

Caríssima Lucíola,

Esta carta é a mais difícil dessa viagem que empreendo. Só a conheço através dos seus bilhetes encontrados na pasta com seu nome, em 2008. Queria que soubesses o quanto a ela sempre volto e a releio, assim como da sua amiga Norma. Lucíola, sua pasta e seus bilhetes de perdão muito me ajudaram no porquê dessa viagem. Deixe-me apresentar-me. Meu nome é Adir e sou professora. Também pesquiso, mas não sei separar meu ofício de pesquisadora de ser professora. Quando entro na sala de aula, o mundo do lado de fora some: sou eu, os alunos, o conhecimento. É o que sei fazer melhor na vida e amo meu ofício ainda que odiasse a escola quando era uma menina.

Estudando o porquê você e tantas crianças foram consideradas “problemas”, entre 1934 e 1939, pelo Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, descobri meu lugar de criança “problema” nos primeiros anos escolares. Não tenho pasta com meu nome contando dos meus “deslizes” porque quando entrei para a escola o Serviço que criou a sua ficha e narrou a sua trajetória, naqueles anos, não existia. Além disso, minha primeira escola não foi pública, foi particular e, logo que comecei a não me “adaptar” muito bem, fui para outra escola.

Nessa souberam acolher-me. Era uma escola tipo casa. Pequena, quatro salas e até hoje guardo o nome da minha primeira professora: Sueli Dominguez. Tenho um pequeno livrinho de história com dedicatória por ter tirado 10 em um teste de Ciências. Na verdade, ela não foi a minha primeira professora, foi a da escola anterior. Mas dessa não lembro nem o rosto, nem o nome. Apaguei da memória.

Espero que tenha apagado da sua memória aqueles dias em que você achou que sua vida ficaria “manchada” para sempre. Acho que não ficou.

Mas, se por alguma razão o acontecido dentro da escola com você, com Neusa, com Charles, com Luiz, com Marcelo, e tantos outros, os marcou, ficou como uma triste lembrança, eu, do lugar que hoje ocupo, peço desculpas. Mais do que desculpas, peço perdão em meu nome e por todos os professores e professoras que passaram ao longo da sua vida. Peço perdão pela escola que não soube ou não pode acolher você.

Adir

CAPÍTULO III – CRIANÇAS PROBLEMAS: EDUCAR A CRIANÇA, ATINGIR A FAMÍLIA, CHEGAR À COMUNIDADE.

Este livro teria justificado a idéia de que a língua dos simples é portadora de uma certa sabedoria. (Umberto Eco – O Nome da Rosa)

“Não percebo”, disse Alice. “É terrivelmente confuso!

“É a conseqüência de se viver para trás, disse a Rainha afavelmente. “Ao princípio fica-se um pouco entontecido”. (Lewis Carroll, Alice do outro lado do espelho, Editorial Estampa, Lisboa, 1971)

3.1- Há Criança Problema?

Ao final do Capítulo I do livro “A Criança Problema”, seu autor e também chefe do SOHM desde a criação até 1939, o médico-antropólogo Arthur Ramos faz afirmativas.

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 do seu meio, e reagindo das mais variadas maneiras a essas influências.

Não há a “criança-problema” (grifo nosso), como tipo único de reação, e sim “problemas” da criança, em graus variados, subindo 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, 1951, 4ª edição: p. 44).

Todavia o livro chama-se “A Criança Problema” e é a adjetivação do conceito de criança feito por Ramos que está no centro das discussões as quais têm a obra como base, seja pela lente da psicologia, seja pela lente da antropologia histórica educacional, usada por nós.

Adentrar na abordagem feita pelo intelectual, perspectivando a articulação da antropologia com uma psicologia que, segundo o próprio autor, devia afastar-se da visão trabalhada pela “facção” mais ortodoxa da psicanálise ao debruçar-se sobre o

indivíduo em si e considerar a psicologia no alcance social, Ramos caminha entrelaçando a antropologia e a psicologia e sua aplicação na educação.

