



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Juliana Vital Abreu David


**Pela criança, para a família: a intervenção científica no espaço privado
através do Serviço de Ortofrenia e Higiene mental (1934-1939)**

Rio de Janeiro

2012

Juliana Vital Abreu David

**Pela criança, para a família: a intervenção científica no espaço privado através do
Serviço de Ortofrenia e Higiene mental (1934-1939)**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: História da Educação Brasileira.

Orientador (a): Prof.^a Dra. Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

D249 David, Juliana Vital Abreu.
Pela criança, para a família: a intervenção científica no espaço privado através do Serviço de Ortofrenia e Higiene mental (1934-1939) / Juliana Vital Abreu David. – 2012.
105 f.

Orientadora: Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Crianças doentes mentais – Educação – Teses. 2. Famílias de doentes mentais – Teses. 3. Serviços de saúde mental – Teses. I. Magaldi, Ana Maria Bandeira de Mello. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

es CDU [37:613.86]-053.2

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Juliana Vital Abreu David

**Pela criança, para a família: a intervenção científica no espaço privado através do
Serviço de Ortofrenia e Higiene mental (1934-1939)**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: História da Educação Brasileira.

Aprovada em 31 de agosto de 2012.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a Dra. Alessandra Frota Martinez de Schueler
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Luiz Otávio Ferreira
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2012

AGRADECIMENTOS

É com muita alegria que chego até o momento de agradecer a todos aqueles que, de formas diversas, estiveram presentes ao longo de todo processo de elaboração deste trabalho. A conclusão desta dissertação é uma conquista e, tenho a certeza de que o resultado que aqui se apresenta foi fruto de um percurso trilhado e partilhado com muitas pessoas.

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me concedido saúde, força e coragem, fatores que ao longo de toda a minha vida me fizeram vitoriosa! Em especial, por ter estado sempre ao meu lado, na minha caminhada como mestranda, cujos resultados se expressam neste trabalho. E, também, pela certeza confortadora de que sempre estará comigo.

Aos meus pais, Antonio e Nadir e ao meu irmão Thiago, por serem grandes incentivadores da minha trajetória acadêmica e por proporcionarem um ambiente familiar de convívio harmônico e de alegria.

À minha prima Camila, por ter, em diversos momentos, ao longo da elaboração deste trabalho, me levado a momentos de descontração, fundamentais para arejar as ideias.

À tia Maria do Socorro, pela torcida e pelo acompanhamento atencioso da minha trajetória pessoal e acadêmica.

À minha prima Raquel, pela torcida constante e por ter trazido ao mundo dois amores da minha vida, que me alegram diariamente: Luiz Gustavo e Maria Clara.

À professora Ana Magaldi, agradeço por ter sido uma orientadora dedicada e comprometida com o êxito do meu trabalho. Agradeço pela paciência, pelas revisões atenciosas, pela delicadeza e pelo imenso carinho que permeia nossa relação desde 2007.

Aos membros da banca examinadora, de modo geral, agradeço por terem aceitado participar deste momento crucial de finalização do trabalho. Agradeço a Alessandra Schueler, pelas contribuições preciosas no período de qualificação e por ter acompanhado minha trajetória acadêmica em momentos diversos.

A Cátia Papadopoulos, pela generosidade em me ajudar, sempre que necessitei, com as questões referentes à pesquisa.

À querida Adir Almeida, por ter se mostrado uma pessoa extremamente generosa, mesmo quando nossa relação ainda estava no campo virtual. Obrigada pelas conversas preciosas sobre Arthur Ramos, pelas ajudas referentes à pesquisa e pela torcida sincera por

minhas realizações pessoais e profissionais. É um prazer compartilhar contigo o resultado deste trabalho!

Às meninas do grupo de pesquisa, pelos encontros e debates sempre ricos que, certamente ajudaram a construir este trabalho.

Aos amigos Evelyn, Cintia e Marcelo, pessoas muito especiais em minha vida, com as quais não desenvolvi apenas vínculos acadêmicos, mas também pessoais. Agradeço pela amizade, por terem tornado meus dias de mestrandia mais alegres e pela compreensão com esta amiga muitas vezes desnaturada.

Ao Diego, agradeço por se dispor a sonhar e a realizar sonhos comigo. Seu amor e seu companheirismo me fortalecem e me motivam. Agradeço pela torcida e pelo carinho e pela paciência ao longo do processo de produção desta dissertação. Agradeço, ainda, pela ajuda fundamental no período de finalização do trabalho.

À todos os meus amigos e familiares, pelo apoio, pelo interesse e pela confiança que depositam em meu trabalho.

Agradeço aos meus alunos e à equipe do CIEP Vila Kennedy, por fazerem parte de uma nova fase da minha vida, cheia de desafios, descobertas, incertezas, mas também de grandes realizações profissionais.

RESUMO

DAVID, Juliana Vital A. *Pela criança, para a família: a intervenção científica no espaço privado através do Serviço de Ortofrenia e Higiene mental (1934-1939)*. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

Afirmar a sociedade brasileira nos quadros da modernidade foi o anseio de intelectuais de campos variados no contexto das décadas iniciais do século XX. Neste cenário, a educação era considerada uma via possível para promover mudanças de hábitos, conformando a população a partir dos referenciais modernos. Se a escola assumiu papel de destaque por ser um espaço a partir do qual seria possível educar a infância, a importância de outras instâncias educativas também era considerada, dentre as quais, destacamos a família, pensada como espaço fundamental de socialização. A educação ministrada no espaço privado deveria, no entanto, ser consoante com os ideais preconizados à época, para isso fazia-se necessário intervir sobre ele, educando os agentes do seu interior. Neste estudo, analisamos as ações encaminhadas pelo Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM), que funcionou no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, no período de 1934 a 1939. Este Serviço, chefiado por Arthur Ramos, visava prevenir e corrigir os problemas dos escolares, considerando as relações culturais e sociais importantes para uma compreensão global destes indivíduos. Como as relações familiares e o espaço doméstico eram aspectos a serem conhecidos e modificados quando necessário e, como os pais eram chamados a colaborar com as ações do Serviço de formas diversas, buscamos analisar estratégias variadas destinadas a intervir no espaço doméstico, focalizando as prescrições voltadas a este e alguns aspectos da dinâmica estabelecida nas relações entre as famílias e a escola, através do SOHM.

Palavras-Chave: Educação. Higiene Mental. Família. Escola.

ABSTRACT

Affirm the Brazilian society in the tables of modernity was the desire of intellectuals from various fields in the context of the early decades of the twentieth century. In this scenario, education was considered a possible way to promote changes in habits, shaping the population from modern references. If the school has taken a prominent role to be a place from which you could educate the children, the importance of other educational institutions were also considered, among which we highlight the family, thought of as fundamental space for socializing. The education given in private should, however, be consonant with the ideals advocated at the time, for that it was necessary to intervene in it, educating agents inside. In this study, we analyzed the actions directed by the Office of Ortofrenia and Mental Hygiene (SOHM), who worked in Rio de Janeiro, then the Federal District, in the period 1934-1939. This service, led by Arthur Ramos, aimed at preventing and correcting the problems of school, considering the cultural and social relations are important for a global understanding of these individuals. As family relationships and domestic space were aspects to be known and modified as needed and as parents were asked to help with the actions of service in various forms, we analyze various strategies designed to intervene in the domestic space, focusing on the requirements aimed at this and some practical aspects of the relationship established between families and school through the SOHM.

Key-words: Education. Mental Hygiene. Family. School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 REFORMA EDUCACIONAL, MODERNIDADE E HIGIENE MENTAL.....	16
1.1 Cidade e escola na cena moderna.....	19
1.2 Arthur Ramos e o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental.....	27
1.3 Através da Higiene Mental “a educação consegue maravilhas”.....	37
2 ALUNOS E FAMÍLIAS EM OBSERVAÇÃO NA COMPOSIÇÃO DE UM INVENTÁRIO.....	43
2.1 A intervenção sobre a criança na construção do aluno.....	49
2.2 As relações entre família e escola.....	58
2.3 Pelo lar, contra o botequim.....	65
2.4 Cenas e constelações familiares.....	70
3 LEITURAS PARA A FAMÍLIA EM NOME DA CRIANÇA.....	76
3.1 Páginas de orientação em torno da criança.....	82
3.2 Por um modelo de família.....	88
3.3 A mulher-mãe como objeto e alvo de lições.....	92
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	101

INTRODUÇÃO

Os problemas da criança só podem ser compreendidos no mundo atuante dos seus círculos de família e de sociedade. (RAMOS, 1954, p.9)

A citação de Arthur Ramos, reproduzida acima, é significativa para pensarmos na forma como este intelectual, envolvido nas causas educacionais, concebia os problemas da criança. A defesa de uma perspectiva ampliada, que possibilitasse uma análise multifacetada desses indivíduos, considerando, de forma especial, as influências familiares, esteve presente nas ações encaminhadas por Ramos e orientadas por ele, nos quadros educacionais dos anos 1930. Embora esta seja uma citação originalmente publicada no ano de 1939, podemos destacar que a necessidade de considerar os fatores do ambiente na formação das crianças e a relevância atribuída ao papel da família no processo educativo, são aspectos ainda hoje assinalados nos debates educacionais.

Em março deste ano, já no processo de finalização da dissertação de mestrado, ingressei na rede pública de educação do município do Rio de Janeiro, como professora do primeiro segmento do ensino fundamental. Já com muitas análises feitas a partir das fontes documentais utilizadas neste trabalho, a entrada, como profissional, no espaço escolar público possibilitou constatar a permanência de alguns aspectos que já vinham sendo percebidos no trabalho, a partir de uma perspectiva histórica. A descrição inicial, ao chegar à escola escolhida, era de que a turma que assumiria era composta por muitos alunos “problemáticos” e os problemas de indisciplina e a defasagem escolar, expressivos na turma, eram, na maioria das vezes, considerados fruto de um meio social e, sobretudo, familiar desorganizado. Da vivência que narro neste momento, surgiu a constatação de permanências significativas em relação ao universo de meu estudo, que, por sua vez, devem ser problematizadas, no sentido de refletirmos sobre os motivos que proporcionam a manutenção de tais discursos em temporalidades tão distintas.

Ao trazer um aspecto da atualidade, não pretendo me afastar das análises apoiadas na História que permeiam o trabalho, mas sim lançar luz sobre um processo não linear de pesquisa, no qual um fato ocorrido já no período de finalização do trabalho, pôde estimular a constituição de novos olhares, enriquecendo as reflexões em torno das relações passado-presente.

Junto com a constatação de que a participação das famílias e os fatores ambientais estão intimamente ligados ao bom rendimento e ao bom comportamento dos alunos, observamos, também, o discurso que afirma que “antigamente era diferente”. A não participação dos pais, a diversidade de configurações familiares, o abandono dos filhos a ambientes considerados nocivos, são alguns aspectos relacionados à contemporaneidade, compreendidos como sinais de certo descompasso entre o que a escola espera das famílias e a forma como estas têm agido, enquanto instância educativa.

A visão da existência de uma tensão entre família e escola é hoje partilhada de forma ampliada na sociedade, seja na fala dos pais, dos professores, agentes diversos envolvidos com educação e nos discursos veiculados pela mídia. O afrouxamento das relações entre pais e filhos, o excesso de trabalho de pais e mães, o aumento do número de divórcios, o despreparo dos professores, o desinteresse das crianças, a dispersão de valores morais na sociedade são alguns dos pontos comumente abordados como responsáveis pela crise que envolve a temática em questão. Como grande parte dos “problemas” diz respeito à sociedade e ao modo de viver na contemporaneidade, é comum a tendência no sentido de apontar o passado como espaço mais harmonioso em que os conflitos não eram flagrantes.

Através deste trabalho, pretendo contribuir para os estudos do campo da História da Educação, no sentido de arejar os debates e as reflexões acerca da temática que envolve família e escola. Tal preocupação já tem sido alvo de debates e trabalhos produzidos no âmbito da Sociologia da Educação, nos quais observamos, comumente, a relação entre rendimento escolar e o capital cultural transmitido pelas famílias. No campo da História da Educação, alguns trabalhos têm focalizado as prescrições veiculadas por meios e sujeitos variados às famílias, visando compreender, em momentos históricos diversos, o que se esperava delas como educadoras do espaço privado e, de que forma elas deveriam agir frente à educação dos filhos.

Observar o que era prescrito e as formas variadas de entender a atuação das famílias em momentos históricos diversos foram questões presentes em minha trajetória de pesquisa iniciada com a aproximação com o grupo de pesquisa orientado pela professora Ana Maria Magaldi¹. As leituras e debates realizados neste primeiro momento se encarregaram de

¹ Em 2007, ingressei no grupo de pesquisa, envolvido à época, no projeto intitulado *Pensamento católico, modernidade e relações família-educação na sociedade brasileira (anos 1930-1950)*, passando a participar, a partir de 2008, do projeto intitulado *Família, escola e civilização: representações e práticas (1930-1950)*, ambos orientados pela professora Ana Maria Magaldi.

apresentar a História como caminho fértil de reflexão e de questionamento que nos possibilita a construção de um novo olhar sobre práticas atuais e um olhar mais atento sobre o passado.

O primeiro contato com a pesquisa se deu através de um material que já vinha sendo trabalhado pelo grupo em questão: o jornal *O Diário*, publicado, entre os anos 1930 e 1970, pela Igreja Católica em Belo Horizonte, mas dotado de circulação nacional. Neste jornal, coube a mim analisar a coluna diária escrita pelo Padre Alvaro Negromonte², importante representante da Igreja, que ocupava um lugar de destaque na cena educacional à época. Inicialmente, o trabalho realizado foi de mapeamento das temáticas ali encontradas. Tendo observado a repetição da temática da necessidade de formar as famílias católicas para que bem pudessem educar seus filhos, passei a focar nos artigos que fossem identificados como dirigidos às famílias. Pude perceber, então, que a família era considerada uma importante instância educativa no âmbito da Igreja Católica, sendo necessário que fosse preparada para cumprir sua função. Por outro lado, as instituições escolares, de forma específica as que se pautavam em práticas que se distanciassem das preconizadas pela Igreja, eram criticadas, sendo estimuladas a se adaptar aos padrões por ela propostos. Pude observar, nos artigos analisados, que cabia afirmar, por meios diversificados, a importância da família e, sobretudo da família católica, na disseminação de bons hábitos que iriam repercutir no meio social mais amplo. Observamos, desta forma, que o projeto encaminhado pela Igreja Católica dava ênfase à família como instituição educativa primária, a cujo trabalho a escola deveria dar continuidade, não abrindo mão dos referenciais embasados no Catolicismo.

Sem me afastar totalmente das concepções próprias da Igreja, no trabalho monográfico, requisito para a conclusão do curso de pedagogia, analisei um livro escrito pelo médico pediatra e colaborador frequente do jornal *O Diário*, Fernando A. Magalhães Gomes que, com o aval de um importante membro da Igreja, dirigia-se aos pais através da publicação *Faça o seu filho feliz – a Higiene Mental da Criança e do adolescente*. A partir deste livro, publicado pela primeira vez em 1951, procurei observar o que estava sendo transmitido às famílias e quais cobranças eram feitas em sua direção. Neste impresso, observei a relevância conferida à “correta formação da criança”, apoiada nos referenciais da medicina pediátrica e da higiene mental, campos que buscavam se afirmar no período em questão, tendo fomentado a publicação de diversos livros e manuais que objetivavam fazer dos pais, e principalmente das mães, aliados para as causas da saúde física e mental.

² É importante destacar a atuação relevante de Alvaro Negromonte como intelectual vinculado à Igreja Católica, como autor de diversos livros destinados às famílias, professores e crianças, sendo estas publicações voltadas para a educação da população de forma ampliada e pautadas nos referenciais do Catolicismo. (Ver: ORLANDO, 2010)

Através da pesquisa com tais fontes, foi possível observar que a família era, em momentos e espaços diversificados, considerada importante para a formação e a inculcação de hábitos nas crianças. No entanto, os discursos e ações observadas, demonstram a necessidade de agir sobre estas famílias, pois a sua qualificação para a tarefa educativa se fazia necessária. Desta forma, observamos uma quantidade expressiva de impressos dirigidos a elas, que eram produzidos a partir de prescrições recorrentemente repetidas, fato que nos permite compreender que a estratégia de educar por meio dos impressos não estava sendo plenamente alcançada. O que acontecia neste processo de assimilação e apropriação? De fato, as famílias não modificavam suas condutas? O que as fazia resistir? A partir destas indagações, entre outras, fui instigada a procurar novas fontes para a pesquisa.

Nesta procura por publicações e por possíveis indícios da aproximação com as famílias, cheguei até o rico material do Arquivo Arthur Ramos.³ Inicialmente, o contato foi estabelecido com o livro *A Criança Problema*, visto como mais uma publicação do período, sobre a temática indicada. Ao me debruçar com mais calma sobre esta obra, vi que em suas páginas haviam sido reproduzidas as chamadas fichas de observação comportamental, produzidas pelo Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM), agência criada no âmbito da reforma educacional desenvolvida por Anísio Teixeira no Distrito Federal nos anos de 1930, que Arthur Ramos criara e chefiara no período de 1934 a 1939. Através destas fichas, seria possível acessar vozes de agentes variados envolvidos no processo educativo como pais, professoras, e agentes do Serviço, representantes da escola.

As ações do SOHM eram encaminhadas no sentido de se conhecer minuciosamente a população escolar, anseio observado no interior da reforma educacional da qual fazia parte e buscar formas de intervir junto aos casos problemas, corrigindo-os e, sobretudo, prevenindo-os. As crianças eram atendidas no espaço escolar através da atuação de médicos, agentes do Serviço e da própria professora de classe, sendo estes sujeitos chamados ao exercício de observação constante dos alunos. Esse era um aspecto valorizado a partir da compreensão da necessidade de conhecer em detalhes a criança e das considerações em torno das peculiaridades desta fase da vida, noções que, no período analisado adquirem relevo, sendo pautadas em referenciais da psicologia e medicina, por exemplo.

³ O Arquivo Arthur Ramos encontra-se na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Ele contém documentos pessoais, cartas, anotações, fotografias, reportagens de jornal e uma variedade de documentos relativos à atuação deste intelectual em espaços diversos. Além do campo da educação, tal arquivo permite conhecer a atuação de Ramos em outras áreas como Psicanálise, Psicologia Social, Educação, Antropologia e Folclore. A relação desta vasta documentação esta organizada no inventário analítico do arquivo. (Ver: FAILLACE, 2004)

Defendia-se, no entanto, que a observação das crianças consideradas problemas, não poderia estar restrita ao espaço escolar, uma vez que a compreensão das “constelações de vida e de família” era imprescindível para detectar causas de problemas e para encaminhar ações que visassem minora-los.

A preocupação com o papel social desempenhado pela instituição familiar, em temporalidades diversas, pode ser compreendido pela perspectiva de Norbert Elias, ao considerar as famílias como “agentes de socialização” capazes de “reproduzir padrões culturais nos indivíduos”. Assim, podemos compreender que as intervenções e as cobranças sobre as famílias inscrevem-se em um contexto social ampliado, influenciado, por sua vez, pelas concepções e anseios de uma sociedade em um tempo específico. No caso deste trabalho, educar as famílias inscrevia-se em um objetivo maior, de formar indivíduos afinados com a construção de uma sociedade moderna, no início do século XX.

Através do estudo e análise das ações encaminhadas pelo SOHM ao longo de seu período de funcionamento, busco, através das fontes selecionadas, apreender aspectos da relação entre família e escola no interior deste projeto, observando os encaminhamentos feitos em direção às famílias, as formas de agir sobre elas e alguns aspectos que sugerem tensões ou aproximações entre as duas instâncias educativas.

Pode-se considerar que este trabalho está pautado em uma tríade: família – criança – escola. A família era pensada, no contexto focalizado, como importante local de educação, mas que deveria ser capacitada para tal função, através de fundamentos modernos e científicos, sendo, por isso, alvo de ações e investigações.

A escola situa-se como instituição de relevo no período assinalado, a partir da qual as práticas renovadas deveriam ser estendidas, ultrapassando seus muros e promovendo mudanças na sociedade de forma mais ampla. O SOHM é considerado, portanto, como parte integrante de um projeto de Escola Pública defendido no período, em termos ampliados, no quadro das reformas educacionais conduzidas nos anos 1920- 1930, de inspiração escolanovista, e, de modo particular, no contexto da Reforma conduzida por Anísio Teixeira, nos anos 1930, no Distrito Federal.

E como elo entre estes dois espaços, encontra-se a criança que deveria ser, a partir de um quadro de redefinição de seu lugar social pautado em modernos referenciais científicos, o centro do processo educativo tanto no lar quanto na escola. É em prol da criança – e de sua correta formação, que a tornaria um adulto “ajustado” – que escola e família deveriam agir de forma consoante. Considerava-se que os esquemas comportamentais da criança se

constituíam através de uma relação de interdependência com as pessoas que a cercavam. Elas não reproduzem de forma fiel as formas de agir de sua família e da escola, mas encontram suas próprias modalidades de comportamento, traçando espaços de comportamentos e de representações possíveis para elas.

Os aspectos que compõem esta tríade serão analisados ao longo dos três capítulos do trabalho, a partir da escolha de fontes privilegiadas para a construção de cada um deles. O SOHM e seu chefe Arthur Ramos são o foco principal do primeiro capítulo, no qual buscamos apresentar o Serviço, relacionando suas ações com um contexto ampliado, observado nas décadas iniciais do século XX, que tem como horizonte a constituição de uma sociedade moderna, sendo a educação a via considerada possível para a sua transformação. Como a ação focalizada se desenvolveu no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, no período de 1934 a 1939, torna-se necessário também pensá-la no contexto da reforma empreendida por Anísio Teixeira como Diretor da Instrução Pública, observando aspectos de consonância e dissonância entre o Serviço e o quadro de reformas educacionais. Como chefe do SOHM, Arthur Ramos é compreendido, nesta primeira parte, como um intelectual do seu tempo, sendo suas áreas de atuação pensadas como configurações que o constituíram como intelectual multifacetado. Dentre as áreas de atuação deste intelectual, reservamos para este capítulo um estudo mais focado na higiene mental, como uma das principais referências do Serviço, embasando seus discursos e suas práticas.

A higiene mental é a principal referência que proporcionou a Ramos uma análise que privilegia o ambiente em detrimento aos fatores relacionados à herança. Neste ponto, ao afastar a criança de um estigma de “anormalidade”, foi possível criar a denominação “criança problema”, que envolveria aquelas que tivessem tido uma formação incorreta, sendo necessário intervir sobre os erros deste processo e prevenir o aparecimento de outros problemas. Assim, a higiene mental, campo que se legitimava no período em questão, proporcionou novas formas de pensar a criança e de agir sobre ela e sobre os seus espaços de socialização.

Conhecer minuciosamente a criança atendida era um aspecto do SOHM relacionado com a própria reforma em que estava inserido, na qual destacamos, por exemplo, a utilização de “tests” que objetivam um conhecimento individualizado das crianças. O SOHM não utilizava estes “tests”, os quais o próprio Arthur Ramos criticava como representantes de um “certo uniteralismo simplista” que não dava conta da complexidade de fatores envolvidos nos problemas das crianças. No entanto, foi criado um novo instrumento, que visava reunir

informações consideradas necessárias, sobretudo as relativas ao espaço doméstico e ao ambiente social: as fichas de observação comportamental. Nestas fichas, eram coletados dados sobre a criança, sobre sua relação com o espaço escolar, com o espaço doméstico e social, através do registro das agentes do Serviço, das observações feitas pela professora de classe e dos dados coletados no próprio espaço doméstico, colhidos através de visitas domiciliares e do atendimento feito aos pais, na escola. Estas fontes serão privilegiadas no segundo capítulo, no qual buscamos trazer para cena, algumas situações que dizem respeito a forma de vida das famílias e crianças atendidas.

A análise desta documentação nos permite identificar algumas questões consideradas relevantes e pertinentes, que compõem as fichas e se repetem em grande parte delas. A estrutura das famílias, a relação entre família e escola, as condições de habitação e a relação entre pais e filhos são algumas questões possíveis de serem apreendidas através das fichas, ainda que tenhamos que considerar as intencionalidades envolvidas em seu processo de construção.

Após a constatação das realidades sociais às quais os alunos estavam expostos, e dos principais problemas verificados, Ramos produziu alguns livros de caráter prescritivo e educativo, no sentido de serem verdadeiros manuais de higiene mental, apresentando em alguns deles resultados obtidos através do SOHM. Estes livros serão utilizados como fontes privilegiadas do último capítulo, sendo considerado que, em suas páginas, estão expressos conselhos que visavam combater e prevenir certos “desajustamentos” observados nas fichas. Assim, situando os livros em um contexto no qual os impressos se constituíram como importante veículo de divulgação de ideias e saberes em direção às famílias, analisamos as prescrições, tendo em vista os significados delas no contexto da época e sua relação com as questões expressas nas fichas.

A partir desta trilha, o trabalho objetiva contribuir para o campo de estudos da História da Educação, sobre a educação ministrada para as famílias e por meio delas, para a sociedade brasileira do início do século XX. Embora me dedique ao estudo das ações do SOHM de modo específico, a escolha das fontes e as análises feitas através delas, possibilitaram o estabelecimento de algum grau de aproximação da dinâmica da relação entre família e escola, no cenário educacional focalizado. A partir desse movimento, procurei refletir sobre aspectos relevantes acerca desta temática que, ainda hoje, é de afirmada importância em termos educacionais.

No prefácio do livro *A Criança Problema*, reproduzindo as palavras de Anísio Teixeira, Arthur Ramos (1954, p.9) destaca: “Quando o estudioso de 1980 procurar saber o que se fez na década de 30-40, deter-se-á assombrado diante da sua obra. Você é um dos poucos entre nós que está realmente trabalhando no futuro”. De fato, a crença na grandiosidade do Serviço é afirmada constantemente na documentação investigada, como no momento em que Anísio Teixeira afirma sua convicção de que as ações do SOHM conduziram a um “verdadeiro controle da conduta humana”. (RAMOS, 1954, p.9). A permanência das questões que envolvem família e escola nos dias atuais nos permite pensar que as tentativas de modificações de hábitos e ações no âmbito familiar, por meio de estratégias diversificadas, não são uma tarefa simples de ser alcançada.

Meu objetivo principal foi o de trazer uma contribuição que fomenta a reflexão, afastando as generalizações apressadas que consideram o passado totalmente diferente, livre de tensões e embates, em contraste com um presente turbulento onde, de fato, as instituições família e escola não se entenderiam. O diagnóstico que envolve tensões, conflitos, embates aparece como um dos aspectos de permanência entre momentos históricos distintos. A parceria, a cooperação e a aproximação entre as duas instâncias educativas também são reforçadas como imprescindíveis para o processo educativo, no passado analisado, mas também no presente. As dificuldades envolvidas nessa relação ficam flagrantes, ao considerarmos a continuidade dos discursos em temporalidades diversas, nas quais a criança é vista como uma “vítima” que, “a mercê de múltiplas influências” tem seu processo educativo prejudicado.

Se existem certos e errados nesta relação, este trabalho não poderá responder, mas, tendo noção de seus limites, tentará arejar as reflexões e as compreensões sobre as complexas relações que envolvem família e escola.

1 REFORMA EDUCACIONAL, MODERNIDADE E HIGIENE MENTAL

Rio de Janeiro. Rua Alegre, nº67.

Em uma casa alugada, de frente para a rua, sem acomodações suficientes para uma família, com pátio acimentado, extensa vizinhança, sendo esta de poucas crianças, residia Ayres Lucas Coelho, menino de 11 anos, aluno da escola Argentina. Era um menino de aspecto desagradável, pouca higiene, com falta de coordenação nos movimentos e um olhar esquisito. Vivia sempre aos pulos, correndo.

Na casa residia também seu pai, Manuel Lucas Coelho de 53 anos, homem magro, baixo, branco, de olhos e cabelos castanhos. Era bom, alegre, calado, com problemas de coração. Mesmo sendo analfabeto e com má educação, era trabalhador na limpeza pública. Era pobre e católico não praticante.

A mãe de Ayres era muito habituada ao trabalho de lavadeira e apesar de se declarar católica, frequentava sessões espíritas. Maria Conceição Gomes de 39 anos era magra e alta, branca, olhos pretos, cabelos pretos e lisos. Sua educação não era boa, utilizava muitas gírias e aplicava diversos castigos em seus filhos. Justificava a aplicação destes, pois, segundo ela, só desta forma eles a obedeciam.

Além de Ayres, eram filhos do casal Manuel e Maria Conceição, Jaime de 16 anos, trabalhador na Fábrica Botafogo e João de 13 anos, também matriculado na Escola Argentina. Haveria também outro irmão, mas este faleceu com infecção no umbigo, com 17 dias de vida.

Além de passear pela cidade e brincar preferencialmente de teatrinho, ir ao cinema, Ayres auxiliava sua mãe lavando a louça e buscando, às segundas feiras, as roupas dos fregueses. Também brincava com o irmão de dar pancadas, mas dividia o quarto com ele, já que possuía muito medo do escuro, da solidão e do isolamento. Como não possuía por vizinhos muitas crianças, acabava brincando apenas em casa, ou na escola.

Na escola, era um menino de péssimo comportamento, era fanfarrão, tagarela, não furtava, mas mentia e inclusive fugia da escola, para ir à Quinta da Boa Vista. Os colegas chamam-no “maluco”. Sua articulação era difícil, dizia ter a língua presa, não pronunciava os sons nasais. A professora conseguia dominá-lo, mesmo tendo que repreendê-lo constantemente. Ainda assim, ele continuava inquieto e com problemas de disciplina⁴.

⁴ Estas informações foram retiradas da ficha de observação comportamental de número de nº 254 do SOHM, constante no Arquivo de Arthur Ramos, localizado na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

A descrição de casos como o apresentado acima, nos termos assinalados, aparecia com frequência em fichas de observação comportamentais de alunos matriculados em algumas escolas públicas do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, na década de 1930. Estas referidas fichas foram elaboradas no âmbito do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM), o qual abordaremos de forma mais aprofundada adiante. Muitas delas trazem problemas detectados nas crianças a partir de comportamentos vistos como inadequados no espaço escolar, cujas causas, com frequência, eram atribuídas ao ambiente social considerado inapropriado em que as crianças se viam imersas e, em particular aos desajustamentos observados em sua vida familiar.

O SOHM funcionou no período de 1934 a 1939, atendendo a seis escolas experimentais do Rio de Janeiro, então Distrito Federal. Este Serviço, inscrito na reforma de Anísio Teixeira, quando este ocupou a Diretoria de Instrução Pública, objetivou atender alunos que apresentassem algum quadro “problema”, fosse ele relacionado à aprendizagem, ou ao comportamento no espaço escolar. Embora funcionasse no interior das escolas, através da ação de educadoras capacitadas para detectar tais “problemas” e saná-los, as ações do Serviço não se restringiam ao espaço escolar, visto que muitas das causas de “desajustamentos” estavam relacionadas a problemas detectados no espaço doméstico e no meio social em que as crianças viviam.

O médico Arthur Ramos foi o fundador e chefe do SOHM durante todo seu período de funcionamento, tendo conduzido ações diversificadas com intuito de intervir e promover mudanças de concepções e hábitos nos alunos, nas famílias, professores e comunidade, de modo que estes pudessem estar afinados com relação à educação da criança, reconhecendo as peculiaridades inerentes à fase da vida infantil.

