos padrões cristalizados. Dimensão tomada em consideração pela pesquisadora, no que ela aponta a autoridade circunscrita a um lugar, a uma função de transmissão do saber.

Logo, a leitura que Arthur Ramos faz da noção de autoridade a partir da sua compreensão psicanalítica, diferentemente de uma leitura que temos hoje acerca da referida noção, não sustenta o rigor da autoridade como função simbólica. Antes, conforme recortei, a autoridade, em Ramos, é tomada de modo muito encarnado na figura dos pais, isto é, no plano de modelos cristalizados de configurações familiares. Importa, pois, ratificar que quando o discurso psicanalítico, trazido aqui, fala de autoridade, o sentido é de uma autoridade simbólica, ordenadora de relações. Inclusive, sobre esse ponto, é oportuna a referência a Couto (2010, p. 58), que argumenta, justamente nesse âmbito da análise da relação do fracasso escolar e as novas formas de organização familiar, que “as novas formas da família produzem um deslocamento, uma pluralização que rompe com o arranjo clássico da família edipiana”. Ademais, “[...] O incessante desenvolvimento da ciência e as novas possibilidades que ela

oferece à procriação e os novos modos de satisfação do corpo convidam-nos a um remanejamento do tipo ideal da família nuclear” (GUEGUEN, DEFFIEUX, 2006, *apud* COUTO, 2010, p.58). Por conseguinte, quando a atual leitura psicanalítica, que aqui trago, fala de declínio da autoridade na raiz da crise da educação, o declínio reivindicado é no âmbito desse plano simbólico. Esse é o sentido da limitação que vejo na apropriação da noção psicanalítica da transferência e, por conseguinte, da noção de autoridade, na compreensão de Ramos, para os dias de hoje: entre outras coisas, o desafio colocado pelas novas formas de organização familiar, que requer, mais do que nunca, a compreensão da dimensão simbólica do Outro familiar e da autoridade.

No entanto, a despeito dessa limitação, a contribuição de Ramos no âmbito da sua abordagem da “criança problema” na escola, que é a de perceber algo indicado por Freud – a saber, que a transferência não se exaure no âmbito clínico, entrando em jogo na relação entre professor e aluno – veio para ficar. Mais ainda: percebe que esse é um instrumento que há de ser valorizado nessa relação. Há, pois, o pertinente reconhecimento, por ele, de um instrumental aparentemente restrito ao campo clínico como algo que podia ser legítimo no campo educacional, como de fato o é. Isso não foi e nem é pouca coisa. É algo muito importante e é contemporâneo, conforme abordado, no que diz respeito à interlocução entre a educação e a psicanálise. Há, pois, essa dimensão de permanência.

Igualmente, muito importante não deixar de assinalar que Ramos argumenta pela autoridade degradada no fundamento das configurações dos problemas escolares da criança. A questão da autoridade degradada no fundamento das constelações dos problemas escolares da criança não estava posta ainda. O que quero dizer é que Arthur Ramos não somente é contemporâneo nesse ponto, como inaugura um ponto que veio para ficar, ainda que o entendimento dessa autoridade apresente-se limitado na atualidade para manejar satisfatoriamente o dito desafio colocado pelas novas formas de organização familiar, entre outras coisas. Há, pois, mais essa dimensão de permanência.

Mas há outras nuances sobre como um discurso psicanalítico atual compreende as dificuldades de aprendizagem escolares abordadas por Arthur Ramos nos anos 1930 que não deixam de estar relacionadas com o que foi dito até aqui acerca, fundamentalmente, da transferência, do ideal e da autoridade. Cabe, no entanto, sublinhá-las no intento de um recorte mais preciso acerca da compreensão por parte de tal leitura dos problemas escolares, em relação à abordagem de Ramos, para uma análise possível de algumas dimensões de permanência e deslocamento entre essas compreensões. Freud (1905), em seu texto que marcou época *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, reivindica pela intensa curiosidade sexual da criança entre os três e os cinco anos. De acordo com Freud (1908), são três os destinos para tal atividade investigatória de cunho sexual. A sublimação constitui a terceira

alternativa das três referidas vicissitudes, sendo apenas ela que irei recortar muito sinteticamente¹²⁷ por considerar que a sua breve abordagem é suficiente para problematizar o que quero¹²⁸ acerca do destino da investigação sobre a sexualidade. Nesse processo, ocorre um nível de escape da pulsão sexual em relação à operação de recalque¹²⁹. Nessa modalidade, ocorre a desvinculação dessa pulsão sexual ou libido, que teve êxito em escapar da operação de recalque em relação aos objetos originais da investigação sexual infantil, ficando, assim, tal pulsão a serviço dos fins intelectuais. Na leitura freudiana, essa possibilidade da sublimação constitui a modalidade mais favorável aos interesses intelectuais, dessexualizando o pensamento.

Freud irá abordar a sublimação, a qual tem o período de latência – fase compreendida entre o quinto ano de vida e a puberdade – como momento inaugural, sendo a latência sexual infantil o período no qual acontece o desvio da energia sexual para outras finalidades, como a intelectual. O mecanismo da sublimação seria, então, o processo de desvio das forças pulsionais sexuais para novos objetos, tendo como fundamento a renúncia pulsional. Mas Freud fala de outro mecanismo em jogo intimamente associado e solidário à sublimação na tarefa da dessexualização do pensamento, que é a necessária força inibitória na qualidade de uma *força psíquica*, a qual constitui obstáculo à pulsão sexual ao surgir como entrave no caminho da pulsão sexual e estreitar seu curso à maneira de diques. Que diques são esses concernentes a essa força inibitória? O asco, o sentimento de vergonha, as exigências dos ideais estéticos e morais (FREUD, 1905). Força inibitória cuja operacionalidade visa ao refreamento da pulsão sexual, “que escapa ao processo de sublimação” (SANTIAGO, 2005, p. 124), reforçando essa sublimação, consolidando o processo de inibição da pulsão quanto ao seu objetivo, possibilitando a dessexualização do intelectual e, por conseguinte, a atividade intelectual da criança. Com isso, Freud indica a necessidade da inibição sexual; o freio sobre a intensa curiosidade de cunho sexual da criança para o seu desenvolvimento cognitivo.

Importante assinalar que Freud não pensou em termos de dificuldade de aprendizagem, e sim em termos de inibição no pensamento intelectual. Mas, na própria medida em que, para uma leitura psicanalítica atual, o ato de aprender se acomoda na esfera do trabalho intelectual, de acordo com Santiago (2005), como consequência da abordagem freudiana da inibição, na primeira tópica, podemos compreender a inibição intelectual ou dificuldade de aprendizagem como resultado do fracasso na inibição da curiosidade sexual, pois tal curiosidade precisa ser refreada para conferir abertura para o

¹²⁷Para não alongar demais.

¹²⁸A inibição neurótica e a compulsão ao saber são as outras duas.

¹²⁹Bem sinteticamente falando, a operação de recalque concerne à expulsão da consciência do material aversivo, fundando o inconsciente.

trabalho intelectual exitoso e, por conseguinte, para o acesso ao ato de aprender. Em outras palavras, a partir de uma compreensão psicanalítica atual, Freud (1905), ao argumentar inovadamente pela existência da sexualidade infantil¹³⁰, nessa fase que coincide com a fase pré-escolar, indicou a relevância desse mecanismo da inibição sexual concernente ao refreamento na curiosidade sexual¹³¹ sobre o acesso da criança ao desenvolvimento cognitivo, ao ato de aprender. Ou seja, o necessário freio sobre a excessiva curiosidade sexual possibilita a canalização dessa curiosidade para outros fins desbastados quanto ao teor sexual, tais como, o cognitivo.

Já em 1926, à luz da sua segunda tópica do aparelho psíquico, Freud (1926), em seu texto *Inibição, sintoma e angústia*, argumenta que, enquanto um sintoma denota a presença de algum processo patológico, a inibição pode concernir a uma restrição normal das funções do eu, não tendo, necessariamente, uma implicação patológica. Mas a inibição pode ser também a expressão de uma restrição ou perturbação patológica de tais funções, comportando-se como verdadeiros sintomas. Novamente, por motivos sintéticos, no âmbito das ditas perturbações patológicas das funções do eu, recortarei somente a análise de Freud que recai sobre o mecanismo que diz respeito ao evitamento do conflito do eu com o *Supereu* operante na inibição patológica da função do trabalho. Esse mecanismo irá incluir um elemento próprio da lógica dessa instância (*Supereu*) – e caro para a compreensão da inibição patológica no ato de aprender – que se acomoda na dimensão do trabalho intelectual: a satisfação masoquista. Desse modo, Freud, embora não faça uma abordagem explícita da inibição de caráter patológico no ato de aprender, indica a dimensão dos mecanismos autopunitivos que podem estar em jogo em quadros de dificuldades de aprendizagem¹³².

Fiz um recorte da leitura de uma leitura psicanalítica atual sobre a dimensão subjetiva da criança, não poucas vezes presente em quadros de problemas escolares, principalmente dificuldades em aprendizagem. A partir desse recorte, argumento que não podemos deixar de reconhecer algumas dimensões da leitura de Ramos que vieram para ficar. Nessa direção, assinalo a extração, a partir de indicações de Freud presentes em seus textos, de uma tese concernente a supostos déficits cognitivos, isto é, embaraços na aprendizagem, que, na verdade, não dizem respeito ao cognitivo estritamente falando. Antes, são embaraços que chegam a entrar em contradição com outras resoluções de tarefas por parte da criança, envolvendo a competência cognitiva supostamente comprometida, que patentiza

¹³⁰ Sexualidade infantil que, por volta de seis anos, entra na referida fase chamada período de latência, fase na qual tal sexualidade fica latente, somente voltando a despertar na entrada da puberdade

¹³¹ Curiosidade sexual pela qual comumente a criança encontra-se tomada até os 05 anos.

¹³² Importa assinalar que, nessa análise, Freud inclui uma discussão acerca da função da angústia, indicando que o afeto da angústia, introduzido no processo de aprendizagem, pode conduzir ao abandono do ato de aprender assentado na função do trabalho intelectual.

que o ato de aprender não se circunscreve à dimensão cognitiva, podendo encontrar obstáculos na vida “afetiva” da criança. O substrato da tese de Ramos dos “transtornos emocionais”, usando os seus termos, na base de problemas de aprendizagem que vulnerabilizam a pretensa nítida distinção entre “anormal” e “normal”, veio para ficar. No âmbito desse lugar outro que não a medicalização dos problemas escolares, Ramos introduz uma noção avançada, inclusive para os dias de hoje, que é a noção de “falsos atrasos”. Hoje, falamos de “falsos déficits cognitivos” (SANTIAGO, 2005) para falarmos de dificuldades escolares concernentes à interferência do âmbito subjetivo¹³³ nas competências cognitivas, que lembra¹³⁴ o sentido que vimos Ramos adotar para os referidos “falsos atrasos” ou “atrasos afetivos” (RAMOS, 1954, p.16). Ramos tem a lucidez de perceber, já ali, que, no plano desses “falsos atrasos” ou “atrasos afetivos”, a testologia fracassa. Isso também não foi pouco e constitui-se em uma dimensão de permanência entre o passado e o presente no âmbito da aplicação das noções psicanalíticas aos problemas escolares.

Jorge Luís Ferreira Abrão (2001) me respalda, nesse ponto, ao dizer que a relevância do conteúdo da tese de Ramos encontra-se justamente na ênfase conferida às interferências emocionais no processo de aprendizagem, introduzindo, por conseguinte, uma diferenciação, muito inovadora para a época, entre crianças com déficit intelectual e crianças com “problemas emocionais”. Para o autor, essa distinção, embora ainda esboçada de modo pouco preciso em *Educação e Psicanálise*, de 1934, receberá contornos mais nítidos em 1939 como resultado da abordada prática de assistência a crianças com problemas manifestados na escola, apresentada no livro *A criança problema*, sobre a qual me detive no quarto capítulo. Conforme recortei, foram crianças que Ramos visou a beneficiar com uma educação orientada por apropriações psicanalíticas.

No entanto importa assinalar que, na atual leitura psicanalítica dos problemas escolares que aqui estou trazendo, tomou lugar um deslocamento nessa questão concernente a uma depuração da dita dimensão “afetiva” a favor da subjetividade. Isso porque tal leitura entende, entre outras coisas, que a dita dimensão “afetiva”, assentada na matriz determinista de uma atribuição de responsabilidade às vivências afetivas “inadequadas”, aos ambientes familiares “desajustados”, termina por incorrer na vitimização da criança em dificuldades escolares de aprendizagem e/ou comportamento. Nessa direção, para a atual compreensão psicanalítica, a criança não pode ser tomada como vítima porque ela é um

¹³³ Aqui, “subjetivo” não está sendo usado como sinônimo de “afetivo”, pois, como será problematizado adiante, na atual compreensão psicanalítica que aqui trago e da qual estou falando nessa passagem, trata-se da dimensão subjetiva e não afetiva, o que conota um deslocamento entre o passado e o presente.