Evitamos, porém, como ficou dito na introdução a “manipulação” analítica da criança. Não fazemos análises diretas, ortodoxas, na criança, a molde de Anna Freud. Damos preferência ao método indireto de Melanie Klein, **nos casos** (grifo nosso) de correção de correção psicanalítica. Anna Freud intervém diretamente na criança. Faz-lhe um preparo prévio, tornando-a analisável (grifo do autor), suscitando nela uma consciência (grifo do autor) dos seus conflitos. Provoca uma transferência (grifo do autor) inicial, despertando na criança a confiança no seu analista. Só depois de conseguidas essas condições iniciais, é que Anna Freud se lança na análise, utilizando-se dos meios clássicos empregados na análise do adulto [...]. Sempre fugimos da ortodoxia, da análise direta das crianças, de modo idêntico à análise dos adultos. **Não se nos poderá fazer a crítica de que fizemos qualquer “intervenção” analítica junto à criança, familiarizando-a com o material analítico** (grifo nosso) (RAMOS, 1951, 4ª ed., p. 387)

Se Ramos vê a Psicologia como ciência social para melhor conhecer a sociedade, e diz ser a Antropologia a ciência que oferece “correções” à Psicologia quanto ao método de investigação do social, de que corrente antropológica Ramos se aproxima, principalmente ao destacar o conceito de “cultura” como importante em suas análises da sociedade e dos grupos sociais? Vai paulatinamente aproximando-se à medida que faz inflexões em suas análises teóricas das contribuições de Franz Boas.

Franz Uri Boas (1858-1942), antropólogo de origem alemã, radicou-se nos Estados Unidos tornando-se referência para a Antropologia Cultural.

Com a mudança para os Estados Unidos, Boas se tornou cada vez mais antropólogo¹, embora o campo institucional ainda fosse limitado naquele país. Um pequeno artigo publicado em 1889, “On alternating sounds”, é considerado por George Stocking, Jr. u marco dessa mudança. Ao analisar diferenças de audição em relação ao som, pronunciado por uma pessoa de outra sociedade, Boas chegou à conclusão de que elas não se deviam a causas físicas, e sim à “apercepção” diferencial do ouvinte com respeito aos sons a que estava acostumado. Para Stocking, Jr, o artigo continha, em germe, a maior parte da futura noção boasiana de “cultura”. (CASTRO, in BOAS, 2004, 4ªed., p.11)

No Brasil influencia antropólogos ao configurar que

A ciência antropológica trata das manifestações biológicas e mentais da vida humana assim como aparecem nas diferentes raças e nas diferentes sociedades. Portanto, de certo ponto de vista, os fenômenos com que lidam são históricos. (BOAS, in STOCKING, 2004, p. 293). Na medida em que nossas pesquisas se relacionam com o último tema mencionado (social), suas questões são problemas da psicologia, embora baseados em material antropológico (ibidem, p. 294).

Também Anísio Teixeira, buscando construir a visão do conjunto da sociedade, ao ler o livro enviado por Ramos “Introdução a Psicologia Social” tece as seguintes considerações sobre o livro e a argumentação do autor, através de carta² datada de 2/1/1937.

Meu caro Ramos:

recebido embora com imenso atraso pude ler ainda, ate agora, boa parte do seu livro Introdução a Psicologia Social, e não me contenho que lhe venha dizer do meu entusiasmo e admiração. A minha impressão foi a de que chegamos em psicologia, a um livro didático, mas largo, animado de um vivo contraste de idéias e teorias e pelo seu espírito e método, realmente universitário. Nenhum outro assunto precisa como esse de exposição tão ampla e tão profunda. Trata-se do material mais novo que existe para se interpretar a conduta do individuo e a conduta coletiva e mesmo, em rigor, a história, que não é alias mais do que um caso de conduta coletiva. E ninguém como V. estava em condições de iniciar, no Brasil, o seu estudo, exatamente devido as suas bases culturais psicanalíticas, bases que constituem, sob muitos aspectos, a maior contribuição recente para a inteligência da conduta e da natureza humanas. O seu livro vem assim, trazer-me uma profunda satisfação, não só por ver ali confirmado tudo que se esperava de V., como por ver um estudo novo no país lançado com tão forte segurança, não somente em um curso superior, mas também em um livro de mérito, que já agora ninguém lhe pode agora mais retirar o seu lugar na curiosidade e na atenção do brasileiro. A educação escolar vinha monopolizando a psicologia como si se tratasse de um instrumento privado e exclusivo para as suas pequeninas (relativamente, pelo menos) experiências. Esta claro que isso era mais uma particularidade da nossa estaqueada cultura nacional. **Você, como si o não quisesse, projetou definitivamente, entre nós, a psicologia para um campo de legitima aplicação – a sociedade. Como instrumento intelectual a psicologia é, sobretudo um método de interpretação social. (grifo nosso)**