No livro *A Higiene Mental nas escolas e suas bases teóricas*⁵, publicado pela primeira vez em 1934, escrito por Arthur Ramos, são apresentadas algumas diretrizes do SOHM, sendo destacada, por exemplo, a necessidade de um trabalho de “observação psicológica com o fim de prevenção mental” e sinalizada à importância da “formação de um lar onde existam condições favoráveis ao bom desenvolvimento mental da criança.” Ainda, segundo Ramos:

⁵ Este livro fazia parte de uma série de “vulgarização”, na qual foram publicados também: *A família e a escola* e *a Mentira Infantil*. A edição utilizada neste trabalho é a 2ª, publicada em 1935.

Um Serviço de Higiene Mental escolar deve ter em vista os seguintes pontos:
 Não falar de crianças nervosas ou anormais. Há crianças problemas e o problema se mede pelo grau de dificuldade pedagógica encontrada.
 Numa grande maioria dos casos, o aluno problema já veio assim de casa. São as primeiras impressões de vida que modelam os primeiros núcleos de caráter. (palavra caráter tratada aqui no seu significado científico). A escola não faz mais do que revelar uma atitude causada por fatores pré existentes.
 Só em último caso, o educador apelará pela herança, ao encontrar um problema no escolar. Herança, destino, sina, outras expressões análogas indicam quase sempre um menor esforço para se desvencilhar de uma responsabilidade. (38,1,4)

O Serviço funcionaria através de ações diversificadas a partir de um vasto programa, que incluía: a higiene mental preventiva do pré-escolar, exame médico-psicológico, orientação dos sãos e correção dos normais, formação de educadores, educação do público e articulação necessária com outros Serviços. Estas ações eram embasadas e reforçadas por uma concepção de educação não exclusiva de Ramos, mas partilhada por intelectuais diversos, sobretudo os vinculados ao movimento *escolanovista*. Nas palavras de Ramos (1935, p.5), a educação:

[...] não é mais compreendida como um simples fenômeno de aprendizagem. É um processo global, visando à formação da personalidade. Para isso ela socorre-se de todos os meios que a auxiliam no seu mister. A Higiene Mental, a orientação ortofrênica são inseparáveis do processo educativo, mesmo no caso da criança “normal”, “ideal”.

As ações encaminhadas através do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental inscrevem-se no contexto mais amplo de intervenções conduzidas em espaços urbanos brasileiros nas primeiras décadas do século XX, em que são produzidas respostas a um quadro compreendido como de instabilidade social. Mudanças sociais se faziam necessárias e a educação, em tal contexto, era vista pelas elites políticas e intelectuais como um caminho possível para atingi-las. Acreditava-se que, através de mudanças no espaço escolar, estas alcançariam o conjunto da sociedade. Assim, ressaltava-se o papel da escola como salvadora e produtora de novas formas de pensar e agir no espaço escolar, no núcleo familiar e ainda no ambiente social.

No prefácio do livro *A Criança Problema*, Ramos faz uma descrição do Rio de Janeiro, nas décadas iniciais do século XX, focando as condições indesejáveis da vida na cidade que justificavam, segundo ele, a necessidade de instalação de um serviço de assistência às crianças. A descrição relaciona-se com o quadro de instabilidade social que precisava ser modificado.

Crise alimentar. Crise de habitações. Índices assustadores de mortalidade e morbidade infantis. Fatores deficitários em todos os sentidos, que vieram complicar tremendamente o problema da assistência aos menores. E a 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)

Ao abordar o projeto modernizador via escola nas primeiras décadas do século XX no Distrito Federal, torna-se necessário enfatizar o importante papel assumido pelas Reformas da Instrução Pública, que podem ser consideradas como “marcos”, no sentido de apresentarem mudanças significativas na vida escolar e social da época. Devido aos limites do trabalho, focalizaremos de forma mais detalhada a reforma empreendida por Anísio Teixeira, iniciada em 1931, no interior da qual foi fundado o SOHM. Nas palavras de Paschoal Lemme, contemporâneo de Anísio e envolvido, como este, no movimento escolanovista:

Sem qualquer exagero, pode-se afirmar que, naquele 15 de outubro de 1931, ia iniciar-se no Rio de Janeiro, a mais criativa, corajosa e também a mais controvertida administração de ensino como jamais se verificara no País. E isso se deu, não somente em razão das qualidades pessoais, de temperamento e de formação cultural e técnica do novo diretor, como também pelo conturbado momento histórico vivido pelo País e pelo mundo, no período em que se desenvolveram as atividades de Anísio Teixeira no Distrito Federal.

É certo que as duas administrações anteriores, a de Carneiro Leão (1923-1926) e, especialmente, a de Fernando de Azevedo (1927-1930), que introduziu radical transformações na estrutura da administração e na organização e na orientação do ensino na capital da república, facilitaram extraordinariamente a ação de Anísio Teixeira. Suas iniciativas, se tiveram caráter de ampliação e consolidação do legado que recebeu de seus dois ilustres antecessores, apresentaram de outro lado, características muito peculiares de originalidade na consecução dos objetivos visados, o que deveria provocar, como de fato aconteceu, oposições radicais, mais também dedicações de elementos da melhor qualidade do magistério carioca. (LEMME, 2004, p.107)

1.1 Cidade e escola na cena moderna

O homem é produto da sua sociedade e da sua cultura, nesse sentido que estas são responsáveis pelas suas ações. Uma imensa tarefa da higiene mental consiste, portanto, em estudar os fatores sociais e culturais que condicionam o comportamento humano. (RAMOS, 1944, p.31)

Trabalhos diversos na área da História da Educação têm se dedicado a estudar as ações reformadoras conduzidas por educadores em diversos Estados brasileiros, sinalizando para a centralidade conferida à educação nas primeiras décadas do século XX. Tais reformas mobilizaram a intelectualidade brasileira, amplamente envolvida com a temática da “nação”. Era comum o diagnóstico de atraso do País, relacionado ao passado a ser superado, visando à construção da Nação em bases modernas.

Objetivando conduzir o País à modernidade, os projetos reformadores envolveram modificações significativas no espaço da cidade, como reformas arquitetônicas, saneamento

de espaços insalubres, estímulo ao cuidado com a saúde e a prevenção de doenças, sendo estas compreendidas como morais, físicas ou sociais. Situam-se, por exemplo, como expressão de realidade a superar, os altos índices de analfabetismo, considerado, à época, como “doença social”.

Sidney Chalhoub, em seu livro *Trabalho, lar e botequim* (1986), reconstrói, a partir da utilização de processos criminais como fontes privilegiadas, um cenário do Rio de Janeiro da Belle Époque, em que se defendia a ação de agentes diversos atuantes no espaço da cidade, na missão de combater certa desordem urbana e social. Segundo esse autor, a cidade passava por profundas transformações em sua estrutura demográfica, econômica e social que, resumidamente, incluíram um expressivo aumento demográfico impulsionado pelo fluxo imigratório, a entrada dos ex-escravos nas cidades e a necessidade de incorporar tais trabalhadores às atividades econômicas, construindo uma nova ideologia do trabalho no período pós-escravista.

Maria Clementina Cunha percebe ao longo de seu trabalho *O espelho do mundo* (1986), que tal desordem urbana e a preocupação com a promoção de um ordenamento também podem ser observadas na cidade de São Paulo do início do século XX. Como as fontes privilegiadas utilizadas pela autora são prontuários médicos do hospício de Juquery⁶, o principal tipo de intervenção estudado por ela inscreve-se no âmbito da medicina mental, embora esta não possa ser pensada de forma desvinculada de ações jurídicas, policiais, urbanísticas, higienistas e da medicina sanitária. Ainda em seu trabalho, a autora ressalta as modificações nas ações vindas do campo da psiquiatria, quando a entrada dos saberes relativos à Higiene Mental conferiu ao campo um caráter muito mais preventivo do que curativo.

É ponto de consenso entre os dois autores mencionados que existia, entre as elites políticas e intelectuais da época, a preocupação com o ordenamento social e a organização do espaço urbano, a qual ultrapassava os limites estéticos, estando embasada em saberes e campos científicos variados, considerados legítimos. Os autores também apresentam aproximação, ao destacar que os trabalhadores eram considerados alvos privilegiados de intervenções, indicando, no entanto, que as ações de controle, no referido período, deveriam compreender

⁶ O Hospício Juquery foi fundado na cidade de São Paulo no final do século XIX. Este veio sofrendo desde a década de 1930 sucessivas crises, marcadas por denúncias relativas, quase sempre, à esfera dos direitos humanos.

[...] todas as esferas da vida, todas as situações possíveis do cotidiano, pois este controle se exerce desde a tentativa de disciplinarização rígida do tempo e do espaço na situação do trabalho até o problema da normatização das relações pessoais ou familiares dos trabalhadores, passando, também, pela vigilância contínua do botequim e da rua, espaços consagrados ao lazer popular. (CHALHOUB, 1986, p.31)

Se a intervenção no espaço da fábrica, por exemplo, contava com a vigilância do patrão, penetrar, intervir e fiscalizar os espaços sem chefia era uma tarefa muito mais difícil, mas, ainda assim, necessária. Defendia-se que, para estes espaços, e, de forma especial, para o ambiente do lar, deveriam ser encaminhadas ações educativas. Agir sobre o espaço social e, desta forma, estimular modificações de concepções e comportamentos, estava no cerne de um projeto modernizador no mencionado período, que visava elevar a cidade a parâmetros modernos. Buscava-se, assim,

[...] promover o saneamento dos espaços e habitações considerados insalubres; estimular na população os cuidados com sua saúde, como forma de prevenir doenças, tanto “físicas”, como “morais” e “sociais”; combater o analfabetismo, problema visto como “chaga cruel” da sociedade brasileira, em função dos índices assustadores observados à época, inclusive no próprio coração político do Brasil. (MAGALDI; ALMEIDA, 2010, p.64)

Na cidade do Rio de Janeiro, destaca-se uma série de ações representativas deste momento, em que se afirmava a necessidade de intervir no espaço urbano: o bota-abaixo da administração Pereira Passos (1902-1906), a intensa abertura viária promovida por Paulo de Frontin (1906-1907) e o arrasamento do Morro do Castelo, por Carlos Sampaio (1920-1922). São obras demonstrativas da importância de ações urbanísticas que buscavam fabricar um novo modelo cultural, baseado na modernidade e também formular novos modelos de intervenção política e administrativa na cidade. Nestas tentativas de “inventar uma tradição de urbanidade na capital carioca” e “organizar os usos sociais”, são observados encaminhamentos de cunho médico, sanitarista, policiais, políticos, arquitetônicos, convergindo seus discursos e ações para transformação “de uma cidade bárbara em metrópole digna da civilização ocidental”. (PAULILO, 2009, p. 19)

Encaminhar propostas educativas à população era uma das estratégias pensadas e utilizadas neste projeto⁷ de cunho modernizador e, embora a educação devesse ser compreendida de forma ampla, torna-se possível perceber a afirmação da instituição escolar como um importante espaço irradiador de saberes e hábitos para a população e, de forma mais ampla, para o espaço da cidade. José Claudio Sooma (2009) compreende estas propostas

⁷ A utilização do termo “projeto” não se refere à existência de um movimento organizado e único, mas sim a ideias compartilhadas por diversos setores da sociedade que possuíam em comum a noção de modernização da sociedade através de reformas no espaço da cidade.

educativas como tentativas de inventar uma tradição de urbanidade na capital carioca, no período correspondente ao início do século XX, que tencionava incutir e multiplicar na população condutas e comportamentos concebidos como adequados.

Embora ações que já tivessem a educação e a escola como base de reformas sociais já pudessem ser observadas ao longo do século XIX e início do século XX, as mudanças pedagógicas e ações em direção aos espaços sociais, sobretudo as apoiadas nos ideais escolanovistas ganharam visibilidade nas primeiras décadas do século XX, através de ações e eventos que criaram lugares de “instauração do novo”⁸, por meio de diferentes instituições, entre elas a escola. Algumas ações serviram de base para que mudanças fossem desencadeadas, dando visibilidade a grupos de pessoas e suas realizações, que, mesmo diferenciadas em alguns aspectos, ganham coesão e adquirem legitimidade no referido contexto⁹.

Para Sooma (2009), o processo que conferia importância significativa à educação na remodelação social e inculcação de hábitos remonta ao debate educacional já desenhado pelo menos desde o último quartel do século XIX, que preconizava a necessidade de atrelar a instrução à educação¹⁰. O espaço escolar seria um polo irradiador a partir do qual tratava-se de inculcar determinadas normas de uso do corpo e de comportamentos em ambientes privados e públicos. Ou seja, tornava-se necessário fazer com que os alunos efetivassem os exercícios cotidianos de remodelação de suas condutas e hábitos, sem que tivessem necessariamente de estar nos espaços e tempos escolares e sob a fiscalização de seus agentes institucionais.

Diana Vidal e André Paulilo destacam que a Escola Nova apresentou uma convergência entre “reforma educacional e reforma social”, uma vez que correspondeu “a reformas lideradas por intelectuais liberais em prol da afirmação de um sistema público de

⁸ Estudos recentes na área da História da Educação ressaltam a necessidade de pensar o movimento denominado escolanovista articulado a discussões e a outros movimentos educacionais que se expressam na sociedade brasileira a partir de fins do século XIX, problematizando a representação, construída pelo próprio movimento e, com frequência, incorporada pela historiografia, de ruptura radical com o passado. Ainda assim, alguns eventos são significativos no processo de consolidação e afirmação deste movimento. Reflexões mais aprofundadas sobre as representações do movimento escolanovista na historiografia da educação brasileira, podem ser encontradas em: VIDAL, 2000, SCHUELER & MAGALDI, 2009 e VALDEMARIN, 2010.

⁹ Neste trabalho, de forma especial, irei dedicar atenção a ações empreendidas no interior do movimento *escolanovista*. Torna-se importante, no entanto, ressaltar a impossibilidade de pensar neste movimento como sendo conduzido por um grupo coeso e monolítico e sublinhar a existência de outros grupos e espaços que também estiveram envolvidos nos debates educacionais do período, inclusive com aproximações em relação aos chamados *escolanovistas*.

¹⁰ No tocante aos esforços das ações governamentais de atrelar à instrução (ensinamento dos saberes elementares – leitura, escrita e contas) as preocupações educacionais relacionadas à conformação de comportamentos adequados, condutas ideais e modos disciplinados, ao longo do século XIX, ver: SCHUELER, 1999.

ensino, mas que também visavam, de maneira concomitante, transformações sociais e interiorização de normas de comportamentos otimizados”. (2003, p. 375) Luciano Faria Filho também destaca a tendência observada entre os reformadores e partidários das reformas, de “fazer coincidir a reforma da escola com a reforma social, de tal modo que do sucesso da primeira – a reforma da educação – depende o êxito da segunda”. Sobre esse tema, o autor afirma, ainda: “Esta é uma das principais constantes em quase todos os projetos de reforma da educação propostos ao longo do século XX.” (2010, p.18).

Os projetos de reforma via escola contavam com um grande número de colaboradores, que conferiam um caráter multidisciplinar às ações encaminhadas. Destacam-se, por exemplo, as intervenções vindas do campo médico que dirigiam à escola, ao ambiente doméstico e social uma série de prescrições com objetivo de estimular mudanças de hábitos e novas práticas. É possível observar um aumento de produções impressas e ações vindas deste campo na direção da sociedade de forma geral e, no que tange especificamente ao discurso educacional, é visível a apropriação de alguns repertórios do campo médico, como na compreensão da falta de educação como “doença social”.

A introdução dos saberes higienistas no interior das escolas, defendida pelos médicos, ajudou a configurar tempos, espaços e práticas escolares ao longo do século XIX. José Gondra destaca que o sonho de uma educação integral – que englobasse os aspectos físico, intelectual e moral – era o maior anseio dos médicos higienistas. O autor, a partir do trabalho com as teses médicas dos alunos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro no século XIX, observa a centralidade das temáticas sobre a higiene nos colégios e a própria educação física, moral e intelectual da juventude. Boa parte das críticas se concentrava na estrutura física dos colégios, considerada prejudicial, em muitos sentidos, à saúde dos alunos:

Com base no diagnóstico do funcionamento dos colégios que “aprimoram”, “imobilizam”, “deformam”, “desestimulam” e “enfraquecem” a inteligência, o médico apresenta sugestões para alterá-lo, prevendo, dentre outras medidas, a inclusão dos exercícios ginásticos, cuja adoção poderia fazer com que os jovens se livrassem dos “vícios hediondos”, por intermédio do estímulo ao movimento, à respiração ao ar livre, à própria atenção e ao fortalecimento da inteligência. (GONDRA, 2004, p.226)

O foco destas ações, além da preocupação com a proliferação de doenças, estava também no controle de hábitos e atitudes, como apresenta Heloísa Rocha, ao tratar da iniciativa da Inspeção Médica Escolar, que funcionou em algumas escolas de São Paulo no início do século XX. Este exemplo refere-se a um dispositivo inscrito a partir de uma racionalidade higiênica, que contava com a vigilância direta de médicos sobre o espaço

escolar, produzindo determinado padrão de escola e trabalho pedagógico e produzindo conhecimento científico sobre a infância.

Como lugar de reunião de um grande contingente de pessoas, a escola primária configurada segundo esses novos padrões também foi vista como alvo das políticas sanitárias, no âmbito das quais a vigilância em relação à instituição escolar e aos escolares representou a possibilidade de deter surtos epidêmicos e, ao mesmo tempo, de controlar as condutas das crianças e suas famílias, procurando substituir os seus modos de viver e se comportar por hábitos higiênicos, considerados como possibilidade de prevenção das doenças e indício de civilização. (ROCHA, 2007, p.242)

Heloísa Rocha destaca ainda que o intento de organizar o ensino em São Paulo a partir de bases científicas justificou outras ações, como a instalação do Laboratório de Pedagogia Experimental, criado por Oscar Thompson em 1914 e dirigido por Ugo Pizzoli, tendo por objetivo promover o “estudo científico da infância”.¹¹

A arquitetura foi um dos campos que estiveram fortemente envolvidos no âmbito das reformas escolares, como apontam alguns trabalhos na área da História da Educação¹², inclusive tendo estreita relação com os saberes médicos. Na reforma empreendida por Anísio Teixeira, por exemplo, acreditava-se que os prédios deveriam estar articulados aos objetivos do ensino e que, sem espaços adequados, o trabalho educativo ficaria prejudicado. Sobre a construção de novos prédios, Anísio argumentara: “Não desejamos palácios luxuosos, mas construções econômicas e nítidas que apoiem, como uma simples e forte base física, a obra educacional entrevista pelos que acalentam os ideais de uma reconstrução da própria vida, pela escola”. (TEIXEIRA apud DÓREA, 1995, p.5)

Todos os prédios construídos em sua administração foram elaborados por uma equipe de arquitetos da Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares (DPA), e foram projetados tendo em vista uma melhor organização do espaço, de acordo com as necessidades de cada unidade escolar e atendendo às exigências das conquistas pedagógicas e dos hábitos de higiene. Com o desenho mais despojado, os prédios construídos recusavam a ostentação neocolonial¹³, defendendo a simplicidade e funcionalidade construtiva. Combinando um modelo de escolas nucleares ou escolas-classe com o das escolas-parque ou parque escolares, a DPA enfrentava novos desafios de construir escolas no Rio de Janeiro.

A afirmação do espaço escolar como local de educação fortaleceu a noção de que o prédio deveria abrigar de forma adequada os alunos e todas as necessidades postas para o

¹¹ Sobre estas ações, ver MONARCHA, 2009.

¹² Ver BENCOSTTA, 2005.

¹³ O estilo neocolonial caracterizou o padrão arquitetônico das escolas construídas na gestão de Fernando de Azevedo na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, que antecedeu a de Anísio Teixeira.

exercício de um bom trabalho educacional. Assim, Anísio e seus colaboradores pensam em um prédio escolar adequado às novas práticas que seriam instauradas em seu espaço, envolvendo formas de proporcionar à criança experiências de vida social e não mais apenas atividades de instrução, restritas aos muros escolares.

De acordo com a crença, presente em segmentos e campos diversos da sociedade, de que a educação seria a tábua de salvação social, reforça-se a necessidade de reformar, criar o novo, recomeçar. A base das ações e discursos de vários reformadores está na ideia de que, ao se reformar a escola, se reformaria a própria sociedade. Por isso a intelectualidade, que se considerava imbuída desta missão reformadora, se envolveu significativamente em projetos de cunho educacional, buscando a projeção do país aos patamares da modernidade.

Sobre a reforma empreendida por Anísio Teixeira como Diretor da Instrução Pública, por exemplo, Clarice Nunes destaca o envolvimento de múltiplos intelectuais, de áreas diversificadas

O grande número de colaboradores dessa reforma, recrutados nos mais diferentes matizes de uma intelectualidade em processo de construção, encarnava a aspiração pela mudança, nem sempre claramente definida. O grande desafio de Anísio, enquanto coordenador de esforços, foi, na conjuntura dinâmica da década de trinta, catalizar o desejo generalizado de renovação presente no imaginário desses intelectuais e canalizá-lo para os serviços escolares oferecidos pelo governo municipal, fazendo da escola não só um centro de recepção, mas também de ressonância e amplificação da vontade de mudar. (NUNES, 2000, p.235)

Anísio assumiu o cargo de Diretor-Geral da Instrução Pública do Distrito Federal no ano de 1931, após seis anos de condução da educação baiana. A presença de Pedro Ernesto na prefeitura da cidade do Rio de Janeiro proporcionou a Anísio a realização do programa que sonhava para a instrução pública e a afirmação no campo educacional¹⁴.

Foram criados, ao longo de sua gestão, diversos órgãos consultivos, que deveriam auxiliar no conhecimento sistemático sobre os alunos e o ambiente no qual estavam inseridos. Segundo Clarice Nunes, eram estes órgãos: o Instituto de Educação, destinado à formação do magistério; o Instituto de Pesquisas Educacionais, responsável por realizar investigações sociais e psicológicas que permitissem o estudo e elaboração de métodos de ensino; a Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística e a Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares,

¹⁴ Se, no trabalho, o foco será dado à reforma empreendida por Anísio Teixeira, cabe assinalar que outros reformadores se destacaram no Rio de Janeiro em períodos anteriores, como Carneiro Leão e Fernando de Azevedo. As reformas empreendidas pelos três intelectuais aqui citados, situadas no bojo do movimento escolanovista, apresentaram diferenças no que diz respeito às ações encaminhadas, mas conseguimos observar certo grau de continuidade entre elas. Sobre as reformas na Instrução Pública postas em prática no Rio de Janeiro, nas décadas iniciais do século XX, (Ver: VIDAL & PAULILO, 2003)

encarregadas de avaliar demandas escolares específicas e, ainda, a Divisão de Secretaria, responsável pela administração geral. (2000, p.237)

O Instituto de Pesquisas Educacionais, chefiado por Antônio Carneiro Leão, ao longo do período da administração de Anísio, era constituído pela Divisão de Pesquisas Educacionais e pela Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística. A Seção de Ortofrenia e Higiene Mental era uma das cinco seções da Divisão de Pesquisas Educacionais. Estas instâncias eram concebidas como unidades para a experimentação educacional e especialmente o ensino primário era tratado como “ambiente de pesquisa” e “laboratório de investigação”.

A partir do grandioso objetivo conferido à educação escolar, era necessário conhecer melhor a realidade social e a interioridade dos alunos das escolas públicas do Distrito Federal. Com isso, percebe-se a introdução de todo um aparato que objetivava mensurar, quantificar e classificar os alunos, fortemente ancorado nos saberes da psicologia, biologia e antropometria.

Deste modo, pelo esquadramento da realidade dos alunos, de seu aproveitamento escolar, de suas condições de maturidade em frente às exigências escolares, entre outros inúmeros aspectos, buscava-se conhecer, mais profundamente e com o máximo de detalhes, o universo escolar do Distrito Federal, aspecto importante na concretização das intenções reformadoras. (MAGALDI; ALMEIDA, 2011, p. 65)

Compreendemos que as ações e intervenções postas em prática através do SOHM podem ser entendidas tendo como base as reflexões de Foucault em torno do conceito de *governamentalidade*. Se o projeto do SOHM insere-se em um horizonte muito mais ampliado, que mirava as modificações de hábitos e o controle da população, nesta perspectiva, ele pode ser pensado como uma técnica descentralizada de governo que visava um fim específico. A própria palavra *governamentalidade* já sugere a fusão entre o governo e a modificação de mentalidades que, progressivamente, se refletiriam em mudanças de hábitos e ações. Assim, as intervenções eram baseadas na disciplina e no auto-controle. “A *governamentalidade* seria então, o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”. (FOUCAULT, 1992)

Nesta perspectiva, observamos a valorização da disciplina, não aquela pensada de forma arbitrária ou violenta, mas sim, através de um processo pessoal de subjetivação. Foucault destaca que ela [a disciplina] nunca foi tão valorizada quanto a partir do momento em que se procurou gerir a população. Segundo o autor: “Gerir a população não queria dizer simplesmente gerir a massa coletiva dos fenômenos ou geri-los somente ao nível de seus

resultados globais. Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe”.

O Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental é compreendido aqui como um espaço onde foram colocadas em prática algumas ações que tencionavam um conhecimento mais preciso dos alunos. Acreditava-se ser possível, através deste Serviço, produzir mudanças nas mentalidades, tanto no espaço escolar, quanto no doméstico e social, tendo como primeiro passo mudanças individuais, alcançadas através de um trabalho minucioso sobre a individualidade, iniciado no interior da escola. Este trabalho, se era considerado cada vez mais objetivo e eficaz através de instrumentos e métodos de mensuração e classificação, não se restringiu a estes, encaminhando também intervenções mais diretas sobre os alunos, seus professores e famílias.

1.2 Arthur Ramos e o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental

Você deu a sua obra o tom de amena e pacífica austeridade, afirmando com cautela, pedindo com delicadeza e enchendo todo serviço de uma esperança tranquila e ilimitada!...]Você é um dos poucos entre nós que está realmente trabalhando no futuro. (RAMOS, 1954, p.9)

A figura dos intelectuais, no contexto das primeiras décadas do século XX, encontrava-se em evidência no cenário social brasileiro, uma vez que o chamado “projeto modernizador” conferia a esses atores a missão de reformar a sociedade sob parâmetros modernos, forjando estratégias e modelos de intervenção, como, por exemplo, as de cunho higienista e pedagógico, tendo como aporte a racionalidade científica. As ações destes sujeitos devem ser pensadas de forma articulada com as representações circulantes na sociedade do período. Assim, cabe destacar, como já vem sendo feito no campo da História e da História da Educação, a necessidade de se pensarem as ações e itinerários da intelectualidade de forma estreitamente conectada com a superfície social, em que se situam, sendo necessário problematizar e contextualizar os projetos e ações veiculados por eles.

Todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver. São estruturas de sociabilidade difíceis de apreender, mas que o pesquisador não pode ignorar ou subestimar. (SIRINELLI apud RÉMOND, 2003, p.248)

Arthur Ramos, o criador e chefe do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental durante todo o período de sua existência, está sendo compreendido neste estudo como um intelectual de seu tempo, multifacetado e comprometido com o projeto reformador em curso. Considerando-o desta forma, iremos relacionar sua trajetória com a criação e as ações do SOHM.

Sirinelli aponta para a necessidade de cuidado na “reconstrução” e interpretação de itinerários dos intelectuais. Para este autor, é necessário “evitar as generalizações apressadas e as aproximações duvidosas” (2003, p.247) que podem construir uma visão teleológica e falsear a realidade histórica. Assim, mesmo não pretendendo estudar com profundidade a atuação de Arthur Ramos em seus múltiplos campos de atuação e suas redes de sociabilidade, a opção de trazer algumas informações acerca de alguns de seus espaços e formas de atuação, implica ter em mente a necessidade de não ignorar ou subestimar as redes estabelecidas entre sujeitos e grupos, e, além disso, considerar que as ideias não se apresentam e se concretizam de forma desencarnada em relação àqueles que as produzem e divulgam.

Pensar na atuação de Arthur Ramos no cenário educacional brasileiro¹⁵ é tratar não somente dos sistemas de pensamento aos quais estão articuladas suas ações na área, mas considerar a multiplicidade de agentes, projetos e instituições envolvidos neste contexto. Ou seja, torna-se necessário pensar seu projeto como sendo individual, mas também coletivo e formulado ao longo de um processo complexo envolvendo relações sociais mais amplas.

As chamadas redes de sociabilidade, em meio às quais pode-se compreender melhor a atuação e a trajetória de intelectuais, são consideradas por Sirinelli como de difícil apreensão, mas de fundamental importância para o trabalho histórico. Segundo este autor, é necessário fazer um trabalho de “arqueologia” que remonte às “origens do despertar intelectual e político”. Como citado anteriormente, ainda que o investimento na produção de um mapeamento minucioso não se situe entre os objetivos do presente trabalho, apresentar alguns aspectos da trajetória de Arthur Ramos torna-se imprescindível para compreender sua ação no âmbito do SOHM¹⁶.

Outra importante contribuição trazida pela história dos intelectuais envolve a questão de suas relações com a política. Rebeca Gontijo, partindo das colocações de Michel Trebistch (2005, p.261) acerca das especificidades dos intelectuais, destaca as relações estabelecidas

¹⁵ Embora Ramos não tenha se designado um educador, a escolha por compreendê-lo desta forma se dá pelo fato de se considerar que sua atuação no cenário educacional foi significativa, ainda que tenha se pautado na articulação com diversos outros campos do saber dos quais Ramos fazia parte.

¹⁶ Muitos dos trabalhos escritos sobre Arthur Ramos procuram tecer suas redes de sociabilidade em determinado momento e campo, mas acredito serem ainda necessárias reflexões mais ampliadas nesta direção, que focalizem a atuação de Ramos em múltiplos espaços.

pelo intelectual moderno com o espaço público, que dariam sentido à sua atividade. “Sendo assim, afirma-se que não há meio intelectual sem a existência de um espaço público de debates, ou ao menos de um modelo de espaço público.”

Tendo nascido em 1903, na cidade de Pilar (atual Manguaba), em Alagoas, Arthur Ramos de Araújo Pereira

viveu a primeira infância num cenário de prosperidade típica dos pontos de circulação de mercadorias valorizadas na estrutura econômica. O Pilar era um grande porto lacustre, por onde se escoava o açúcar de todos os engenhos das vizinhanças, além da produção das fazendas e o carvão, em demanda de Maceió. (BARROS, 2005, p.20)

Segundo Luitgarde Barros, Ramos concluiu o ensino primário em sua cidade natal e o secundário em Maceió, sendo este um percurso comum aos filhos das famílias da elite em Pilar. No início da década de 1920, Ramos ingressou na Faculdade de Medicina da Bahia, onde concluiu seus estudos em 1926, defendendo sua tese, intitulada *Primitivo e Loucura*. Na ocasião da defesa de sua tese, Arthur Ramos já estava munido de uma carta de Freud, que pode ser compreendida como um recurso de legitimação teórica das teses defendidas. Após concluir seus estudos na academia, atuou como médico legista no Instituto Nina Rodrigues, em Salvador e, como psiquiatra, no Hospital João de Deus, na mesma cidade. O convívio com pacientes portadores de doenças mentais inspirou sua tese de livre-docência, *Sordície dos alienados*.

No período em que permaneceu na Bahia, Ramos participou ativamente de sociedades de psicanálise, experiência que viria a influenciar fortemente suas ações no campo educacional, fomentando, inclusive, a escrita de livros sobre a temática.