¹³⁴ Embora o “subjetivo”, no lugar do “afetivo”, introduza significativa diferença. Diferença que será problematizada por concernir a uma dimensão de deslocamento.

sujeito, e o sujeito é parcialmente responsável pelos seus problemas. Sendo assim, a criança é parcialmente responsável pelos seus problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento.

Tal consideração da dimensão da parcela de responsabilidade do sujeito pelos seus problemas é importante em relação a qualquer visão determinística, e não somente em relação ao contexto familiar. Oportuno dizer isso porque, por mais que eu esteja privilegiando, no presente recorte de pesquisa, a influência do ambiente familiar “desajustado” sobre os problemas escolares, na abordagem de Ramos, ele também fala da influência de fatores sociais, embora o destaque seja dado ao ambiente familiar. Estou dizendo nesse ponto que penso que, conquanto houvesse o argumento de que estou tratando a questão reduzindo a influência ambiental, nessa abordagem, à questão familiar, tal argumento não traz nenhuma consequência significativa de colocar em questão o ponto fundamental que abordo em relação a essa influência ambiental, que é a questão determinística. Isso porque o fato de Ramos chegar a contemplar a influência dos fatores sociais, conforme assinaléi no capítulo passado, ajuda a indicar que a força do seu argumento não está exatamente no elemento família, embora este seja privilegiado, mas, sim, na influência ambiental em uma matriz determinística. Sendo assim, por mais que eu tenha privilegiado, nesse recorte de pesquisa, a influência do ambiente familiar, minha análise de tal influência não perdeu de vista que o elemento principal da abordagem de Ramos da influência ambiental, a partir da minha leitura, é tal dimensão determinística. Por isso, estou apresentando uma análise que, por mais que recorte a dita influência ambiental, consiga tocar no ponto mais abrangente da sua compreensão dessa influência, que entendo ser o ponto do determinismo do meio, que, no caso da influência do ambiente familiar, configura também – e fundamentalmente – o determinismo psicológico.

Desse modo, a despeito do meu recorte da influência ambiental¹³⁵, ao levar em consideração o dito elemento determinístico presente na influência ambiental como um todo, não é gratuito dizer que a recortada compreensão psicanalítica atual vai na mesma direção de algumas pesquisas que chamam atenção para não incorrerem em explicar os problemas escolares¹³⁶ pela condição econômica¹³⁷. Ana Lydia Santiago (2009)¹³⁸, nesse contexto, adverte igualmente para esse reducionismo. Argumenta que, em suas pesquisas – intervenção em escolas públicas de Belo Horizonte por meio do procedimento metodológico denominado *Conversações*¹³⁹, nesse caso, *conversações* com professores e alunos –, a

¹³⁵ Privilegiando a influência do ambiente familiar “desajustado”.

¹³⁶ Na pesquisa referida, fala-se da violência escolar. Mas a referência é utilizada porque a violência escolar me interessa em sua modalidade de “incivilidades”, conforme abordado no segundo capítulo.

¹³⁷ Como, por exemplo, pesquisa realizada por Minayo (1999 *apud* GONÇALVES & SPOSITO, 2002).

¹³⁸ Pesquisadora do campo psicanalítico em sua interlocução com a educação.

¹³⁹ De acordo com Couto & Santiago (2008), a *conversação* é uma nova metodologia de trabalho com grupos que tem sido proposta, atualmente, pela psicanálise. “Trata-se de um ato de associação, uma arte de falar entre pares para lidar com

carência material das crianças, entre outras carências, embora, indubitavelmente, introduza um desafio maior para a tarefa educativa por se tratar de circunstâncias absolutamente perturbadoras para as crianças submetidas a esse tipo de contingência, tem sido abordada como um dado de partida. Isso porque tal carência é insuficiente para justificar o fracasso escolar na própria medida em que não devemos considerar que a educação possa ocorrer exitosamente somente em condições ideais, ou desde que tenhamos resolvido todos os problemas sociais. Isso inclusive já foi assinalado em outro ponto desse percurso¹⁴⁰. Dessa maneira, poderia dizer, junto com essa autora, que, no que tange às “incivilidades” na escola, um modo de irrupção do real enquanto algo da dimensão do “não simbolizável”, e, por isso do “indisciplinável” e do “ineducável”, não é suficiente explicá-las por uma precariedade simbólica resultante da carência material. Isso porque, sem desconsiderar o desafio maior colocado por essas contingências, no que diz respeito ao recurso para tratar esse real das “incivilidades”, todas as crianças, independentemente de sua condição econômica, se encontram no mesmo patamar de certa precariedade simbólica. Ou seja, há certa precariedade simbólica, como um dado estrutural, para tratar o real, que pode ser o real das “incivilidades”, na própria medida em que ele escapa e resiste à simbolização, requerendo um trabalho pela via do simbólico para que algo novo possa ser produzido na relação com esse real. Inclusive, a meu ver, parece ser essa a visada do procedimento metodológico de *Conversações* proposto pela pesquisadora.

Mas o importante mesmo das referências trazidas é assinalar que pesquisas como essas, citadas na literatura, fazem essa ponderação. Nesse contexto, para uma leitura psicanalítica dos problemas escolares, a dimensão “afetiva”, quando assentada na matriz determinística, isto é, “déficits afetivos” causados necessariamente pela influência do ambiente familiar “desajustado”, ou até mesmo pela influência de fatores sociais, termina por não considerar a dimensão da parcela de responsabilidade da criança pelos seus problemas escolares, cuja importância termina por ser indicada pela ponderação feita pelas referidas pesquisas¹⁴¹. Tal ponderação termina por apontar a importância da necessidade da dita consideração da dimensão da parcela de responsabilidade do sujeito na sua posição em sua relação com o Outro¹⁴². E a não tomada sob consideração da dimensão da parcela de responsabilidade da criança pelos seus problemas escolares no âmbito da dimensão “afetiva” assentada na dita matriz determinística de influência do ambiente familiar “desestruturado” no qual a criança vive termina por estigmatizá-la

questões que não têm saída prévia, a não ser aquela construída a partir da conversa. Um lugar onde se pode falar, uma oferta da palavra. É uma associação livre coletivizada, que tem efeitos de saber, e não uma enunciação coletiva que visa a um sentido comum e consensual” (COUTO & SANTIAGO, 2008, p.68). A conversa, embora faça uso do dispositivo do grupo, “não busca favorecer os fenômenos de grupo, mas fazer emergir a singularidade e o desejo” (COUTO & SANTIAGO, 2008, p.69).

¹⁴⁰ No contraponto à perspectiva de Maria Helena de Souza Patto.

¹⁴¹ É claro que a ponderação dessas pesquisas indica também outros elementos.

¹⁴² Seja o Outro familiar, o Outro social, o Outro professor, etc. O Outro enquanto uma dimensão simbólica.

na categoria de “criança problema”¹⁴³. O resultado é a vitimização desse sujeito, ainda que ele não possa ser completamente responsabilizado, e devemos falar de parcela de responsabilidade, ou de responsabilização possível.

Quando a recortada atual compreensão psicanalítica dos problemas escolares entende que a tomada da posição da criança que passa a apresentar problemas de aprendizagem e/ou de comportamento, como vítima, termina por isentar o sujeito da sua parcela de responsabilidade pelo seu ato, ela entende isso na própria medida em que, se estamos na matriz da reprodução, não estamos levando em consideração as escolhas do sujeito. Pois ele poderia ter escolhido fazer diferente, como muitos em condições semelhantes escolhem. E como pensar a inclusão da parcela de responsabilidade do sujeito, em uma abordagem que termina por vitimizar, com a dimensão da escolha não contemplada, se a responsabilidade está intimamente ligada com a liberdade, ainda que mínima, de escolha?

Aqui, chego a um ponto caro para a minha análise desse ponto, já antecipado ao longo da pesquisa, pois é essa a responsabilidade que interessa à recortada atual compreensão psicanalítica dos problemas escolares: uma responsabilidade que há de ser escutada na própria medida em que a subjetividade introduz o sujeito, e o sujeito na psicanálise, rigorosamente falando, é responsável. Mas responsabilizar o sujeito não é desconsiderar o que do seu padecimento ou do seu transtorno concerne ao que vem do Outro. Antes, é considerar que se, de um lado, tem a dimensão do que vem do Outro, por outro, tem também a dimensão do que o sujeito faz com isso que veio do Outro. A responsabilidade do sujeito, na psicanálise, concerne à margem de liberdade, ainda que mínima, que ele encontra na sua relação com o Outro na própria medida em que responsabilidade e liberdade estão intimamente associadas, pois somente pode ser responsabilizado quem tem a liberdade de escolha. Assim, de um lado, para essa atual compreensão, não podemos falar de um puro determinismo na própria medida em que o sujeito encontra uma saída para sua alienação¹⁴⁴ em relação ao Outro que lhe confere uma margem de liberdade introduzida pela operação de separação¹⁴⁵ em relação a esse Outro, não podendo, por conseguinte, ser legitimada qualquer reivindicação de desresponsabilizar o sujeito. Mas por outro, podemos dizer apenas de uma margem de liberdade, sendo estruturante um certo nível de alienação, no que a separação radical e liberdade total seria a morte, não sendo possível, portanto, falarmos em responsabilidade total do sujeito. Para a recortada atual compreensão psicanalítica, pois, trata-se de uma responsabilidade parcial da criança pelos seus problemas escolares.

¹⁴³ Pois, rigorosamente falando, o suposto dessa noção é a atribuição de responsabilidade pelos seus problemas escolares ao ambiente familiar “desestruturado”.

¹⁴⁴ As operações de alienação e separação são operações em jogo na constituição do sujeito em relação ao Outro.

¹⁴⁵ Ver nota de rodapé anterior.

No entanto é muito importante dizer que tal atual abordagem psicanalítica dos problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento, em termos de responsabilidade parcial do sujeito infantil, não toma lugar somente no plano do ônus. Antes, é justamente a referida margem de liberdade, ainda que mínima, que, por outro lado, lhe confere na sua relação com o Outro, uma possibilidade de escapar minimamente do determinismo concernente à relação com esse Outro. E, por conseguinte, do possível sofrimento que possa estar em jogo na posição de “vítima”, operando diferenças na própria medida em que, como afirmei, responsabilidade e liberdade estão intimamente associadas. E esse referido determinismo do qual a criança pode minimamente escapar, pois não se trata de um ideal libertário, a partir da margem de liberdade da qual falei, pode ser o determinismo concernente ao ambiente ou constelação familiar “degradada”, “desajustada”, “inadequada” e outros mais qualificativos nessa dimensão. Pode ser, até mesmo, o determinismo do meio social no qual a criança vive, na própria medida em que, conforme já aponte, existe o que a criança recebe do Outro, podendo ser o Outro o Outro familiar ou, até mesmo, o Outro social.

Mas, assim como na passagem da análise da transferência, do ideal e da autoridade, argumento que o máximo que posso dizer é que, a meu ver, a partir de uma compreensão psicanalítica atual que vem obtendo um significativo reconhecimento por estar conseguindo responder mais satisfatoriamente aos impasses da contemporaneidade e à qual me vinculo, a noção de dimensão “afetiva” na abordagem de Ramos, apresenta-se, para os dias de hoje, como uma concepção limitada. Por que digo isso? Fundamentalmente, porque a perspectiva de Arthur Ramos concernente à dimensão “afetiva” é apresentada assentada em uma matriz de um determinismo, principalmente, embora não exclusivamente, o determinismo psicológico cujo protagonista principal é o Outro familiar, causando, necessariamente “déficits afetivos” na criança ou garantindo a sua saúde psicológica. Assentada em tal matriz, a compreensão de Ramos argumenta veementemente por “déficits afetivos” causados por ambientes familiares “desajustados” na etiologia dos problemas escolares da criança. Argumenta veementemente pela atribuição de responsabilidade pelos problemas da criança na escola ao ambiente familiar “desajustado” de um modo que confere a impressão de que realmente não há consideração de abertura alguma para a criança escolher fazer algo diferente com o que está recebendo. E, por conseguinte, argumenta veementemente pela atribuição de responsabilidade aos pais “mal preparados” que não souberam educar “adequadamente” os seus filhos. O resultado é a vitimização da criança. A criança é apresentada como “vítima” da educação “inadequada”, dos lares “desajustados”, dos modelos familiares “desenquadrados” e “degradados”.