Perdoe-me tais digressões, para V. fastigosas. É que seu livro me entusiasmou sob vários aspectos. O habito da monografia científica

original não lhe tolheu a faculdade da exposição didática, com tudo que ela encerra de limite natural ao especialista e de imposição de clareza e de síntese. Pelo contrario o especialista instintivamente fez o verdadeiro test-book porque ao lado da matéria exposta; oferece tal riqueza de fontes e de leitura suplementar, que o livro passa a ser o que realmente deve ser um guia esclarecido para um estudo que exige leituras muito mais vastas e mais complexas. Um dos horrores do livro didático brasileiro é a pretensão de se bastar. O seu felizmente reconhece que não se basta. E por isso, sobretudo, que é didático.

Do fundo do meu exílio não quero me estender, meu caro, em considerações que sou o menos autorizado a fazer. E funda a alegria de ver um companheiro trabalhando realmente e eficazmente no único trabalho que é essencial para o Brasil, o progresso científico.

Mandamos para sua senhora e você, tanto Emilinha quanto eu, os melhores votos pelo mais feliz dos novos anos, pedindo para receber também com os meus parabéns pelo seu novo livro, um forte e grande abraço do seu.

Anísio

Optei por colocar a carta na totalidade com intenções:

- a) evitar a quebra do movimento de escrita do intelectual no seu exílio baiano;
- b) atentar para outras considerações, além da grifada no próprio texto.

Anísio Teixeira refere-se ao livro de maneira entusiasmada, mas não deixa de colocá-lo na categoria de “manual”, *“um livro didático, mas largo, animado de um vivo contraste de idéias e teorias e pelo seu espírito e método, realmente universitário”*.

Também o livro “A Criança Problema” tem a construção didática de um “manual”, mas a intenção expressa, por Ramos, em suas obras é que as mesmas se constituíssem em “tratados”. “A Criança Problema” é o esperado pelo autor.

Para alcançar essa intencionalidade o intelectual não poupava o leitor de indicação de obras e autores das mais diversas áreas de conhecimento, “demonstrando” ou “exibindo” uma erudição encontrada na sua Tese de Doutorado, na Universidade da Bahia. Arthur Ramos era, talvez, um dos poucos intelectuais que lia o alemão com fluência, fazendo várias citações nesta língua.

Constituir um livro como um tratado significa acabar com as marcas particulares e dar universalidade ao discurso. O aparecimento do tratado se dá em conjunto com a construção do estatuto científico da pedagogia, pois para os escritos pedagógicos se constituírem como ciência precisava sair do concreto e ir para o abstrato. Assim, para se afirmar como um “tratado científico” geral sobre a criança problema, o livro de Arthur Ramos precisaria contemplar o conceito de tratado.

Essa talvez seja uma discussão em aberto com campo da educação: o estatuto científico.

Outra carta³ de Anísio Teixeira para Ramos esclarece que o domínio da língua alemã por Ramos ia para além de buscar apenas citações. Diferente de outras cartas, geralmente datilografadas, esta carta é manuscrita.

São Paulo, 4 de outubro de 1938⁴

Meu caro Ramos faz algum tempo recebi do Rio com um cartão seu uns recortes de jornal que falavam ainda cousas a respeito do longínquo período em que trabalhamos juntos pela educação do Distrito...

Fiquei grato à lembrança e tive o pressentimento de que na remessa V. não estivera sozinho... Por isso o meu agradecimento é tanto a V. quanto a sua admirável companheira de vida e de trabalho. Luisa que me perdoe se a estou culpando de cousa em que esteja inocente.