A sua intromissão [da psicanálise] na pedagogia é perfeitamente válida, tanto nos fins quanto nos meios da educação. Se esta visa uma ordenação das relações humanas, a psicanálise contribui a desvendar as imperfeições originárias, destacando e demonstrando, de outro lado, as tendências à ordenação que existem também 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. É isso que Schneider chama o “campo de validade da psicanálise na pedagogia”. (RAMOS, 1934, p. 5-6)

Participou também, ao longo de seu período em Salvador, de associações médicas, como a Sociedade de Medicina da Bahia e a Sociedade Médica dos Hospitais. Além disso, sua atuação como perito do Serviço Médico-Legal e como redator da revista *Arquivos do Instituto Nina Rodrigues* o marcaram como vinculado à chamada “Escola de Nina Rodrigues”¹⁷. As

¹⁷ Raymundo Nina Rodrigues fora médico e professor na Faculdade de Medicina da Bahia no final do século XIX. Desenvolveu estudos sobre a cultura negra no Brasil, produziu obras sobre medicina legal e psiquiatria. O médico

influências de seu mestre se apresentam principalmente na sua dedicação aos estudos antropológicos e na metodologia utilizada em seus trabalhos.

Ramos chegou ao Rio de Janeiro no início da década de 1930¹⁸, tendo como importante articulador de sua vinda Afrânio Peixoto que, já estando no Rio de Janeiro, havia conhecido personagens influentes no cenário intelectual e educacional, como Anísio Teixeira. O período era de grande ebulição intelectual e de encaminhamento de projetos político-sociais, embalados pelas possibilidades trazidas com a Revolução de 1930. Neste período, entra em contato com Anísio Teixeira, com quem projeta o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental. Sobre a aproximação destes dois intelectuais, Adir Almeida (2011, p.82) destaca que:

A relação entre Anísio Teixeira e Arthur Ramos começa antes da entrada do segundo ao conjunto de intelectuais atuando diretamente na Diretoria da Instrução Pública do DF. Ramos estudava medicina, na Bahia, no período de Anísio Teixeira como Diretor do Departamento de Educação do Estado (1925-1929) e, como seus colegas, admirava o educador baiano. Outro fato importante foi a grande aproximação de Ramos com Afrânio Peixoto o qual, entre outros cargos, havia sido Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal em 1916.

Além da criação e chefia do SOHM, ainda no Rio de Janeiro, Ramos ministrou cursos de especialização para os professores das escolas públicas do Distrito Federal; assumiu a cadeira de Psicologia Social na Universidade do Distrito Federal, em 1935; criou, em 1937, o curso de Antropologia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFi)

No interior da FNFi, criou ainda a Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnografia¹⁹, a primeira associação de antropólogos organizada no Brasil, no interior da qual lançou e assinou o Manifesto dos Intelectuais Brasileiros contra o Preconceito Racial e o Manifesto Contra o Racismo. Além de participar de diversas associações nesta área, a sua vinculação ao movimento negro brasileiro pode ser percebida pela quantidade expressiva de correspondências mantidas com importantes intelectuais dedicados à reflexão sobre essa temática e militantes dedicados às causas desse movimento²⁰.

Autores como Luitgarde Barros e Ronaldo Garcia apontam para a vinculação de Ramos à corrente antropológica cu

maranhense utilizava o conceito de raça para se referir aos diferentes grupos étnicos. Como subcategorias explicativas, estavam as raças superiores e inferiores.

¹⁸ Muitos foram os intelectuais nordestinos que, nesta mesma época, vieram para o Rio de Janeiro, então Distrito Federal, e ocuparam lugares institucionais de poder. Entre eles, podemos destacar Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Gilberto Freyre e Edison Carneiro.

¹⁹ Arthur Ramos foi presidente efetivo da Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia (SBAE), criada em 1941. A Sociedade congregava nomes como os de Delgado de Carvalho, Carneiro Leão, Faria Góes, Nilton Campos, Leitão da Cunha.

²⁰ Gilberto Freyre, Abdias Nascimento, Pierre Verger, Franz Boas, Roger Bastide, entre outros.

²¹ Tratava-se da Escola antropológica norte-americana fundada por Franz Boas e que no Brasil teve como um de seus mais importantes representantes Gilberto Freyre. Em linhas gerais, o que caracteriza esta corrente do pensamento antropológico é a

ser compreendido como um dos fatores que teriam comprometido seu reconhecimento na área, visto que muitas são as críticas que foram, por certo tempo, dirigidas a essa abordagem: “Embora Ramos nunca tenha se declarado filiado a esta corrente do pensamento antropológico, sua proximidade com Gilberto Freyre levou alguns pesquisadores a tacharem-no de adepto da ideologia da democracia racial e assim negarem sua contribuição” (GARCIA 2010, p.73) De fato, o conceito de cultura perpassa toda a obra de Arthur Ramos. No livro *A Criança Problema*, por exemplo, destaca que “os instintos humanos são condicionados pelo ambiente de cultura.” (RAMOS, 1949, p.11) A partir desta concepção, acreditava ser possível, através da educação, produzir novos valores culturais e modos de viver a vida.

Em 1949, devido à projeção alcançada com seus trabalhos sobre o negro, formação social e mestiçagem no Brasil, Ramos é convidado a ocupar o cargo de Primeiro Diretor do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO. Segundo Luitgarde Barros (2004, p.15):

Integrando a Unesco juntamente com Jaime Torres Bodet (primeiro diretor –geral), Jean Piaget, Maria Montessori, Bertrand Russel, 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 do pós guerra.

Segundo Marcos Chor Maio, na década de 1950, houve um incremento no financiamento de pesquisas relativas às questões raciais no Brasil. Estas pesquisas foram financiadas e incentivadas pela UNESCO, gerando um retrato amplo e complexo das relações raciais no Brasil e possibilitando novas interpretações para o tema. A agenda destas pesquisas foi elaborada e defendida por Arthur Ramos, enquanto ocupava seu cargo na instituição.

Para Arthur Ramos, o tema das relações raciais assumia um lugar privilegiado para a percepção e análise dos desafios da transição do tradicional para o moderno, do cenário de significativas desigualdades sociais e raciais, da diversidade regional e da busca em conformar, em definitivo, uma identidade nacional. (MAIO, 1999, p.142)

A sociedade brasileira seria então um “laboratório de civilização”, onde os intelectuais do campo da antropologia e sociologia poderiam desenvolver suas pesquisas, visando tornar inteligível o cenário racial brasileiro. Estas pesquisas foram nutridas também por interesses e necessidades surgidas após a Segunda Guerra Mundial, em meio à qual tiveram forte expressão.

Ainda no ano 1949, com 46 anos, Ramos veio a falecer, em Paris, sem ter definido, em maiores detalhes, os estudos a serem desenvolvidos no programa em questão. “No entanto, é

valorização da cultura e das relações culturais como elemento essencial para o estudo de grupos sociais. A cultura era tida como a grande responsável pelo comportamento e a forma de pensar dos indivíduos nela inseridos.

notável que, mesmo sem sua participação no desenho definitivo da investigação, suas preocupações a respeito do Brasil estavam presentes tanto na versão final do Projeto UNESCO quanto nos resultados das diversas pesquisas realizadas em seu âmbito.” (MAIO, 1999, p.142)

Ao longo de sua trajetória intelectual, Ramos produziu também muitos livros. Foi na década de 1930, no Rio de Janeiro, que escreveu grande parte deles, principalmente sobre as questões relativas à psicanálise, educação e ao tema do negro brasileiro²². Na década de 1940, ainda no Rio de Janeiro, Ramos dedica-se às questões do negro e da antropologia²³. Destacam-se, ainda, suas publicações póstumas²⁴.

A inquietude intelectual de Ramos pode ser constatada pela diversidade de suas produções, visível na documentação que compõe seu acervo. Segundo um levantamento feito por Vera Lúcia Miranda Faillace, Ramos é autor de cerca de 450 trabalhos que incluem livros, artigos em periódicos e jornais, além de uma grande quantidade de palestras, cursos e conferências proferidas no Brasil e no exterior. (FAILLACE, 2004)

Certamente, algumas instituições, movimentos e espaços ocupados por ele não foram aqui mencionados. No entanto, acredito ser possível observar que esta trajetória foi permeada pelo encontro com diversos sujeitos, de diferentes áreas de atuação e pela ocupação de diversos espaços que, desde sua formação inicial, foram imprescindíveis para o processo de “aprendizagem social”. Desta forma, a atuação deste intelectual, bem como suas ideias, devem ser pensadas através do binômio indivíduo-sociedade, como preconiza Norbert Elias. Segundo este autor, “uma estrutura de personalidade só se forma em conjunto com situações humanas específicas, com sociedades dotadas de uma estrutura particular. É algo sumamente pessoal, mas, ao mesmo tempo específico de cada sociedade.” (ELIAS, 1994, p. 118) Este autor não considera “frutífero” conceber o homem de forma individual, “muito mais apropriado será conjecturar a imagem de numerosas pessoas interdependentes formando configurações entre si.” (ELIAS, 1994, p. 248)

Ao pensarmos na inserção de Ramos no movimento negro, nas discussões acerca da psicanálise, psicologia social e educação, torna-se interessante considerarmos o que Elias assinala sobre a impossibilidade de se opor, ou mesmo de se separar, indivíduo e sociedade,

²²Freud, Adler e Jung – Ensaio de psicanálise ortodoxa e herética (1933); *O Negro Brasileiro* (1934); *Educação e Psicanálise* (1934); *A Higiene Mental nas Escolas: esquema de organização* (1935); *A Família e a Escola* (1935); *O Folklore Negro no Brasil* (1935); *Introdução à Psicologia Social* (1936); *A Mentira Infantil* (1937); *As Culturas Negras no Novo Mundo* (1937); *Saúde do espírito – Higiene Mental; A Criança Problema: A Higiene Mental na Escola Primária* (1939).

²³*O Negro Brasileiro* (1940); *A Aculturação Negra no Brasil* (1942); *Guerra e Relações de Raça* (1943); *As Ciências Sociais e os Problemas de após-guerra* (1944); *Introdução à Antropologia Brasileira* (2 volumes 1943 e 1947);

²⁴*Estudos de Folk-lore: definições e limites, teorias de interpretação* (1951); *A Mestiçagem no Brasil* (1952) e *O Negro na Civilização Brasileira* (1956)

afastando-nos, desta forma, da armadilha de se compreender a atuação do intelectual como fora do seu tempo. Compreendemos aqui as ações de Ramos em estreita relação com as contingências e discussões postas no contexto em que vivia nos campos de atuação articulados em sua trajetória. Assim, ainda que neste trabalho nosso foco esteja na atuação de Ramos como educador, torna-se fundamental considerar que esta dimensão precisa se compreendida articulada com seus papéis de médico e antropólogo, por exemplo.

Devido à complexidade envolvida na formulação e nas ações do SOHM, seria equivocado inserir este período em sua biografia, enquadrando-o de forma rígida, visto que muitas influências e preocupações presentes no interior do Serviço remontam a outros períodos de sua vida, à sua formação como médico, sua atuação no campo da psiquiatria, psicologia social, antropologia, por exemplo.

Os estudos de Ramos organizaram uma significativa base de dados sobre a escolarização em alguns pontos da cidade do Rio de Janeiro, estabelecendo vínculos entre a sala de aula e o domicílio dos alunos. A valorização da relação entre escola e família esteve apoiada na preocupação acerca da heterogeneidade social, que motivou ações em prol da análise da influência do ambiente sobre a aprendizagem e o comportamento dos alunos. De acordo com Clarice Nunes, na década de 1930, quando Anísio assumiu a Diretoria da Instrução Pública, era a presença da diferença, das irregularidades entre os alunos, que incomodava e motivava a análise minuciosa sobre estes alunos e famílias. (NUNES, 2000, p. 255)

O SOHM funcionou durante seus cinco anos de existência (1934-1939) nas chamadas Escolas Experimentais, criadas por intermédio de um decreto em 1932. Eram elas: General Tromposky, México, Argentina, Bárbara Otoni, Estados Unidos e Manoel Bonfim. No espaço dessas escolas, foram desenvolvidos múltiplos projetos e experiências, muitos dos quais apoiados em referenciais norte-americanos e europeus do *escolanovismo*.

A criação das escolas experimentais justificou-se, nos quadros da reforma de Anísio Teixeira, em função da dificuldade de implantar as práticas renovadas de imediato, em toda rede escolar. A ideia partilhada pela reforma Anisiana era de que as práticas que tivessem êxito nas escolas experimentais, cujos métodos se inspirariam na realidade e no interesse dos alunos, que impulsionariam a reconstrução permanente do seu próprio ensino, fossem ampliadas, progressivamente, na direção das demais instituições escolares.

A constatação da complexidade da vida social moderna foi um dos pontos que motivaram a criação de uma escola cuja educação fosse compreendida em sua amplitude,

visto que o espaço familiar, sozinho, estaria sendo considerado insuficiente para promover a educação das crianças. Considerava-se, no contexto da reforma anisiana, que as famílias estariam passando por um momento de intensas transformações que, muitas vezes, não permitiriam a consciência de sua ação educativa, sendo defendido que a atuação da escola contribuísse para minorar os efeitos desse processo. Segundo o educador, “instituições educativas tradicionais” estariam demonstrando suas limitações, cabendo à escola se reorganizar para atender a estas novas demandas.

Somado a este aspecto, Teixeira destaca que uma nova concepção sobre a criança, pautada em estudos psicológicos, que demandavam respeito à sua personalidade e formação, também contribuiu significativamente para a criação de algumas experiências em escolas renovadas. Sobre o funcionamento de instituições similares às aquelas em diferentes cidades do mundo ocidental, o autor destaca:

Visitei, por mais de uma vez, várias dessas escolas, em vários e diversos centros de civilização. Nada aí lembra as escolas tradicionais que estamos habituados a ver. São casas de crianças, onde a vida corre alegre, divertida, cheia de cores, movimento, riso, som. [...] Nesta sala, toda uma cidade armada no chão. Com linhas de bonde, luz elétrica, correios, corpo de bombeiros, tudo enfim que constitui uma cidade. A iniciativa e o espírito social dessas crianças parecem milagres. (TEIXEIRA, 2007, p. 54)

Neste trecho, é possível observar o destaque dado à dimensão da escola como um espaço de experimentação, inclusive de situações sociais, que permitiriam aos alunos vivências bem próximas da realidade. Neste sentido, é possível apontar a modulação adquirida pelo conceito de experiência, que pode ser entendido como uma diretriz geral para orientar e formar alunos e professores, através de vivências em sua forma concreta, ou pode ser considerado como procedimento que possibilita ensaiar e avaliar inovações pedagógicas, no sentido de uma “escola laboratório”.

A proposta das escolas experimentais envolvia a inserção das crianças em um ambiente que possibilitasse a experimentação da vida, tendo a ciência como base. A crença de que estas ações que partiriam da escola pudessem estimular o progresso individual e social fez com que as crianças pobres assumissem importância central neste processo. Mesmo que o projeto anisiano não envolvesse uma escola “para pobres”, estes alunos eram vistos como mais desprovidos de condições favoráveis ao progresso. Clarice Nunes destaca que este projeto contava com a intervenção externa sobre o conjunto de alunos pobres, que eram “carentes” de integração entre si e com outros grupos sociais. Segundo esta autora, a compreensão das classes populares se pautava em três características básicas:

A heterogeneidade de sua composição, fator impeditivo de qualquer construção ordenadora sobre sua identidade (seja do ponto de vista da nação ou da Revolução); o efeito nefasto dessa heterogeneidade sobre a capacidade de ação prática coletiva popular, a exigir uma intervenção de fora, que organizasse a sua dispersão e, finalmente, a falta crônica de aptidão desse povo para a coletivização, já que os grupos que o compunham não eram só carentes de integração entre si como também com outros grupos da sociedade. Essa reflexão marcou uma forma de perceber as classes populares urbanas e suas práticas culturais, que apareceram como obstáculos sociais e políticos. (NUNES, 2000, p.247)

O advento da biologia, psicologia e estatística aplicadas à educação proporcionou duas diretrizes que marcaram este período: a noção de indivíduo como unidade básica de análise e o processo de classificação destes indivíduos, que foi adquirindo refinamento crescente. Estas duas diretrizes afirmavam a visão científica da escola. Se Arthur Ramos, através de seu trabalho no SOHM, esteve afinado com estas concepções recorrentes no cenário educacional mencionado, criticou, por outro lado, a capacidade de mensurar a inteligência dos alunos através dos testes de inteligência que, segundo ele, representavam “certo unilateralismo simplista da psicotécnica que julga resolver os problemas da psiquê infantil”, assim como questionou a importância excessiva concedida aos fatores da herança, que deveriam ser “relegados as suas justas proporções”. Apoiando-se na psicanálise freudiana e na psicologia da Gestalt, Ramos julgava ser possível “tornar a apreciação da inteligência do escolar mais científica”, estudando a totalidade do psiquismo infantil. (RAMOS, 1935, p.10)

O investimento feito por Anísio ao longo de seu período de atuação como Diretor da Instrução Pública teve fim em 1935, quando pressões políticas contribuíram para sua exoneração. Segundo Clarice Nunes (2000, p.385):

Em 1935, a reforma Anísio Teixeira encerrou o formidável ímpeto organizacional e sistematizador da instrução pública carioca iniciado em 1922 com Antônio Carneiro Leão, que deixou como vestígios um programa de reformas educacionais de significativo alcance social e uma designação: escola nova.

O SOHM ainda continuou funcionando até o ano de 1939. Com relação ao fim do Serviço, obtivemos alguns dados que nos conduzem a compreensões diversas acerca do fato. Um documento assinado por Henrique Dodsworth, então prefeito do Distrito Federal, datado de 5 de agosto de 1939, mostra que os provimentos de Ramos deveriam ser cessados na referida data. O texto baseava-se no Decreto-Lei 1190, de 2 de janeiro de 1935, que determinava a proibição de acumulação de cargos públicos, pelo fato de Ramos estar ocupando concomitantemente a chefia do SOHM e o cargo de professor catedrático da Faculdade de Filosofia, da Universidade do Brasil. (ALMEIDA, 2011, p.80)

Se a informação contida no referido documento pode sugerir uma motivação administrativa para o afastamento de Ramos do Serviço, na introdução do livro *A Criança Problema*, o autor apresenta outros fatores que teriam conduzido ao mesmo:

Todo esse trabalho foi interrompido subitamente no meio da avalanche de destruição que desabou sobre a grande obra de Anísio Teixeira na educação do Distrito Federal. Hoje o problema será posto nos mesmos termos que no início do nosso Serviço. 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 pregados neste livro foi substituída pela pedagogia clássica da disciplina rígida de interdições e coações. O Serviço ainda tentou sobreviver a esse período de sombras. Mas uma santa inquisição de bravos censores – embora não formulasse abertamente nenhuma alegação contra o Serviço – não lhe permitiu o funcionamento perfeito numa atmosfera de liberdade que é aquela onde se possa fazer realmente ciência. (RAMOS, 1954, p.8)

Segundo Adir Almeida (2011, p.82), a política repressiva do Estado Novo, instalado em 1937, não teria poupado Arthur Ramos que, nesse mesmo ano, foi preso, identificado, interrogado e solto sob a alegação de que “Na busca procedida na residência do Sr. Arthur Ramos, nada foi encontrado.” Ainda segundo esta autora, foi a “não adesão ao regime do Estado Novo” que motivou a sua saída do cargo em 5 de agosto de 1939.

Ao analisarmos o documento gerado pela Prefeitura do Distrito Federal e a introdução do livro, é possível observarmos que são sugeridas duas razões diferentes para a saída de Ramos do Serviço, não sendo possível aferir com precisão se a mesma teria ocorrido por questões políticas, ou por interesses particulares. Mas a hipótese aqui adotada é de uma conjunção de fatores que parecem ter se apresentado neste momento. O afastamento de Anísio Teixeira do cargo de Inspetor da Instrução Pública pode ter gerado o enfraquecimento do projeto das escolas experimentais, apontando para o fim do Serviço e a opção de permanecer no cargo ocupado na Universidade do Brasil pode ter se apresentado como a mais viável para a sua permanência no campo educacional.

Como é possível observar no inventário analítico de seu arquivo, e nas descrições do teor de algumas cartas que compõem o mesmo, Ramos continuou mantendo contato com figuras importantes da área educacional no Brasil, ligadas, inclusive, a grupos diferenciados, como Fernando de Azevedo e Gustavo Capanema, mesmo após a sua exoneração do cargo. No entanto, é possível observar que, após a saída do Serviço, Ramos dedicou-se muito mais aos estudos antropológicos, divulgando seus trabalhos e participando de eventos da área. Ainda assim, não devemos compreender essa mudança em termos de afastamento do campo educacional, em primeiro lugar, em função da manutenção dos contatos com educadores de destaque. Outro aspecto a ser considerado é o de que seus estudos antropológicos produziram

repercussões, mesmo que de forma indireta, no campo educacional, visto a relevância assumida por Ramos neste meio. Também chama atenção a publicação do livro *A Saúde do Espírito*²⁵, em 1939, por meio de um órgão vinculado ao DIP, do Estado Novo, que nos permite pensar que, embora Ramos tenha sinalizado uma ruptura ideológica com este regime político, a edição dessa obra apresenta-se como um indício da permanência da circulação de suas ideias e dos trabalhos desenvolvidos no interior do SOHM, mesmo após o fim do Serviço.

Este tópico objetivou demonstrar a pluralidade de influências que estiveram envolvidas no projeto do SOHM, nutrida pela própria formação e atuação multidisciplinar de Ramos. A partir de agora, focaremos em uma dessas influências, que justifica muitas das suas preocupações com o papel do ambiente social na formação psíquica dos escolares: a higiene mental.

1.3 Através da Higiene Mental “a educação consegue maravilhas”

O trabalho da higiene mental consiste em prevenir a eclosão desses desvios, conservar e orientar a criança normal e corrigir a criança malajustada, dentro dos transtornos caracterológicos. A sua tarefa mais importante é, não há de negar, a prevenção e a orientação. (RAMOS, 1935, p. 7)

A análise das práticas desenvolvidas pelo SOHM pode contribuir para a compreensão de aspectos significativos da cultura escolar no contexto considerado, sobretudo daqueles que se articulam à produção de um conjunto de dispositivos por meio dos quais se procurou configurar a escola segundo novos padrões e constituir a criança em aluno²⁶. Dentre as questões elaboradas no interior deste Serviço, este trabalho examina alguns aspectos, detendo-se, mais especificamente, naqueles relativos à temática das relações estabelecidas entre família e escola.

Entendendo o SOHM como um espaço educacional, torna-se necessário compreendê-lo de forma articulada às relações postas na sociedade de forma ampliada, não deixando de considerar as outras variáveis que influenciaram no processo. Moysés Kuhlmann (2010) classifica a armadilha de tudo explicar pelo viés da educação como “educentrismo”,

²⁵ Tal livro será abordado de forma mais aprofundada no capítulo a seguir.

²⁶ Segundo Julia, o conceito de cultura escolar envolveria um conjunto de normas que definem os conhecimentos que devem ser ensinados e as condutas que devem ser inculcadas, assim como o conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação dessas condutas.

afirmando, em direção contrária, a necessidade de incluir o conjunto de relações sociais em que se produzem os fenômenos educacionais. A multiplicidade de fatores e influências envolvidas no projeto do Serviço relaciona-se ao próprio cenário social e aos anseios por mudanças, mas também se apoia na formação de Ramos, o que impossibilita compreender as ações empreendidas apenas por um único viés.

A importância conferida à Higiene Mental no interior do Serviço é bastante significativa para pensarmos nessa pluralidade, uma vez que este campo já incorpora preocupações múltiplas acerca do indivíduo. Ainda que já se encontrasse afirmado no Brasil quando da criação da Liga Brasileira de Higiene Mental, em 1922, pode-se observar uma ampliação dos objetivos do campo da Higiene Mental, bem como de seus objetos de estudo e atuação. A afirmação da Higiene Mental, assim como a instauração de uma psiquiatria higiênica, mostra-se intimamente ligada à organização e normatização do espaço da cidade. Maria Clementina Cunha destaca que, a partir dos anos de 1930, houve uma diminuição das chamadas ligas de higiene mental, não pela superação das ideias veiculadas em seu interior, mas devido à necessidade de estratégias descentralizadas que se pulverizassem pela sociedade.

Nas décadas de 20 e 30, aliás, são frequentes iniciativas da medicina, do patronato, do governo em suas várias instâncias e setores, em direção do conhecimento do cotidiano operário, como de intervenções dirigidas ao propósito de moldá-los e organizá-los. Da habitação ao sexo, da alimentação ao lazer, todas as esferas da vida tornam-se neste período objetos de saber e espaços de instauração e práticas disciplinares. (CUNHA, 1986, p.192)

O principal objetivo da Liga Brasileira Higiene Mental, ao ser fundada, em 1922, era melhorar a assistência aos doentes mentais, mas, pouco tempo depois, os projetos encaminhados passavam a ter como foco a prevenção das doenças e a educação dos indivíduos, compreendida como extensão dos cuidados com as pessoas “normais”²⁷. Seu escopo central deixou de ser o de atuar na cura após uma doença já instalada: “Tratava-se de cultivar a mente humana durante seu desenvolvimento, impedindo que fatores endógenos e exógenos a degradassem”. (MASIERO, 2003, p.136) As falhas de caráter que pudessem vir a se instalar através de fatores exógenos deveriam ser evitadas através de uma educação correta

²⁷ Criada em 1922 por Gustavo Riedel, funcionava na capital da república por meio de doações orçamentárias do Governo Federal, do município do Rio de Janeiro e de doações particulares. Figuravam nos quadros da LBHM: Mirandolino Caldas, Félix Pacheco, Miguel Couto, Carlos Chagas, Afrânio Peixoto, Lemos de Brito, Roquete Pinto, Franco da Rocha, entre outros.

baseada nos conhecimentos da pedagogia, psicologia e sociologia. A higiene mental seria então um instrumento de viés eminentemente pedagógico.

Se Maria Clementina, ao estudar a realidade de São Paulo, pôde perceber que as iniciativas estavam principalmente focadas no operariado urbano, é preciso considerar que o horizonte da higiene mental foi ampliado para o cotidiano mais amplo, um espaço sem chefias, como aponta o próprio Arthur Ramos, ao se referir à atuação através da escola: “Prevenindo e orientando, porém, a higiene mental sai do âmbito das escolas e penetra largamente nos lares e na vida social. É um verdadeiro deslocamento do seu eixo de ação – do problema do tratamento para o da prevenção e orientação”. Embora o foco estivesse voltado para a prevenção, a ortofrenia seria responsável pela correção do que não pudesse ser evitado. (RAMOS, 1935, p. 7)

A análise “caraterológica” era fundamental para encaminhar o “aluno problema” ao atendimento da higiene mental ou da ortofrenia. Esta análise resultava na classificação das crianças atendidas, por meio do uso de categorias como, por exemplo: sociável, bom, amável, alegre, reservado, nervoso, agitado, dócil, valente, egoísta, imaginativo, mentiroso, teatral, idealista, entre outras. Tais classificações configuram novos vocabulários e novas formas de compreender a criança e atendê-la, gestadas no âmbito da higiene mental. Sobre a caraterologia, Ramos destaca que ela “estuda qualitativamente as variações psíquicas individuais, e entrega à higiene mental e à ortofrenia o cuidado de corrigir e prevenir os transtornos caraterológicos que impliquem uma perda ou diminuição do rendimento social.” (RAMOS, 1935, p.3)

Se a higiene mental dedicava-se de forma especial à questão da prevenção, a ortofrenia deveria se ocupar dos “casos problemas” já instalados para “poder intervir com seu arsenal” que “não requer aparelhagens complicadas, instrumentos de prova e medições. A sua arma principal arma é a compreensão psicológica. **Reajustar toda criança mal ajustada é todo seu programa.**” (RAMOS, 1935, p.7, grifos nossos) As medidas ortofrênicas eram divididas pelo próprio educador, os casos de “transtornos mais graves” (timidez, distração, preguiça, mentira, furto, gagueira, crueldade, ódio, angústia, etc.) deveriam ser encaminhados para a clínica ortofrênica, sob a direção de especialistas.

Com relação à higiene mental, esta deveria recuar até o período pré-natal e mesmo pré-concepcional. Neste ponto, a higiene mental individual cede lugar à “higiene da raça”, ensinando a transformação física e moral dos povos. “Um serviço de higiene mental escolar não poderá desinteressar-se por estas questões”. Sobre o aspecto da higiene mental do pré-

natal, Ramos destaca que, esta visa “a boa formação física e mental dos pais, evitando que se transmitam taras orgânicas e psíquicas ao produto da concepção. A assistência à mulher grávida merece cuidado especial não só do ponto de vista físico como ainda mental, ao evitar traumas nervosos, etc”. (RAMOS, 1935, p.7.)

No que tange à Medicina Legal, no Brasil do século XX, são as teorias e as práticas de eugenia que ocupam lugar central nas orientações assumidas na área. Sob a perspectiva eugênica, para superar o problema da “degenerescência”, seria necessário transformar o processo de seleção natural em instrumento de cunho racional. Neste contexto, é significativo, na década de 1920, o surgimento de “ligas eugênicas”, que possuíam nitidamente a preocupação com a moralização da sociedade e dos trabalhos urbanos²⁸. Manifestavam-se preocupações com as chamadas “moléstias sociais”, também consideradas causas de degenerescência, como, por exemplo, o pauperismo, desemprego, alcoolismo, carências alimentares, entre outras.

Se, pelo lado da medicina, as ligas eugênicas se destacam, no campo da psiquiatria, são as ligas de higiene mental que assumem relevo, focando em temáticas bastante parecidas com as primeiras.

Ambas propunham-se a ultrapassar os limites estreitos da corporação a que pertenciam originalmente: pretendiam engajar as ditas elites intelectuais em um projeto que era a um só tempo técnico, político e social – e na maioria das vezes parecem ter conseguido este intento: a “medicina do futuro”, ao apresentar as questões sociais e políticas como se fossem passíveis de um enfrentamento técnico que superasse as agonias da luta de classes, parecia uma perspectiva idílica e desejável, tanto para os médicos quanto para uma intelectualidade que se encantava, nos anos 20, pelo canto-da-sereia do pensamento totalitário. (CUNHA, 1986, p. 167)

Jerry Dávila, em seu livro *Diploma de brancura*, menciona uma série de ações empreendidas nas escolas públicas das primeiras décadas do século XX e entre elas o SOHM, tendo como foco as ações caracterizadas por eugênicas. Chama atenção o fato deste autor mencionar uma série de educadores, como Roquette Pinto, Arthur Ramos e Afrânio Peixoto e classificar suas ações como medidas eugênicas, relacionando-as quase que exclusivamente ao viés racial, como se observa neste trecho sobre a temática da família: “Culpar os pais pelos desajustes físicos e psicológicos dos filhos significava culpar sua cultura e cor da pele.” (2006, p.76) Neste sentido, o autor parece desconsiderar que a eugenia, neste período, englobava uma série de questões, além das raciais, que deveriam ser trabalhadas no sentido de aperfeiçoar de forma “integral” os indivíduos e, no caso específico, as crianças.

²⁸ Ver CUNHA, 1986.

Cynthia G. Veiga (2000) também investiga em que medida houve, no âmbito do movimento escolanovista, a tentativa de branqueamento da população através do discurso e práticas dos educadores. A autora observa que a higiene e a eugenia eram duas correntes fortes neste momento, sendo os testes e exames os instrumentos utilizados para classificar e enquadrar os alunos atendidos a partir da sua cor e do ela representava.