Por conseguinte, esse suposto da responsabilização dos pais, em minha visão, é um suposto limitante, na própria medida em que tal responsabilização ocorre de um modo que não confere espaço

para uma pergunta pela possibilidade de uma parcela de responsabilidade da criança pelos seus problemas. E, por conseguinte, não confere a possibilidade de olhar e escutar essa criança a partir da sua subjetividade. Não confere a possibilidade de olhá-la e escutá-la enquanto um sujeito que fala e que pode ressignificar os significantes vindos do Outro familiar. Assim, a meu ver, a dimensão “afetiva”, quando usada assentada nessa matriz do dito determinismo, terminando por vitimizar a criança, apresenta-se, atualmente, como uma concepção limitada na própria medida em que termina explícita ou implicitamente por tomar a criança como uma criança “falada”, e não uma criança que fala. Apresenta-se, atualmente, como uma concepção limitada por tomar a criança como totalmente assujeitada ao Outro, numa dimensão determinista, como já relatei, e, por conseguinte, como totalmente vítima. Isso porque, principalmente na atualidade, mais do que nos anos 1930, precisamos responder mais satisfatoriamente a essa questão na própria medida em que a presença de crianças provenientes de supostos ambientes familiares “desajustados” é muito mais massiva. Penso que a matriz da dúvida do rótulo “criança problema”, que implica, logicamente, na dúvida do caráter sentencial conferido pelos supostos ambientes familiares “desajustados,” responde mais satisfatoriamente, na atualidade, ao desafio colocado pela realização do direito social à educação.

Couto (2010, p.60), respaldada em Bassols (1993), argumenta que a psicanálise, ao responsabilizar o sujeito, rompe “com a ideia de que a causadora da neurose, de todo sofrimento, alegria ou desgraça seria a família do sujeito”. Penso, no entanto, que, ao formular desse modo, uma sutileza muito importante é escamoteada: essa é uma via de mão dupla. Pois, se, de um lado, há a responsabilidade do sujeito, sim, acerca do que faz com o que recebeu do Outro familiar, de outro, há o que vem do Outro na própria medida em que o sujeito não se constitui sozinho, mas na sua relação com o Outro. Assim, na responsabilidade do sujeito no que tange aos seus problemas, trata-se de uma responsabilidade parcial, e não total como sugere o termo “rompimento”. Isso é muito importante porque, a despeito da responsabilidade que Ramos atribui à família pelos problemas escolares da criança, que, como argumentei, na atualidade, constitui-se em um suposto limitante da noção “criança problema” por terminar vitimizando essa criança, há algo muito importante a não ser perdido de vista no argumento de Ramos. Pois não se trata de dizer que o ambiente ou constelação familiar, ou até mesmo o meio social, não tenha incidências sobre a criança. É claro que tem, e, se tem, poderá ter, inclusive, sobre a sua vida escolar. Perceber isso foi outro mérito da abordagem acerca da “criança problema” feita por Arthur Ramos, que também veio para ficar. Ou seja, ainda que tenhamos que considerar a dimensão de deslocamento que abordamos quanto à questão da dimensão da parcela de responsabilidade da criança, temos, aqui, uma dimensão de permanência.

A questão não é negar o ponto da incidência sobre os problemas escolares da criança do ambiente, ou constelação familiar, ou, até mesmo, do meio social, e sim, entre outras coisas, apontar, a partir do argumento aqui trazido, o limite dessa abordagem, a saber, que se ficarmos apenas em tal determinismo do ambiente ou constelação familiar, ou, até mesmo, do meio social, incorreremos na total vitimização. Mais ainda: há a possibilidade de uma margem de liberdade intimamente associada com a dimensão da escolha em relação a esse determinismo que pode fazer toda a diferença. Isso porque pode, de um lado, explicar porque algumas crianças conseguem, a despeito de um ambiente familiar “desajustado” ou, até mesmo, de um meio social “deficitário”, não apresentar preocupantes problemas, inclusive escolares. E, de outro, explicar, também, o contrário: porque algumas crianças, a despeito de um ambiente familiar “ajustado” ou, até mesmo, de um meio “adequado”, apresentam significativas dificuldades, inclusive de aprendizagem e/ou comportamento, na escola. Ademais, ainda que uma criança se coloque na vida completamente assujeitada ao que veio do ambiente familiar “desajustado” ou do meio “deficitário”, isto é, na posição de completa “vítima”, há a possibilidade de sair dessa “tragédia”, operando diferenças. Desse modo, a criança que apresenta problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento, que pode, em algumas compreensões, ser representada como “problema”, tal como foi representada, nos anos 1930, com Arthur Ramos, passa a ser representada na atual abordagem psicanalítica que estou trazendo aqui como um sujeito. E, sendo sujeito, é uma criança que fala antes de ser “falada”. É uma criança capaz de ressignificar aquilo que recebeu do Outro. E, se é sujeito, é uma criança representada como “responsável” (FONTES, 2014) parcialmente pelos seus problemas, e não “vítima”, assujeitada ao Outro. Conforme assinalai: eis, aqui, uma significativa dimensão de deslocamento do presente em relação ao passado, com Ramos, no âmbito da sua apropriação de noções psicanalíticas para a compreensão dos problemas escolares.

Ademais, importa assinalar que Ramos contempla, em sua compreensão, a importância fundamental da sexualidade infantil, distinta da genitalidade, na gênese de não poucos casos de dificuldades de aprendizagem. Essa dimensão permanece em uma atual compreensão psicanalítica dos problemas escolares. Contempla, igualmente, dois pontos: a questão da sublimação, canalizando os interesses sexuais para o cognitivo, por exemplo, e a necessidade de autopunição, isto é, a satisfação masoquista, que não possibilita o sujeito aceder ao ato de aprender exitoso e usufruir desse ato. Esses pontos, conforme vimos, permanecem sendo pontos caros para uma atual leitura psicanalítica acerca da dificuldade de aprendizagem.

Por conseguinte, a partir de uma atual compreensão psicanalítica aqui recortada, podemos falar, sim, de problemas escolares apresentados por crianças, mas não de “criança problema”, na própria medida em que essa representação, entre outras coisas, vitimiza a criança, e a subjetividade para tal

leitura não pode ser pensada fora da parcela de responsabilidade do sujeito pelos seus problemas. Sendo assim, argumento que, no âmbito da interlocução entre a educação e a psicanálise para a explicação dos problemas escolares, tendo em consideração para tal análise uma atual compreensão psicanalítica, trata-se de uma relação entre o passado e o presente na matriz de algumas dimensões de permanência e deslocamento. Todavia cabe destacar o significativo deslocamento operado por essa atual compreensão psicanalítica quanto à maneira de ver a criança como um sujeito. E, sendo sujeito, ela é parcialmente responsável pelos seus problemas escolares. Sendo sujeito e parcialmente responsável, abre-se para ela a possibilidade de ressignificar os significantes vindo do Outro familiar na própria medida em que margem de liberdade e responsabilidade estão intimamente articuladas.

Ao final desse capítulo, formulo a seguinte questão: “Será que as limitações que recortei na compreensão de Arthur Ramos podem ser recortadas?”. Penso que sim, e a referência, aqui, é Marlos Bessa Mendes da Rocha (2014) na própria medida em que o autor mencionado sugere que, ainda que seja no tempo presente que alguma concepção possa apresentar-se como uma concepção limitada, no sentido de ser, hoje, que isso já não nos serve, essa crítica pode ancorar-se na matriz do legítimo exercício de crítica histórica que visa destacar os limites de uma conceituação.

Momento de concluir

A presente pesquisa, de cunho fundamentalmente historiográfico, se consubstanciou na possibilidade de revisitar a constituição histórica da noção de “criança problema”, no Brasil, nos anos 1930, com Arthur Ramos; para, a partir desta retomada, investigar acerca da existência de algumas dimensões de permanência e de deslocamentos da atual representação “criança problema” na escola em relação à constituição histórica dessa representação na primeira metade do século XX, com esse referido médico e educador baiano, dentro do movimento conhecido como Escola Nova. Portanto, busquei, dentro do ritmo lógico pretendido, que os capítulos que constituíram este percurso trouxessem uma investigação e uma abordagem não totalizante, mas significativa da constituição histórica dessa noção de “criança problema”, com Ramos, e dos problemas escolares da criança, na atualidade, no propósito de tentar responder se há ou não algumas dimensões de permanência e de deslocamento na representação “criança problema”, na atualidade, em relação à noção constituída no passado histórico que foi recortado pela presente pesquisa. A minha abordagem pretendeu estar ancorada em uma indagação fundante: se tal dimensão é a mesma da colocada na década de 1930. Não sendo a mesma, questionei acerca do que permaneceu e do que deslocou.

Nesse momento conclusivo, cabe dizer que, a metodologia da tomada do passado histórico constitui-se em uma metodologia calcada na interlocução entre a hermenêutica histórica e a psicanálise no que tange ao tema da história, no presente caso, com ênfase especial no tema da História da Educação Brasileira. Essa metodologia foi explicitada no primeiro capítulo. O segundo foi dedicado a abordar a representação “criança problema” na atualidade para que, desse modo, ocorresse o pretense “situar-se no presente”, do qual nos fala Ricoeur, como necessário para a análise histórica do passado.

No terceiro capítulo, estive dedicada à abordagem da expressão da configuração da educação como um direito social, no contexto escolanovista brasileiro, e o desafio dos problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento, apresentados por inúmeras crianças. O objetivo foi explicitar fundamentalmente, entre outras coisas, a expressão da configuração do compromisso público com a abrangência da escola primária, ocorrida nos anos 1920, com a culminância nos anos 1930, como pano de fundo da centralidade adquirida pelos referidos problemas, no âmbito do escolanovismo. Tal pano de fundo foi conferido a partir de um percurso investigativo que esteve concernido com o recorte dos diálogos travados por Arthur Ramos, no âmbito da sua compreensão acerca dos ditos problemas escolares e, por conseguinte, da constituição, com ele, da representação “criança problema”; isto é, com quem e contra quem ele dialogou para apresentar essa compreensão como uma possibilidade de manejo

ao desafio colocado por essas referidas dificuldades escolares de aprendizagem e/ou comportamento. Na organização deste capítulo, visei a seguir uma trajetória histórica e a tornar complexa a questão da configuração do compromisso com a abrangência da escola primária, no âmbito do escolanovismo. Fiz isso na própria medida em que, na matriz da localização de quem Ramos dialoga contra para apresentar a sua abordagem da criança com problemas escolares, recortei a relação da compreensão de Ramos com a psicometria. Dentro disso, recortei que os problemas escolares, ao ganharem centralidade no projeto escolanovista, “este¹⁴⁶ irá, de maneira central, lançar mão dos testes no trato da dificuldade de aprendizagem, ou ajuste na escola” (GOUVÊA, 2014, p. 5). E o mais importante para o que interessa à presente pesquisa: destaquei a dimensão de deslocamento significativo operado por Ramos em relação ao saber psicométrico, na solução que apresenta. Na sua constituição da noção “criança problema”, Ramos desloca a ênfase, no que tange à compreensão dos problemas escolares, na dimensão mental para a dimensão afetiva, ancorada não mais no saber biopsicologizante, respaldado significativamente no instrumental psicométrico, mas no psicológico de cunho clínico orientado por apropriações de noções psicanalíticas, recém-introduzidas no contexto brasileiro. Autores como Binet, Simon, Claparède, Helena Antipoff e Lourenço Filho foram trazidos para referenciar esta discussão. Ramos encontra o mesmo questionamento à psicometria no educador escolanovista Anísio Teixeira. Intimamente articulado à contraposição de Ramos à dita leitura biopsicologizante dos problemas escolares da criança, respaldada na *testologia*, há também o seu questionamento à representação dessa criança como “anormal”, “ineducável” e ao recurso às “classes especiais” para a grande maioria delas. Tal representação e recurso foram elementos pertinentes à compreensão biopsicologizante da criança com problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento que encontrou em Helena Antipoff e em Lourenço Filho uma significativa atuação. Igualmente, na organização deste capítulo, para seguir uma trajetória histórica e tornar complexa a questão da expressão da configuração do compromisso com a abrangência da escola primária, no âmbito do escolanovismo, problematizei a matriz da localização de com quem Ramos dialoga para apresentar a sua abordagem da criança com problemas escolares. Nessa problematização, recortei a relação da compreensão de Ramos com o discurso higienista com a psicologia social, com a afinidade ao ideário escolanovista, principalmente em relação à obra de Anísio Teixeira e com as noções psicanalíticas. Dentro disso, recortei a ênfase dada aos “déficits afetivos” oriundos de constelações familiares “desajustadas” como a causa principal dos problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento, apresentados por inúmeras crianças. Por conseguinte, a responsabilização, de um modo determinista, por esses problemas à família “desestruturada”, aos pais “mal preparados” que não souberam educar “adequadamente” os seus filhos. Autores como Nina

¹⁴⁶ O projeto escolanovista.