Andei lutando outro dia perdidamente com uma tradução de Adler - understanding human hatere – e nunca desejei tanto tê-lo a mão para lhe parasitar... Com todas as imperfeições que não pude evitar. Como veis a tradução portuguesa feita da tradução inglesa – lembrei-me que talvez V. tivesse o original em alemão. Em um ponto pelo menos parece-me que a tradução claudica. No Cap. IV §Ii letra B. Memory a tradução inglesa: “ There are no indifferent asrecollections. the can evaluate e recollection onlt when one is certain about the goal and purpose which it subserves. It is not important to know why remembery certain things and forgets others. We remember.....” Fiquei mais indeciso. Não será: Its is very important to know why one remember, etc... Veja si o original em alemão torna o trecho mais claro. Talvez haja alguma nuance no why que me escapou. E não seja importante conhecer as causas imediatas, os pretextos da recordação, embora seja importante conhecer as causas profundas. Ou então o porquê da recordação esteja no estilo geral da vida do individuo. Conhecidos estes temos a chave para a interpretação das recordações... Tudo isso porem são os wy das recordações...

Tive também em mãos para examinar a possibilidade de traduzir o- um bom estudosobre o instinto de destruição em Freud.

Achei-o especializado para a minha coleção. Mas conhece V. O HUMAN Hínd do mesmo autor? Desejamos ter indicação de algum grande livro sobre a vida psíquica do homem dando adas últimas conquistas psicológicas, mais ou menos incontrovertidas..Sabe V. de alguém que me possa recomendar? Com a restrição final é difícil, mas quem sabe? V. me falou na psicologia topológica ou tipológica. Que há de inescptível de vulgarização na matéria. Perdoe-me estas consultas, mas se tiver tempo diga-me uma palavra. Emilinha e Marta mandam mil beijos para a Luisa e V. Sempre seu. Anísio.

Abordar a experiência e ação da geração dos médicos-antropólogos-educadores, destacando Arthur Ramos na formação da “antropologia educacional brasileira”, nos dois quartéis iniciais do Brasil Republicano, considero da maior importância na tessitura dos processos de pesquisa, pela urdidura de um projeto antropológico educacional que tinha como ponto de chegada produzir uma interpretação dos trópicos e de seus habitantes.

Homens, mulheres e crianças que no primeiro momento dos escritos de Arthur Ramos são vistos pelas lentes do conceito de cultura formulado por Lévy-Bruhl (1922) a partir da teoria da mentalidade pré-lógica dos sujeitos, das contribuições de Freud sobre o conceito de primitivo, das concepções sobre o “inconsciente coletivo” proveniente da teoria psicanalítica de Jung. Influenciado pelas leituras, conclui Ramos serem os sujeitos brasileiros possuidores de uma espécie de “inconsciente primitivo”.

Avançando nos estudos e pesquisas, relendo os autores citados, seu pensamento passa por inflexões tomando a frente de seus escritos às idéias de Franz Boas e a defesa do conceito de cultura, como preconizada por Boas, para os estudos antropológicos, psicológicos e sua aplicabilidade na educação.

Arthur Ramos rejeitava textualmente, citando Boas, Fischer, Lenz, Lévy-Bruhl, a chamada inferioridade do negro e de sua “capacidade de civilização”. Se ainda admitia, sem livrar-se das velhas categorias evolutivas, a existência de uma mentalidade primitiva (pré-lógica), responsável pela manutenção dos cultos fetichistas e da superstição no Brasil, ela não estava vinculada a algum grupo étnico. A “mentalidade primitiva” registrava-se nas “classes pobres” de qualquer sociedade. Para o autor, os conceitos de primitivo e arcaico seriam “puramente psicológicos”, sem relação com a inferioridade racial. (ABREU, s/d, p.7)

Estas concepções e a importância do conceito de cultura estão presentes em suas argumentações ao chefiar o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, não se furtando de protagonizar um debate contra o que chama de “testes massivos”, fazendo críticas tanto aos “doutos encontros de criminologia”, como à categoria de “criança anormal”. Propõe inverter a lógica de análise e trabalhar não na perspectiva da “criança anormal” e sim da “criança normal”. Cunha a categoria de “criança-problema”, dando ênfase à ótica ambientalista, cultural e social, colocando no centro das preocupações a criança e a família, admitindo, porém, sua proposta como “ação prática” tanto de ordem preventiva como corretiva.