Se, em pesquisas do campo da História da Educação do Brasil tem sido questionado em que medida ações educacionais conduziram à desqualificação de certos segmentos da população de acordo com sua cor e se a educação foi um instrumento considerado eficaz para higienizar e branquear a população, esta não foi a única – ou, no caso analisado, nem a principal - preocupação presente entre os reformadores educacionais do período considerado. Podemos destacar que para além da cor, questões sociais permeavam as preocupações desses sujeitos, atentos ao contato dos indivíduos com ambientes impróprios comumente relacionados à pobreza e ao espaço urbano, situações que, como muitas outras, passa a ser também alvo de intervenções.

É possível observar que muitos membros da intelectualidade aderiram, por exemplo, à Liga Brasileira de Higiene Mental, que realizava frequentemente campanhas educativas e de propaganda, utilizando a imprensa diária, o rádio e palestras desenvolvidas em fábricas, dirigidas aos trabalhadores. Maria Clemetina Cunha destaca que a principal mudança trazida por estas ligas, no que tange à medicina mental, foi a reformulação dos dispositivos institucionais, visto que a tecnologia asilar e a profilaxia defensiva já não correspondiam às necessidades trazidas a partir do deslocamento do indivíduo para a sociedade como objeto central da medicina social. Não é possível observar uma ruptura radical com a estrutura anterior, já que hospícios e hospitais continuavam sendo necessários, mas não mais considerados suficientes.

Esta autora aborda estas questões no sentido de pensar na existência de uma nova etapa em psiquiatria, uma etapa “higiênica”, relativizando o aspecto orgânico da loucura e construindo a possibilidade de uma origem social dela. O meio social passa a se constituir como objeto de análise para a medicina mental e, deste modo,

Dirigido a combater as sequelas do progresso, o projeto da higiene do espírito é ambicioso: não se trata apenas de prevenir os graves distúrbios mentais que conduzem à demência, mas também de readaptar ao curso normal a vida do homem decaído – tarefa multidisciplinar que agregaria a cooperação de médicos, sociólogos, legisladores, educadores e religiosos. (CUNHA, 1986, p. 181)

É possível observar que a importância conferida à higiene mental das crianças no interior do SOHM encontra-se intimamente relacionada ao projeto modernizador em curso da sociedade de então, destacando o papel que a criança irá desenvolver no futuro, quando adulta:

O novo ser, a criança das novas gerações brasileiras, deve ser orientada desde já para o papel a ela confiado. Basta o exemplo da nossa atormentada geração de adultos, formada aos influxos de velhos e questionáveis processos de educação, gerações presas a múltiplos complexos. Não é uma meia dúzia de gênios ou de doutores brilhantes que dará relevo a uma nação. Mas sim, um grupo homogêneo constituído de indivíduos com perfeita noção de sua personalidade, do seu papel na ambiência social e com a visão clara dos novos tempos. (RAMOS, 1934b, p.5)

Tendo em vista a centralidade atribuída à escola, é possível considerar que os saberes da Higiene Mental também estiveram presentes no espaço escolar, prescrevendo e estimulando práticas que endereçavam ações educativas para além do espaço escolar, orientando-se na direção das casas dos alunos. Desta forma, observa-se a produção de ações dirigidas às famílias, com a intenção de capacitá-las para cumprir sua função educativa e colaborar com as ações da escola. As ações, amparadas em parâmetros cientificizados, comumente compartilhavam da noção de que as famílias estavam despreparadas para sozinhas assumirem tal função.

Para intervir e identificar as principais causas de desajustamentos que afetavam as famílias era preciso se aproximar delas, conhecer minuciosamente suas casas, conversar com seus integrantes, conhecer hábitos diários e, a partir daí, propor modificações nas práticas educativas. Esta foi a estratégia utilizada e defendida por Ramos, que contava para isso com as professoras, muitas das quais frequentavam cursos de caracterologia ministrados por ele e pelos agentes e médicos do Serviço²⁹. Com um grupo de colaboradores e com todo um aparato montado para a coleta e registro dos dados, Ramos acreditava ser possível acessar as famílias de então para que, a partir daí, pudessem ser prescritas formas de compreender e de educar a criança.

Autorizada por seu caráter científico, a higiene mental constituiu um discurso sobre todas as instâncias da vida, invadindo a esfera das relações pessoais para moldá-las segundo os propósitos da ordem social. Inúmeras foram as armas e estratégias mobilizadas neste embate, sendo algumas delas conduzidas no âmbito do SOHM, como veremos nos próximos capítulos.

²⁹ Foram auxiliares do SOHM, de acordo com informações extraídas do livro *A criança problema*, as professoras Dinah Goulart, Isaura Carvalho de Azevedo, Léa de Miranda, Wanda Carvalho, Marília Hasselman Rosa e Silva e os médicos Claudio Mesquita de Azevedo, José de Paula Chaves e Stephanía Soares.

2 ALUNOS E FAMÍLIAS EM OBSERVAÇÃO NA COMPOSIÇÃO DE UM INVENTÁRIO

No intuito de conhecer as crianças atendidas pelo SOHM, se aproximar delas e intervir de forma mais precisa sobre a vida das mesmas, era necessário elaborar e pôr em prática um instrumento capaz de reunir informações e, ao mesmo tempo, proporcionar a ligação entre a escola, por intermédio do SOHM, e o espaço doméstico. Através desse tipo de estratégia, desejava-se obter um conhecimento minucioso sobre o aluno e também sobre suas constelações familiares, hábitos, costumes e realidade social. O relato reproduzido no primeiro capítulo, sobre o aluno Ayres Lucas Coelho, matriculado na escola Argentina, é um exemplo de um importante instrumento elaborado no âmbito do Serviço, utilizado largamente ao longo de seu período de funcionamento, objetivando tais resultados.

Se Ramos criticava as análises baseadas nas avaliações antropométricas e nos testes de inteligência, ele mesmo forjou novas estratégias para mensurar e classificar os comportamentos dos alunos atendidos, defendendo uma observação e compreensão global dos indivíduos, sendo criadas, para isso, as chamadas fichas de observação comportamentais. Ao compreendermos estas fichas como um instrumento que objetivava classificar, penetrar e intervir na individualidade e nas questões privadas da vida do aluno atendido, destacamos, que, apesar de pautadas em referenciais distintos de outros instrumentos criticados por Ramos, também se inscrevem no cenário em que a ciência e as formas de registro e mensuração eram valorizadas e vistas como necessárias para ações mais eficazes.

Em livro escrito por Ramos, *A Higiene Mental nas escolas e suas bases teóricas*, o autor apresenta a ficha de observação, trazendo elementos sobre a forma como estava sendo utilizada. Segundo ele:

Ela é um experimento prévio, visando o exame geral compulsório da população escolar das escolas experimentais, com o fim de serem joeirados os alunos-problemas de ordem psicológica. Estes serão examinados diretamente na Clínica de Ortofrenia a ser instalada no Instituto de Pesquisas e Educacionais (Seção de Ortofrenia e Higiene Mental). A ficha atual é manejada nas próprias escolas por pessoal habilitado dentre as educadoras que frequentam as aulas do curso de Caracterologia Escolar, realizado pelo chefe do serviço. (RAMOS, 1935, p.23.)

Com relação à estrutura, as fichas apresentam algumas variações, sendo umas mais extensas e mais detalhadas que outras, mas, no geral, podemos utilizar o exemplo trazido no

livro *A Higiene Mental nas escolas e suas bases teóricas* para demonstrar como tais documentos eram compostos. Segundo este livro, os dados que iriam compor as fichas eram:

- Dados pessoais da criança atendida, como idade, cor, lugar de nascimento, o problema detectado e o endereço;

- Dados dos pais, que compreendiam a idade, lugar de nascimento, ocupação, educação, condições econômicas, religião, dados morfológicos aparentes (gordo, magro, alto, baixo), cor da pele, cabelos (cor e forma), traços aparentes de caráter (alegre, triste, calmo, sereno, enérgico, taciturno, falastrão, etc);

- Irmãos (nome, sexo, idade, em ordem cronológica). Avós maternos e paternos (todos os dados possíveis). Parentes colaterais (particularidades dignas de nota). Outras pessoas (pessoas de casa e extra-escola que hajam exercido ou exerçam influência sobre a criança);

- Ambiente familiar: lar (casa própria ou alugada), localização, aspecto, tipo de habitação, número de quartos, acomodação para a criança, jardim ou pátio para brincar, vizinhança, condições de aeração e iluminação, hábitos familiares, passeios habituais, diversões preferidas, vida matrimonial, visitas em casa;

- História obstétrica: doenças e traumatismos durante a gravidez, inquietações mentais, problemas econômicos, doenças nervosas ou mentais, nascimento a termo ou prematuro, condições do parto;

- Recém-nascido: Peso, respiração, malformação, alimentação, dados sobre o crescimento, saúde geral e dentição;

- Sobre o desenvolvimento e formação de hábitos: quando começou a engatinhar, quando começou a andar, quando começou a falar, quando começou a escrever, alimentação preferida, tempo para as refeições, companheiros na mesa, hábitos urinários e intestinais, informações sobre o sono, a que horas se deita e levanta, existência de cerimônias especiais para o sono, medo da escuridão e do isolamento, tempo destinado à brincadeira, brincadeiras favoritas, tendências apresentadas na brincadeira;

- Vida sexual: onanismo, inquietações e fantasias precoces, atitude dos pais, comportamento sexual, instrução sexual;

- Disciplina e vida na escola: obediente ou desobediente? Tendência a dominar ou a ser dominado? Atormenta os outros? Chora facilmente? Conta mentiras? Pratica furtos? Possui algum tique especial? (pestanejar, esgaravatar o nariz, sugar o polegar, etc.)

- Temperamento: Tendência ao rubor ou a palidez, características da pele e dos cabelos;

- Caráter: Fachada psíquica aparente (sociável, bom, amável, bem – humorado, tranquilo, calmo, triste, austero, insociável, reservado, bizarro, indiferente, tímido, medroso, sensível, nervoso, agitado, valente, frio, seco, egoísta, agressivo, imaginativo, sonhador, orgulhoso, fanfarrão, malvado, perverso);

- Súmula do exame psicométrico: diagnóstico da personalidade.

No livro citado, Ramos destaca que o modelo de ficha apresentado não é definitivo, podendo sofrer alterações. No geral, as fichas por mim analisadas estão bem próximas do modelo apresentado no livro, sendo perceptível apenas a ausência, nas fichas observadas, da parte relativa ao “exame psicométrico”. Elas apresentam informações sobre doenças e os tipos caracterológicos, mas os dados psicométricos e antropométricos parecem ter sido excluídos na composição das fichas. Tal fato pode ser compreendido pela própria crítica feita por Ramos a este tipo de análise, preferindo focar em questões mais globais, pautadas em fatores ambientais, acerca da criança.

As fichas podem ser encontradas no acervo de Arthur Ramos, em pastas variadas e também muitas delas estão reproduzidas no livro *A Criança Problema*, com intuito de ilustrar casos problemas detectados nos alunos e analisados no livro³⁰. Sobre o trabalho com estas fontes, diálogo com Foucault, que, ao se referir ao interior dos espaços asilares, destaca a necessidade de “fazer emergir o arquivo” no sentido de, através dele, evidenciar relações concretas destes espaços, sendo possível observar situações específicas, seus desdobramentos e contradições. Nesta perspectiva, reservei para este capítulo a análise privilegiada das fichas de observação comportamental, considerando que estas são fontes que, mesmo que não diretamente, auxiliam na compreensão da relação família-escola neste projeto, ao expressarem, em algum grau, diversas vozes envolvidas na ação empreendida pelo SOHM.

Ao trazer algumas fichas para este capítulo, tenho por objetivo demonstrar alguns aspectos da vida das crianças atendidas pelo serviço, objetivando compreender, ainda que considerando os limites de tais fontes, quais eram os comportamentos e hábitos, que no ambiente doméstico, eram considerados causadores de problemas. Procuo, ainda, estabelecer aproximações de algumas “constelações familiares” e aspectos cotidianos da vida das crianças e famílias no período focalizado. Sendo assim, não realizei um mapeamento detalhado das fichas, mas sim, selecionei algumas delas, apresentadas em alguns de seus trechos, a partir das quais tentei realizar um exercício de reflexão sobre algumas questões consideradas relevantes no projeto do SOHM.

³⁰ Neste livro são reproduzidos trechos de cerca de 270 fichas de observação.

As informações obtidas através das fichas de observação comportamental possibilitam a constituição de um mosaico das atividades das escolas públicas envolvidas no projeto da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental. Identificar, observar, catalogar e classificar são os procedimentos que levam à operação de registro das características humanas, que comporiam um documento que deveria ser “um retrato do indivíduo” e do ambiente no qual estava inserido. As práticas de observação das crianças e de seu universo familiar resultaram em dados sistematizados que ofereciam informações sobre cada indivíduo, mas também um perfil da população escolar. Tal estratégia trata, como destaca Foucault, da constituição do indivíduo como “objeto descritível, analisável” e, ao mesmo tempo, da “constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa população”. (FOUCAULT, 1987, p.169)

No lugar de tomar as fichas e seus conteúdos como dados, o pesquisador deve estar atento às construções que estiveram envolvidas no processo de elaboração das mesmas. O que significa focar os dados alcançados como fruto de posicionamentos, subjetividades e intencionalidades, tanto por parte de quem estipulou e executou o levantamento, quanto por parte daqueles que forneceram respostas às perguntas. No riquíssimo inventário composto pelo acervo das fichas de observação comportamental, despontam crianças “brancas, pardas e pretas”, residentes em pequenas casas nos morros, sobrados, quartos alugados ou cortiços, que apresentavam os mais variados problemas na escola, como indisciplina, desatenção, agressividade, etc.

A sistematização de dados em fichas no âmbito das escolas públicas não deve ser considerada um recurso utilizado de forma exclusiva pelo SOHM. Segundo Cynthia Veiga, a escola republicana foi a escola vetor da medicalização, quando os alunos se tornaram objetos de experimentação e médicos, engenheiros, juristas e educadores exerceram nela os seus ensaios de modernidade. Esta autora destaca um documento apresentado durante a realização do VII Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, em Belo Horizonte, no ano de 1912. Neste evento, foi apresentado o modelo da ficha sanitária que, preenchida, devia conter o histórico sanitário dos alunos matriculados em escolas públicas do então Distrito Federal, e servir de instrumento para acompanhar o desenvolvimento físico dos mesmos. Destas fichas, constavam as seguintes informações:

- 1º Peso, estatura, perímetro torácico e amplitude respiratória;
- 2º Colorido da pele e cicatrizes cutâneas;
- 3º Hérnias e vícios de conformação;
- 4º Deformação do esqueleto (membros e coluna vertebral);
- 5º Conformação do tórax e estado dos respectivos órgãos, com pesquisa do gânglios peribronquicos;
- 6º Estado dos órgãos da fonação;
- 7º Estado do aparelho digestivo e dos órgãos abdominais;
- 8º Estado dos órgãos da visão e da audição;
- 9º Dados físicos;
- 10º Observações (VEIGA, 2000, p.127)

De acordo com a autora, a relação entre médicos e educadores com a população era extremamente tensa, sendo necessárias estratégias de convencimento que gerassem confiança e simpatia junto ao povo. A autora ainda destaca que a divulgação de uma enorme quantidade de doenças pela elite médica e o combate a elas instauraram uma “desqualificação total da população com relação ao seu corpo, seus hábitos e valores”. (VEIGA, 2000, p.129) Pode-se considerar que as elites intelectuais tencionavam submeter esta população, considerada desqualificada, aos sujeitos e saberes qualificados.

As fichas de observação comportamental analisadas, apesar de não terem um foco médico em um sentido restrito, também podem ser pensadas de acordo com esta perspectiva apresentada por Cynthia Veiga, de concebê-las como instrumentos de intervenção que visavam elaborar estratégias de convencimento, estimulando mudanças de hábitos. Se na ficha apresentada por essa autora, os dados que a compõem partem de observações e exames realizados em consultórios médicos, nas fichas de observação comportamental elaboradas pelo SOHM, elas são preenchidas a partir de dados observados e coletados no ambiente escolar e, principalmente, no ambiente doméstico.

Sobre esta interferência em direção às famílias, torna-se possível dialogar com Jurandir Freire Costa, que destaca a função assumida pela norma, um dispositivo “moderno” de intervenção nas famílias, que pode ser evidenciado de forma mais significativa no a partir do século XIX. Segundo este autor, apoiado em Foucault, embora ela ainda possa incluir táticas repressivas, seu foco é a regulação e a produção de novas formas de viver a vida.

A regulação é o mecanismo de controle que estimula, incentiva, diversifica, extrai, majora ou exalta comportamentos e sentimentos até então inexistentes ou imperceptíveis. Pela regulação os indivíduos são adaptados à ordem do poder não apenas pela abolição das condutas inaceitáveis, mas, sobretudo pela produção de novas características corporais, sentimentais e sociais. (COSTA, 1999, p.50)

Este autor cita ainda, de acordo com Jacques Donzelot, que existiram estratégias diversificadas de intervenção: a primeira, através da medicina doméstica, atingindo os

segmentos burgueses com intenção de “reorganizar as famílias em torno da conservação e educação das crianças” e a segunda, dirigida às famílias pobres, através de campanhas de moralização, higiene da coletividade, filantropia e assistência social. Costa, focalizando um contexto diferenciado - o século XIX, no Brasil - destaca que ambas as estratégias permitiram a liberação de mão de obra “politicamente dócil para o livre jogo do mercado de trabalho”. Pensando no século XX e focando no trabalho desenvolvido no interior das escolas públicas, é possível pensar que estas estratégias buscavam conformar novos hábitos que reorganizariam a vida privada e também a sociedade, através de ações que “conduziriam a vida privada sem desprezar o pacto social”. (COSTA, 1999, p. 52)

Que famílias emergiam dos dados trazidos pelas fichas do SOHM? Informações relativas à cor das crianças e de seus pais e, tipo de ocupação, habitação, lazer, religião, hábitos alimentares, aplicação de castigos, podem nos permitir refletir sobre algumas questões que emergem desta documentação.

Cabe considerar que, ao me debruçar sobre estas fichas, que trazem informações tão minuciosas e particulares daquelas “crianças problemas” e de suas famílias, foi inevitável não identificar certas histórias com outras que vemos acontecer nos dias de hoje. Na dedicatória de seu livro *A criança problema*, no qual são reunidas muitas destas fichas, Ramos dirigiu-se a sua esposa da seguinte forma: “Luiza, 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 da Escola Deodoro”. E hoje, após mais de 80 anos da publicação do livro, nos deparamos com tais histórias, selecionadas por Ramos, que produzem em nós percepções e sentimentos diversos, sendo digno de nota, por exemplo, o estabelecimento de aproximações com realidades do presente. Através delas, busco detectar certos indícios que possibilitem a compreensão de elementos importantes sobre a vida escolar daquela época e, em particular, sobre as relações estabelecidas entre família e escola no cenário focalizado.

Temos nas fichas e, principalmente, no processo de sua elaboração, uma forma de intervenção bastante direta sobre as famílias. Donzelot³¹ estabelece uma diferenciação entre as intervenções sobre as famílias burguesas e as famílias populares. Para ele, estas últimas

³¹ É importante destacar que o trabalho deste autor, utilizado neste estudo (*A Polícia das Famílias*), refere-se à análise da sociedade Europeia, no período correspondente ao final do século XVIII e décadas iniciais do século XX.

[...] passam por outros canais que não o da difusão de livros e o do estabelecimento de uma aliança orgânica entre família e medicina: porque o analfabetismo é importante até o final do século XIX e o povo não pode se dar ao luxo de um médico de família, mas também, e sobretudo, porque os problemas nas famílias populares são totalmente diferentes (DONZELOT, 2010, p.27)

Consideramos apropriado, nesse momento, relativizar certas questões tendo em como base a experiência do SOHM. A primeira delas é que para as famílias populares também eram dirigidos livros, embora seja necessário destacar que estes eram estruturados e desenvolvidos, tendo por objetivo alcançar a compreensão deste público, diferenciando-se, portanto, com relação à linguagem e estrutura. Outra questão a ser relativizada envolve a compreensão de que os problemas das famílias burguesas e populares seriam totalmente diferentes, pois veremos, ao longo do capítulo, que algumas questões e problemáticas se repetiam em famílias de condições econômicas variadas.

Ao longo deste capítulo irei produzir uma reflexão, apoiada, de modo privilegiado, em algumas fichas, focalizando alguns aspectos presentes nas mesmas. Fazendo isso, não pretendo indicar que a ficha trabalhada tematize um só aspecto, uma vez que esse tipo de registro, de extrema riqueza, possibilita a abordagem de uma multiplicidade de questões. Apenas optei por dialogar com essa documentação desse modo, com intenção de melhor organizar o trabalho. Outra questão a ressaltar é que muitas outras fichas poderiam ser aqui expostas, contribuindo para a reflexão sobre as temáticas selecionadas, mas devido aos limites do texto, destaquei apenas algumas delas.

2.1 A intervenção sobre a criança na construção do aluno

A criança não é uma entidade isolada. Ela só pode ser compreendida dentro do jogo complexo, das influências familiares. É a autoridade dos adultos, são as forças repressoras das pessoas da sua família, o pai, a mãe, que operam a primeira transformação na vida instintiva da criança, orientando-a para uma finalidade social. (RAMOS, 1944, p. 51)

Como já foi assinalado, a criança assumiu destaque nas ações do SOHM, sendo a infância considerada uma fase da vida dotada de particularidades. A forma de pensar a criança, no período em questão, foi influenciada significativamente pelos saberes da psicologia, medicina, entre outros. Tanto na escola como nas famílias, dois espaços educativos e de socialização distintos, tais especificidades da infância deveriam ser devidamente conhecidas e consideradas nas relações entre adultos e crianças.

As crianças podem ser consideradas as “protagonistas” das narrativas das fichas de observação, uma vez que todos os dados coletados, fossem eles relativos aos pais, ao ambiente familiar ou à vida escolar, convergiam para a compreensão dos problemas daquelas. Observa-se, nas ações do Serviço, seja através de intervenções diretas, como as visitas domiciliares, ou através das prescrições veiculadas via impresso, cuja análise será desenvolvida no próximo capítulo, que se buscava formar um ideal de criança fortemente atrelado, por sua vez, à figura do aluno.

No texto *Fazer História da Educação com Gilberto Freyre*, Freitas (2008) destaca que “ser criança” esteve atrelado a uma série de aquisições de gestos e comportamentos, que de formas diversificadas ao longo da história, contribuíram para a definição desse status. Nos trabalhos do campo da História da Educação, sobretudo os que se dedicam à escolarização republicana, torna-se possível observar uma coincidência entre a permanência na escola e o tempo de “ser criança”.

Este processo de “civilização de crianças” não se desenvolveu sem tensões, pois, para se chegar ao que se considerava um aluno adequado, se estabeleceu um conflito entre a educação conduzida no espaço escolar e aquela desenvolvida no espaço privado, pela família. Também o espaço público, o espaço da rua, era alvo de críticas. Ambos os espaços estavam permeados por hábitos qualificados como maus e, para as famílias, poderia ser prescrita uma série de ações visando a modificação de sua forma de educar. A intervenção sobre as ruas também era realizada, embora não tivesse um foco tão preciso, devido à multiplicidade de agentes envolvidos em seu espaço e, com frequência, a orientação era no sentido de evitar estes espaços. Desta forma, a formação do aluno também previa modificações no espaço familiar e social. No primeiro, à medida que a criança assumia um papel de centralidade, devendo ser compreendida vivendo uma fase da vida, específica, visão que superava o estigma do “vir a ser”. E no social, à medida que as crianças e as famílias fossem interiorizando certas formas de agir e de se comportar que não vislumbrassem nas ruas um espaço adequado.

Com relação às intervenções dirigidas aos espaços públicos, Sidney Chalhoub destaca o combate à ociosidade e à vadiagem, situações comumente relacionadas à pobreza, à exposição aos vícios sociais, como o alcoolismo, aos problemas ligados à habitação e às “brigas”, que ocorriam de maneira bastante expressiva, como observado pelo autor através de inquéritos policiais e reportagens de jornal do início do século XX. Situações como estas,

detectadas no ambiente social, somavam-se a um quadro de desordem a ser combatido e superado.

Através das análises de Chalhoub (1986, p.104), podemos observar que as intervenções dirigidas a indivíduos das classes sociais menos favorecidas, comumente encontrados “no espaço da rua”, têm resultados bastante diversos dos esperados, uma vez que “a visão de mundo que as classes populares contém é acrescida continuamente de elementos que as tornam não só objetos do controle social, mas também sujeitos do seu próprio controle”. Neste trabalho, consideramos que as estratégias de intervir sobre as famílias inscrevem-se nesta tentativa de controle, sendo as formas de apropriação também variadas e ressignificadas cotidianamente.

No caso da transformação da criança em aluno, Freitas (2011) destaca que o anseio por esta transformação e a aversão ao espaço da rua acabaram por considerar, na maioria das vezes, crianças pobres como “problemas”, pois, a partir delas, eram evidenciadas grandes falhas na educação ministrada no espaço do lar e uma proximidade considerada nociva com os perigos das ruas. Este autor destaca, ainda, que “na primeira metade do século XX, podemos encontrar inúmeras situações nas quais nos deparamos com iniciativas voltadas a impedir que o alunado de forma geral convivesse com crianças e adolescentes considerados inaptos para assumir a condição de alunos”. (FREITAS, 2011, p. 53)

Neste sentido, observamos que frente a um quadro de pobreza, detectado como realidade na maioria dos alunos, o SOHM procurava intervir de forma a minorar os problemas e as condições deficitárias dos lares pobres, uma vez que, excluir estes alunos representaria um esvaziamento das escolas, tendo em vista as observações presentes nas fichas de observação comportamental. Além disso, o foco do Serviço não estava em afastar as crianças da escola, visto que este era considerado um espaço fundamental para “civilizar” as mesmas. No entanto, concordamos com Freitas, ao apontar que o estigma conferido à criança pobre, neste período histórico, classificando as crianças como “problemas”, possui rebatimentos nos dias atuais, nos debates “sobre quem fica e quem sai da escola”.

Através das fichas, podemos perceber que a criança no espaço escolar e no espaço doméstico deveria seguir certo padrão de comportamentos considerados adequados. Este padrão a ser seguido pode ser compreendido pelas classificações presentes nas fichas, que relatam traços do caráter, personalidade e de comportamentos reprováveis ou não.

Em ficha de um aluno de 8 anos, do sexo masculino, matriculado na Escola México e que apresentava “problemas de gagueira”, encontramos as seguintes classificações: “Triste,

insociável, tímido, nervoso, calado com explosões súbitas. Pouca atenção, nenhuma afetividade, nenhuma memória, muita dificuldade na aprendizagem e pouca disposição para o trabalho”.

Nas observações das fichas, ainda constam as seguintes informações:

Custa a falar, gagueja, vive sempre carrancudo. Em aula está sempre com a cabeça deitada sobre os braços. Às vezes os colegas o chamam de “preto”, “gibi” e ele fica zangado. Os colegas não gostam dele, dizem que é muito levado e dá nos outros. Atiça a briga dos colegas, razão pela qual os colegas não gostam dele. Acha que os meninos são ruins, principalmente Álvaro e José - batem nele. As meninas são todas boazinhas, mas os meninos só o Gabriel. Brinquedos em aula: balançar lentamente a cadeira; passar para outra cadeira por baixo da mesa. Recortar papel, fazer leque para abanar o rosto de Gabriel para ver se ele pisca. Inutilizado o papel, atira-o ao chão, às escondidas, no lugar dos outros ou pede a algum colega para colocá-lo na cesta, mas não se levanta. (Ficha nº 167 do SOHM)

Neste relato, percebemos que a observação minuciosa, principalmente no ambiente escolar, gerava uma série de classificações que podem ser pensadas como o resultado de um trabalho científico, possibilitando aos observadores traçar um panorama sobre esta criança/aluno. Tal mecanismo pode ser pensado também como um instrumento de ordenação que, em meio à heterogeneidade de problemas e comportamentos observados, possibilitasse individualizar cada aluno “fichado”.

As classificações acerca da criança presentes nas fichas, com o uso de termos como: mentirosa, medrosa, reservada, calma e desconfiada, objetivam estabelecer um padrão de normalidade, destacando os comportamentos adequados, ou não. Podemos considerar que a classificação faz parte do processo de transformação da criança em aluno. Este esforço pela caracterização e enquadramento dos alunos, segundo Jorge do Ó, fez parte de um processo de individualização que ocorreu com a emergência de uma psicologia aplicada à educação, como efeito de um paradigma moderno, para o qual tornava-se necessário o conhecimento detalhado dos educandos, imprescindível para o sucesso do processo educativo. Segundo este autor:

Estes experts psi criaram efetivamente uma linguagem nova para individualizar as crianças na escola, categorizando, classificando e calibrando as suas capacidades, aptidões e firmas de conduta. E com isso ajudaram a montar toda uma tecnologia disciplinar por intermédio da qual os alunos poderiam ser agrupados em massa, é claro, mas sempre percebidos como entidades a um tempo similares e diferentes entre si (Ó, 2006, p. 9)

O modelo ideal de aluno deveria ser aquele equilibrado e auto-controlado que, dentro da reforma anisiana, deveria apresentar comportamentos “civilizados”. Segundo Jorge do Ó (2006, p.13), em estudo sobre a afirmação da escola de massas na sociedade portuguesa, realidade com a qual podemos observar fortes aproximações, tratava-se de criar nas crianças a

identidade de aluno, sendo fundamental “[...] Obter uma eficaz regulação dos comportamentos individuais deslocando o trabalho normalizador para o interior do aluno e para as profundezas de sua mente”.

A preocupação com a formação do aluno no interior do projeto do SOHM deve ser pensada através da abordagem deste Serviço, que contribuiu para uma compreensão da criança de forma muito mais global, considerando a importância de fatores ambientais. A defesa da nomenclatura “criança problema”, desenvolvida para classificar aquelas crianças que apresentavam desajustamentos decorrentes dos maus hábitos oriundos do ambiente social, se aumentou o controle sobre um número muito maior de crianças que viviam “situações problemas”, contribuiu positivamente, ao se afastar de estigmas pré-determinados como, por exemplo, os raciais.

Jerry Dávila, ao estudar os projetos de reforma da escola nas décadas iniciais do século XX, enfatiza que os métodos e instrumentos de mensuração da capacidade e inteligência dos alunos passavam por análises raciais que estigmatizavam e desejavam promover o branqueamento da população escolar, modificando, para além da cor, hábitos e atitudes. Segundo ele:

Alunos brancos, ricos, eram mais qualificados e isso podia ser mensurado. Nos casos em que o teste revelava o oposto, o pesquisador se esforçava para explicar por que os testes e os pesquisadores haviam-se desviado dos verdadeiros resultados. Em outras palavras, crianças mais pobres ou mais negras eram deficientes porque os testes o mostravam. As pesquisas quantificavam e qualificavam indubitavelmente expressões sobre raça e classe em vez de observações registradas sobre condições sociais reveladas na escola. (DÁVILA, 2006, p.92)

Através das fichas de observação comportamental, foi possível detectar que a questão racial, apesar de ser um dos itens destacados nas fichas, não se configurava como um fator dominante na constituição de “crianças-problemas”. Para Ramos (1954, p.42), é “o meio social que exerce uma influência decisiva sobre a criança”, noção baseada em referências no campo da psicologia e da antropologia, que não responsabilizava uma característica em particular, nem um comportamento errôneo, mas sim as relações estabelecidas no interior das famílias e dos ambientes sociais.