Rodrigues, Lévy-Bruhl, Anísio Teixeira, Freud, Adler foram trazidos para referenciar esta discussão. Tomei o acervo teórico acerca da expressão da configuração do compromisso público com a abrangência das crianças em idade escolarizável no contexto escolanovista e o livro “Educação e Psicanálise”, escrito por Ramos após a sua leitura do livro “Educação Progressista”, de Anísio Teixeira, ao longo deste capítulo, como os principais documentos históricos desta investigação. Muito importante neste ponto do percurso foi a extração de uma *herança* do passado da constituição histórica da representação “criança problema”, com Arthur Ramos. Falo não da *herança* da possibilidade, conferida por Ramos, de manejo ao desafio colocado pelos problemas escolares, a saber, a representação “criança problema”. Ainda que seja para a atualidade que tal representação “criança problema”, apresente-se como uma representação limitante, argumentei que essa possibilidade é também inegavelmente uma *herança*. Mas uma *herança* que apresenta-se na atualidade como limitante. Pois, quando foi problematizada, como fiz no percurso da pesquisa, vimos que essa *herança* já comporta, por sua vez uma limitação para o nosso tempo, ainda que tenha operado méritos. No que concerne a essas limitações, citei, como exemplo, o fato de essa constituição, ao responsabilizar de modo determinista a família “desestruturada”, não conferindo lugar para a consideração da parcela de responsabilidade da criança pelos seus problemas escolares, ter terminado por vitimar essa criança. Com essa consequente vitimação, a compreensão, conferida por Ramos, não possibilita à criança uma margem de liberdade em relação à influência determinística do meio familiar sobre os seus problemas escolares no sentido de ser capaz de ressignificar os significantes recebidos desse Outro familiar. Isso, a despeito da inegável boa intenção do seu projeto educacional e dos méritos comportados por ele, gerou a limitação de um rótulo: o rótulo “criança problema”, mantendo uma patologia nos problemas escolares. Ainda que essa compreensão tenha operado deslocamentos significativos em relação à patologia existente até a sua atuação, que se mantinha em um nível de representar essa criança como “anormal” e destinar para a grande maioria delas “as classes especiais”. No que diz respeito à extração da dita *herança*, falo, na verdade, da *herança* da tomada, por Ramos, dos problemas escolares, apresentados por inúmeras crianças quando da expressão da configuração do compromisso com a abrangência da escola primária, no contexto escolanovista, como problemas tratáveis e não sentenciados ao domínio da “anormalidade” e da “ineducabilidade”. Argumentei que há uma sutil diferença entre essa tomada, muito importante, a meu ver, e o sentido atribuído por ele, a saber, a representação “criança problema”, gerando, inclusive, o referido rótulo que terminou por paradoxalmente escamotear a dita tomada. *Herança* que, a meu ver, comporta ainda uma pertinência ao nosso tempo, onde ainda vivemos o processo de realização do direito social à educação, no qual os problemas escolares da criança são um desafio colocados para e por essa realização e diante do qual não podemos mais recuar.

No quarto capítulo, explorei ainda mais o contexto do convite feito a Ramos, por Anísio Teixeira, para chefiar o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM), na cidade do Rio de Janeiro, na década de 1930, com vistas ao atendimento de cunho corretivo e preventivo ao escolar “deficitário” e sua família. Esse convite revelou um deslocamento de Anísio Teixeira na apreensão da questão (Gouvêa, 2014). “Ao convidar Arthur Ramos, Anísio Teixeira traz a dimensão afetiva e a abordagem psi para a questão da criança problema, inovando a perspectiva dos reformadores” (GOUVÊA, 2014, p. 5). No intento da referida exploração do convite, trouxe o elemento do fortalecimento da família por Anísio Teixeira e Arthur Ramos entenderem a cooperação dessa com a escola como fundamental para a tarefa educativa. Isto é, um elemento a mais na matriz da compreensão do referido convite, além do elemento trazido no terceiro capítulo, em que aparece o já mencionado questionamento também de Anísio Teixeira à psicométrica. Trouxe mais dados sobre a clínica ortofrênica de Arthur Ramos, historicizando-a. Conferi atenção aos dados trazidos acerca da atuação de Arthur Ramos, na chefia desse referido Serviço (SOHM), por meio das fichas de atendimento das crianças, bem ao estilo da atual anamnese. Privilegiei para tal a abordagem o livro de sua autoria: *Criança problema – higiene mental na escola primária*, publicado pela primeira vez em 1939, que se constitui fundamentalmente, embora não exclusivamente, em uma compilação dessas referidas fichas. Isto é, no registro dos atendimentos realizados ao escolar “deficitário”, durante os cinco anos de funcionamento do mencionado Serviço, o qual Ramos esteve à frente. Analisei esse livro, explorando mais a sua constituição da noção “criança problema. Explorei mais a ênfase dada aos “déficits afetivos” oriundos de constelações familiares “desajustadas” como a causa principal dos problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento. Por conseguinte, explorei mais a responsabilização, de um modo determinista, por esses problemas à família “desestruturada”, aos pais “mal preparados” que não souberam educar “adequadamente” os seus filhos. Problematizei os méritos e limitações dessa constituição, como, por exemplo, a já referida representação da criança com problemas escolares como uma criança que pode ser tratada e que pode ser incluída nas classes regulares, no que diz respeito aos méritos. No que concerne às limitações dessa constituição para o nosso tempo, explorei ainda mais o já mencionado fato dessa constituição, ao responsabilizar, de modo determinista, a família “desestruturada”, não conferindo lugar para a consideração da parcela de responsabilidade da criança pelos seus problemas escolares, ter terminado por vitimar essa criança. Nos dados trazidos sobre a clínica ortofrênica de Ramos, contemplei a data do seu fechamento, bem como a problematização desse fechamento. Tomei o acervo teórico acerca da atuação de Ramos nas clínicas ortofrênicas e o dito livro *A Criança Problema*, ao longo deste capítulo, bem como ao longo da presente pesquisa, como o principal documento histórico desta investigação. Muito importante nesse ponto do percurso foi a extração da tese do ponto de real do passado da constituição da representação “criança problema”, com Arthur Ramos, quando da configuração da

educação como um direito social, que argumentei ser o os problemas escolares de aprendizagem e comportamento, apresentados por inúmeras crianças. O que estou dizendo é que, ao ter debruçado diante do acervo histórico do passado da constituição da noção “criança problema”, com Arthur Ramos, especialmente sobre os vestígios, destacados ao longo do percurso da pesquisa, eu consegui sustentar um ponto ali presente, ainda que sob um modo de apresentação diferente, que consegui localizar seu retorno no tempo presente no sentido de uma dimensão de permanência mais radical. Isso porque, de acordo com Lacan (1959-1960), o real é aquilo que retorna sempre ao mesmo lugar. Conforme argumentei, o ponto de real do passado da constituição histórica, tal como a psicanálise pode nos indicar, é um ponto que pode desbatar a dimensão da fantasia e da idealização em uma narrativa histórica, sendo essa, a meu ver, uma contribuição que a psicanálise pode fazer no âmbito de uma metodologia em uma narrativa histórica. Sendo assim, anunciou-se, nesse ponto do meu percurso na presente pesquisa, uma significativa consequência: a leitura dos problemas escolares como um desafio ao processo de realização do direito social à educação. Tal categoria psicanalítica foi usada não no intento de oficializar uma explicação da origem dos problemas escolares; não com o objetivo de explicar o passado da constituição investigada. Mas, no sentido de possibilitar dizer algo dele a partir dos seus efeitos.

Ademais, como assinali no terceiro capítulo, tal constituição comportou outras *heranças* que incorporam algumas dimensões de permanência e deslocamento. Também interessaram à presente análise historiográfica algumas dessas outras *heranças* que passei a tratar, no quinto capítulo, em termos de algumas dimensões de permanência e deslocamento. Algumas dimensões de permanência e deslocamento concernentes aos diálogos travados por Ramos, no âmbito da sua compreensão dos problemas escolares em relação à atualidade dessas compreensões com as quais ele dialogou contra e a favor. Estou falando das compreensões psicológica, médica e psicanalítica acerca dos problemas escolares, com a abertura para algumas novidades que o presente nos coloca como o neuropsicologização, isto é, a interface entre o psicologização e a medicalização desses problemas.

Desse modo, no quinto capítulo, analisei algumas dimensões de permanência e deslocamento entre as representações “criança problema”/compreensões dos problemas escolares, na atualidade, e a constituída, com Arthur Ramos, no tempo histórico recortado pela pesquisa. Tal análise foi feita a partir dos subsídios conferidos pelo terceiro e quarto capítulos e a partir de um recorte de compreensões atuais acerca dos problemas escolares e da representação “criança problema”. Essa análise não teve intento de exaustão, apenas um recorte que, mesmo sem pretensões totalizantes, pretendeu ser significativo, para que, dessa maneira, pudesse aceder ao momento conclusivo acerca da pesquisa. Assim, as compreensões atuais recortadas foram a psicologização, a medicalização e a neuropsicologização dos

problemas escolares das crianças ditas “problemas”. E, também, uma compreensão psicanalítica atual acerca das vicissitudes escolares da criança. O intento foi o de recortar onde se faz presente hoje a clínica, as matrizes teóricas desta clínica atual (GOUVÊA, 2014), para que se pudesse fazer um diálogo mais direto com Arthur Ramos (GOUVÊA, 2014), recortando algumas dimensões de permanência e deslocamento. E, nesse caso, justificou-se que eu tenha privilegiado, no meu recorte, uma leitura psicanalítica atual na própria medida em que foram em apropriações de noções psicanalíticas que Arthur Ramos fundamentalmente se respaldou para a sua compreensão dos problemas escolares de aprendizagem e comportamento e, por conseguinte, para a sua formulação da noção “criança problema”.

Cabe marcar, com fins sintéticos, nesse momento conclusivo, que a fundamental relevância da investigação do elo entre o passado e o presente, no âmbito da noção “criança problema” na escola, a meu ver, foi a indicação da raiz da relação entre educação configurada como um direito social e o desafio dos problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento apresentados por crianças para essa escola. Penso, pois, que a raiz do enfrentamento, por parte da escola, na contemporaneidade, ao desafio colocado pelos ditos problemas escolares, localiza-se nos anos 1930, no contexto do escolanovismo. A meu ver, esse foi o traço fundamental do passado que autorizou o presente que vivemos em relação a essa importante questão educacional. Aqui, retomo Lopes (2005b, p. 81) que argumenta ser este o desafio aos historiadores da educação: “encontrar no tempo presente os elementos (o problema, diria Febvre) que nos permitem voltar ao passado e nele encontrar os traços que autorizaram esse presente”.

Ramos, portanto, sustentou uma prática na dúvida de um rótulo de caráter sentencial dessa criança, operante no seu tempo. Isso não foi pouca coisa, ainda que o caráter sentencial duvidado dissesse respeito ao biológico e sua abordagem tenha tido limitações, como a excessiva psicologização do escolar na vertente da explicação dos lares “inadequados” sem conferir abertura para a dita consideração da dimensão da parcela de responsabilidade da criança pelos seus problemas escolares. Essa limitação, inclusive, terminou por conferir a paradoxal consequência sentencial na matriz psicologizante. Em outras palavras, a sua compreensão escapa do determinismo biológico, mas, infelizmente, a despeito dos méritos comportados pelo seu projeto educacional¹⁴⁷ e da inegável boa intenção desse referido projeto, termina por incorrer no determinismo psicológico. Mas, é para atualidade que tal concepção apresenta-se nos como limitada sob esses aspectos mencionados.

Argumento que, a meu ver, do conjunto de méritos e limitações comportados pelo projeto educacional de Ramos, a última palavra na presente narrativa histórica, essa é a minha escolha, há de

¹⁴⁷ Méritos que foram vistos nesse percurso de pesquisa.

ser, entre os reconhecidos méritos de coisas que vieram para ficar, o reconhecimento do mérito de ter *olhado para os problemas escolares como problemas tratáveis e não sentenciados ao domínio da ineducabilidade*. Isso, como afirmei tantas vezes, de modo nenhum, é pouco. Desse modo, após ter pesquisado sobre o que posso dizer acerca do elo entre o tempo passado e o tempo presente em relação à noção “criança problema”: o que permaneceu e o que deslocou, proponho que esse momento de concluir contemple também possibilidades, na contemporaneidade, ao manejo do desafio dos problemas escolares. Contemporaneidade que, inclusive, como indicado, traz esse desafio exacerbado em relação ao passado devido à efetivação do processo de realização do direito social à educação a partir dos anos 1970.