As crianças eram classificadas em “brancas, pardas ou pretas”, bem como seus pais, mas não encontrei nenhuma evidência que pudesse relacionar a cor aos “problemas” apresentados. Para Martha Abreu, os exemplos encontrados nas fichas “parecem resumir os novos paradigmas defendidos por Arthur Ramos para a explicação do péssimo desempenho de muitas crianças e adolescentes na escola: os desajustamentos no lar causavam problemas

afetivos, emocionais e psicológicos nos comportamentos. As causas, em última instância, seriam, não mais raciais, mas essencialmente familiares e sociais” (RAMOS, 2000, p.124)

É importante ressaltar que a mudança da razão racial para a social, no que diz respeito às questões pertinentes à infância e ao comportamento escolar insere-se em uma mudança mais ampla do pensamento social brasileiro. Entre estas mudanças, é importante assinalar o caráter positivo atribuído à mestiçagem, no trabalho, por exemplo, de Gilberto Freyre e na literatura de Jorge Amado, apesar dos limites do seu tempo. Segundo Martha Abreu (2000, p.130), “As combinações entre cor e pobreza rondaram os diagnósticos sobre o futuro das crianças, mesmo no final do século XIX, quando as teorias sobre a hereditariedade e inferioridade raciais ainda estavam bastante em voga.”

Talvez um paradoxo desta história seja o fato de Ramos, mesmo afastando o paradigma de inferioridade e preconceito racial, afirmar a inferioridade cultural que criava em parte da população brasileira uma “mentalidade primitiva”³² impregnada de elementos “pré lógicos” vindos, sobretudo, de religiões “negro-fetichistas”. Seria, no entanto, a educação uma ferramenta para atingir este inconsciente coletivo, “libertando-o das amarras do pensamento pré-lógico”, imprescindível para levar a população até graus mais avançados de cultura e, conseqüentemente, de civilização. Assim, as fichas também fazem referência à religião, com as classificações: “católico”, “católico não-praticante” e “espírita”, sendo esta última classificação identificada a atitudes prejudiciais, e a causas de medos e angústias ligados à superstição.

Em ficha de número 63 da Escola General Trompowski, encontramos a seguinte informação: “J. G., menino de 10 anos, cor branca. O pai é português, comerciante, presidente de uma associação espírita. A mãe brasileira não goza de boa saúde; é médium; castiga os filhos com correia e chinelo.” As dificuldades na escola, diagnosticadas como “falta de atenção, desinteresse, indiferença” estão atreladas ao “medo” excessivo que faz a criança “demorar a conciliar o sono”, fato que, por sua vez, relaciona-se ao fato de o pai presidir “sessões espíritas”, com a presença do menino que “descreve com minúcia os fatos que ali se passam”.

Outra observação, agora da escola Estados Unidos, também refere-se a possíveis problemas relacionados à prática do “espiritismo”. Neste documento, encontramos o seguinte relato sobre o aluno G.F.E., de 10 anos: “Transtornos vários no desenvolvimento do menino:

³² No livro *Introdução à psicologia social*, Ramos explica que o termo “primitivo” se aplica à mentalidade de certos povos considerados selvagens, em relação às estruturas de mentalidade civilizada. O pensamento primitivo sustenta-se no chamado inconsciente coletivo e folclórico, que estaria presente na vida cotidiana tanto de negros quanto de brancos.

convulsões, terror noturno, queda do leito; os pais atribuíam estes males a “espírito encostado” e trataram-no pelo espiritismo. Ainda hoje, a criança é sonâmbula e tem pesadelos. Tem sonhos terríficos. [...] É medroso, triste, reservado, simplório, desconfiado, desatento, desinteressado, seu rendimento na escola é nulo”. (Ficha de nº 7 do SOHM)

No caso das fichas analisadas, este último relato refere-se a uma família de cor “preta”, mas o anterior a uma família de cor “branca”, indicando a presença de aspectos ambientais diagnosticados como causadores de doenças em famílias de composições raciais diversas.

Martha Esteves (2000, p.136-137) destaca: “Apesar de Arthur Ramos ainda manter uma posição evolucionista, de registrar as ‘cores’ das crianças estudadas, quando procura romper com os postulados biológicos e raciais, e de acabar realizando uma associação entre ‘cultura negra’ e primitivismo, o seu livro *A criança problema* foi um importante libelo na luta contra o racismo. Evidentemente, a escolha de explicações e determinantes de ordem psicológica e social contribuíram para isto”.

Este deslocamento, das causas raciais para as ambientais, se diminui o estigma sobre as crianças negras, afirma os preconceitos para com as crianças pobres, pois, embora as fichas apresentem casos de crianças ligadas a famílias com mais posses, a grande maioria dos problemas é relacionado à falta de recursos, situação que conduziria a más condições de habitação, vida promíscua e condições precárias de vida. Martha (2000, p.137) ainda menciona que Ramos, crítico do racismo, não desenvolveu condições para pensar as especificidades presentes nos preconceitos que “passaram a rondar as visões sobre as crianças problemas, em geral pobres e negras, negras e pobres”. Neste sentido, observamos problemas considerados graves, como o alcoolismo, escorraçamento, castigos, condições de habitação precárias apresentados de forma comumente relacionada à situação de pobreza e miséria a que estas crianças estavam expostas.

O trabalho em questão, conduzido pelo SOHM e registrado com detalhes no livro *A Criança Problema*, a despeito de ser um trabalho datado, deixou bastante evidente a compreensão de que o desempenho desejado da criança em sala de aula estava relacionado com o “equilíbrio” de seus pais e de suas famílias, considerado necessário para o estabelecimento da cooperação entre escola e família. No entanto, alguns depoimentos, representados nas fichas, enfatizam que a casa pobre atrapalhava o que a escola fazia.

Marcos Cezar Freitas enfatiza que a mudança de foco, presente no trabalho de Ramos e expressa nas fichas, foi significativa para a consolidação de interpretações que possuem

repercussões ainda nos dias atuais e que envolvem o relacionamento entre a instituição escolar e os estratos sociais pauperizados. Segundo este autor: “A circulação de tais ideias e debates nos permite identificar alguns momentos nos quais a nossa sociedade passou a discutir com mais intensidade o tema da adaptação da escola à criança pobre” e ainda, formas possíveis para que a escola possa “se adaptar às incompletudes da casa pobre”. (FREITAS, 2011, p.69)

Tais preocupações relacionam-se com a própria concepção de criança propugnada pelo Serviço:

Em vez de considerarmos a criança um ser isolado, responsável pelos seus atos, ou julgada portadora de uma tara ou de um fato adverso, a higiene mental, aproveitando a lição da psicologia social contemporânea, ensina-nos a olhar a criança como uma entidade móvel, complexa, boiando a mercê de múltiplas influências de seu meio, e reagindo das mais variadas maneiras a essas influências (RAMOS, 1954, p.44)

Independentemente da realidade das “constelações familiares” e da situação econômica nas quais a criança estava inserida, alguns elementos podem ser compreendidos como valorizados na vida infantil, sendo variadas as formas como os mesmos eram incorporados pelas famílias, de acordo com os fatores ambientais observados. Os momentos destinados às brincadeiras, os brinquedos utilizados, o tipo e as companhias para o lazer, a questão dos horários e qualidade da alimentação e a questão do trabalho infantil eram alguns dos fatores que se apresentam compondo as fichas, sendo indícios sobre a forma como a criança estava sendo tratada no espaço privado.

Com relação ao trabalho infantil, encontramos referência a crianças que “trabalham muito em casa”, algumas vezes faltando à escola por ter que “ajudar a mãe nas tarefas domésticas”. O próximo relato, no entanto, apresenta o caso do menino J, branco, de 12 anos que, vivendo em “péssimo ambiente familiar”, trabalhava fora para ajudar a família, prática compreendida como nociva, visto que atrapalhava o seu rendimento escolar e o expunha a más influências que o estavam tornando “vadio”, “mentiroso” e “insubordinado”.

J. trabalhava em uma quitanda, como entregador; foi despedido recentemente. [...] Agosto de 1935 - O menino é vadio e insubordinado. Foi encontrado por uma professora da escola na rua e com alguma coisa debaixo do braço; ao avistar a professora, correu, procurando esconder-se. Na escola afirmou que estava vendendo jornais. Abril de 1936 – Uma professora da escola encontrou-o na Avenida Rio Branco, pedindo esmolas... Maio de 1936 – A mãe veio informar que o menino conseguira agora uma caixa de engraxate. O menino porém continua a esmolar e vagar pelas ruas... (Ficha nº 357 do SOHM)

Este caso é tratado como típico de abandono familiar, em face aos desajustamentos de base econômica que estimulavam a prática do trabalho infantil.

A situação do menino de 12 anos, matriculado na Escola Manoel Bonfim, também expressa um tipo de realidade entendida como nociva: “subalimentado. Não tem hora certa para deitar-se nem para levantar. Vive na rua em más companhias de botequins e tavernas”. (Ficha de nº 253 do SOHM)

Destacamos, ainda, o caso de outro menino, com a mesma idade, matriculado na Escola Estados Unidos: “Subalimentação. Deita-se às 22 horas, levanta-se às 4 (?). Levanta-se de madrugada, vai à feira fazer carretos, para ganhar dinheiro e entregar à mãe; arruma a casa, limpa os pratos, faz café da manhã, encera a casa”. (Ficha de nº 42 do SOHM)

Estes dois últimos relatos fazem menção a famílias de classe social menos favorecida, o que, de certa forma, pode “justificar” a subalimentação e a prática do trabalho infantil. Em famílias que podem ser consideradas, através dos relatos, como tendo situação econômica mais favorecida, também observamos certos problemas com o sono e a alimentação, apresentados ao lado de outros hábitos aprovados, como idas ao cinema – sendo criticados, no entanto, os “filmes de guerras” e de “socos” - e a aquisição de brinquedos. Há, no entanto, informações indicando que estes, muitas vezes, eram utilizados de forma errada, quando, por exemplo, a criança “brinca só, por imposição da mãe”, ou com “brinquedos barulhentos e agitados”.

A questão dos brinquedos e brincadeiras é bastante relevante nas fichas. Os momentos de brincadeira podem ser compreendidos como importantes para a observação da criança, quando seria possível, por exemplo, diagnosticar aspectos como “tendência a dominar”, “tendência a ser dominado”, “nas brincadeiras de polícia e ladrão quer sempre se o policial”, “não brinca em grupo”, etc. Muitos destes aspectos são observados dentro do próprio espaço escolar. No espaço do lar, a preocupação com as brincadeiras tem o foco nos espaços destinados para elas, sendo condenadas as brincadeiras “na rua” ou com “má vizinhança”.

Com relação aos brinquedos, não aparecem muitas referências sobre quais eram os mais utilizados pelas crianças. Em algumas fichas observamos que as crianças possuíam bola, boneca, bicicleta, por exemplo. A valorização do aspecto lúdico na vida das crianças inscreve-se em um momento de construção de uma nova sensibilidade sobre ela, que fomentou, por exemplo, o aumento do número de propagandas publicitárias destinadas à infância, estimulando o consumo de brinquedos e demais produtos benéficos e considerados necessários à formação da criança, pautada em parâmetros modernos³³.

³³ Ver GOUVEIA & PAIXÃO, 2004.

Desta forma, compreendemos que, para o Serviço, não bastavam as condições econômicas favoráveis para proporcionar uma educação adequada, se os pais não estivessem atentos a uma série de aspectos, como as formas de divertimentos que iriam, ou não, beneficiar seus filhos. No livro *A Criança Problema*, um relato autobiográfico de um médico chamado Dr. Murilo de Campos (1954, p. 177) demonstra como atitudes “erradas” dos pais com boa situação econômica podem formar adultos que “não conseguem se adaptar à realidade”

Filho único que sou, fui criado por meus pais sob o regime do medo. [...] Vivi minha infância, até os dez anos, dentro de casa, tendo principiado meus estudos aos 6 anos, com uma moça que morava perto da minha casa. Brincava com outros meninos e meninas, sempre dentro de casa, porque, diziam eles, não me queria brincando na rua, para que eu não apanhasse maus costumes com os outros meninos. Meus pais sempre tiveram todo cuidado comigo, porém, talvez por ignorância, sempre me procuravam mostrar perigos, fazendo com que eu deles me livrasse, inculcando-me assim fobias de tudo quanto é mais natural da vida.”

Observamos que a correta educação e formação da criança encontrava-se em uma linha tênue entre “o abandono às más influências da rua” e o cuidado excessivo que seria o causador de “fobias”. Sendo assim, através das fichas, é possível perceber que, no que tange à educação das crianças, as famílias observadas, independentemente de suas condições financeiras, não estavam sendo capazes de promover esta educação equilibrada, na visão do Serviço, pois em todas as fichas analisadas algum “erro” com relação à criança era detectado, se não fosse assim, estes não seriam “casos problemas”.

2.2 As relações entre família e escola

É hoje um ponto dominante da Escola nova, a colaboração estreita entre a escola e o lar. A escola já não é mais considerada como desempenhando simples atividade de instrução, desinteressada do aspecto educativo em geral da criança. [...] Ela é chamada a intervir intensa e largamente na vida do lar, orientando e educando. (RAMOS, 1954, p.389)

A escola, através das ações do Serviço, deveria estar em permanente contato com as famílias, visando, por um lado, buscar sua cooperação e, por outro, intervir nas práticas do espaço doméstico. Era enfatizada a necessidade de colaboração entre estas duas instâncias educativas. Podemos destacar que as visitas domiciliares e a ida dos pais à escola como momentos de contato, que são relatados nas fichas e nos permitem apreender aspectos desta dinâmica que envolvia família e escola.

Podemos observar a tensão constante presente nesta relação, que reforça a impossibilidade de pensarmos que a tentativa de moldar os hábitos e ações dos pais para com os filhos tenha se dado sem conflitos e resistências. Por outro lado, percebemos a resistência até mesmo das professoras de classe em buscar a cooperação com as famílias e em adotar uma “nova forma” de conceber a criança e de agir junto a ela.

Destacaremos três aspectos que podemos observar desta relação. O primeiro deles diz respeito aos pais que dizem “não saber o que fazer”, “reconhecendo” sua “incapacidade para educar”, delegando à escola, ou a outras instituições esta função³⁴. No caso do menino Z. de 13 anos, matriculado na Escola General Trompowski e que apresentava comportamentos de “turbulência” na escola, observamos que a mãe, ao ser chamada na escola, reconheceu “a grande necessidade de corrigi-lo, confessando, entretanto, a “falta de coragem” para modificar sua atitude com o filho. “[...] O menino continua desobediente, teimoso, indisciplinado, desatento. Os pais não modificaram em nada a atitude face à criança”. (Ficha de nº82 do SOHM)

A menina C., de 10 anos, foi “fichada” como tendo dificuldades para se adaptar ao regime escolar, tendo atitudes de “agressividade”, “autoritarismo” e “teimosia”, relacionadas ao fato de ser mimada por ser filha única. Sua mãe, ao procurar o serviço, “queixou-se à auxiliar, que a filha lhe tem dado muito trabalho” e por isso, “não sabe mais o que fazer”. Neste caso, a mãe expressou o desejo de “interná-la em um colégio religioso”. Embora a ficha não relate se a criança foi, ou não, internada no colégio, ela é significativa para pensarmos neste aspecto de compreensão da incapacidade para educar, apropriado pelos próprios pais, frente aos maus comportamentos dos filhos. (Ficha de nº120 do SOHM)

Ainda neste sentido, observamos casos extremos, nos quais a própria escola, através do Serviço, atesta a “incapacidade” absoluta da família, o que gera a defesa do afastamento da criança do meio familiar e seu encaminhamento a um internato. No caso do menino O, de 13 anos, aluno da Escola Estados Unidos, após um longo relato de “desajustes familiares”, situação agravada por sua condição de órfão, vemos a seguinte observação do Serviço:

Dezembro de 1934- Este menino é o resultado global de uma desorganização completa da família, foi educado em ambiente desfavorável. Reage às suas condições de orfandade e pauperismo, na agressão, na ironia, nas mentiras, nos furtos. Na impossibilidade de agir sobre

³⁴ Lasch (1991) trata desta transferência de responsabilidades como sendo uma consequência das ações cada vez mais frequentes de especialistas que, ao invés de proporcionar maior confiança aos pais, conduziram a uma insegurança maior na tarefa educativa, no interior do espaço doméstico. Para este autor: “a proliferação do conselho médico e psiquiátrico solapa a confiança dos pais ao mesmo tempo que alimenta uma noção largamente exagerada da importância das técnicas da criação dos filhos e da responsabilidade dos pais por seu fracasso.” (p.220)

o ambiente familiar, torna-se imprescindível sua retirada do meio. Experimentar o internato, proporcionando a criança um meio adequado. [...] Consentir visitas periódicas à madrinha; zelar convenientemente as saídas do menino.

Maio de 1935 – O. foi internado no instituto João Alfredo, após prévio atendimento com o diretor do estabelecimento, sobre a orientação aconselhada. O menino tem melhorado muito: está mais limpo e com aparência mais saudável. Ainda não desapareceram de todo a turbulência e a agressividade. Mas desapareceram por completo, os outros aspectos de comportamento pelo abandono moral da criança. (Ficha de nº33 do SOHM)

Em outra ficha, que retrata um ambiente familiar também caracterizado como desajustado, podemos observar o mesmo tipo de encaminhamento. O menino J. de 10 anos e de cor branca, vivia em um ambiente “extremamente desorganizado”, exposto ao alcoolismo, aos castigos, ao trabalho infantil e às más influências da vizinhança. Após um extenso relato, que aponta algumas atitudes do Serviço, como a orientação aos pais, um trabalho diferenciado feito pela professora de artes e constantes vistas sociais, a ficha nos apresenta a seguinte conclusão sobre o caso: “Não foi possível modificar, infelizmente, o ambiente de casa: alcoolismo paterno, castigos corporais na criança, abandono moral e afetivo. O Serviço apelou para a última solução: a retirada da criança do ambiente familiar, e a sua observação e comportamento num internato, dentro da orientação do Serviço. [...] Que poderia nosso Serviço mais fazer?” (Ficha nº3 do SOHM)

Neste último caso, o encaminhamento foi feito ao Instituto Ferreira Viana. Observamos outras fichas com encaminhamentos parecidos, indício que nos permite compreender que, em atitudes extremas, ocasionadas pela visão da impossibilidade de manter a criança no ambiente familiar, o afastamento do ambiente nocivo era considerado o melhor a ser feito.

Outro aspecto observado compreende a situação de pais que demonstram resistência em colaborar com a escola, comparecendo ao Serviço, recebendo os agentes no espaço do lar, ou até mesmo a fornecendo as informações consideradas necessárias. Na ficha de C. H., menino de 10 anos, americano, naturalizado brasileiro, que apresentava problemas de mentiras, furtos e turbulências, vemos que, após o fichamento do menino, tendo sido coletadas as informações necessárias através dele próprio, a mãe foi chamada a comparecer no Serviço, tendo faltado por duas vezes a este compromisso.

5/5/39 - A mãe não compareceu ao gabinete deixando de atender ao nosso chamado. Aproveitamos a oportunidade para uma visita. A mãe atendeu-nos, hesitando em convidar-nos para entrar. O menino não estava em casa. Insistia em indagar sobre a finalidade de nossa visita e sabendo que desejávamos sua presença para o exame médico do filho, declarou que precisava conversar com o padrinho, primeiro, sobre a necessidade desse exame. Conversamos com a senhora, procuramos indagar sobre os brinquedos do filho em casa e a afetividade em relação aos parentes. E finalmente: “a senhora sabe qual é o maior defeito de meu filho? Ele mente muito”. Procuramos convencê-la de que estaríamos prontos a auxiliá-la na correção desse “defeito”. **Não pretende que o filho acabe**

os estudos no Brasil; fará aqui o curso ginásial e irá, se ela puder para os E.U. “aqui não há severidade; mesmo nas escolas primárias não educam bem as crianças, não lhes dão castigos, não lhes “batem”. No seu tempo não era assim. [...] Procuramos demonstrar que ela estava sendo injusta em relação ao nosso país e que todos esses defeitos que ela via no nosso sistema educacional eram o resultado das lições que nos vinham dos E.U. [...]

11/5/39 - Conforme prometemos fomos visitá-lo. Charles não disse à mãe que nos havia convidado, mas que havíamos dito que iríamos lá naquele dia, para falar com ela. **A visita foi rápida, pois a senhora pretendia sair estando apenas a nossa espera.** Houve tempo, entretanto para presenciar algumas cenas deploráveis entre mãe e filho. **Durante o resto do mês, Charles apresentou pequenas melhoras nos trabalhos de classe e isso mesmo conseguindo com grande esforço da professora e somente por ela.** (Ficha de nº92 do SOHM, grifos nossos)

Observamos, neste trecho, que a mãe resistia, em certa medida, a ir até a escola e a receber as agentes em casa, sendo, por fim, as melhoras observadas no comportamento de Charles, consideradas uma conquista apenas da professora. Chama atenção, também a crítica feita pela mãe ao sistema educacional brasileiro, onde não haveria severidade, o que pode sugerir algum grau de resistência às práticas educativas pautadas no movimento da Escola Nova e a uma educação mais liberal, ainda que o próprio agente do Serviço que registrou os dados tenha indicado que práticas semelhantes também se encontravam presentes na sociedade americana, mencionada como referência positiva pela mãe.

Ao detectarmos, nas fichas, aspectos de tensão entre família e escola no âmbito das ações do SOHM, não consideramos apenas estes casos em que as famílias expressam verbalmente suas críticas com relação à escola, mas também os casos em que os problemas das crianças são atribuídos à escola e aqueles em que mesmo após um longo relato de visitas e intervenções, “a família não modificou sua atitude frente aos problemas do filho”. Neste sentido, a tensão se expressa pela não adesão ao que estava sendo prescrito e defendido como ação correta. Não queremos aqui apontar as famílias como as responsáveis pelos desajustamentos e pela permanência de problemas comportamentais na escola ou no espaço doméstico, pois, desta forma, estaríamos nos apropriando da compreensão do Serviço. Buscamos compreender as tensões e a frequente atribuição de responsabilidade às famílias como dados frequentemente extraídos das fichas, sendo necessário, entretanto, considerar que os relatos reproduzidos nestes registros partem das intencionalidades e das ideias dos agentes do Serviço, sujeitos que estavam situados em um lugar de especialistas e embaixados nos discursos científicos.

A crítica feita aos pais, no sentido de que estes não cooperavam com a escola e não entendiam a importância das questões ali defendidas, pode ser evidenciada também nas palavras de Cecília Meireles, poetisa e intelectual envolvida nas causas educacionais,

sobretudo nas questões relativas à infância. Identificada com os ideais escolanovistas, Cecília Meireles dedicou-se ao jornalismo, na década de 1930, tornando-se responsável pela *Página de Educação*. Nesta coluna, dirigiu algumas críticas aos pais, que não entendiam as novidades trazidas pela pedagogia moderna e científica, encaminhada através da escola. Para a autora, “era um crime traír uma obra assim...” (MEIRELES apud MAGALDI, 2007, p.89)

Em outros casos, podemos observar a resistência dos pais em modificar hábitos que a escola considerava condenáveis, como por exemplo, os castigos físicos. Na ficha do menino J., de 11 anos, é assinalado vivia em um ambiente de pauperismo, sofria castigos físicos, sendo humilhado em casa e na escola devido aos seu comportamento “abobalhado” e a gagueira. Ao ser chamada à Escola, a mãe de J. declarou que iria continuar batendo no filho, por que ele é desobediente, “Assim mesmo , ele foge, continua correndo em volta da mesa, fazendo barulho; eu saio a correr atrás: venha cachorro, passe aqui”. (Ficha nº 17 do SOHM)

Este relato é significativo para pensarmos nas resistências das famílias a abandonarem antigas práticas já enraizadas. Mesmo indo até a escola, um espaço que buscava afirmar suas práticas como científicas e, por isso, autorizadas, a mãe não deixou de afirmar que manteria como prática os castigos físicos. Neste caso, a “sensível melhora observada no aluno” se deu após o início dos exames orgânicos, sendo aconselhado que o Serviço continuasse “a orientar a mãe quanto aos inconvenientes dos castigos físicos”.

As visitas e a ação de elaboração das fichas a partir de dados coletados podem ser compreendidas como técnicas disciplinares visando uma ação normalizadora. Torna-se necessário, no entanto, problematizar a forma como os pais se relacionavam com as críticas e prescrições que chegavam até eles. Ou seja, é preciso considerar de que modo essa tentativa de governo foi limitada pelo próprio movimento de subjetivação, que envolve múltiplas possibilidades, permitindo que, além de se construir como realidade governável, as famílias tenham podido negociar e de certa forma se afirmar como instância educativa.

Em um trabalho contemporâneo, Cleopâtre Montadon e Philippe Perrenoud, desenvolvem uma análise sociológica sobre as relações entre família e escola, destacando as dificuldades de tal diálogo, considerando-o como “desigual”. Para os autores:

O diálogo é, por vezes, difícil e nalguns casos não chega a existir. Trata-se de um diálogo desigual e frágil. Os pais encontram-se perante um corpo profissional organizado desde há muito e sobretudo relativamente a um sistema escolar concebido para funcionar sem negociar com os seus utentes. (MONTADON; PERRENOUD, 2001, p.2)

Para esses autores, um dos fatores que torna difícil o diálogo, é a assimetria de poder. Enquanto a escola procura o embasamento dos saberes científicos, a família pauta-se no exercício cotidiano dos papéis conferidos aos seus agentes – de mãe e pai. A assimetria complica-se pelo fato de pais e professores serem atores neste processo, situação que “pode produzir uma inversão das relações em um determinado contexto”.

Nesta perspectiva, podemos pensar nas tensões presentes entre escola e família, compreendendo que cada uma destas instâncias educativas visava afirmar seu lugar enquanto espaço socializador. A entrada dos saberes científicos que demandavam mudanças de comportamento, concepções e hábitos no interior das famílias pode ser pensada como um fator que fomenta as tensões, por desqualificarem o trabalho das famílias que, na maioria das vezes, ainda não estavam afinadas com as noções defendidas.

O último aspecto destacado é o das famílias que apresentaram atitudes de aproximação e até mesmo colaboração com o Serviço. Os relatos indicativos desse tipo de situação são bem mais sucintos, visto que nas fichas onde são observadas a colaboração e a conseqüente mudança de comportamento, não há um prolongamento das observações, uma vez que o objetivo do Serviço teria sido alcançado. É importante destacar, também, que os relatos de uma possível colaboração por parte das famílias são menos frequentes, sendo as mudanças positivas identificadas nos alunos, normalmente relacionadas como sendo resultado das ações das professoras e das agentes do Serviço.

O tio da menina G, de 11 anos, da Escola Manoel Bonfim, que apresentava na escola hábitos de mentira, procurou a agente do Serviço, comunicando a intenção de retirá-la da escola “por estar alarmado com a atitude maliciosa da menina nas conversas com a criada, sobre a paixão que tinha por um menino que não lhe correspondia e ainda sobre um fato passado entre ela e uns meninos no quintal da escola”. No entanto:

Aconselhado pelo SOHM, o tio resolveu confiar a menina à orientação da auxiliar do Serviço que o aconselhou e a tia, sobre a maneira de se conduzirem com a sobrinha. A tia procurava antes obrigar a menina a dizer a verdade, amedrontando-a com o aparecimento da alma da mãe, caso ela mentisse.
Esclarecemos a criança sobre problemas que a angustiavam, relacionados com a vida sexual, com tato e oportunidade.

Junho de 1936 – **A família de G... mostra-se satisfeita com a ação da escola.** A menina está mais alegre e menos reservada. Perdeu aquele ar de ingenuidade dissimulada. Durante o recreio está prestando auxílio ao serviço de merenda, convidada pela professora que dirige o Serviço. Ficha de nº 111 do SOHM)

Nesta ficha, destacamos o fato de o tio ter ido até a direção para dizer que tiraria a aluna da escola devido a comportamentos considerados inadequados e, após um diálogo com agentes do SOHM, ter optado por deixá-la na escola. Outra questão interessante presente na ficha é maneira como agia o SOHM, aconselhando a família, orientando-a sobre a melhor conduta a ser adotada. O relato ainda mostra o resultado considerado positivo de tal ação, apontando a satisfação da família após a mudança de comportamento da menina, dinâmica, neste caso, que nos permite pensar em uma relação bastante estreita e até mesmo de colaboração entre as instâncias educativas.

Em alguns casos, apenas o fato de a família não se opor ao Serviço e às visitas sociais, já era considerado um fato positivo, que viria a somar no trabalho de ajustamento da criança. Na ficha do menino P. de 7 anos, observamos a descrição de um ambiente familiar no qual o menino sofria muitos castigos físicos e era chamado de “maluco” pelos pais. A atitude da criança em sala de aula era de “agressividade”, “destruição” e “turbulência”, demonstrando medo constante de ser castigado pela mãe. Após a primeira visita domiciliar feita em 9 de abril de 1938, a agente do Serviço registrou a seguinte informação: “Orientamos os pais, mostrando-lhes a inconveniência de tratar a criança de “maluco”, castigando-a fisicamente. O ambiente familiar não foi refratário à nossa orientação e o próprio pai teve essa expressão: “Já é alguma felicidade a escola se interessar por esses casos”.

As evidências de atitudes de cooperação podem ser observadas também nos que se seguem, como: “Foi aconselhada a mãe no sentido de agir junto ao menino, evitando os ralhos e castigos repetidos. O menino tem melhorado muito. Em 1938 não mais apresentava problemas de comportamento”. E ainda: “Com o esclarecimento do caso aos pais, mostrando os inconvenientes dos mimos e uma educação demasiada de contato feminino, o comportamento da criança tem melhorado”. E também: “Com a orientação dada aos pais, no sentido de modificarem a atitude com o menino, este melhorou um pouco e está rendendo mais na escola”. Estes tipos de frases eram comumente utilizados para encerrar uma ficha, caracterizando uma solução para o problema.

É importante destacar que as atitudes dos pais consideradas positivas são aquelas que expressam a adesão às propostas da escola. Ou seja, a cooperação entre família e escola deveria ser, na verdade, o reconhecimento de que o que estava sendo ministrado como prescrição, via escola e o que ela estava condenando como hábitos nocivos, eram orientações baseadas em saberes legítimos, porque cientificamente construídos. Neste sentido, dialogamos novamente com Montadon e Perrenoud (2001), ao considerarem que, embora a escola anseie

pelo diálogo e pela parceria com os pais, ela se encontra despreparada para receber esses pais em toda a sua diversidade.

As observações constantes nas fichas oscilam muito entre “[...] esclarecida a situação, o menino tem melhorado um pouco” e “[...] de nada têm adiantado as prescrições do Serviço”. Esta tensão pode ser observada também nas fichas em que se pode ler: “[...] o aluno não compareceu à escola. A mãe o matriculou no Instituto João Alfredo”, “saiu da escola, sendo internado num colégio de Petrópolis.” Ou, até mesmo, aparecem casos, como: “a madrasta a prende em casa, muitas vezes por precisar de seus serviços.” Por outro lado, são variados os relatos em que os responsáveis procuram orientação sobre a melhor maneira de lidar com as crianças. Desta forma, é possível considerar que reconhecer a necessidade de colaboração e colocá-la em prática não eram questões tão simples, visto que estavam envolvidas concepções educacionais muitas vezes diversas, como veremos no tópico a seguir.