Privilegio, pois, nesse ponto a seguinte questão: “O que significaria a sustentação e não o escamoteamento ou o superdimensionamento do real do passado histórico dessa constituição com Arthur Ramos”? Penso que significa sustentar práticas educacionais na matriz da dúvida do caráter de “ineducabilidade” de crianças com problemas escolares de aprendizagem e/ou comportamento, tal como fez Ramos, mas também na matriz da dúvida do rótulo “criança problema”, gerado por limitações dessa compreensão, a despeito da inegável boa intenção do projeto educacional de Ramos, bem como dos méritos portados por ele. Deixar que a dificuldade de algumas crianças, caso tomem lugar, surjam. Isto implica em não tomar tais dificuldades *a priori*. Deixar-se surpreender com um possível êxito, ainda que não seja um êxito totalizante, do aluno dito “impossível”. Saber valorizar os passos possíveis para essa criança. Deixar-se surpreender e valorizar o êxito possível, ainda que esse êxito possível não consiga contemplar todas as crianças tidas como “impossíveis” de um dado conjunto de alunos. Em outras palavras: dentro da matriz da dúvida do rótulo “criança problema”, deixar-se surpreender com o êxito possível e não idealizado dentro da extensão possível do conjunto dessas crianças contempladas por essas práticas educacionais. Ainda que nem todas crianças sejam tocadas por uma prática educacional na matriz da dúvida do rótulo “criança problema” a ponto de dar passos possíveis para ela, as conquistas possíveis com essas crianças legitimam a sustentação de tais práticas inventivas.

Aqui, para finalizar esse percurso de pesquisa que, de modo nenhum, pretendeu fechar qualquer questão aqui contemplada, argumento que as atuais compreensões da representação “criança problema” recortadas pela presente pesquisa e a representação constituída com Ramos trouxeram, ainda que em modos de apresentação distintos, que os problemas escolares de aprendizagem e comportamento apresentados por crianças, no âmbito do compromisso educacional, são um desafio a esse compromisso comportado pela realização do direito social à educação. Digo que o desafio são os problemas escolares, e não a “criança problema”, pois essa já é uma nomeação proveniente de uma compreensão: a de Arthur Ramos. Podemos ter outras, como de fato podemos ver que temos, que consigam responder mais

significativamente a esse desafio dos problemas escolares na contemporaneidade. E é muito bom saber que temos, já que, diante do novo tempo colocado pela realização da educação como um direito social e, por conseguinte, diante do desafio ao compromisso comportado por esse processo, a saber, os problemas escolares, não temos mais como recuar. Agora, é como operar com ela, de tal modo que, de fato, seja possível conferir possibilidades para as crianças com problemas de aprendizagem e/ou comportamento, como ocorrem nas práticas educacionais na matriz da dúvida da rótulo “criança problema”. Desse modo, a meu ver, ter feito a leitura de algumas dimensões de permanência e deslocamento entre as compreensões atuais da representação “criança problema” e aquela constituída nos anos 1930 com Arthur Ramos foi de grande relevância na própria medida em que me permitiu ver até que ponto somos herdeiros desse passado.

Sendo assim, diante dessa importante herança que Ramos nos deixou – de ter olhado para os problemas escolares como tratáveis, herança ainda pertinente, como já argumentei, o que nos cabe é o compromisso com manejos criativos a esse desafio que não comportem o paradoxo de escamoteá-lo, tal como ocorreu com Ramos, pertinentes ao nosso tempo. Manejos que dizem de um ‘saber fazer’, de um “saber se virar com o dito desafio”, da ordem da inventividade, que coloca em jogo o surpreendente e o inédito.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Míriam & RUA, Maria das Graças. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2004.

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

ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. As Influências da Psicanálise na Educação Brasileira no Início do Século XX. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.22, n.2, p. 233-240, 2006.

ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. As origens da psicanálise de crianças no Brasil: entre a educação e a medicina. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v.14, n.3, p.423-432, 2009.

ABREU, Ramon Correa. *Famílias de Camadas Populares e Programa Escola Plural: as lógicas de uma relação*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

ALMEIDA, Adir da Luz. *Viajando pelo agridoce toque da ciência (O Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental no Rio de Janeiro de 1930: seus efeitos na Escola, Família, Comunidade)*. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ALMEIDA, Adir da Luz & MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. “Uma aventura para o dia de amanhã”: o projeto do serviço de ortofrenia e higiene mental na reforma de Anísio Teixeira. In: *Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil*, v.4, 2011, p.59-89.

ANDRADE, Therezinha. Diálogos entre teoria e prática na formação de professores – a experiência de Helena Antipoff. In: NASSIF, Lilian Erichsen & NUNES, Maria Therezinha (orgs.). *Formação de professores: Diálogos com a experiência antipoffiana*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2008, p.95-124.

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata & PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p.51-72, 2004.

ARCE, Alessandra & SIMÃO, Rosimeiri. A psicologia da criança e a pedagogia funcional de Edouard Claparède e a pedagogia dos jardins de infância de Friedrich Froebel: continuidades e rupturas no pensamento de dois autores defensores de uma escola progressista. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.28, p.38-56, dez.2007.

ARENDT, Hannah. (1954). Que é autoridade? In: H, Arendt. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007a, p.127-187.

ARENDT, Hannah. (1954). A crise na educação. In: H, Arendt. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007b, p.127-187.

ARIAS, Amabile Vessoni; GONÇALVES, Vanda Maria Gimenes; CAMPOS, Denise; SANTOS, Denise Castilho Cabrera; GOTO, Maura Mikie Fukujima & ZANELLI, Thatiane Moura Campos. Desenvolvimento das habilidades motoras finas no primeiro ano de vida. *Revista Neurociências*, v.18, n.4, p.544-554, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100 – especial, p.787-807, out.2007.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. Freud e a História da Educação: possíveis aproximações. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). *Pensadores Sociais E História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005, p.29-48.

AUDI, Robert. *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Cambridge University Press, 1999.

BALDAÇARA, Leonardo. A saúde mental infantil e seu impacto. *Revista Neurociências*, v.18, n.3, p.285-286, 2010.

BALLONE, G.J. & MOURA, E.C. Problemas Emocionais na Escola, Parte 1, in. Psiqweb, Internet, disponível em www.psiqweb.med.br, revisto em 2008.

BARATELLA, Elenice Amaral. A criança e os Problemas da Aprendizagem. Internet, disponível em <http://www.elenicamaralb.com.br/artigos/tex>, 2009.

BARKLEY, Russell A. *ADHD and the nature of self-control*. London: Guilford, 1997a.

BARKLEY, Russell A. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, v.121, n.1, p.65-94, 1997b.

BARKLEY, Russell A. et al. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Manual para Diagnóstico e Tratamento*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, José D' Assunção. Paul Ricoeur e a narrativa histórica. *História, Imagem e Narrativas*, n.12, p.1-26, 2011.

BARROS, Luitgarde Oliveira Cavalcanti. *Arthur Ramos e as dinâmicas sociais de seu tempo*. Maceió: Edufal, 2000.

BARROS, Luitgarde Oliveira Cavalcanti. *Introdução do Arquivo Arthur Ramos – Inventário Analítico*. Rio de Janeiro: Edições Biblioteca Nacional, Dezembro 2004.

BECKER, Paulo. Ninguém quer saber D'ISSO. *Revista do Ato Freudiano*, Juiz de Fora, v.2, n.1, p.47-53, 2006.

BISCAIA, Gustavo & Kelmo, Francisco. As implicações do TDAH na relação conjugal: estudo de caso exploratório. *Revista Neurociências*, v.21, n.3, p.396-401, 2013.

BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf & CAPONI, Sandra. Transtorno de déficit de atenção com Hiperatividade: classificação e classificados, *Physis Revista de Saúde Coletiva*, v.19, n.4, p.1165-1187, 2009.

BURGESS, Amélia L. & BOROWSKY, Iris W. Health and home environments of caregivers of children investigated by child protective services. *Pediatrics (Official Journal of the American Academy of Pediatrics)*, n.125, p.273-281, 2010.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas & QUINTAS, Graziela de Andrade. O Ensino de Psicologia para Educadores em Minas Gerais: a experiência de Helena Antipoff (1930-1987). *Mosaico Estudos de Psicologia*, v.1. n.1, p.61-76, 2007.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas & QUINTAS, Graziela de Andrade. Ensinando psicologia para educadores: a perspectiva de Helena Antipoff (1930-1987). In: NASSIF, Lilian Erichsen & NUNES, Maria Therezinha (orgs.). *Formação de professores: Diálogos com a experiência antipoffiana*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2008, p.125-149.

CALIMAN, Luciana Vieira. O TDAH: entre as funções, disfunções e otimização da atenção. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v.13, n.3, p.559-566, 2008.

CALIMAN, Luciana Vieira. Notas sobre a história oficial do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade TDAH. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, v.30, n.1, p.46-61, 2010.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; ASSEF, Hellen Carolina dos Santos & COZZA, Heitor Francisco Pinto. Avaliação neuropsicológica das funções executivas e relação com desatenção e hiperatividade. *Avaliação Psicológica*, v.6, n.1, p.51-60, 2007.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Editora Contexto, 1998, p.329-353.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.225-251.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. A república, a escola e os perigos do alfabeto. In: PRADO, Maria Lígia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves (Orgs). *À margem dos 500 anos Reflexões irreverentes*. São Paulo: Edusp, 2002, p.203-218.

CHAMON, Carla Simone & FARIA FILHO, Luciano Mendes. O olhar comparativo: Estevão de Oliveira e os grupos escolares em Minas, no Rio e em São Paulo. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.22, p.17-41, jan./abr.2010.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, v.4, n.8, p.432-443, 2002.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p.11-28, jan./março 2007.

CHRISPINO, Álvaro, DUSI, Míriam Lúcia Herrera Masotti. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. *Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v.16, n.61, p.597-624, out./dez. 2008.

CODO, Wanderley & MENEZES, I. *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CODO, Wanderley (coord.). *As relações entre a escola, a vida e a qualidade de ensino* [Relatório técnico]. Brasília: CNTE, 2001.

COLL, C.; ALEMANY, I.; MARTI, E.; MAJÓS, T.; MESTRES, M.; GOÑI, J.; GALLANT, I. & GIMÉNEZ, H. *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

COPI, I. M. *Introdução à lógica*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1978.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. A Semântica de Frege e a Dinâmica da Verdade na Psicanálise. *Revista de Estudos Lacanianos*, Belo Horizonte, v.2, n.3, p.83-97, 2009a.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. A Lógica da Verleugnung. *Revista do Ato Freudiano*, Juiz de Fora, v.5, n.4, p.25-32, 2009b.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. Educação: Ensino ou Transmissão? *Revista Estilos da Clínica*, São Paulo, v.XIV, n.27, p.190-207, 2009c.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. A temporalidade entre a certeza e a dúvida na filosofia e na psicanálise. *Revista Cadernos de Psicanálise*, Rio de Janeiro, v.26, n.29, p.233-261, 2010a.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. O temor na tragédia. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, Fortaleza, v.X, n.1, p.167-189, 2010b.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. Ideal e Autoridade na Educação. *Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v.62, n.1, p.1-11, 2010c.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. *A Dimensão do Ideal nas Dificuldades de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011b.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. Educação e Tradição. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v.26, n.29, p.233-261, 2011c.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. A Inauguração da Interlocação entre a Educação e a Psicanálise no Brasil: Arthur Ramos, Transferência Ideal e Autoridade. *Revista Psicologia USP*, São Paulo, v.22, n.4, p.789-811, 2011d.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. Attention - Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Education, Psychiatry and Psychoanalysis (Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH) na Educação, Psiquiatria e Psicanálise). In: WOOLFOLK, Robert & ALLEN, Lesley (Orgs). *Mental Disorders Theoretical and Empirical Perspectives*. Rijeka (Croatia): In Tech, 2012, p.371-387.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. Dificuldade de aprendizagem e saber idealizado no Outro. *Revista Psicologia USP*, São Paulo, n.1, p.71-79, 2015.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes & PINHEIRO, Gláucia da Silva. Período de latência e tempo para compreender nas aprendizagens. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v.18, n.1, p.61-69, 2012.