É interessante observar que o Serviço também se dirigiu à própria criança, procurando auxiliá-la sobre “os problemas que a angustiavam”. Este tipo de atuação junto à criança pode ser compreendido como uma maneira de formar o “Eu” normal socializado e individualizado, que transporia os muros da escola, de modo que suas atitudes também pudessem ser um exemplo para a família. Ou seja, não só a família seria responsável por inculcar hábitos corretos de educação em seus filhos, mas também as crianças, devidamente educadas na escola, poderiam ser “educadoras” em seu lar³⁵.

2.3 Pelo lar, contra o botequim³⁶

Sendo as questões ambientais tão relevantes no processo de formação da criança, as ações do Serviço deveriam ser destinadas a detectar os ambientes nocivos de forma a modificá-los, ou estimular que as famílias os evitassem. Destacamos, neste item, duas questões ambientais relevantes: a habitação e a exposição aos chamados “vícios sociais”,

³⁵ Philippe Perrenoud (2001) compreende que, no cenário contemporâneo, as escolas reforçam cada vez mais a necessidade de diálogo e proximidade com as famílias, embora as dificuldades de tal relação se mostrem flagrantes. Neste cenário, a criança assume um importante papel como “mensageira e mensagem” das noções, hábitos e comunicados vindos da escola. Dialogando com o autor neste ponto, por considerar que, no âmbito do SOHM, estratégias também foram forjadas para que os alunos “ajustados” e auto-controlados pudessem estender seus conhecimentos e seus bons hábitos para além dos muros da escola.

³⁶ Este título remete ao trabalho de Sidney Chalhoub, com o qual estabelecemos diálogo neste estudo.

sendo as mesmas apresentadas de modo imbricado e constantemente atrelado a situações de pobreza.

No caso do menino O. , da Escola Estados Unidos, já citado anteriormente, a ficha fornece indicações sobre um lar desajustado e sobre a exposição da criança a atitudes e hábitos considerados nocivos para sua educação.

O pai, português, empregado da prefeitura, faleceu de úlcera no estômago; vivia maritalmente com mãe do menino; **alcoolizava-se com frequência. A mãe, também falecida, era brasileira, parda, cozinheira; frequentava sessões de macumba e baixo espiritismo; alcoolizava-se; tinha vários amantes.** 2 irmãos: irmã, de 24 anos, tem vida irregular, ; irmão de 15 anos, trabalha numa tamancaria. **Outra irmã, de 15 anos suicidou-se há um ano; era amasiada, estava com dois meses de gravidez e o amante encontrou-a namorando outro homem; ela foi à sessão espírita e lá disseram que deveria morrer queimada; em casa ateou fogo nas vestes e morreu.** (Ficha de nº33 do SOHM)

A criança fichada neste relato estava exposta a influências nocivas variadas que demonstram o que o que era denominado “abandono moral”, envolvendo questões como alcoolismo, promiscuidade, práticas religiosas condenadas, entre outras. O diagnóstico realizado indicava que a formação da criança era comprometida negativamente pelos fatores apontados,

O pai português, faleceu de tuberculose pulmonar; durante os ultimo 7 anos **alcoolizava-se diariamente e punha, nestas ocasiões, a família para fora de casa.** [...] Moram em casa alugada, sem acomodação para a criança.

Maior de 1935 – O menino não estuda na escola; vive a fazer gaiatices para os colegas. **Mente e fuma. Bebe cerveja com soda.**

Novembro – Tem faltado muito a escola. **Obtive informações de que o menino vive nas ruas, em más companhias.** É irrequieto, perturba o trabalho dos colegas.

Observações: As atitudes e comportamento desta criança são uma reação ao abandono e ao escorraçamento de casa. **O seu Super-Ego moldou-se ao tipo paterno (alcoólatra e mau para a família), a quem quer substituir (bebe cerveja, fuma, vaga pelas ruas.)** (Ficha de nº 304)

Com relação ao alcoolismo, este foi alvo de muitas ações com vistas à superação dos malefícios causados pelo mesmo. No interior da própria escola, por exemplo, observamos que esta era uma temática a ser trabalhada, como se depreende de um documento do Arquivo Arthur Ramos, contendo a proposta de uma atividade a ser realizada com os alunos das escolas experimentais, de modo a conscientizá-los acerca dos aspectos nocivos do álcool:

Apresentar aos alunos dois vasilhinhos com gerânios floridos, ou outra planta que esteja nitidamente viçosa. Diariamente, entre 10 a 12 dias, os próprios alunos regarão as duas plantas, uma com água pura, outra com água misturada com álcool. Esta última perderá a cor, cairão suas folhas e flores e terminará secando, a outra planta, cada vez mais forte, crescerá e florescerá. (38,1,4)

Se a relevância adquirida pela temática no espaço escolar, devido à ocorrência de casos em que as crianças mostravam-se expostas aos malefícios causados pelo álcool deve ser considerada, o combate ao alcoolismo mobilizava intensamente a sociedade brasileira à época bem para além dos muros da escola. Nessa direção, são dignas de nota as campanhas destinadas à sociedade de forma mais ampliada, através de campanhas veiculadas, por exemplo, por meio da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM).

Sidney Chalhoub (1986) destaca que os espaços destinados às “bebedeiras”, os botequins, eram considerados, através de relatos jornalísticos e inquéritos policiais, como um antro de “vadios” e “desordeiros”. Neste sentido, compreendemos que o projeto envolvido nestas críticas e nas tentativas de afastar os cidadãos destes espaços, inscreve-se no anseio de transformá-los em sujeitos “ordeiros” e “trabalhadores”. No que tange às ações do SOHM, percebemos que a preocupação estava também no fato de o alcoolismo ter repercussões no espaço doméstico e na vida das crianças, como podemos perceber nos relatos em que, normalmente o pai, “expulsa a família de casa” ou “espanca a mulher e os filhos”.

O alcoolismo, neste contexto, esteve atrelado a vários outros problemas identificados ao lar, como o abandono dos filhos, os castigos, e a exposição ao espaço das ruas. Compreendemos, no entanto, que a tentativa de afirmar a necessidade de um espaço adequado para a habitação tencionava trazer para dentro de casa os seus membros, que deveriam viver de forma harmoniosa, distantes dos vícios sociais que poderiam tumultuar aquele espaço.

Novamente recorrendo ao trabalho de Chalhoub, destacamos que, como este autor relata, a temática da habitação aparecia como um problema para as camadas populares da sociedade no início do século XX. As modificações empreendidas no espaço da cidade, visando o seu “embelezamento” e a concentração de renda nas mãos de alguns “burgueses” podem ser alguns fatores que, ainda na década de 1930, nos ajudam compreender a precariedade em que viviam a maioria das famílias atendidas pelo Serviço.

Algumas fichas relatam visitas a “casas alugadas”, “com acomodação para a criança”, ou “casa própria, de bom aspecto”, nas quais, normalmente, os problemas das crianças estavam relacionados ao excesso de cuidados, aos mimos ou à problemática do filho único, como podemos observar no trecho reproduzido abaixo, retirado da ficha da menina A., de 12 anos:

O pai, comerciante, boa saúde, alegre e sociável. A mãe é professora de piano e canto; alegre e expansiva, mas não goza de boa saúde.

Moram quatro pessoas em casa de pensão, com boas condições de aeração e iluminação, e acomodação para a menina.

Agosto de 1935- A. está convencida de que é uma criança doente. Sempre cercada de mimos, é dengosa e cheia de tiques [...] Chora por coisas insignificantes. Na escola é expansiva, às vezes, mas em casa costuma passar horas calada [...] As tendências à esquizoidia se acentuam nesta menina pela atitude que em casa têm assumido em relação à ela. (Ficha de nº115 do SOHM)

Se, em algumas fichas, há referência às condições razoáveis de moradia de algumas famílias, aqui focalizamos, em particular, aquelas que não apresentam estrutura vista como adequada, sendo esta situação atrelada a desajustamentos familiares e sociais. Estando consciente da impossibilidade de alterar radicalmente a realidade da habitação, sobretudo das famílias menos favorecidas, Ramos sugere modificações:

Que os pais procurem minorar o regime de promiscuidade em que vivem os seus filhos, encarando o problema com a responsabilidade que devem ter. Mesmo numa habitação pequena é possível melhorar as condições de vida da criança, separando-as em grupos homogêneos, onde o mau exemplo não venha perturbar o ritmo do desenvolvimento psíquico. (38,1,3)³⁷

São frequentes os relatos que remontam à precariedade das habitações, sendo normalmente esta situação vinculada a outras delas condenadas pelo Serviço, como a exposição às “más influências da vizinhança”, a intromissão de outros parentes e vizinhos na educação, além dos aspectos de pouca iluminação e aeração. Nos relatos abaixo, observamos dois casos em que as habitações são consideradas inadequadas, trazendo consigo aspectos de desajustamento no lar e na vida social.

Casa alugada; é um barracão de madeira e zinco, sem acomodação para a criança que dorme na sala com o irmão. O menino trabalha em casa, limpa uma cocheira que existe próximo, vai buscar capim para o burro. **Os pais jogam baralho com os vizinhos.** Só foi ao cinema uma vez, ver “A Paixão de Cristo”.

Moram em barracão , centro de terreno, que pertence a um capitalista , e de que o pai toma conta há muitos anos com promessa de pagamento, que nunca recebeu. **A vida no lar é desorganizada: conflitos constantes.** [...] **O menino vive na rua; volta tarde para casa. Deita-se à meia noite. Dorme só, numa estrutura de ferro.**

16 de agosto – Esteve agitadíssimo. **Contou que na véspera fora a um batizado, tendo bebido várias canecas de chope: comeu muitos doces; não deram bebidas, mas ele tirou - bebeu seis copos de chope e um copinho de parati; ficou mole e se sentou em uma cadeira; depois, para ficar bom, passou alho e vinagre na testa.** (Ficha de nº3 do SOHM)

³⁷ Documento localizado na Seção de manuscritos da Biblioteca Nacional.

Observamos que, nas observações do Serviço, não constam prescrições no sentido de melhorar a estrutura da casa, ou que sugiram mudança quanto ao local de habitação. Como mencionado anteriormente, podemos compreender que as sugestões se davam no sentido de minorar as condições deficitárias em que viviam estas famílias. Se era difícil, ou muitas vezes impossível, que a família abandonasse a casa precária em que vivia, o Serviço considerava possível inculcar certos hábitos que pudessem isolar esta família, no sentido de preservá-la das más influências ambientais.

Se a inculcação de hábitos e de certas noções sobre a estruturação da familiar já vinham sendo introjetadas nas famílias burguesas, o processo de familiarização das camadas populares ganha novas estratégias na segunda metade do século XIX, de acordo com Donzelot (2001). Ele destaca que tais estratégias tinham como suporte principal a mulher que, por sua vez, possuía como “arma” a questão da habitação, que deveria possibilitar o afastamento dos estranhos e a inserção dos maridos e filhos, retirando-os das ruas.

Segundo Donzelot (2001, p.46), a ação higienista sobre as habitações populares tencionava lutar contra a concepção da casa como lugar de defesa e autonomia, banindo o que nela poderia haver de “alianças ocultas e fusões suspeitas” e também opondo-se à nocividade da convivência de muitos indivíduos no mesmo espaço. Assim, arejar a casa, abrir as janelas e afastar os estranhos, eram questões que iam além da higiene, de modo restrito. Ainda segundo este autor, a equação da habitação popular foi buscada na solução de três males: “Organizar um espaço que seja suficientemente amplo para ser higiênico, pequeno o bastante para que só a família possa nele viver, e distribuído de tal maneira, que os pais possam vigiar os filhos. Pretende-se que a habitação se transforme numa peça complementar à escola no controle das crianças”.

2.4 Cenas e constelações familiares

É aos pais, e aos adultos em geral, que a higiene mental se dirige, portanto, para a obra da correta formação mental da infância. É nas “constelações familiares”, no “romance neurótico de família”, que vão se encontrar os germes dos desajustamentos humanos futuros, na vida social. (RAMOS, 1944, p.57)

Assim como a preocupação com a habitação e com os vícios sociais pode ser evidenciada nas fichas de observação comportamental, podemos destacar outros fatores considerados importantes para a observação e que, de certa forma, se articulam com aqueles.

Destacamos, devido à recorrência de casos, a questão do *escorraçamento*, como prática condenada, mas que ainda possuía permanências no período analisado. As crianças *escorraçadas*³⁸ eram aquelas que Ramos (1954) descreveu como as que sofriam castigos físicos, morais e psicológicos, além das consideradas *mal dotadas, as feias, as ilegítimas* e as *órfãs*. Essas ações e rótulos, por si só, explicavam o motivo dos *malajustamentos* apresentados por elas nas escolas. Furtos, contar mentiras, fugir da escola, agressividade com os colegas e professores, apatia, são alguns exemplos de comportamento que essas crianças apresentavam no ambiente escolar, além de dificuldade de aprendizagem.

Com relação ao *escorraçamento*, destacamos a dimensão dos castigos físicos, que se configuram como preocupação constante por parte do Serviço, não só no espaço doméstico, mas também no espaço escolar. Em documento do Arquivo Arthur Ramos, temos o resultado de uma pesquisa realizada em algumas escolas do Distrito Federal sobre a aplicação dos castigos físicos. Tal pesquisa demonstra uma realidade na qual se observa que a prática ainda era adotada com frequência.

Alguns castigos aplicados em escolas do Distrito Federal:

- Ajoelhar no milho e feijão. Palmatórias e bolos (geralmente em escolas religiosas).
- Por a criança no canto da sala.
- Privação da merenda.
- Humilhar a criança em frente aos colegas.
- Retenção em hora do recreio (muito comum em escolas do Distrito Federal)
- Deixar o aluno de pé, encostado na parede, com os braços para cima (Instituto João Alfredo, em 1935, sem o conhecimento do direito da instituição)
- Desmoralizar a criança diante de toda turma (Escola Argentina, em 1938) (38,1,4)

No espaço doméstico, os relatos de castigos são frequentes, de acordo com as fichas de observação. Estes eram fortemente combatidos pelo Serviço, através da instrução aos pais,

³⁸ Ver: PAPAPOULOS, 2011.

reforçando a necessidade de se abandonarem tais práticas, nocivas ao desenvolvimento da criança. A percepção de uma quantidade expressiva deste tipo de relato nos sugere um aspecto de dissonância entre a família e a escola (apoiada nos referenciais do Serviço).

No caso da menina D., de 8 anos, que vivia em ambiente marcado pelo pauperismo, residindo em quarto de habitação coletiva, observamos o seguinte diálogo com uma agente do Serviço:

- Quando é que você brinca?
 - Só aos domingos à noite. Papai não deixa brincar outro dia. Depois de jantar, guardo a louça que lavei e vou estudar com papai.
 - Que ensina ele?
 - Gramática. Já sei os pronomes e quando se escreve com letra maiúscula. Se não respondo direito, entro na pancada.
 - Você apanha?
 - Se apanho... e de chicote!
 - Como é este chicote?
 - É uma correia amarrada num pau...
- Novembro de 1935- Conversamos com a mãe da menina, esclarecendo-a sobre os inconvenientes dos maus tratos e castigos corporais, e ela nos prometeu amenizar os trabalhos em casa e agir junto ao pai, para não espancar mais a criança. (Ficha de n°88 do SOHM)

Aos relatos dos castigos, normalmente, se segue a descrição de um ambiente familiar tumultuado e do “abandono moral” das crianças, gerador de vícios e atitudes de fugas e roubos, por exemplo. Não só o *escorraçamento* da criança era condenado, mas também a violência entre marido e esposa aparece como aspecto a ser combatido.

O pai, quarenta anos, é português, empregado de lavanderia; é meio gordo, alto, tem pé ligeiramente torto. Observações do menino : “não gosto dele porque ele me bate, e mamãe não”. [...] Vida matrimonial parece má: “o papai é mau para a mamãe, manda ela embora”

Outubro, 1936 – Tem aparecido com dinheiro na Escola, e não quis revelar onde o conseguiu. É perverso com os colegas e os irmãos: machuca-os, fura-os com alfinetes. Queimou a irmã certa vez , com ferro de engomar. Desaparece e às vezes fica a vagar pelas ruas.

31 de outubro – J., veio hoje à escola, acompanhado de sua mãe, com uma equimose no rosto, em consequência de uma surra de tábua que lhe aplicara, por ter o menino se demorado a fazer entrega de umas encomendas de roupa a fregueses da mãe. (Ficha de n° 471 do SOHM)

Os maiores problemas gerados pelos castigos físicos, segundo Ramos (1954), encontram-se no plano psicológico. “Aqui é que reside o perigo maior. As consequências podem ser imediatas, determinando um sentimento de vergonha e revolta, ou mediatas, prolongadas, originando as reações mais imprevistas”. (p.73)

Como foi assinalado anteriormente, a pobreza se configurou como um fator considerado propício a uma educação deficiente, geradora de problemas, que poderiam vir a se manifestar no espaço escolar. No entanto, as famílias de condições econômicas mais

favorecidas não estavam isentas de agirem de forma equivocada no que tange à educação dos seus filhos, embora aquelas sejam apontadas em um número menor de casos.

Os problemas identificados às famílias desses segmentos sociais relacionam-se frequentemente ao “escorraçamento”, ao excesso de mimos e à questão do filho único. Incluir não só as famílias pobres nas causas dos problemas demonstra o olhar ampliado presente na análise feita por Ramos, que pode contribuir para a problematização de estereótipos, acerca das relações estabelecidas entre vida familiar e condição social, presentes, com frequência, em olhares sobre o tema produzidos no passado e no presente.

Identificamos as famílias de condição financeira mais favorecida através de descrições presentes nas fichas, como: “Moram em casa própria, de bom aspecto, com acomodação para a criança” (1954, p.239); “Boas condições econômicas [...] Moram em casa alugada, de bom aspecto, com acomodação para a criança.”, “O pai, funcionário público [...] Moram em casa alugada, de “vila”, de bom aspecto, com acomodação para a criança”. (Idem, p.272) Desta forma, consideramos que o tipo da habitação e a profissão exercida pelos pais são indícios que nos permitem estabelecer algum grau de aproximação da condição social das crianças e de suas famílias.

Donzelot, ao analisar a sociedade da Europa do século XVIII, destaca que as intervenções sobre as famílias, caracterizadas pelo autor como a “polícia das famílias” tinham como um dos objetivos a “conservação das crianças”

Conservar as crianças significará pôr fim aos malefícios da criadagem, promover novas condições de educação que, por um lado, possam fazer frente à nocividade de seus efeitos sobre as crianças que lhes são confiadas e, por outro lado, fazer com que todos os indivíduos que têm tendência a entregar seus filhos a solicitude do Estado ou a industria mortífera das nutrizas voltem a educá-los (DONZELOT, 2001, p.21)

Se no período e realidade estudado pelo autor, a preocupação relacionava-se ao abandono ao Estado e a nutrizas, podemos compreender que nas realidades expressas nas fichas, no caso das famílias de situação favorecida, o abandono se relaciona, em grande parte, aos perigos do espaço da rua e à nocividade das más influências que este poderia oferecer. No entanto, fichas como estas demonstram ainda que a presença de terceiros - identificados como figuras não autorizadas - na educação da criança era um considerada fator nocivo, visto que demonstrava a incapacidade da mãe para tal. Crianças muito “mimadas pela avó” ou junto às quais “a tia solteirona exerce grande influência”, por exemplo, são passíveis de desenvolver algum problema, dado o despreparo de outros membros da família na condução de uma educação “correta” e “científica”.

Refletindo sobre a constituição das famílias dos alunos de escolas públicas do Distrito Federal, observadas pelo SOHM, aproximamo-nos do trabalho de Jurandir Freire Costa, *Ordem Médica e Norma Familiar*. Este autor, ao investigar a repercussão das teses médicas sobre as famílias brasileiras ao longo do século XIX, tem sido alvo de críticas que dizem respeito à certa generalização que estaria presente em seu estudo, no que se refere à estrutura da chamada “família burguesa”. A descrição da casa, da família e das relações entre os indivíduos que a compõem, presentes em *Casa grande e senzala*, de Gilberto Freyre, também é considerada demasiado estereotipada e seu modelo de “família patriarcal” é visto como impossível de ser generalizado para toda sociedade brasileira, mesmo nos tempos coloniais. No entanto, existem duas formas de compreender tais obras: a primeira delas é considerar os modelos familiares analisados como de fato existentes e generalizados e ainda ilustrativos dos períodos mencionados da história da sociedade brasileira. Mas, outra forma de compreendê-los é adotando-os como representações que, embora não possam ser estendidas para toda sociedade, causaram repercussões nas formas de pensar e de viver em família nos contextos em que foram produzidos, com repercussões, inclusive, em momentos posteriores. As autoras Angela de Almeida, Maria José Carneiro e Silvana Paula (1987, p.16-17), ao analisarem a referida obra de Freyre a partir deste último plano de análise, destacam:

[...] critica-se a abrangência desse modelo para estratos ou classes sociais, ou mesmo circunstâncias pessoais em que não se tem as condições de concretização dele. Isso vem sendo contestado com a argumentação de que, mesmo em condições adversas à sua realização, o modelo continua sendo legitimado pela sociedade. Situações de não-atualização do modelo são, em referência a ele, definidas negativamente: não ser poderoso, não ter amigos poderosos, ser “solteirona”, ser “mãe solteira”, ser “mulher abandonada”, ser “mulher que tem que sustentar a casa”. Todas essas e muitas outras são situações em que se vivencia a infelicidade; infelicidade definida implícita ou explicitamente por oposição a valores tidos como positivos.

Para Lasch (1991)³⁹, as reorganizações percebidas no âmbito das famílias inscrevem-se em um quadro de desenvolvimento do capitalismo e do surgimento do Estado liberal e, conseqüentemente, dos novos valores de acumulação de capital. Por considerar os filhos como reservas para o futuro, a família burguesa dedicou uma maior atenção à sua formação. Fazia parte desta mentalidade a necessidade de formação de um sujeito que tivesse capacidade de se auto - controlar, tendo internalizado as condutas e hábitos que a nova sociedade cobrava dele.

O novo estilo de vida doméstica criou condições psicológicas favoráveis para o surgimento de um novo tipo de personalidade dirigida internamente e autoconfiada, que constitui a mais

³⁹ Na obra do autor, aqui utilizada, Lasch faz uma análise das relações familiares da Sociedade Norte Americana do século XX, com a qual podemos identificar algumas aproximações.

profunda contribuição da família às necessidades de uma sociedade de mercado baseada na competição, no individualismo, no adiantamento da recompensa, na previsão racional e na acumulação de bens materiais. (LASCH, 1991, p.26)

As fichas demonstram formações familiares variadas, reforçando a impossibilidade, que já vem sendo bastante sublinhada na historiografia, de se pensar em uma configuração única de família. A intenção de formar um modelo ideal pode ser identificada, nas ações do Serviço, ao observarmos o que era considerado como condutas nocivas. Para além do modelo afirmado de “família burguesa” - comumente relacionado à estrutura de pai, mãe e poucos filhos - o divórcio, a orfandade, o abandono, os casais amasiados, os casais com um único filho, as crianças que conviviam com padrastos e madrastas, são alguns aspectos criticados nas descrições de constelações familiares presentes nas fichas, como podemos observar nos relatos a seguir:

P, menino, de 12 anos, de cor parda. Os pais são falecidos; o menino não se lembra dos pais, e não foi possível obter informações. 7 irmãos. Educados pela tia. Moram em casa alugada; não há acomodação para a criança, que dorme no mesmo quarto da tia. [...] Subalimentação. (Ficha n° 68 do SOHM)

A ficha do menino W, de 10 anos e cor parda, demonstra problemas com o padrasto:

O pai faleceu a 8 anos. A mãe, brasileira, costureira é casada de segundas núpcias; é muito carinhosa para o filho. [...] O padrasto, português bebe muito vinho e espanca o enteado. Junho de 1936 – Contou-me com certa alegria que o padrasto foi vítima de um roubo e apanhara muito. A professora da classe queixa-se muito da falta de atenção do menino e do seu mau comportamento na sala. Foi esclarecido o caso da criança pelo Serviço: problema de enteado escorraçado; a agressividade e outros problemas de comportamento são consequentes reações à vida em casa (agressão simbólica contra o padrasto) (Ficha de n° 117 do SOHM)

Muitas vezes, o fato de a criança ser criada por outra pessoa, que não fosse da família, podia ser positivo, sobretudo, quando a realidade vivenciada por ela era de escorraçamento e abandono moral no lar, conforme observamos neste relato:

Filha de pais ignorados. Consta que a mãe morreu louca, depois de uma vida desregrada. È adotada por uma senhora, que prestou as informações consignadas nesta ficha. Vivem em casa 3 pessoas da família e duas empregadas. Moram em casa própria de bom aspecto. [...] 14/3/1936 – Contou-nos a tutora de I que há dois anos tomou a criança para educar. O pai era ignorado e a mãe, vivendo no meretrício teria morrido louca, ficando a menina entregue a uma companheira de má vida. [...] Há um ano está em sua companhia apresentando sensíveis melhoras. (Ficha n° 234 do SOHM)

A multiplicidade de descrições presentes nas fichas aponta para as variedades de organização familiar. Ainda assim, é interessante pensarmos nos modelos idealizados que,

mesmo não sendo seguidos, são significativos para refletirmos sobre as formas como o SOHM, por meio de seu chefe, desejava que as famílias se organizassem, assim como sobre o sentido atribuído a estes tipos de organização.

3 LEITURAS PARA FAMÍLIA EM NOME DA CRIANÇA

Ao longo de sua atuação no SOHM, ou a partir de reflexões geradas neste período e utilizando como base, em grande medida, as observações desenvolvidas durante o trabalho no Serviço, Ramos produziu uma série de livros que tratavam da temática da educação e da importância da relação entre educação, escola e família. Não pretendo aqui tratar separadamente de cada livro produzido por Ramos sobre esta temática, ou desenvolver um trabalho mais minucioso sobre os conteúdos e a materialidade de cada um, mas sim destacar alguns aspectos importantes, sobretudo que dizem respeito à relação em questão,⁴⁰ que interessa a este estudo de modo particular. Os livros aqui trabalhados não são exclusivamente dedicados aos pais, mas sim também aos professores e demais envolvidos nas questões educacionais. Este endereçamento dos livros é significativo para pensarmos que a ação proposta por Ramos através de seu Serviço enfatizava a colaboração entre escola, sociedade e família. Tal ampliação do público destinatário dos livros pode ser compreendida, ainda, em função da forte influência da Higiene Mental presente nos mesmos, sendo esse um campo que defendia a concepção do indivíduo de forma integral, considerando seus múltiplos aspectos, sendo necessário, portanto estudar os indivíduos em suas diferentes “constelações de vida”.

Os livros aqui analisados são *A Higiene Mental e sua base teórica nas escolas (1934)*, que tem por objetivo divulgar noções de higiene mental, mas também apresentar o trabalho a ser desenvolvido no âmbito do SOHM; *A família e a escola (1935)* e *A mentira infantil (1938)*. Estes três livros fazem parte de uma série de vulgarização⁴¹, publicada em formato de livretos, que visava à divulgação de temáticas relativas ao trabalho do Serviço junto à sociedade. Todos foram publicados ao longo do período de funcionamento do SOHM e, com relação a reedições, pude apenas constatar uma reedição de *Higiene mental*, em 1935.

Outro livro trabalhado é *A Saúde do Espírito*, publicado em 1937, pelo Serviço Nacional de Educação Sanitária, junto a outros livros, de outros autores, que tratavam de doenças e formas de prevenção. Este livro, organizado de forma bastante didática, também buscava reforçar a importância da higiene mental e propor formas de aplicá-la no lar e na escola. Com relação à reedição, podemos observar que chegou até a terceira edição no ano de 1944. Destacamos, deste livro, a sua estrutura, que contava com uma ilustração para cada

⁴¹ Sobre estes livros de vulgarização, ver DAVID, 2011.

capítulo fato, considerado para as publicações da época, ainda pouco usual, sobretudo nas publicações de caráter científico, mas que reforçam seu viés didático.

Por fim, utilizamos, neste capítulo, o livro *A criança problema*, publicado em 1939, sendo reeditado até 1954, que traz de maneira mais densa o que havia sido apresentado em *A Saúde do Espírito*, reproduzindo também muitas fichas de observação com o fim de ilustrar e comprovar o que estava sendo analisado e defendido. *A Criança Problema* foi o livro mais importante de Ramos no campo educacional, tendo o autor, a partir dele, afirmado sua concepção acerca da situação da criança que apresentava dificuldades na escola, pensada como “criança problema”, termo que deveria substituir o “estigma da anormalidade”.

O livro foi dividido, basicamente em duas partes, além da introdução e conclusão. Na primeira parte, o autor estudou as causas do *desajustamento* envolvendo herança e ambiente; a criança *mimada*; a criança *escorraçada*; as constelações familiares; o filho único; avós e outros parentes. Na segunda, o foco foram os problemas, assinalados a partir de questões como a criança turbulenta, tiques e ritmias, as fugas escolares e problemas sexuais.

Destacamos, ainda, que este livro pode ser considerado um tratado, devido à densidade dos conteúdos abordados. Além disso, ele é estruturado de modo a destacar a relevância do trabalho desenvolvido pelo Serviço, utilizando as fichas como forma de embasar as questões abordadas. O livro foi publicado após o encerramento das atividades do SOHM, apresentando-se como um aspecto que sugere a continuidade das ideias de Ramos, para além de sua atuação institucional.

Neste sentido, podemos também incluir o livro *A Saúde do Espírito* na perspectiva de continuidade das ações encaminhadas. Se Arthur Ramos assinalou, na apresentação de seu livro *A criança problema*, que a instituição do Estado Novo pôs fim ao seu trabalho no SOHM, torna-se interessante pensarmos que o livro em questão foi publicado por um órgão do próprio Estado Novo, o que nos faz pensar que mesmo após o término do Serviço, de certa forma as experiências e concepções produzidas a partir do SOHM continuaram a ser veiculadas.

Ao considerar que muitas causas de “problemas” e “desajustamentos” estavam atreladas a falhas educativas no interior do espaço doméstico, percebe-se o esforço empreendido através do SOHM em tornar a educação ministrada no espaço privado cada vez mais consonante com a do espaço escolar. O que pode ser observado nas ações do Serviço é a afirmação da necessidade de colaboração entre estas duas instâncias educativas. Embora o conhecimento científico desenvolvido no interior das escolas seja apresentado como um

“modelo”, a educação conduzida nesse espaço não deveria prescindir do auxílio das famílias. De acordo com Ramos, no livro *A família e a escola*: “Na realidade, os primeiros elementos do processo educativo começam no lar. A escola apenas continua o trabalho iniciado”. (1935, p.2) Na mesma publicação, ainda encontramos: “O Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental pede a colaboração dos pais com a formação oportuna de círculos de pais e mães. Com esses círculos, articulados com as clínicas ortofrênicas, de hábitos e consultórios de direção de infância, acorremos ao apelo da boa formação mental do pré-escolar”. (Idem. p.15)

Sobre os Círculos de pais e mães ou sobre os Círculos de pais e professores – formato presente nas reformas educacionais do Distrito Federal -, não pude observar na documentação indícios que permitam compreender sua dinâmica de funcionamento, no âmbito do SOHM. Torna-se necessário sinalizar que tal estratégia já estava presente no cenário escolar do Rio de Janeiro na gestão de Fernando de Azevedo. Segundo Ana Magaldi (2003, p.424):

Estes deveriam se constituir em instâncias fundamentais pelas quais as famílias, e em especial as mães dos alunos, seriam estimuladas a sintonizar-se com as novidades pedagógicas postas em prática junto a seus filhos, nas escolas renovadas, educando-se, assim, na “ciência de educar”. Deste modo, procurava-se transpor o abismo frequentemente mencionado por educadores da época, entre a educação dada pelos pais, vista como inapropriada, e aquela considerada apropriada, ministrada pela escola.