- CORRÊA, Mariza. A revolução dos normalistas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.66, p.13-24, agosto de 1988.
- CORRÊA, Marisa. As ilusões da liberdade. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
- CORREIA, José Alberto & Matos, Manuel. Da crise da escola ao escolocentrismo. In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza & CORREIA, José Alberto (Orgs). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p.91-117.
- COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- COSTA, Jurandir Freire. *História da Psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Xenon, 1989.
- COUTO, Margaret Pires do. As novas organizações familiares e o fracasso escolar. *Revista Psicologia da Educação*, n.30, p.57-66, 2010.
- COUTO, Margaret Pires do & SANTIAGO, Ana Lydia. As contribuições da psicanálise para a formação de professores do ensino básico. In: NASSIF, Lilian Erichsen & NUNES, Maria Therezinha (orgs.). *Formação de professores: Diálogos com a experiência antipoffiana*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2008, p.61-69.
- CUNHA, Marcus Vinícius. A Escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.77, n.186, p.318-345, maio/ago.1996.
- CUNHA, Marcus Vinícius. A Escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.447-468.
- CUNHA, Marcus Vinícius & SIRCILLI, Fabíola. A escola do psiquismo na argumentação de Arthur Ramos. *Revista Educação em Questão*, v.28, n.14, p.147-171, 2007a.
- CUNHA, Marcus Vinícius & SIRCILLI, Fabíola. Arthur Ramos, a Psicanálise e a Educação. Acesso *on line*, 2007b.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas Constituições Brasileiras. In: *Histórias e Memórias da Educação Brasileira: séculos XX*. Vol.III. Petrópolis: Vozes, 2005, p.17-28.
- DEBARBIEUX, Eric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p.163-193, jan./jun.2001.
- DI MATTEO, Vincenzo. Cógito hermenêutico e sujeito lacaniano no *Ensaio sobre Freud* de Paul Ricoeur. Acesso *on line*, 2008.
- DSM-IV-TR Referência Rápida aos Critérios Diagnósticos do DSM-IV-TR. *American Psychiatric Association*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. A escola no movimento da cidade: os grupos escolares em Belo horizonte. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.26, p.89-101, dez.1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Dos Pardieiros aos Palácios. Cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: Editora UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A emergência da seriação nas escolas de Minas Gerais. *Revista Presença Pedagógica*, v.7, n.41, p.41-50, 2001.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato & Marturano, Edna Maria. Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar. *Revista Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.15, n.1, p.35-44, 2002.

FONTES, Ana Maria Moraes. Violência nas Escolas. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v.15, n.1, 77-85, 2010.

FONTES, Ana Maria Moraes. Parecer Escrito Primeira Qualificação Doutorado de Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes Corrêa. *Título da Pesquisa: Dimensões de Permanência e Deslocamento entre a noção de criança problema constituída na década de 30 do século XX com Arthur Ramos e a noção de criança problema da escola do nosso tempo presente*, Junho. 2014.

FRAGATO, Mônica Paiva Cabral. Os problemas da “Criança Problema”. Portal InfoEducativa.com.br, Internet, disponível em <http://www.infoeducativa.com.br>, 2009.

FREGE, Gottlob. (1892) Sobre o sentido e a referência. In: Frege, G. *Lógica e filosofia da linguagem*. São Paulo: Cultrix Editora da Universidade de São Paulo, 1978, p.59-86.

FRELLER, Cíntia Copiti. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: MACHADO, Adriana Marcondes & SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p.67-81.

FREUD, Sigmund. (1905a). Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad.). Rio Janeiro: Imago, v.5, 1996.

FREUD, Sigmund. (1905b). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad.). Rio Janeiro: Imago, v.9, 1996.

FREUD, Sigmund. (1908). Sobre as teorias sexuais das crianças. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad.). Rio Janeiro: Imago, v.7, 1996.

FREUD, Sigmund. (1909). Notas sobre um caso de neurose obsessiva. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad.). Rio Janeiro: Imago, v. 10, 1996.

FREUD, Sigmund. (1912). A dinâmica da transferência. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad.). Rio Janeiro: Imago, v.12, 1996.

FREUD, Sigmund. (1913a). O interesse científico da psicanálise. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad.). Rio Janeiro: Imago, v. 13, 1996.

FREUD, Sigmund. (1913b). Totem e tabu. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad.). Rio Janeiro: Imago, v. 13, 1996, p.333-345.

FREUD, Sigmund. (1919). O Ego e o Id. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad.). Rio Janeiro: Imago, v.18, 1996.

FREUD, Sigmund. (1920) A psicogênese de um caso de homossexualismo numa mulher. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad.). Rio Janeiro: Imago, v. 18, 1996, p. 159-183.

FREUD, Sigmund. (1921). Psicologia das massas e análise do eu. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad.). Rio Janeiro: Imago, v.18, 1996.

FREUD, Sigmund. (1926). Inibição, sintoma e ansiedade. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad.). Rio Janeiro: Imago, v.20, 1996.

FREUD, Sigmund. (1939). Moisés e o monoteísmo. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad.). Rio Janeiro: Imago, v. 23, 1996, p.19-150.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Uma Filosofia do Cogito Ferido: Paul Ricoeur. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v.11, n.30, p.261-272, 1997.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira & LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Território plural A pesquisa em história da educação*. São Paulo: Ática, 2010.

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

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. Arthur Ramos e os estudos sobre criança problema (Rio de Janeiro 1930-1940). In; IV Congresso Brasileiro de História da Educação – *A educação e seus sujeitos na história*, 2006, Goiânia GO. A educação e seus sujeitos na História – Anais, Goiânia GO: Editora da UCG/Editora Vieira, 2006a.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. Educação e Psicanálise: a criança problema na perspectiva de análise da obra de Arthur Ramos (Rio de Janeiro 1930-1940). *Revista Práxis Educativa*, v.1, p.65-76, 2006b.

GIARETTA, Cristina; BECKER, Simone Marlise & FUENTEFRÍA, Rubia do Nascimento. Desenvolvimento neuropsicomotor de lactentes prematuros vinculados à clínica da mulher de Chapecó. *Revista Neurociências*, v.19, n.4, p.642-652.

GOLDSTEIN, L.; BRENNAN, A.; DEUTSCH, M. & LAU, J.Y.F. *Lógica: conceitos-chave em filosofia*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOMES, Roberta de Figueiredo; FREITAS, Ângela Maria de; VASQUES, Adriana Machado; PEREIRA, Adriana Gutterres; FERREIRA, Eloisa Elena Silveira & PORTUGUEZ, Mirna Wetters. Epilepsia de ausência na infância e seu impacto na aprendizagem. *Revista Neurociências*, v.21, n.4. p.628-632, 2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.115, p.101-38, março/2002.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Estudos sobre desenvolvimento humano no século XIX: da biologia à psicogenia. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.134, p.535-557, maio/ago. 2008.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Parecer Escrito Exame Primeira Qualificação Doutorado de Cristia Rosineiri Gonçalves Lopes Corrêa. *Título da Pesquisa: Dimensões de Permanência e Deslocamento entre a noção de criança problema constituída na década de 30 do século XX com Arthur Ramos e a noção de criança problema da escola do nosso tempo presente*, Junho. 2014.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Parecer Oral Exame Segunda Qualificação Doutorado de Cristia Rosineiri Gonçalves Lopes Corrêa. *Título da Pesquisa: Dimensões de Permanência e Deslocamento entre a noção de criança problema constituída na década de 30 do século XX com Arthur Ramos e a noção de criança problema da escola do nosso tempo presente*, Março. 2015.

GRAEFF, Rodrigo Linck & VAZ, Cícero E. Avaliação e diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). *Revista Psicologia USP*, São Paulo, v.19, n.3, p.341-361, 2008.

GUSMÃO, M. *Arthur Ramos. O Homem e a Obra*. Maceió: DAC – SENAC, 1974.

GUTMAN, Guilherme. Raça e psicanálise no Brasil. O ponto de origem: Arthur Ramos. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v.10, n.4, p. 711-728, 2007.

JERUSALINSK, Alfredo. Diagnóstico de Déficit de Atenção e Hiperatividade, o que Pode Dizer a Psicanálise? Available at:http://www.apoa.com.br/noticia_detalhe.php?noticiaid=35&PHPSESSID=bbea8b84cbb064f37445c2e5eac26344, 2006.

JIMÉNEZ, R. Uma escola para todos: a integração escolar. In: R. Bautista (Coord.), *Necessidades educativas especiais*, 1997, p.21-35.

KUMMER, Dídimo Otto. *Arthur Ramos: significativas passagens*. Maceió: Catavento, 2003.

LACAN, Jacques. (1945). O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LACAN, Jacques. (1959-1960). *O seminário, livro 7: A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

- LACAN, Jacques. (1960-1961). *O seminário, livro 8: A transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- LACAN, Jacques. (1962-1963). *O seminário, livro 10: A angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LACAN, Jacques. (1964a). *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- LACAN, Jacques. (1964b). Posição do inconsciente. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p.843-865.
- LACAN, Jacques (1966) Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- LACAN, Jacques. (1969-1970). *O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- LACAN, Jacques. (1972-1973). *O seminário, livro 20: Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- LACAN, Jacques. (1970). Radiofonia. In: *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p.400-447.
- LACAN, Jacques. *Hamlet por Lacan, 1959-60*. Campinas: Liubliú, 1986.
- LIMA, Ana Laura Godinho. A “criança problema” e o governo da família. *Revista Estilos da Clínica*, São Paulo, v. XI, n.21, p.126-149, 2006.
- LIMA, Maria Alice. *O professor, o saber e o laço de educar*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- LIMA, Ricardo Franco de & CIASCA, Sylvia Maria. Depression symptoms and neuropsychological function in children with learning difficulties. *Revista Neurociências*, v.18, n.3, p.314-319, 2010.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. A psicanálise aplicada às crianças do Brasil: Arthur Ramos e a “criança problema”. In: M. C. Freitas & M. K. Jr.(org.), *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.319-343.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. História de culturas escolares e a profissão docente no Brasil. In: L. N. Xavier; M. M. C. Carvalho; A. W. Mendonça & J. L. Cunha. *Escola, Culturas e Saberes*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005a, p.38-55.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. O professor é um mestre? In: L. Mrech *O Impacto da Psicanálise na Educação*. São Paulo: Editora Avercamp, 2005b, p.71-92.
- LOURENÇO FILHO, Manoel. *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

MACHADO, Adriana Marcondes & PROENÇA, Marilene. As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia. In: MACHADO, Adriana Marcondes & SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p.39-54.

MÄDER, Maria Joana. Avaliação neuropsicológica aspectos históricos e situação atual. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, v.16, n.3, p.12-18, 1996.

MARINI, Adriana Maira; MARTINS, Marielza R Ismael; SOUZA, Aline Viganô de; FILHO, Altino Bessa Marques & PONTES, Hubert Eloy Richard. Sobrecarga de cuidadores na psiquiatria infantil. *Revista Neurociências*, v.18, n.3, p.300-306, 2010.

MEDEIROS, Andréa Borges de. Assinalamentos Primeira Qualificação Doutorado de Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes Corrêa. *Título da Pesquisa: Dimensões de Permanência e Deslocamento entre a noção de criança problema constituída na década de 30 do século XX com Arthur Ramos e a noção de criança problema da escola do nosso tempo presente*, Junho de 2014.

MEDEIROS, Andréa Borges de & LEMGRUBER, Maria José Hena de Souza. A vez de Mariano: sem moral da história/Compartilhando reflexões: uma interpretação possível. *Revista Educação em foco*, Juiz de Fora, v.11, n.2, p.135-153, 2007.

MELO, Fláviane Rezende & LEITE, Jacqueline Maria Resende Silveira. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças institucionalizadas na primeira infância. *Revista Neurociências*, v.19, n.4, p.681-685, 2011.

MELLO, Darlize Teixeira. Os Testes ABC: avaliação da aprendizagem escolar nas décadas de 1930 a 1950. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v.32, n.2, p.201-220, jul/dez.2007.

MENDES, E. R. P. Pulsão e sublimação: a trajetória do conceito, possibilidades e limites. *Revista Reverso*, v.33, n.62, p.55-68, 2011.

MENEZES, Maria Odete de Siqueira. *A psicanálise na Bahia (1926-1937): os estudos de Arthur Ramos sobre a loucura, educação infantil e cultura*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Feira de Santana, 2002.

MENEZES, Maria Odete de Siqueira. Arthur Ramos e a psicanálise na Bahia. *Revista Analytica*, São João del-Rei, v.3, n.4, p.88-116, 2014.

MIGUEL, Fabiano Koich. Teste Wisconsin de Classificação de Cartas. *Avaliação Psicológica*, v.4, n.2, p.203-204, 2005.

MILNER, Jean Claude. *A obra clara Lacan, a ciência, a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

MIRANDA, Margarete Parreira. *A “Criança-problema” e o mal-estar do professor*. In: VIII Encontro de pesquisa em educação na região sudeste desafios da educação básica a pesquisa em educação, 2007, Anais, 2007.

MIRANDA, Margarete Parreira. *Sobre a “criança-problema” e o mal-estar do professor*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, BeloHorizonte, 2006.

MIRANDA, Margarete Parreira. *Sobre a “criança-problema” e o mal-estar do professor*. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MIRANDA, Margarete Parreira. O dispositivo da conversação e a formação docente. In: NASSIF, Lilian Erichsen & NUNES, Maria Therezinha (orgs.). *Formação de professores: Diálogos com a experiência antipoffiana*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2008, p.55-60.

MOITAL, Dulcília Maria Évora Figueirinha. *Ambiente escolar e inclusão*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

MOKREJS, Elisabete. Psicanálise e Educação: Arthur Ramos, um episódio da história da educação no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 91-104, 1987.

MOKREJS, Elisabete. *A psicanálise no Brasil. As origens do pensamento psicanalítico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

NASCIMENTO, Débora Zap do; CARVALHO, Kátia de PP & IWABE, Cristina. Perfil cognitivo e motor de crianças nascidas prematuras em idade escolar: Revisão de Literatura. *Revista Neurociências*, v.20, n.4, p.618-624, 2012.

NASCIMENTO Rubia do & PIASSÃO Cristiane. Avaliação e estimulação do desenvolvimento neuropsicomotor em lactentes institucionalizados. *Revista Neurociências*, v.18, n.4, p.469-478, 2010.

NASSIF, Lilian Erichsen & CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Édouard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional. *Memorandum*, n.9, p. 91-104, 2005.

NERY, Patrícia Gonçalves. *O fracasso escolar e as práticas educativas de qualidade: um estudo etnográfico*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NIEHUES, Janaína Rocha & NIEHUES Mariane Rocha. Equoterapia no tratamento de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): implicações pedagógicas. *Revista neurociências*, v.22, n.1, p.121-126, 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice & ABREU, Ramon Correa. Famílias populares e escola pública: uma relação dissonante. *Revista Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.39, p.41-60, jul. 2004.

NUNES, Clarice. (Des)Encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a, p.370-398.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: A Poesia Da Ação*. São Paulo: Bragança Paulista, 2000b.

NUNES, Sílvia. Da medicina social à psicanálise. In: BIRMAN, Joel (Org). *Percursos na História da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Tauros Editora, 1988, p.370-398.

PASCHOAL, Joelma Karin Sagica Fernandes. Desenvolvimento neurológico de lactentes prematuros: intervenção precoce, uma necessidade real. *Revista Neurociências*, v.19, n.4, p.589-560, 2011.

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

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.65, p.72-77, 1988.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma crítica da razão psicométrica. *Revista Psicologia USP*, São Paulo, v.8, n.1, p.47-62, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. “Escolas cheias, cadeias vazias” Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v.21, n.61, p.243-266, 2007.

PEREIRA, Mário Eduardo Costa. Ulysses Pernambucano e a questão da “higiene mental”. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v.8, n.1, p.123-129, 2005.

PEREIRA, Mário Eduardo Costa & GUTMAN, Guilherme. Primitivo e loucura, ou o inconsciente e a psicopatologia segundo Arthur Ramos. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v.10, n.3, p.517-525, 2007.

PINTO, Karina Pereira. Helena Antipoff: o cuidado com a infância e a construção de uma nação civilizada. In: DUARTE, Luiz Fernando Dias et al. *Psicologização no Brasil: atores e autores*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005, p.115-125.

PISETTA Maria Angélica Mello et al. Medicalização do Fracasso Escolar e Hiperatividade. *Psicopedagogia Online*, v.D, p.1124 -1132, 2009.

PISETTA, Maria Angélica Mello & BESSET, Vera Lopes. Alienação e separação: elementos para discussão de um caso clínico. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v.16, n.2, p.317-324, 2011.

PRATES, Maria Helena Oliveira. *A introdução oficial do movimento de Escola Nova no ensino público de Minas Gerais: a Escola de Aperfeiçoamento*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

PROENÇA, Marilene. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, Adriana Marcondes & SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p.19-37.

RABINOVICH, Diana. S. *O desejo do psicanalista*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

RAMOS, Arthur. *Primitivo e Loucura*. Tese de Doutorado - Faculdade de Medicina da Bahia, Salvador, 1926.

RAMOS, Arthur. Suicídio de crianças – ensaio psicológico. *Cultura Jurídica*, Salvador, v.1, n.1, abril/jun., 1929.

RAMOS, Arthur. *Educação e psicanálise*. São Paulo: Nacional, 1934a.

RAMOS, Arthur. A família e a escola: conselhos de higiene mental aos pais. *Apostila divulgada pelo Serviço de Publicações do Instituto de Pesquisas Educacionais*, 1934b.

RAMOS, Arthur. (1939). *A criança problema – A higiene mental na escola primária* (2. ed.revista). Rio de Janeiro: Livraria-editora da Casa do Estudante do Brasil, 1949.

RAMOS, Arthur. (1939). *A criança problema – A higiene mental na escola primária* (4.ed.revista). Rio de Janeiro: Livraria-editora da Casa do Estudante do Brasil, 1954.

RAMOS DO Ó, Jorge. A criança transformada em aluno: a emergência da psicopedagogia moderna e os cenários de subjetivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX. In: SOMMER, Luis Henrique & BUJES, Maria Isabel. *Educação e Cultura Contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Editora Ulbra, 2006.

RICOEUR, Paul. A ficção e as variações imaginativas sobre o tempo. In: RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a, v.3, p.214-235.

RICOEUR, Paul. A realidade do passado histórico. In: RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b, v.3, p.236-266.

RICOEUR, Paul. Para uma hermenêutica da consciência histórica. In: RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. São Paulo: Martins Fontes, 2010c, v.3, p.352-408.

RICOEUR, Paul. Mundo do texto e mundo do leitor. In: RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. São Paulo: Martins Fontes, 2010d, v.3, p.267-309.

RICOEUR, Paul. O entrecruzamento da história e da ficção. In: RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. São Paulo: Martins Fontes, 2010e, v.3, p.310-328.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A educação da infância: entre a família, a escola e a medicina. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.235-262, abr.2010.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Educação Conformada- A política pública de educação no Brasil 1930-1945*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2000.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Matrizes da Modernidade Republicana- cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Campinas: Editora Autores Associados, 2004.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Notas de aula da disciplina: “Hermenêutica histórica em Paul Ricoeur”*. PPGE – UFJF, 2011a.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Os tempos diferenciais da modernidade educacional: esboço de um estudo comparativo Brasil/Argentina. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v.15, n.2, p.175-193, 2011b.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Paul Ricoeur: Reflexões sobre a hermenêutica, a obra e a educação*, 2012a.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Notas de aula da disciplina: "Tópicos Especiais em Gestão, Avaliação e Políticas Públicas: O Debate Historiográfico Sobre Leis de Educação no Brasil, Primeira Fase: Da Cons. 1824 à Cons. Da Con. Hist.* PPGE – UFJF, 2012b.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. *Revista Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.28, n.03, p.219-239, 2012c.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Notas de aula da disciplina: História da Educação Brasileira.* PPGE – UFJF, 2013.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. A compreensão anisiana do 'padrão escolar' brasileiro. *Revista Acta Scientiarum*, Maringá, v.36, n.1, p.37-50, 2014.

ROHDE, Luis Augusto et. al. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v.22, n.II, p.7-11, 2000.

ROHDE, Luis Augusto & HALPERN, Ricardo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. *Jornal de Pediatria*, v.80, n.2 (supl.), p.561-570, 2004.

ROHDE, Luis Augusto; MIGUEL FILHO, Eurípides Constantino; BENETTI, Lúcia; GALLOIS, Carolina & KIELING, Christian. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na infância e na adolescência: considerações clínicas e terapêuticas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, v.31, n.3, p.124-131, 2004.

ROUDINESCO, Elisabeth. *História da Psicanálise na França.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

SANTANA, Edna Miranda Ugolini et al. Atuação do policial no combate à violência escolar. In: *VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE e no III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas – CIAVE.* Curitiba: RTL Gravadora e Distribuidora de Produtos Fonográficos LTDA, 2008, p.2263-2276.

SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. *A inibição intelectual na psicanálise.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Psicanálise aplicada ao campo da educação: intervenção na desinserção social na escola. In: SANTOS, Tânia Coelho dos. (Org.). *Inovações no ensino e na pesquisa em psicanálise aplicada.* Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora, 2009, p.66-82.

SANTOS, Catarina Angélica Silva. *Impasses na sala de aula de matemática: indisciplina, ensino-aprendizagem e subjetividade.* Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SANTOS, Jácia Maria Soares. *A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem.* Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SAPUCAIA, Antônio (Org.). *Relembrando Arthur Ramos.* Maceió: Edufal, 2003.

SCHREINER, Alexandre. *Cuidando do futuro do Brasil: infância, educação e higiene mental na obra de Arthur Ramos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

SCHREINER, Alexandre. Uma aventura para o amanhã. Arthur Ramos e a neuro-higiene infantil na década de 1930. In: DUARTE, Luiz Fernando Dias et al. *Psicologização no Brasil: atores e autores*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005, p.151-166.

SIRCILLI, Fabíola. Arthur Ramos e Anísio Teixeira na década de 1930. *Paideia*, Ribeirão Preto, v.15, n.31, p.185-193, 2005.

SIRCILLI, Fabíola. *A argumentação de Arthur Ramos a favor da Psicanálise na Educação: análise retórica de um livro-argumento*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

SOUZA, Amanda; CARVALHO, Fabiane; DIAS, Janaína; COSTA, Lídia & BAZHUNI, Natasha Frias Nahim. Avaliação neuropsicológica do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade. *Psicologia PT O Portal dos Psicólogos*, p.1-12, 2013.

SOUZA, Beatriz de Paula. Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada. In: MACHADO, Adriana Marcondes & SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p.107-116.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p.87-103, jan./jun.2001a.

SPOSITO, Marília Pontes. Apresentação da Sessão Em Foco: violência e escola da Revista Educação e Pesquisa. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, jan./jun.2001b.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p.105-122, jan./jun.2001.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. *Notas de Aula da Disciplina Educação Brasileira Gestão e Práticas Pedagógicas*. Programa de Pós-Graduação em Educação (UFJF), 2013.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola de alma branca O direito biológico à educação no movimento da Escola Nova. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. especial, p.123-150, set/2000a.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola nova: a invenção de tempos, espaços e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b, p.48-65.

VEIGA, Cynthia Greive & GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Comemorar a infância, celebrar qual criança? Festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n. 1, p.135-160, ja./jun.2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.497-517.

VIDAL, Diana Gonçalves & FARIA FILHO, Luciano Mendes, Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p.31-50, jan./jun.2002.

VIEIRA, Rita de Cássia & CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Notas sobre a introdução, recepção e desenvolvimento da medida psicológica no Brasil. *Temas em Psicologia*, v.19. n.2, p.417-425, 2011.

VILELA, Ana Maria Jacó. *Relatório do Grupo de Pesquisa coordenado pela Professora Ana Maria Jacó Vilela – Histórias, Memórias e Documentos*, sem data.

URBINA, Susana. *Fundamentos da Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

WAKEFIELD, Jerome. The Concept of Mental Disorder: On the Boundary Between Biological Facts and Social Values. *American Psychologist*, v.47, n.3, p.373-388, 1992.

WILLRICH, Aline; AZEVEDO, Camila, Camila Cavalcanti Fatturi & FERNANDES, Juliana Oppitz. Desenvolvimento motor na infância: influência dos fatores de risco e programas de intervenção. *Revista Neurociências*, v.17, n.1, p.51-56, 2009.

WITTGENSTEIN, Ludwig. (1921). *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: EDUSP, 1993.

ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale. O Médico Higienista na Escola: As Origens Históricas da Medicalização do Fracasso Escolar. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, v.17, n.1, p.136-145, 2007.