Desta forma, percebemos que, ao ressaltar o papel da família na educação dos indivíduos, relaciona-se o papel civilizador da escola com o apoio encontrado no lar. Ao espaço escolar e aos especialistas envolvidos nas causas educacionais era atribuída a tarefa de estimular e fortalecer a relação entre escola e famílias, tendo como embasamento saberes e noções pautadas em desígnios “modernos”.

Ramos enfatizava a família como instância civilizadora primária, sendo um espaço de influências significativas sobre a formação da criança. Em *A Criança Problema*, Ramos (1954, p.42) destaca:

Os grupos primários se caracterizam pela associação face a face, como ainda nos grupos de recreio e de vizinhança. Mas é na família que esse contato social é maior. Emoções, sentimentos, atitudes... molda-os a criança ao contato vívido da família, em teias sutis, que a psicanálise iria estudar nas suas pesquisas fundamentais.

Tarcísio Vago, ao compreender que o controle sobre os corpos tornou-se uma urgência na escola moderna, destaca as tensões presentes na disputa sobre quem assumiria o

controle, sobretudo dos corpos infantis⁴². Entre estes espaços que disputaram o controle dos indivíduos, está a escola, lugar de educação específica, organizada, intencional. Segundo o autor, esta instituição se posicionou “contra a família” e também contra a Igreja e contra a rua. No entanto, neste estudo pretendo de certa forma questionar esta concepção, que se aproxima de outras interpretações presentes na historiografia, muitas das quais indicam ou sugerem a ideia de substituição da família pela escola⁴³. Em direção distinta, apoiada na pesquisa documental realizada, mas também em outros estudos que têm problematizado o acento colocado na noção de uma desqualificação da família⁴⁴, compreendo que, no contexto analisado, para intervir nos corpos e nas condutas individuais, era necessário o controle sobre a vida de maneira ampla, estimulando novos padrões de condutas amorosas, familiar e social. Estas questões frequentemente passavam pelo espaço doméstico, pois através dele seria possível inculcar novos comportamentos e hábitos. Por isso, era conferida importância a esses espaços e às intervenções conduzidas em sua direção.

É importante destacar a ênfase conferida à colaboração entre família e escola no processo de formação da criança, no contexto aqui trabalhado. Nos livros em questão, esta colaboração é enfatizada como necessária para a formação integral de indivíduos saudáveis, tanto no espaço escolar como no doméstico. Segundo Ramos, “os primeiros elementos do processo educativo começam no lar. A escola continua o trabalho iniciado”. (1934, p.2) Embora possamos perceber que a instituição familiar deva iniciar o processo educativo, consideramos que era a partir da escola, através das ações do SOHM que deveriam ser encaminhadas as prescrições em direção as famílias, auxiliando-as na missão educativa.

Com a constatação de que muitas vezes a educação ministrada no espaço doméstico não estava em consonância com a do espaço escolar, foram forjadas estratégias diversificadas no âmbito dos projetos reformadores, como a publicação de livros e a realização de palestras, que visavam atingir as famílias, ministrando conselhos, solicitando sua colaboração, ou acompanhando de forma mais direta suas ações. A utilização do impresso como estratégia para chegar até as famílias e prescrever conselhos sobre a educação e cuidado com as crianças foi uma prática largamente utilizada ao longo do século XX, em particular por médicos que

⁴² Neste trabalho, Vago estabelece diálogo com as concepções foucaultianas. Para Foucault, o grande crescimento demográfico do Ocidente europeu durante o século XVIII demandou mecanismos de poder mais rigorosos sobre a população.

⁴³ Um exemplo de tal abordagem pode ser encontrado em VARELA & ALVAREZ (1992).

⁴⁴ Podemos citar os trabalhos de CUNHA (1997e2000), como exemplos da abordagem que sugere que a escola moderna se posicionou contra as famílias.

objetivavam promover a divulgação de práticas científicas, propondo a utilização de seus livros como material a ser lido e consultado quando necessário⁴⁵.

Sobre as publicações destinadas às famílias e veiculadas na sociedade europeia, Donzelot (2001, p. 22) destaca que “entre as últimas décadas do século XVIII e o fim do século XIX os médicos elaboraram para as famílias burguesas uma série de livros sobre a criação, a educação e a medicação das crianças”. Tal estratégia utilizada pelos médicos visava difundir os cuidados com a formação das crianças e a consolidação do campo médico, na medida em que penetravam de forma mais incisiva nos lares, sustentando, posteriormente, a necessidade do médico de família.

É possível relacionar este projeto e essas ações com um movimento amplo no cenário nacional que visava à formação de uma sociedade comprometida com ideais de modernidade e progresso da nação. Tornava-se imprescindível, no entanto, a formação de indivíduos engajados e afinados com estas concepções, sendo a educação e a escola vias possíveis para o alcance destes objetivos. A família como instância educativa era considerada também um importante agente socializador que, ao inculcar determinadas formas de agir e pensar auxiliaria na formação dos hábitos desejados. De acordo com Norbet Elias, o trabalho desenvolvido pela família faz com que sejam introjetadas normas sociais que progressivamente se transformam em autocontrole de atitudes e emoções⁴⁶.

Esta noção de que a família deveria assumir um papel de formar indivíduos ajustados ao grupo social pode ser observada neste trecho do livro *A família e a escola*:

Não julguem os pais que cumpriram com o seu dever de família e de sociedade só ao enviarem os seus filhos à escola. Isso é uma maneira egoísta e cômoda de se desvencilharem de uma obrigação essencial que é a formação de uma personalidade. O trabalho não está em ministrar conhecimentos à criança, mas em educá-la em função do grupo social. (RAMOS, 1934, p. 8)

Este trecho deixa claro que o trabalho educativo desenvolvido pela família não deveria se esgotar nela mesma, mas sim exercer influência sobre a vida das crianças, mesmo no espaço externo à casa, preparando-as para a vida em sociedade.

A família é considerada importante, mas precisa estar “aparelhada” e em constante “colaboração” com o trabalho escolar. Esta inserção de saberes especializados no âmbito privado se apresentou como uma tendência expressiva na sociedade brasileira do século XX.

⁴⁵ É importante assinalar que não só os médicos produziram publicações com este foco, mas, também, outros agentes atuantes no quadro educacional.

⁴⁶ Ver ELIAS, 1994.

Estas intervenções⁴⁷ tencionavam transmitir saberes aos agentes integrantes da instituição familiar e procuravam guiar os pais na tarefa educativa. Assim, torna-se possível compreender que a família fosse considerada por instâncias diversas como um importante espaço na veiculação de saberes e hábitos. Os pais assumiam importância significativa neste cenário, mas, para que pudessem exercer de forma eficaz e satisfatória o seu papel de educadores, deveriam ser qualificados para esta tarefa, fato que pode ser compreendido com base na análise de Lasch acerca das ações veiculadas através do campo da saúde pública no processo de modernização das sociedades capitalistas:

Ao mesmo tempo em que exaltavam a família como o último refúgio de privacidade em uma sociedade ameaçadora, os guardiões da saúde pública e da moral insistiram no fato de que a família não podia satisfazer suas próprias necessidades sem intervenção de especialistas. (LASCH, 1991, p.35)

Ao trabalhar com os livros escritos por Ramos, procurando neles observar as representações acerca da instituição familiar e de sua relação com a escola e com a educação, e focalizando as prescrições dirigidas aos pais é necessário considerar que as representações são construídas a partir dos interesses do grupo que as forja, como aponta Chartier: “As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”. (CHARTIER, 1990, p. 17)

Pensar que a família, nestes discursos presentes nos livros, assumia um importante papel como instância educativa, é considerar o momento em que tais discursos foram formulados, uma vez que todos eles são

historicamente produzidos pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São essas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado como o real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como refletindo-o ou dele se desviando. (CHARTIER, 1990, p. 27)

Outro aspecto relevante para este estudo é a compreensão de que, mesmo considerando as intervenções e a prescrição de normas às famílias, não é possível aferirmos de que forma estes discursos foram, ou não, incorporados e postos em prática por parte das

⁴⁷ Para além da publicação de livros, o SOHM dirigia-se às famílias através de cursos e palestras. Também programas de rádio foram idealizados como uma estratégia nessa direção. Não foi possível apreender, no entanto, se estes foram postos em prática no quadro de ação do SOHM.

famílias. Estudos no campo da história da família no Brasil apontam para a necessidade de se considerarem tensões permanentes entre os impositores de uma ordem pré-definida e aqueles que resistem cotidianamente. Esta questão remete à impossibilidade, já assinalada, de se pensar em um modelo único de família brasileira. Consideramos que a publicação destes livros e a insistência na veiculação de prescrições endereçadas às famílias são indícios de que muito ainda deveria ser alcançado e modificado com relação à estrutura e aos hábitos familiares. Tal constatação reforça a necessidade de encararmos tais estratégias como tentativas e não como formas capazes de exercer uma modelagem das famílias.

Neste capítulo, vamos tratar de algumas temáticas encontradas nos livros. Estas foram selecionadas, por serem questões relevantes no sentido de se configurarem como importantes prescrições que propunham mudanças de hábitos no espaço doméstico, de forma especial.

3.1 Páginas de orientação em torno da criança

É possível compreender, como foi apresentado anteriormente, que as reformas consideradas necessárias para a sociedade, que passavam pela educação e pelo espaço escolar, se nutriam das preocupações e das novas descobertas acerca das crianças e de seus processos cognitivos e de desenvolvimento. Essas concepções que se tornavam cada vez mais compartilhadas, apoiavam-se, de forma significativa, na medicina, psicologia e biologia, campos que ajudaram a colocar a criança em um espaço privilegiado, tanto no interior da sala de aula, como no espaço doméstico.

Os próprios referenciais adotados pelo SOHM, apoiados fortemente nas concepções da higiene mental já nos remetem a uma visão da criança compartilhada nas ações do Serviço. Tal visão inscreve-se em uma perspectiva integral, que defendia a compreensão dos indivíduos sob vários aspectos da sua vida.

A criança é o grande campo de aplicação da higiene mental. Não é somente a sua saúde física que precisa ser zelada. Também a sua saúde mental. Resolvendo seus conflitos desde cedo, pelo exame e compreensão de seus problemas de personalidade e comportamento, a higiene mental forma um ser harmônico, prevenindo o aparecimento de conflitos na vida adulta. (RAMOS, 1944, p.18)

Se na infância eram encontrados os “núcleos de caráter da vida adulta”, defendia-se um estudo minucioso a partir das “constelações de família”, sem esquecer das influências do

meio social e cultural de forma mais larga. Ao considerar esta necessidade, reforçava-se a ideia de que as atitudes dos adultos – sobretudo pais e professores – relacionadas à educação da criança produziam rebatimentos importantes na formação destes indivíduos. Desta forma, buscava-se regular e prescrever formas bem mais organizadas e científicas de educação.

São abordadas nos livros questões importantes a serem observadas e acompanhadas na infância, como, por exemplo, a alimentação, sendo criticado o prolongamento da amamentação materna e as atitudes de “choros e manhas” no momento das refeições e a questão do controle das funções de “eliminação”, que compreende a temática da incontinência intestinal e urinária. Neste ponto, observamos a recomendação de não estimular na criança a vergonha e o desprezo por tais atividades, evitando a instalação de neuroses. Por fim, observamos as prescrições relativas ao sono, recomendando-se que, após a “primeira infância”, deveria ser proporcionado à criança um quarto com leito próprio, deveriam ser estimuladas “atitudes corretas no sono”, e determinados horários para a criança dormir e acordar.

É possível observar que, ao tratar destas questões, Ramos, comumente, apoiava-se nos referenciais da psicanálise, destacando a nocividade que certos “recalques” poderiam causar na formação das crianças atendidas. Percebemos que, no âmbito do SOHM, através da higiene mental, o acento estava na personalidade dos pais e entendia-se que a tática para a *correção* da criança era agir através deles. Ramos destacou que “as influências do meio ambiente, cultural e social, as forças psicológicas dos adultos que rodeiam a criança, nas suas constelações de família, modelando-lhe a personalidade e o caráter” (RAMOS, 1954, p. 48) é mais poderosa do que as forças da herança, que até aquele momento eram vistas como soberanas.

Ramos relaciona a formação psíquica com as influências ambientais, causadoras de desajustamentos e traumas. Como exemplo, podemos observar as situações de escorraçamento e castigo físico, como geradoras do medo que, conseqüentemente, interferiria na formação da criança: “O medo é um grande provocador de mentiras. Medo de pancadas, medo de perder a liberdade”. (RAMOS, 1938, p.2) Uma formação psíquica errada no período da infância poderia gerar efeitos perigosos futuramente e, por isso, era uma preocupação tão presente nos escritos de Ramos. Como exemplo desse processo marcado por uma relação de causa e consequência, destacamos:

A criança mimada ficará presa a graves fixações e não poderá desenvolver-se normalmente. Saídas da escola, tornam-se seres vacilantes na vida social, ou tímidos, agarrados infantilmente à mãe, ou apresentando reações anti-sociais, neuróticos, psicóticos ou criminais.

As clínicas neurológicas vivem cheias desses seres, outrora filhos mimados. (RAMOS, 1954, p.61)

O rapaz das ruas, o rebelde das escolas, a menina adolescente a poucos passos da prostituição... vieram de lares desajustados, ou não tiveram lar. As crianças “delinquentes” ou “dissociais” são na realidade crianças problemas, vítimas do abandono afetivo pelos pais. (RAMOS, 1954, p. 94)

Em todas essas questões abordadas, podemos observar a referência à culpabilidade dos adultos, considerados como aqueles que “quase sempre são responsáveis pelas más reações das crianças”, através de uma “má orientação de suas atitudes e preconceitos em relação a elas”. (RAMOS, 1944, p. 40)

Ramos destaca a importância do movimento da Escola Nova, como exemplo de formas de tratar e de compreender a criança que auxiliam na formação equilibrada da mesma. São os exemplos da “escola renovada” que devem ser expandidos até o espaço doméstico, proporcionando que os pais conheçam seus filhos e ajam de forma considerada correta no seu cotidiano. Um exemplo deste “diálogo” a ser estabelecido com tais práticas pode ser percebido, quando Ramos trata da temática dos brinquedos e brincadeiras da infância:

A higiene mental aconselha que as atividades espontâneas de jogo, na infância, não só sejam respeitadas, como ainda examinadas cuidadosamente e melhoradas. A escola nova opera justamente hoje uma confluência, fecunda em resultados, da aprendizagem com atividades recreativas, tornando o ensino agradável, pois vai ao encontro das atividades hedônicas da criança. (RAMOS, 1954, p.41)

Outras influências, que vieram a se somar com ao movimento da “escola renovada”, também são citadas como importantes na temática da compreensão da criança. Segundo Ramos, a “velha educação” já sabia da importância dos adultos, sobretudo pai e mãe, na formação das crianças, mas foi atribuído um papel de maior destaque a esses sujeitos através das “novas escolas de psicologia, principalmente a psicanálise e psicologia social, que mostram a importância dos adultos, em primeiro lugar os pais, na formação psicológica da criança.” (RAMOS, 1954, p.51)

Destacamos ainda a crítica ao chamado escorraçamento ao excesso de castigos físicos, presentes em muitas fichas de “crianças problema”, questões estas que ocupam um número de páginas significativo também no livro *A Criança Problema*. Esta prática, ainda utilizada por muitos pais, também podia ainda ser evidenciada nas escolas do Distrito Federal. A realidade das escolas também era alvo de críticas em *A Saúde do Espírito*:

Num inquérito que realizei, nas escolas do Distrito Federal, pude apurar que ainda hoje, em algumas delas, se aplicam castigos corporais e outras penalidades na criança, como puxões de orelhas; cascudos; pôr de joelho em baixo da mesa; pôr a criança em pé no canto da sala; pôr a criança de joelhos, com a cesta de papel na cabeça; privação da merenda; pôr de joelhos sobre o milho; expulsão; nome na lista negra; que sei mais!

A Escola moderna quer justamente acabar com esse estado de coisas, com essa “atitude mental” em face da criança. Precisamos “compreender” e “amar” as crianças, num ambiente de liberdade e alegria. (RAMOS, 1944, p, 67)

Tais práticas, expressão de um tipo de educação identificada ao atraso, deveriam ser superadas tanto pelos pais quanto pelos professores, devendo dar lugar a atitudes mais compreensivas, através de ações em que os adultos se colocassem como “confidentes esclarecidos, com amor e compreensão”, atentos aos problemas apresentados pela criança. Era defendida uma relação mais harmoniosa, na qual os adultos – pais e professores – deveriam “descer ao nível da compreensão da criança, não erguendo barreiras”.

A prática dos castigos físicos, tema de bastante relevo na fala de Ramos e nas ações do SOHM, também teria repercussões nas questões psíquicas, para além do ponto de vista orgânico:

As conseqüências dos castigos corporais já têm sido expostas pelos higienistas, não só do ponto de vista orgânico, pelas lesões que podem provocar, como do ponto de vista psicológico. São as mais variadas as reações que se formam na alma da criança martirizada: sentimentos de raiva, de vergonha, de despeito, de vingança, de agressão. (RAMOS, 1944, p.63)

Relacionar certas condutas condenáveis com as causas destas para a vida futura da criança era uma prática comum a outros intelectuais e médicos, em particular, daquele tempo, em meio aos quais destacamos, Julio Porto Carrero. Este intelectual, com inspirações de cunho psicanalítico e membro da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), defendia que, se o período da infância fosse convenientemente vigiado, e se os problemas, vícios e anomalias fossem tratados, alguns “desastres futuros” poderiam ser evitados:

Teu filho cresceu, tornou-se homem; a tua filha também se tornou mulher.

[...] Não é raro, porém, aparecerem as terríveis decepções: teu filho que desde a infância se mostra um menino teimoso e pugnaz, tornou-se um criminoso e se encontra agora na desolação do cárcere; tua filha, sempre cheia de esquisitices, foi internada num hospital psiquiátrico.

Quanta tristeza! Quanta desilusão! [...] (ARQUIVOS BRASILEIROS DE HIGIENE MENTAL apud MAGALDI, 2007, p.155-156)

Embora um discurso tão fatalista não possa ser percebido nos escritos de Ramos, estes também conferiam importância às questões ambientais na formação de indivíduos

“mentalmente saudáveis” que pudessem contribuir para “o bem-estar social” e alertavam para os problemas futuros advindos da não observação dos preceitos veiculados.

Destacamos também a ênfase conferida à criança no espaço escolar, ou seja, à criança como aluno. As prescrições sobre a forma correta de educar a criança no espaço doméstico estavam apoiadas na observação do comportamento apresentado pelo aluno na sala de aula. A relação estabelecida era de que “Muitas vezes atitudes errôneas na educação dos filhos eclodem com a entrada na escola”, quando estas “ficam desobedientes, emburradas, não acompanham os trabalhos da classe, desatentas e, às vezes, turbulentas e indisciplinadas”. (RAMOS, 1944, p. 61)

Pensar no lugar que a criança ocupa na sociedade e na concepção de infância em que o mesmo se apoia significa pensar também no papel desempenhado pelo adulto, bem como em sua relação com a criança. Destaca-se, no período trabalhado, a referência à necessidade de uma relação entre adultos e crianças apoiada em saberes e crenças que conferiam certa centralidade à criança e à necessidade de um conhecimento profundo sobre elas por parte dos adultos. Cynthia Veiga destaca (2010, p. 25-26) o aumento da dependência entre estes sujeitos:

Na medida em que se tem, por um lado, maior conhecimento de desenvolvimento biológico e psicológico das crianças e, de outro, maior sofisticação nos aparatos legais de organização da sociedade, ocorreu uma ampliação da dependência funcional das crianças em relação aos adultos e dependência social das crianças em relação ao Estado e a diferentes instituições, com destaque aqui para a escola.

Costa (1999), em trabalho sobre a “norma” familiar produzida pela ordem médica no período, ressalta que as temáticas da educação física, moral e intelectual das crianças eram as que mais interessavam aos higienistas. A infância se torna valioso objeto de intervenção médica, seja no espaço escolar ou familiar, e deveria ser vigiada e educada para que não se desenvolvessem comportamentos nocivos nas crianças. Segundo esse autor,

A partir da primeira década do século passado a família começou a ser mais incisivamente definida como incapaz de proteger a vida de crianças e adultos. Valendo-se dos altos índices de mortalidade infantil e das precárias condições de saúde dos adultos, a higiene conseguiu impor às famílias uma educação física, moral, intelectual e sexual, inspirada nos preceitos sanitários da época. Esta educação, dirigida sobretudo às crianças, deveria revolucionar os costumes familiares. Por seu intermédio, os indivíduos aprenderiam a cultivar o gosto pela saúde, exterminando, assim, a desordem higiênica dos velhos hábitos coloniais. Retrospectivamente, no entanto, nota-se que a ação desta pedagogia médica extravasou os limites da saúde individual. A higiene enquanto alterava o perfil sanitário da família, modificou também sua feição social. Contribuiu, junto com outras instâncias sociais, para transformá-la na instituição conjugal e nuclear característica dos nossos tempos. (COSTA, 1999, p.12-13)

A importância que a criança assumiu no interior do projeto do SOHM pode ser evidenciada, ao pensarmos na centralidade assumida por ela, apoiada na afirmação de saberes relativos à biologia e psicologia, que fomentavam a noção de que a mesma se diferenciava do adulto por questões físicas e também cognitivas. Talvez uma especificidade do Serviço de Ramos e uma contribuição dada por ele, para pensarmos a temática da infância no período, se situe na compreensão de que desequilíbrios na vida particular do aluno poderiam ser causas de problemas que se manifestariam no espaço escolar. Desta compreensão, surge o conceito de “criança-problema”, tendo como foco substituir o termo “anormal”, que Ramos considerava ser, na maioria das vezes, utilizado de forma equivocada, para designar crianças com problemas de aprendizagem, ou de comportamento, manifestados na escola.

Os debates em torno da necessidade de uma mudança de concepção e de nomenclatura da “criança anormal” para a “criança problema” assumiram espaço significativo no interior do Serviço chefiado por Arthur Ramos. Dialogando com Jorge do Ó (2006, p. 281), é possível localizarmos esta preocupação, em um momento em que, “no espaço da modernidade, toda a relação educativa pareceu alimentar-se do princípio de que se deveria estabelecer um nexos causal entre o conhecimento particularizado das tendências, hábitos, desejos ou emoções dos alunos e a moldagem de sua sensibilidade moral”. Neste cenário, o respeito à personalidade individual do educando tornou-se elemento central do projeto educativo reformador em questão, o qual só poderia ser efetivado se, nas escolas e em outros espaços educativos como o lar, as metodologias de ensino e as formas de se compreender as crianças e intervir sobre elas, fossem variadas, afastando-se de análise uniformes e invariáveis.

É preciso considerar também que este movimento de mudança de nomenclatura expressa mudanças na compreensão das causas das dificuldades de aprendizagem escolar: se antes elas são decifradas com os instrumentos de uma medicina e de uma psicologia, que indicam anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são com os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica e da higiene, que buscam no ambiente sócio-familiar as causas dos desajustes infantis.

Embora, em outros livros, Ramos já trace um esboço de quem seriam as “crianças problemas”, é no livro homônimo que ele desenvolve de modo aprofundado esta classificação, tratando das causas dos problemas e dos “tratamentos” para os mesmos. Assim afirma o autor: “90% das crianças tidas como “anormais”, verificamos na realidade serem crianças difíceis, “problemas”, vítimas de uma série de circunstâncias adversas, que

analisaremos neste livro, e entre as quais avultam as condições de desajustamentos dos ambientes social e familiar”. (RAMOS, 1954, p.3)

A proposta de Ramos seria partir do estudo das crianças supostamente normais, e não daquelas “anormalizadas pelos testes”, aumentando, assim, o quantitativo de crianças atendidas. Marcelo Rito (2009) e Ana Laura G. Lima (2004) destacam que a utilização do termo “criança problema”, em lugar da “criança anormal”, acabou por ampliar o contingente de crianças atendidas, aumentando, conseqüentemente, o controle sobre elas. “Em outras palavras, todos possuiriam, em algum nível, um problema passível de tratamento. A não ser que se tomasse uma família ideal de maneira a sanar seus conflitos interiores até prepará-la para um convívio social sem contradições”. (RITO, 2009, p.56)

Embora tenha utilizado largamente o termo “criança-problema” e escrito um livro com este nome, Ramos tenta explicar quem na verdade o trabalho da escola – que deveria se irradiar para os lares – e do “moderno higienista mental”, deveria fugir dos rótulos e das classificações rígidas. Um exemplo desta tentativa foi a própria constatação de que a “criança-problema”, a princípio, não existia, visto que outras variáveis envolvidas nas análises dos alunos apontavam para uma conjunção de fatores que os levariam a atitudes errôneas.

Não há a “criança-problema”, como tipo único de reação, e sim “problemas” da criança, em graus variados, subindo a escala de uma complexidade crescente. Para a solução desses “problemas”, devemos armar a equação da criança com os termos fornecidos, em primeiro lugar pelas pessoas e “imagens” da sua ambiência familiar. (RAMOS, 1954, p. 44)

3.2 Por um modelo de família

Assim como eram prescritas certas formas de agir com relação às condutas assumidas ao longo do processo educacional, Ramos, em seus livros, defendia que estruturalmente a família deveria seguir certo modelo. Tais prescrições não encontram-se concentradas em um capítulo, ou em parte específica dos livros trabalhados, mas sim, encontram-se diluídas ao longo de suas obras, sobretudo quando o autor indica os problemas observados no espaço doméstico, formulando uma relação entre formas certas e erradas de agir e de organizar o ambiente familiar.

Jurandir Freire Costa sinaliza uma mudança no que tange à organização familiar, sobre a influência de outros parentes e de criados no espaço doméstico. No período focalizado pelo

autor, final do século XIX e início do XX, é possível destacar a tendência de buscar transformar a família em um núcleo cada vez mais privado. Este autor detecta que novas relações de trabalho, econômicas e a introdução de saberes científicos relacionados à educação ajudaram a proporcionar mudanças no espaço e estrutura familiar.

Arthur Ramos menciona a nocividade dos parentes e de outras pessoas na educação das crianças e alerta: “Selecione e observe as pessoas que têm contato com os seus filhos: domésticos, outros parentes, vizinhos, outras crianças. Nunca perca de vista o seu filho, sem, porém, cercear-lhe a liberdade de movimento e o seu contato social”.

Sobre a influência de avós, Ramos (1944, p.10) destaca o perigo de do excesso de cuidados e mimos, que poderia “estragar o menino, enchendo-o de vontades e mimos” e sinaliza que “pais devem ser a balança de seu ambiente familiar”. Outra influência considerada “perigosa” no ambiente familiar são as babás ou tias que cuidam das crianças, visto que exerceriam significativa importância sobre as mesmas: “neste caso, os complexos afetivos da criança se formam em derredor da pessoa que esteve em relação em relações estreitas com ela, na infância, substituindo os cuidados maternos: tia, madrinha, mãe adotiva, ama de meninos, etc.”. (RAMOS, 1954, p.189)

A crítica à interferência das avós, das comadres, das tias e das amas na educação e no cuidado de crianças pequenas já vinha há tempos sendo fortemente assinalada pelos médicos, que identificavam os conselhos e as ações destas mulheres à sabedoria popular, situada em pólo oposto ao saber científico propugnado pelos médicos pediatras, como assinala Ana Maria Magaldi e Maria Teresa Cunha (2010, p. 159-160), sobre o manual médico *Cartilha das mães*, publicado pela primeira vez em 1935:

[...] o lugar de autoridade científica ocupado pelo médico é apresentado como indiscutível, sendo ainda sublinhada a conseqüente superioridade desse profissional frente às mães e a outras figuras próximas destas, como farmacêuticos, vizinhas e avós. O saber médico aparece afirmado com força no manual, conferindo legitimidade às prescrições veiculadas, às quais as mães eram instadas a obedecer, na criação dos filhos.

Tornar a família e o espaço doméstico cada vez mais privado também pode ser observado como uma preocupação. O autor criticava a presença e a influência de outros parentes e de “domésticos” que pudessem influenciar negativamente na educação, uma vez que não estariam devidamente preparados para tal função. Estas influências poderiam desestabilizar a “balança familiar”, principalmente quando os pais, “querendo se livrar do trabalho”, entregam os filhos aos cuidados de “pessoas incompetentes”. (RAMOS, 1944, p.56)

Outra questão pertinente à formação familiar diz respeito aos problemas decorrentes da escolha dos pais de terem um filho único. Segundo Ramos (1954, p.164), “A experiência tem mostrado, porém, e infelizmente, que a condição de filho único oferece maiores oportunidades para a instalação de dificuldades de comportamento, de anomalias afetivas e caracterológicas, cujos núcleos vão se formar nos primeiros tempos de vida familiar.” Em *A Saúde do Espírito*, a partir de referenciais das escolas de Adler e Freud, Ramos sinaliza para o excessivo egoísmo e agressividade do filho único, ao qual “os pais dirigem toda a atenção”, atitudes percebidas na escola. Por outro lado, a família “com muitos irmãos” também deveria estar atenta a possíveis problemas, de ciúmes e “excessos de mimos” dirigidos a apenas um filho.

Certos indícios nos fazem pensar que a família “ideal” proposta por Ramos (1944, p.55) seria formada por pai, mãe poucos filhos, mas o aspecto que parece mais valorizado seria a estabilidade da chamada “balança familiar”, que permitisse observar “os perigos de uma incorreta distribuição de afeto e justiça pelos pais em relação aos filhos”.

Até mesmo o filho intermediário é visto como um motivo de preocupação. Os seus problemas, segundo Ramos (1954, p.154), estão ligados “a uma revolta oscilante contra a autoridade e os “direitos” concedidos aos irmãos mais velhos, de um lado, e contra os mimos e carinhos dados aos mais moços, de um lado”. Usando como referencial os “adeptos da psicologia individual”, Ramos destaca também os problemas do “filho único entre várias meninas” e da “filha única entre vários meninos”. Segundo ele, estas duas condições cooperam para o aparecimento de vários problemas de comportamento, pois se desenvolvem como “filhos únicos, com todas as consequências que esta condição provoca. Atensões captativas, mimos e carinhos demasiados”. (RAMOS, 1954, p.154)

Desta forma é possível pensar que, assim como a terminologia “criança- problema” ampliou as possibilidades de intervenção sobre a criança, os problemas relacionados aos filhos únicos, filhos caçulas, os órfãos, filhos ilegítimos, única menina entre meninos, único menino entre meninas, entre outros, ampliaram as possibilidades de intervir nas famílias. Estas temáticas ocupam espaço significativo no livro *A Criança Problema*, por exemplo, no qual um capítulo inteiro é dedicado ao tema das “constelações familiares”.

Estando todos esses problemas de comportamento ligados à existência de constelações familiares – preferência dos pais por um dos filhos, destaque de um dos filhos por alguma razão especial, superioridade de um dos irmãos sobre outros, posição privilegiada em virtude do sexo, idade, ordem de nascimento, etc., - cumpre analisar todos os fatores dessas constelações. (RAMOS, 1954, p.161-162)

A relação conjugal dos pais também era uma questão relevante a ser considerada. As prescrições, nesta direção, tinham sentido de estimular um ambiente harmônico e de cooperação. Esta relação também deveria ser um exemplo para os filhos, por isso, deveriam ser evitados “os conflitos e discussões conjugais, principalmente na presença dos filhos. Lembre-se sempre de que estes devem tomar os pais como modelos a imitar e não como criaturas a odiar”. (RAMOS, 1944, p.76-77)

O divórcio era posto como problema, bem como a orfandade, uma vez que se apresentam como situações que afastam as crianças do convívio dos pais ou das mães, referências de fundamental importância para a formação daquelas. Sobre as mães que cuidam dos filhos sozinhas, Arthur Ramos (1954, p. 111) assinala, considerando a inevitabilidade do trabalho daquelas como forma de sustento dos filhos e de si mesmas:

Atualmente, a mãe, na maioria dos casos, vê-se obrigada a ganhar a vida e a abandonar os filhos às suas próprias forças. Ademais, costuma-se ser estas as mais inclinadas a mimar seus filhos, porque veem neles a última e única razão da sua vida. É frequente também que ela sozinha não possa continuar com eles, se tem dificuldades econômicas e sobretudo se são crescidos. A falta de influência paterna não é, pois, favorável à formação do caráter.

A partir deste tipo de prescrições, é interessante observar que a preocupação de Ramos pode ser pensada em uma perspectiva bastante ampliada que se dirige, para além da formação de novos hábitos no interior dos lares das crianças atendidas pelo Serviço, estendendo-se para questões relativas à estrutura das famílias. Estas, por sua vez, estão interligadas a questões mais amplas, também alvo de preocupação do autor, como a situação econômica, a escolha por ter um número menor de filhos, o trabalho da mulher e o aumento do número de divórcios.

Torna-se importante destacar que, embora a família nuclear possa ser pensada como um modelo na sociedade brasileira do século XX, não é possível considerar, como já foi assinalado, que ocorresse de forma direta a adesão da população a este modelo, visão que se apoia nos relatos das fichas de observação comportamental, as quais trazem à tona relatadas realidades diversas, que compreendem a orfandade, os divórcios, as mães que criam os filhos sozinhas, etc. Por outro lado, mesmo que a população, em termos ampliados, possa não ter aderido a este modelo, o fato de este ser considerado o ideal já nos leva a refletir o que se esperava das famílias no período: uma instituição privada que deveria cada vez mais se preocupar com a educação das crianças, tendo os pais como educadores neste processo.

Ainda em torno do ideal de família, situam-se sobre o ideal de família, inserem-se também as questões da estrutura das casas nas quais viviam os núcleos familiares observados.

A preocupação com a dinâmica da vida familiar aparece nos relatos, quando há desconsideração das necessidades próprias das crianças, com repercussões projetadas e sua influência no desenvolvimento psíquico daquela. Nessa direção, Ramos aponta a importância de se refletir sobre um tipo particular de violência.

A consequência é que a criança se sentirá estranha em meio ao seu próprio lar. Aquelas altas mesas, aquelas cadeiras de alto espaldar lhe, são vedadas. [...] Não tem participação nas largas mesas e ceias lautas em convívios que avançam noite adentro. E no seu pequenino leito, perdido em um quarto amplo e cheio de ressonâncias inimigas, fica a ouvir, insone, as palestras ruidosas das salas alegres, a música do rádio ou o concerto que a maninha toca virtuosa. [...] E o lar torna-se algo estranho que lhe inculcará no espírito o primeiro núcleo de aspereza na vida, que amanhã lhe será ingrata e hostil (RAMOS, 1934, p.4)

Ramos destaca que as habitações trabalhadas por Gilberto Freyre, ao estudar a família patriarcal brasileira, são expressivas deste tipo de organização problemática do espaço da casa, mas ressalta que, mesmo nas cidades, o menino continua “preso a cadeias psicológicas”, através do seu convívio em casas “amontoadas”, escuras, cheias de outros parentes e vizinhos.

Não podemos desconsiderar, no entanto, que, embora a preocupação com as influências psíquicas do espaço da casa possam ser destacadas nas observações das fichas, a defesa de um ambiente limpo, arejado e bem iluminado também pode ser percebida pelo viés da higiene, de forma mais direta.

Podemos compreender que Ramos prescrevia um ideal de lar no qual predominasse o respeito pela criança, a cooperação entre os pais e a manutenção de aspectos harmônicos, que viriam a se somar positivamente na formação das crianças.

3.3 A mulher – mãe como objeto e alvo de lições

Lembre-se sempre de que a “infância é a idade de ouro para a higiene mental”, e que a maior responsabilidade dessa educação higiênica cabe às mães. (RAMOS, 1944, p.75)

Ramos, aprofundando sua reflexão, conclui que não existe “a criança-problema”, mas sim “pais-problemas” e, desta forma, faz de seus livros espaços dedicados a combater esse quadro, já que, ao ministrar conselhos a pais e mães, procurava auxiliá-lo na tarefa educativa. É possível, no entanto, perceber em seus livros o papel de relevo conferido às mães, prática comum entre os autores que escreviam sobre a educação através da família. A valorização da maternidade e a construção da representação da imagem de mãe como

identidade essencial da mulher foram algumas das estratégias utilizadas pelo discurso científico da medicina, tendo como objetivo consolidar novos hábitos e uma nova relação entre pais e filhos no âmbito familiar⁴⁸.

Nos livros escritos por Ramos, aqui analisados, podemos perceber que era exigido das mães um conhecimento detalhado sobre a criança, pautado em ideais da psicologia, fortemente atrelados à psicanálise e à higiene mental. A importância conferida à mulher era reforçada pelo fato desta ser “um grande condensador de energias psíquicas”, sendo que:

Qualquer desvio, qualquer exagero no binômio afetivo ‘mãe-filho’ pode conduzir a resultados deploráveis. Quer no sentido negativo, na ausência de afeto e carinho, no abandono ou no escorraçamento, quer no sentido positivo, no exagero e hipertrofia da ligação afetiva, nos mimos exagerados, conduzindo a reações infantis as mais imprevistas. (RAMOS, 1944, p. 53)

Ainda podemos observar a relevância do papel de mãe, no espaço doméstico em:

A criança tem a primeira noção do mundo externo através dos seus pais, principalmente através da sua mãe. É a mãe que a nutre; é da mãe que recebe os primeiros cuidados e os primeiros carinhos. A mãe é, portanto o primeiro próximo da criança, a primeira pessoa que lhe aparece como outra. E é através da mãe que a criança molda suas primeiras reações de ordem psíquica: alegrias, tristezas, os primeiros pólos humanos.” (RAMOS, 1954, p.6)

A mãe deveria assumir no espaço doméstico a importante função que lhe era conferida enquanto educadora do lar. Além de se preocupar com as questões psíquicas, que poderiam ter repercussões na vida futura da criança, as mães, também, deveriam considerar a importância das atividades diárias das crianças, como a questão do tempo e da qualidade do sono e da alimentação das mesmas. Podemos destacar neste sentido que a intencionalidade presente nas ações do Serviço era a de ter, no espaço privado, uma aliada que, no espaço doméstico, pudesse agir de forma consoante com os ideais do Serviço, de forma a colaborar com ele na tarefa de formação da infância.

Tal aliança foi observada por Maria Martha Freire que, ao estudar a realidade do início do século XX, destacou o fenômeno de aproximação entre mães e médicos na sociedade brasileira, através, por exemplo, de campanhas feitas por higienistas em prol do aleitamento materno, que afirmavam a importância da função da mãe neste período da vida da criança. Essas campanhas situam-se em um período em que a questão da utilização de amas de leite esteve fortemente relacionada às altas taxas de mortalidade infantil, sendo por isso, intensamente combatida pelos higienistas.

⁴⁸ Ver FREIRE 2006 e MARTINS 2007

A idéia de estabelecer uma “maternidade científica”⁴⁹ parece por vezes ambígua, pois, ao mesmo tempo em que coloca a maternidade como uma função sublime a ser exercida pela mulher, posta como uma vocação, tira dela a possibilidade de sozinha, saber como agir. Mas, ainda assim, teve importância significativa na consolidação de um novo papel social da mulher.

A ideologia da maternidade científica significou para as mulheres um reforço à sua condição de mãe, transformando a maternidade em profissão feminina, objeto de formação técnica específica. Como a prática da maternidade nesses novos moldes exigia inserção no universo científico, esse aspecto a aproximava do mundo masculino racional, deslocando-a da esfera estritamente doméstica e lhe conferindo novo *status*. (FREIRE, 2006, p.50)

No contexto estudado por Freire e, também, nas ações e prescrições encaminhadas pelo SOHM, afirmava ser a maternidade o principal papel social da mulher, sinônimo de dedicação aos filhos e à família, noção que se perpetuou por muito tempo em nossa sociedade. Neste sentido, a entrada da mulher no mundo do trabalho era criticada, pois causaria um esvaziamento da função natural da mulher. Seria, sobretudo, desempenhando funções como magistério e enfermagem que as mulheres iriam poder trabalhar sem comprometer sua função de mãe, visto que estas profissões representariam uma continuidade em relação àquela, trazendo a marca de uma “maternidade espiritual”.

Com relação ao trabalho feminino, foi possível observar através de algumas fichas de observação comportamental que muitas eram as mães que trabalhavam em funções como passadeira, lavadeiras, costureiras, professoras de canto, entre outras. Percebemos, com isso, que a maioria delas exercia sua função no espaço doméstico, fato que as afastava totalmente do convívio com os filhos e com a família. Ainda assim, o trabalho feminino era criticado quando produzia consequências nocivas na vida dos filhos, as quais sempre se constituíram no principal alvo de preocupação do Serviço, como podemos observar no trecho a seguir:

O pai trabalha fora o dia inteiro e terminado o seu dia de trabalho, regressa a casa fatigado e de mau humor; não tem vontade quase de falar e muito menos de cuidar dos filhos. A mãe, igualmente, deixa muitas vezes o lar para trabalhar fora. E os filhos tornam-se praticamente abandonados, pássaros sem ninho, vivendo, entre dois mundos, entre ruínas de um lado e germens de outro, sem sustentáculos nem favor, sem proteção, sem a menor segurança de vida. (RAMOS, 1954, p.93)

Podemos perceber que, o trabalho se configurava como realidade em tal contexto, sobretudo nas classes econômicas menos favorecidas. Deste modo, a crítica dirigia-se,

⁴⁹ FREIRE (2006) apoia-se no conceito de maternidade científica da escritora americana Rima Apple.

sobretudo, ao abandono dos filhos e não do trabalho propriamente dito. A mulher que “abandona o lar para trabalhar fora” parece ser a mais criticada, por se ausentar do seu espaço primordial de atuação. No entanto, nas fichas de observação comportamental, as mães que trabalhavam no espaço doméstico eram criticadas quando abandonavam seus filhos, ou quando prejudicavam, de alguma forma, a atuação da escola, ao exigirem, por exemplo, que seus filhos também trabalhassem.

Ao final do livro *A Saúde do Espírito*, encontram-se alguns conselhos para as mães e pais. Enquanto para os primeiros, os conselhos se referem ao controle da severidade, das discussões, dos atritos, para as mães, aconselha-se o controle das emoções, tanto no que se refere ao excesso de mimos como de castigos, e também, afirmava-se toda a sua responsabilidade sobre o controle da rotina da criança, como horário de sono, de brincadeiras, da alimentação, etc.

Para se ter uma noção das atitudes esperadas desse agente de importância central no projeto do SOHM, reproduziremos uma lista de conselhos dirigidos às mães, a que é dado destaque no livro *A Saúde do Espírito*. Apresentada na parte final do capítulo “Conselhos de Higiene Mental”, de uma forma organizada, em tópicos, a lista reúne uma série de prescrições, de modo didático, sugerindo uma melhor compreensão das mães sobre estes aspectos, de modo a aplicá-los no cotidiano:

- Lembre sempre de que “a infância é a idade de ouro para a higiene mental”, e que a maior responsabilidade dessa educação higiênica cabe às mães.

- A criança é um ser de instintos e hábitos que precisam ser cuidadosamente examinados e orientados. Lembre-se de que a maior parte dos traços de caráter do adulto encontra as suas raízes na vida instintiva infantil.

- Não amamente seu filho além da idade normal. A criança deve passar cedo da fase da amamentação materna à alimentação mista, e desta à artificial. Evite o uso prolongado de mamadeiras e chupetas. Desde cedo, dê as refeições a seu filho a horas certas e em atitudes corretas.

- Evite os afagos e mimos exagerados. Não se deixe levar pelas artimanhas da criança, satisfazendo-lhe todos os desejos.

- Acostume a criança, desde cedo, a fazer o controle de suas necessidades de evacuação, fecal e urinária. Evite ameaçá-la com castigos e repressões quando molha o leito, ou apresenta qualquer desvio naqueles hábitos.

- Procure estabelecer, desde cedo, uma rotina disciplinar nos hábitos de alimentação e evacuação de seus filhos, levá-los ao leito a horas certas, evitando os “cerimoniais” tão comuns na hora de dormir.

- Além da primeira infância, não deixe seu filho dormir no mesmo quarto, e muito menos no mesmo leito dos pais. Mesmo que a criança reaja, a princípio, com choros e protestos, cedo se acostumará a dormir sozinha.

- Se o seu filho apresenta distúrbios no sono, como pesadelos, sonambulismo, queda do leito, etc., procure descobrir a causa desses transtornos, consultando os especialistas, quando isso se fizer mister.

- Dê à criança a maior liberdade vigiada. Deixe-a livre no seu mundo de brinquedos, procurando facilitar o contato com outras pessoas da mesma idade.

- Evite as duas atitudes igualmente prejudiciais: afagar e mimar excessivamente os filhos, ou castigá-los e repreendê-los por qualquer motivo. A atitude a ser tomada deve ser sempre igual, feita de amor e compreensão pelos problemas dos seus filhos.

-Faça uma correta instrução sexual ao seu filho, logo que se apresente a fase da curiosidade infantil e ele formule perguntas concretas neste sentido.

- Esclareça a sua filha, na época da puberdade, sobre o fenômeno da menstruação, não só do ponto de vista orgânico, como orientando-a nos problemas que surgem, na fase da adolescência.

É importante destacar a forma como estão dispostas as prescrições do livro *A Saúde do Espírito*. As mensagens, emitidas em tom imperativo, trazem alguns aspectos centrais defendidos pelo SOHM, tendo as famílias, e as mães de forma especial, como destinatários. Não bastava instintivamente ser uma boa mãe, seu papel deveria ser o de promover a própria higiene mental, para depois agir em seu lar e então estar pronta para educar e cuidar de seus filhos.

Em *A criança problema*, é possível observar que, para além da mãe compreender a importância de desenvolver a higiene mental em seu filho, estando atenta aos seus comportamentos, sabendo como agir no que diz respeito a seus hábitos e a sua educação, ela também deveria estar mentalmente saudável. A mulher controlada, bem resolvida estaria preparada para promover em seu lar um ambiente mentalmente saudável, como é possível observar neste trecho: “A mãe insatisfeita no amor, por exemplo, deriva as suas decepções no amor captativo do filho. “Este se apresenta como substituto de um amor insatisfeito”. (RAMOS, 1944, p.165) Neste ponto, percebemos que a preocupação com as mães se

expandiam para as questões relativas a sua “saúde mental”, aspecto de relevo no âmbito do SOHM.

Embora seja possível observar o esforço em qualificar a maternidade, no sentido de torná-la mais científica, a mulher devidamente preparada não deveria abrir mão da assistência de especialistas quando necessário. O pediatra, o professor e o “moderno higienista mental” deveriam ser parceiros da mãe comprometida com a educação dos seus filhos, fato este que reforça a necessidade do estabelecimento de uma aliança entre as mães e tais profissionais. (RAMOS, 1944, p.76)

Cabe ressaltar que as intervenções que tinham na mulher seu destinatário privilegiado não são exclusivas do século XX. Jacques Donzelot (2001, p.24) destaca que já entre o século XVIII e XIX, no período de consolidação do campo médico e intervenção destes sobre as famílias, se estabeleceu na sociedade europeia uma aliança privilegiada entre as mães e os médicos, induzindo modificações na vida familiar.

Os livros do século XVIII e XIX repetem os mesmos elogios da amamentação materna, prodigalizam os mesmos conselhos sobre a escolha de uma boa nutriz, denunciam incansavelmente a prática do enfaixe dos bebês e dos coletes. Mas abrem também inúmeras frentes menores de luta, sobre a questão dos jogos infantis (exaltação dos jogo educativo), sobre as histórias para crianças (críticas das histórias sobre fantasmas e dos traumatismos que elas provocam), sobre a regularidade da jornada, sobre a criação de um espaço especificamente reservado às crianças, sobre a noção de vigilância (a favor de um olhar discreto mas onipresente da mãe).

Ao demarcar o papel da mulher como sendo naturalmente o de mãe e, ao propor que estas se qualificassem e obtivessem conhecimentos minuciosos sobre esta função, é possível pensar que a infância também tenha assumido nova visibilidade neste contexto, por se considerar que a criança necessitava de uma educação de qualidade, na qual a mãe, não mais movida pelo “instinto materno”, fosse capaz de formar um indivíduo educado e saudável, que pudesse posteriormente contribuir para o crescimento da nação. Assim, foram se diferenciando os contornos das crianças e dos adultos, destacando-se suas características psicológicas, comportamentos, hábitos e atitudes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações encaminhadas pelo SOHM, analisadas neste trabalho, inscrevem-se em um horizonte ampliado de reformas educacionais conduzidas nas primeiras décadas do século XX, articuladas a reformas sociais e pautadas na noção de civilização, com as quais intelectuais de campos variados foram convidados a contribuir. Se as intervenções conduzidas pelo Serviço e aqui focalizadas dirigiram-se de forma direta ao ambiente familiar, observamos que as repercussões das mesmas não deveriam ficar restritas a ele. Eram projetadas modificações que, inicialmente voltadas para a individualidade dos alunos, deveriam se expandir para o espaço familiar e, posteriormente, para sociedade de forma mais ampliada.

Duas importantes estratégias de que o SOHM se utilizou na direção indicada foram trabalhadas nesse estudo: a produção de fichas de observação comportamental dos alunos e a publicação de livros destinados às famílias. A partir da análise desse material empírico, foi possível perceber permanências de prescrições e discursos que tencionavam mostrar a forma correta de se agir com relação à educação da criança. Se a ação encaminhada através das visitas domiciliares pode ser pensada como uma intervenção mais direta e a publicação de livros é vista como uma ação indireta, ambas podem ser compreendidas como complementares, tendo como foco um projeto comum.

A análise feita a partir do segundo e do terceiro capítulo nos permite observar a recorrência de prescrições que sugerem que as atitudes esperadas pela escola, via SOHM, não estavam sendo cumpridas a contento, sendo necessário reforçar questões como a nocividade dos castigos físicos, os problemas habitacionais, o abandono dos filhos aos perigos do espaço da rua, a influência dos vícios sociais, entre outras, relacionadas aos ensinamentos de como a família deveria agir frente à educação de seus filhos.

Podemos pensar que a resistência nas modificações das práticas do espaço privado relaciona-se com o lugar a partir do qual as prescrições eram encaminhadas. O discurso pautado na ciência, que conferia aos agentes do Serviço o lugar de “especialistas”, pode ser observado em outras ações encaminhadas no período. Estes “especialistas”, situados no espaço da escola, consideravam-se agentes dotados da instrumentalização pensada como necessária para exercer a ação educativa. De outro lado, estavam as famílias, às quais não era atribuída legitimidade científica. Nessa dinâmica, em que se tencionava transformar o lar em um espaço cientificizado, as famílias eram chamadas a contribuir apenas fornecendo

informações, recebendo agentes do Serviço no espaço privado e tendo que modificar hábitos vistos como condenados. Neste sentido, podemos pensar na complexidade envolvida nessa relação, pautada em uma hierarquia clara, a partir da análise de Lasch (1991 p. 35):

Ao mesmo tempo em que exaltavam a família como o último refúgio de privacidade em uma sociedade ameaçadora, os guardiões da saúde pública e da moral insistiram no fato de que a família não podia satisfazer suas próprias necessidades sem a intervenção de especialistas.

Ao observarmos que ações diversificadas eram encaminhadas em direção à família, devemos considerar que esta era considerada uma instância educativa de suma importância. Através das fichas, podemos nos aproximar de cenários de desajustes e de descompassos com o que era propugnado pela escola. A partir de situações como essas, o despreparo da família para assumir sozinha sua função educativa era atestado, e, já que a sua atuação como educadora do espaço privado era valorizada, tornava-se necessário, cada vez mais, intervir sobre ela. Tal movimento se mostra presente, de formas diversificadas, no esforço empreendido para educar e qualificar as famílias, o que se observa a partir dos relatos construídos pelas visitas domiciliares e observações do SOHM sobre crianças e famílias, assim como dos impressos dirigidos aos educadores.

Destacamos, também, o lugar ocupado pela criança no contexto analisado e a mudança de eixo proporcionada pela compreensão de “criança – problema”. Se a utilização desta nomenclatura aumentou o universo de crianças atendidas, já que um número cada vez maior de comportamentos era considerado “problema”, ela promoveu perspectivas de análise muito mais ampliadas, que ajudaram a incluir aspectos culturais e sociais nos estudos sobre as questões da infância. Não podemos deixar de destacar que alguns aspectos, por serem de forma recorrente apontados como nocivos, ajudaram a criar estigmas que se estendem aos dias atuais, como a questão da pobreza vista, por si só, como um problema.

Os principais pontos observados nas análises do Serviço, dizem respeito a questões comportamentais das crianças no espaço escolar, que aparecem priorizadas frente às questões relativas à aprendizagem e ao fracasso escolar dos alunos. A partir desta constatação, podemos pensar que este projeto inscreve-se em um cenário de transformação da criança em aluno, que, em um primeiro momento, tencionava modificar e afirmar comportamentos adequados ao lugar a ser ocupado.

Evidenciamos, ao longo do trabalho, que a intenção do Serviço era de promover o “controle da conduta humana”, se constituindo como “uma aventura para o dia de amanhã”. (RAMOS, 1954, p.9) No entanto, consideramos que tais anseios propugnados pelo Serviço

encontraram resistências, por exemplo, por parte das famílias, através dos processos de apropriação e subjetivação das prescrições dirigidas a elas, peças fundamentais para mudanças a serem encaminhadas à sociedade de forma mais ampla.

Tendo encerrado suas atividades em 1939, após cinco anos de funcionamento, o Serviço deixou contribuições significativas ao campo educacional, pela sua relevância em meio ao projeto de reforma no qual estava inserido. Retomar algumas ações, focalizando um aspecto privilegiado – a relação família e escola – proporciona novas reflexões e uma compreensão de debates mais arejados acerca de uma temática que ainda hoje tem presença destacada no campo educacional.

Não foi possível, nos limites deste trabalho, estudar aspectos de continuidade das ações do Serviço, mas, apesar de ter sugerido que o Estado Novo havia posto fim à sua obra, percebemos que Arthur Ramos, bem como suas ideias, ainda circulavam no campo educacional em momentos posteriores ao fim do Serviço. Essa continuidade pode ser observada, por exemplo, através da permanência de sua obra, como *A Criança Problema*, reeditada até 1954, e, também, da própria publicação de *A Saúde do Espírito*, a partir de uma coleção elaborada pelo Serviço Nacional de Educação Sanitária, órgão ligado aos quadros do Estado Novo. Além disso, destacamos a possibilidade de que alguns ideais do Serviço tenham sido retomados na década de 1940, através do Serviço de Ortofrenia e Psicologia, chefiado por Ofélia Boisson Cardoso, no Distrito Federal, questões que não foram investigadas nos limites da elaboração deste trabalho, mas que indicam importantes caminhos de pesquisa.

Ao final de *A Criança Problema*, livro emblemático na atuação de Ramos, o autor sublinha que “... O assunto não poderia ter terminado aqui”, por considerar que muito ainda deveria ser dito sobre os problemas da infância. No entanto, sabemos que o processo de escrita requer a finalização, ainda que algumas questões sempre possam ser abordadas em maior profundidade. Neste sentido, lidando com os limites do possível, espero ter contribuído para os debates no campo de estudos em História da Educação, em particular, acerca das relações entre família e escola, ao trazer à cena a experiência do SOHM, que Anísio Teixeira classificara como “um momento efêmero” nos quadros de reforma do Distrito Federal, mas de rebatimentos significativos, que afirmavam “vigorosamente a confiança na ciência”. Espero, ainda, estimular a abertura de novas trilhas de investigação em torno dessa experiência e das marcas deixadas por ela.

REFERENCIAS

- ABREU, Martha. “Crianças negras” e “crianças problemas” no pensamento de Nina Rodrigues e Arthur Ramos. In: RIZZINI, Irma (org.). *Crianças Desvalidas, Indígenas e Negras no Brasil. Cenas da Colônia, do Império e da República*. RJ: Ed. da USU/CESPI-USU, 2000.
- 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)*. 2011. Tese (Doutorado). – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2011.
- ALMEIDA, Adir da Luz; MAGALDI, Ana Maria. “Uma aventura para o dia de amanhã”: o projeto do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental na reforma de Anísio Teixeira (1930). In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; MIGUEL, Maria Elisabeth ; FERREIRA NETO, Amarílio (orgs.). *Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (século XIX e XX)*. Vitória: EDUFES, 2011.
- ALMEIDA, Angela Mendes et al. *Pensando a família no Brasil: da colônia à modernidade*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; UFRJ, 1987.
- BARROS, Luitgarde O. Cavalcanti. Introdução. In: _____. *Arquivo Arthur Ramos: inventário analítico*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004.
- _____. *Arthur Ramos e as Dinâmicas Sociais do seu Tempo*. 2. ed. Maceió: EUFA, 2005.
- BENCOSTTA, Marcus Levy A (Org.). *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CHALHOUB, *Trabalho, lar e botequim :o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CHARTIER, Roger. Por um sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. *História Cultural: entre práticas e representações*. São Paulo: Bêtrand Brasil, 1990.
- COSTA, Jurandir F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. A desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, nov. 1997.
- _____. A escola contra a família. In: LOPES, Eliana; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia G. (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CUNHA, Maria Clementina. *O espelho do mundo: Juquery, a história de um asilo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

DAVID, Juliana Vital A. Estratégias de intervenção no espaço do lar: a relação família-escola no âmbito do serviço de ortofrenia e higiene mental (1934-1939). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2001, Vitória. *Anais...* Vitória: [s. n.], 2011.

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

DONZELOT, Jacques. *A Polícia das Famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. As escolas anisianas no Rio de Janeiro (1931-1935): a arquitetura a serviço da educação. [S.l.: s. n.], 1995. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/221.pdf>>. Acesso: ago. 2012

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FAILLACE, Vera Lúcia M. Apresentação. In: BARROS, Luitgarde O. Cavalcanti. *Arquivo Arthur Ramos: Inventário Analítico*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. As retóricas das reformas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; NASCIMENTO, Cecília Vieira do; SANTOS, Marileide Lopes dos. (Orgs.). *Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. A governamentalidade. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FREIRE, Maria Martha de Luna. *Mulheres, mães e médicos: discurso maternalista em revistas femininas (Rio de Janeiro e São Paulo, década de 1920)*. 2006. Tese (Doutorado) - FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 2006.

FREITAS, Marcos Cezar de. Fazer História da Educação com Gilberto Freyre. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *Pensadores sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. *O aluno – problema: forma social, ética e inclusão*. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, Ronaldo Aurélio G. *A educação na trajetória educacional de Arthur Ramos: higiene mental e criança problema*. (Rio de Janeiro 1934-1949). Tese (Doutorado) – UFSCAR. São Carlos: 2010.

GONDRA, José Gonçalves. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GOUVÊA, Maria Cristina S.; PAIXÃO, Cândida G. Uma nova família para uma nova escola: a propaganda na produção de sensibilidades em relação à infância (1930 – 40). In: XAVIER,

Maria do Carmo (org.) *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: EdFGV, 2004.

KUHLMANN, Moysés. Relações sociais, intelectuais e educação da infância na história. In: SOUZA, Gisele. *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.

LASCH, Christopher. *Refúgio num mundo sem coração: a família: santuário ou instituição sitiada?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LEMME, Paschoal. *Memórias de um educador*. 2. ed. Inep: Brasília, 2004.

LIMA, Ana Laura G. O espectro da irregularidade ronda o aluno: Um estudo da literatura pedagógica e da legislação sobre a “criança-problema”. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de M. *Lições de casa: discursos pedagógicos destinados a família no Brasil*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2007.

MAGALDI, Ana Maria; SCHUELER, Alessandra. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo: Revista do Departamento de História da UFF*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 16, 2009.

MAIO, Marcos Chor. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Rev. bras. Ci. Soc. [online]*, v.14, n.41, p. 141-158, 1999.

MARTINS, Ana Paula Vosne. "Vamos criar seu filho": os médicos puericultores e a pedagogia materna no século XX. *Hist. cienc. saude-Manguinhos [online]*. v.15, n.1, p.135-154, 2007.

MASIERO, André Luís. A chegada do cinema no Brasil: higiene mental, educação e censura (1897 – 1957). In: SILVA, Mozart L (Org.). *História, Medicina e Sociedade no Brasil*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

MONARCHA, Carlos. *Brasil arcaico, Escola Nova: Ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo. Ed. UNESP, 2009.

MONTANDON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philippe. *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Oeiras: Celta, 2001.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

Ó, Jorge Ramos do. A criança transformada em aluno: a emergência da psico - pedagogia moderna e os cenários de subjetivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX. In: SOMMER, L.H.; BUJES, M.I. *Educação e cultura contemporânea*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 281-304

PAPADOPOULOS, Cátia Regina. *Arthur Ramos e a criança problema como criança escorraçada: psicanálise, educação e higiene mental no antigo Distrito Federal (1934-1939)*. 2011. Dissertação (Mestrado) – PUC, Rio de Janeiro, 2011.

- PAULILO, André. As estratégias de administração de políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.42, set.-out., 2009.
- RAMOS, Arthur. Educação e Psicanálise. São Paulo: Nacional, 1934a.
- _____. *A Família e a escola*. Departamento de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro, 1934b.
- _____. *A higiene mental nas escolas e suas bases teóricas*. Departamento de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro, 1935.
- _____. *A Mentira Infantil*. Rio de Janeiro, 1938.
- _____. *A Saúde do espírito*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Educação sanitária, 1944.
- _____. *A Criança Problema: a higiene mental na escola primária*. Rio de Janeiro. Casa do Estudante do Brasil, 1954.
- RÉMOND, René (org.). Por uma história política. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A escola como laboratório. In: BENCOSTTA, Marcus Levy. *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.
- RÉMOND, René (Org.). *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.
- RITO, Marcelo. *O aluno problema e o governo da alma*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- SCHUELER, Alessandra. Crianças e Escolas na Passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999
- SILVA, José Claudio Sooma. *Teatros da modernidade: representações de cidade e de escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração escolar*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez, 2010.
- VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação: Dossiê: História da Educação*, n. 6, , Porto Alegre, 1992.
- VEIGA, Cynthia Greive. Escola de alma branca o direito biológico à educação no movimento da escola nova. *Educ. Rev. [online]*. n.esp., p. 123-150, 2000.

_____. As crianças na História da Educação. In: SOUZA, Gisele. *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane MartaTeixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves ; PAULILO, André . Projetos e estratégias de implementação da escola nova na capital do Brasil (1922-1935). In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José. (Org.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.