Fontes históricas

Arquivo Arthur Ramos da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro

- RAMOS, Arthur. *Carta a Tales de Azevedo*. [SD]. 6 pp. Localização: MSS-605(1) D. 27;
- FREUD, Sigmund. *Carta a Arthur Ramos*. 11/03/1928. 1p. Localização: MSS-605(7) D. 85;
- FREUD, Sigmund. *Cartão a Arthur Ramos*. 20/05/1929. 2 docs. 4 pp. Localização: MSS-605(7) D. 86;
- FREUD, Sigmund. *Cartão a Arthur Ramos*. 14/12/1931. 1 p. Localização: MSS-605(7) D. 87;
- FREUD, Sigmund. *Cartão a Arthur Ramos*. 01/06/1932. 1 p. Localização: MSS-605(7) D. 88;
- TEIXEIRA, Anísio. *Carta a Arthur Ramos*. 15/11/1932. 1 p. Localização: MSS-605(13) D. 53;
- TUDE, Fernando. *Carta a Arthur Ramos*. 18/06/1936. 1 p. Localização: MSS-605(13) D. 95;
- ESCOLA ARGENTINA. *Capa de trabalho de higiene mental*. 1936. 1p. Localização: MSS-605(16) D. 148;
- RIBEIRO, Florinda. *Ofício da diretoria da escola Bárbara Otoni*. 30/09/1938. 2pp. Localização: MSS-605(16) D. 167;
- RAMOS, Arthur. *Como educar nossos filhos*. [SD]. 2pp. Localização: MSS-605(21) D. 91;
- VIANA, Valdemar. *Um mapa da alma humana e a higiene mental*. 1944. 8pp. Localização: MSS-605(21) D. 112;
- WESLEY, Charles. *Carta a Arthur Ramos*. 18/03/1941. 1p. Localização: MSS-605(20) D. 07;
- CHAPIN, Stuart. *Carta a Arthur Ramos*. 06/02/1941. 1p. Localização: MSS-605(20) D. 12;
- RAMOS, Arthur. *Informações confidenciais sobre Arthur Ramos*. 22/12/1939. 1p. Localização: MSS-605(20) D. 12;
- UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL. *Portaria contratando Arthur Ramos*. 01/07/1953. 1p. Localização: MSS-605(20) D. 33

JELLIFFE, Smith Eli. *Carta a Arthur Ramos*. 13/12/1938. 1p. Localização: MSS-605(20) D. 41;

Nomeação de Arthur Ramos para o cargo de chefe da seção técnica. 17/01/1934. 2pp. Localização: MSS-605(20) D. 7;

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Portaria cassando os proventos de Arthur Ramos.05/08/1939. 1p. Localização: MSS-605(20) D. 69;

Comentários sobre artigo de Arthur Ramos. 00/10/1931. 2pp. Localização: MSS-605(20) D. 89;

DELLENI, F. *Resenha de La mentalité primitive*. 00/11/1927. 2pp. Localização: MSS-605(20) D. 93;

JELLIFFE, Smith Eli. *Análise da obra a sordície nos alienados*. 00/3-4/1929. 4pp. Localização: MSS-605(20) D. 95;

PEIXOTO, Afrânioi. *Ofício a Arthur Ramos*. [SD]. 1p. Localização: MSS-605(20) D. 108;

Resenha da obra Estudos de Psicanálise. 00/07/1932. 1p. Localização: MSS-605(20) D. 112;

Resenha da obra Primitivo e Loucura. [SD]. 4pp. Localização: MSS-605(20) D. 114;

MACHADO, Else. *A higiene mental na escola primária*. 30/06/1934. 4pp. Localização: MSS-605(19) D. 15;

ARCHIVIO DI PSICHIATRIA CRIMINALE

PSICHIATRIA E MEDICINA LEGALE

Fondato da CESARE LOMBROSO

Direzione Prof. M. Carrara

TORINO - Via Michelangelo, 26 — 268 —

Un complesso dunque di osservazioni acute che rendono il libro veramente interessante: non avrei che da lamentare, specialmente in alcuni luoghi, una forma di trattazione un po' leggera e canzonatoria che mal si addice all'augusta solennità della grande opera d'arte, della quale l'A. stesso mostra col fatto così profonda ed adeguata comprensione: se non quando si indugia, con una non scusabile ingenuità, a prendere sul serio e a confutare il commento papiniano...

Weygandt. — *Zur Frage der Pathologischen Kunst.* — (Zeitschrift f. Neur. und Psych. Bd. XCIV H. 2-3).

L'A. dopo aver redatta una interessante descrizione del palazzo di un paranoico, a Villa Palagonia presso Palermo, della quale speriamo di dare più largo conto nell'« Archivio » - si rifa in questo suo articolo di trattazione più generale dell'argomento agli studi del Milius sulle manifestazioni patologiche nell'arte e particolarmente alle indagini sintomatologiche per mezzo delle quali egli presume di scoprire in singole manifestazioni del Nietzsche l'inizio della sua forma morbosa: il che è dopo tutto più facile e più rispondente alla tecnica, diciam così professionale. Invece più originale e feconda fu la concezione del Lombroso di ricercare anche nelle manifestazioni creative di autori geniali, non veramente alienati nel significato clinico della parola, i misteriosi ma indossolubili legami che avvincono il genio alla pazzia. Ad ogni modo l'A. si limita a raccogliere, forse un po' artificiosamente in quattro gruppi i rapporti tra estrinsecazione artistica e morbosità psichica: in individui, come nel Manet, nei quali la attività artistica continuò per un certo tempo non influenzata dall'iniziata malattia mentale: casi nei quali la malattia mentale arresta di colpo ogni manifestazione artistica, per es. dementia praecox o paralisi — come in Hans Makart: casi nel quale è la iniziata malattia mentale stessa che suscita germi di disposizione artistica come nei casi illustrati dal Prinzhorn (*Archivio* 1926 p. 207) in Paul Brendel, Franz Pohl e Konrad Ferdinand Meyer; e su base dipsomaniaca in Fritz Reuter; e finalmente in casi in cui l'attività artistica pure continuando è profondamente influenzata dall'iniziata psicosi, come in Van Gogh. L'A. ne rammenta un bell'esempio da lui osservato nella sua clinica e descritto e raffigurato dal Pfeifer (1923) in un alienato che illustrava in modo corrispondente alle sue deviate percezioni e rappresentazioni mentali le Favole dell'Andersen.

Cfr. anche ERNST *Plastische Arbeiten Verbrecherischer Geisteskranken* (Arch. f. Psych. Bd. 74 S. 838, 1925).

Arthur Ramos. — *Primitivo e Loucura.* — Bahia, Imprensa Official do Estado, 1927.

Il presente lavoro è, come avverte l'A., un semplice saggio di un lavoro di più lunga lena a cui egli attende e il cui argomento è più vasto e indicato dal titolo di « Folk-lore in psichiatria ». In questo saggio, che è dunque ancora frammentario, egli considera soltanto i

Un complesso dunque di osservazioni acute che rendono il libro veramente interessante: non avrei che da lamentare, specialmente in alcuni luoghi, una forma di trattazione un po' leggera e canzonatoria che mal si addice all'augusta solennità della grande opera d'arte, della quale l'A. stesso mostra col fatto così profonda ed adeguata comprensione: se non quando si indugia, con una non scusabile ingenuità, a prendere sul serio e a confutare il commento papiniano...

Weygandt. — *Zur Frage der Pathologischen Kunst.* — (Zeitschrift f. Neur. und Psych. Bd. XCIV H. 2-3).

L'A. dopo aver redatta una interessante descrizione del palazzo di un paranoico, a Villa Palagonia presso Palermo, della quale speriamo di dare più largo conto nell'« Archivio » - si rifa in questo suo articolo di trattazione più generale dell'argomento agli studi del Milius sulle manifestazioni patologiche nell'arte e particolarmente alle indagini sintomatologiche per mezzo delle quali egli presume di scoprire in singole manifestazioni del Nietzsche l'inizio della sua forma morbosa: il che è dopo tutto più facile e più rispondente alla tecnica, diciam così professionale. Invece più originale e feconda fu la concezione del Lombroso di ricercare anche nelle manifestazioni creative di autori geniali, non veramente alienati nel significato clinico della parola, i misteriosi ma indossolubili legami che avvincono il genio alla pazzia. Ad ogni modo l'A. si limita a raccogliere, forse un po' artificiosamente in quattro gruppi i rapporti tra estrinsecazione artistica e morbosità psichica: in individui, come nel Manet, nei quali la attività artistica continuò per un certo tempo non influenzata dall'iniziata malattia mentale: casi nei quali la malattia mentale arresta di colpo ogni manifestazione artistica, per es. dementia praecox o paralisi — come in Hans Makart: casi nel quale è la iniziata malattia mentale stessa che suscita germi di disposizione artistica come nei casi illustrati dal Prinzhorn (*Archivio* 1926 p. 207) in Paul Brendel, Franz Pohl e Konrad Ferdinand Meyer; e su base dipsomaniaca in Fritz Reuter; e finalmente in casi in cui l'attività artistica pure continuando è profondamente influenzata dall'iniziata psicosi, come in Van Gogh. L'A. ne rammenta un bell'esempio da lui osservato nella sua clinica e descritto e raffigurato dal Pfeifer (1923) in un alienato che illustrava in modo corrispondente alle sue deviate percezioni e rappresentazioni mentali le Favole dell'Andersen.

Cfr. anche ERNST *Plastische Arbeiten Verbrecherischer Geisteskranken* (Arch. f. Psych. Bd. 74 S. 838, 1925).

Arthur Ramos. — *Primitivo e Loucura.* — Bahia, Imprensa Official do Estado, 1927.

Il presente lavoro è, come avverte l'A., un semplice saggio di un lavoro di più lunga lena a cui egli attende e il cui argomento è più vasto e indicato dal titolo di « Folk-lore in psichiatria ». In questo saggio, che è dunque ancora frammentario, egli considera soltanto i

PROF. DR. FREUD

May 20th 1927
WIEN IX., BERGGASSE 19.

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

PROF. DR. FREUD

11. 3. 1928
WIEN IX., BERGGASSE 19

Ist gefordert von Kollegen
für meine von Kipulata
Ich ist jetzt aus dem
Reparatur kann sein
intressant und darüber
in der Theorie
mit der Fortsetzung
der ist auf die bisherigen
psychoanalytischen Arbeiten
Wiederum
Ist ist
Freud

Prezado Senhor Colega

Acho os resultados aos
quais o senhor chegou, e
dos quais tomei conhecimento
agora, muito interessantes
e perfeitamente em confor-
midade com os trabalhos
psicanalíticos até agora
conhecidos.

Com minha devoção

Freud

Viena, 11/3 | 1928.

trad. Sr. Gertraud Fisch Cunha

Gabinete do Prefeito
COPIA

Prefeitura do Distrito Federal

Emblema da República

PORTARIA Nº 71

O PREFEITO DO DISTRITO FEDERAL

tendo em vista a comunicação do Senhor Reitor da Universidade do Brasil, constante do officio número 39/3.950 - S/2.668, de 28 de julho de 1939,

RESOLVE, nos termos do artigo 61 e seu parágrafo único, do Decreto-Lei número 1.190, de 20 de janeiro de 1939, cassar os proventos auferidos desta Prefeitura pelo Chefe da Secção de Ortofrenia e Higiene Mental, do Instituto de Pesquisas Educacionais da Secretaria Geral de Educação e Cultura - Doutor ARTHUR RAMOS DE ARAUJO PEREIRA, a partir de 19 de julho último e enquanto durar a sua comissão no cargo de Professor Catedrático da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil.

Distrito Federal, 5 de agosto de 1939.

a) Henrique Dodsworth
Henrique Dodsworth

GABINETE DO PREFEITO - Publicado em 8 de agos 39 -a)A.A.Santos

Está conforme o original
a)- Maria Rosalia Mendes Vianna

Visto- A.A.Santos, por Carlos Teixeira

Confere com a cópia feita no Gabinete do Prefeito-.
Serviço de Administração da Secretaria Geral de Educação e
Cultura, em 22 de julho de 1941-.

Henrique Dodsworth

VISTO

L. Santos

Nervous and Mental Disease Monographs

SMITH ELY JELIFFE, M.D., *Managing Editor*

64 WEST 56TH STREET, NEW YORK

160

December 13, 1938

Dr. Arturo Ramos
Praia do Russell 164, Apt. 18
Rio de Janeiro, Brazil

My dear Dr. Ramos:

I have taken the liberty of adding your name on the cover of the PSYCHANALYTIC REVIEW as a Collaborator.

I trust this will meet with your approval and that you may interest your South American Colleagues in our enterprise.

With cordial best wishes,

Smith Ely Jelliffe



THE JOURNAL OF NERVOUS AND MENTAL DISEASE
Founded in 1874
A Monthly devoted to Neuropsychiatry
\$10.00 per year

THE PSYCHANALYTIC REVIEW
Founded in 1913
A Quarterly devoted to Psychoanalysis
\$6.00 per year

THE NERVOUS AND MENTAL DISEASE
MONOGRAPH SERIES
Founded in 1907
Devoted to Neurology, Psychiatry and Psychoanalysis

Ramos, Arthur. ESTUDOS DE PSYCHOANALYSE. Casa Editoria.
[Argen Costa & Co., Bahia.]

The interest in psychoanalytic study extended into Spanish and Portuguese countries comparatively early. One of the first of the completed translations of Freud's works appeared in Spanish, and now South America is showing evidence of productive activity.

Dr. Ramos, Docent in the psychiatric faculty in the University of Bahia, has here brought together a series of individual studies which he has published in the different scientific periodicals of South America, chiefly in abridged and reëdited form. It may be interpolated that Dr. Ramos has been doing some excellent work for the past ten years with South American folk lore. Together they offer a unified and very readable account of the Freudian conceptions. He opens with a clear chapter on the Genesis and postulates of the Freudian Conceptions. This is no copy or repetition from other works but a carefully worked out bit of original presentation with frequent bibliographic citations showing his first-hand acquaintance with the voluminous and steadily advancing literature.

A second chapter would seek to appraise what is valuable in the works of Adler, and a third would deal similarly with the conceptions of Jung and his coworkers.

A third chapter offers a very careful outlining of the psychobiological mode of approach which presents the chief American workers in this field, notably White, Meyer, and Jelliffe. The work of the last author is very sympathetically and carefully presented.

A final chapter would deal with the care of the psychotic and a special section would detail certain characterological studies according to the mode of approach of psychoanalysis.

In so far as our halting command of the Portuguese language would permit we have found this small collection of studies very sensible and extremely well informed. We can commend it most highly.

**Journal of Nervous
and Mental Disease
64 West 56 St., N. Y.**

JUL 1932