O novo lugar da criança na família e sua transformação simbólica em futuro da nação expressavam um dos modos através dos quais essas mudanças alteravam o cotidiano da sociedade urbana, refletindo-se até mesmo na valorização da infância e da juventude (HANSEN, in MAGALDI&XAVIER, 2008, p. 47).

Ramos dando a política educacional planejada caráter de cientificidade introduz no campo educacional, as contribuições oriundas da psicologia, da psicanálise, da antropologia. Onde circulou o intelectual abriu espaço para suas idéias, estivesse no Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM), na Universidade do Distrito Federal (UDF)⁵, na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFI)⁶ e, finalmente, por curto período na UNESCO⁷

Arthur trabalha a relação escola, família e comunidade dentro da perspectiva de produzir novos valores sociais na população, disciplinar e prevenir desajustes das crianças. Nessa produção sobre pensar o Outro, o Serviço de Higiene Mental e Ortofrenia sob sua chefia produziu UMA representação de criança com as ações planejadas e executadas, nos idos de 1930, nas diversas instâncias do Serviço, mas principalmente nas escolas onde o projeto era desenvolvido.

Nas escolas as crianças eram observadas e algumas “fichadas”. Chamamos atenção para os motivos dos “fichamentos” sem, contudo, esquecermos da existência de um “código de conduta”, elaborado por Lourenço Filho, demarcando o comportamento esperado de uma “criança educada”, “civilizada”.

- a. Ter boas maneiras (falar baixo, guardar silêncio na fileira, caminhar corretamente);
- b. Interessar-se pelas lições;
- c. Interessar-se pelas instituições escolares (Caixa Escolar, Círculo de Pais, a Revista escolar, etc);
- d. Ter o maior cuidado com o vestuário;
- e. Ter o maior cuidado com o asseio pessoal (rosto, mãos, cabelos, unhas e dentes);
- f. Zelar pelos objetos do uso escolar;
- g. Zelar pela casa;
- h. Economizar o material;
- i. Ser assíduo (serão justificadas somente duas faltas por quinzena para cada aluno);
- j. Ser franco e verdadeiro;

Clarice Nunes (1996), destacando a função dos Pelotões de Saúde, existente nas escolas públicas nas décadas de 1910, 1920, 1930, dos quais faziam parte os melhores alunos e mais comportados instituiu vigilância sobre os corpos dos colegas. A relação, em livro de Antonio Carneiro Leão, 1926, p.60, de aspectos a observar é um “manual” de controle do Outro.

- a) lavei as mãos e o rosto ao acordar
- b) tomei um banho com água e sabão
- c) penteei os cabelos e limpei as unhas
- d) escovei os dentes
- e) fiz ginástica ao ar livre
- f) fiz uma evacuação intestinal, lavando depois as mãos com água e sabão
- g) brinquei mais de meia hora ao ar livre
- h) tomei um copo de leite
- i) bebi mais de três copos de água
- j) fiz respirações profundas ao ar livre
- h) estive sempre direito, quer de pé, quer sentado. Só li e escrevi em boa posição
- l) só bebi água no meu copo e só limpei os olhos e o nariz com o meu lenço
- m) dormi a noite passada oito horas pelo menos, em quarto ventilado
- n) como frutas e ervas bem lavadas. Lavei as mãos antes de comer e mastiguei devagar tudo o que comi
- o) andei bem calçado e com roupa limpa
- p) não beijei nem me deixei beijar
- q) não cuspi nem escarrei no chão. Ao espirrar ou tossir usei o meu lenço
- r) não coloquei na boca, no nariz e nos ouvidos, nem lápis nem nada que estivesse sujo ou pudesse machucar-me
- s) não tomei álcool. Não fumei
- t) não menti nem brincando. (p.172)

Logo, não podemos cair na “armadilha” de simplesmente tecermos análises com o nosso olhar atual, marcado pelo nosso tempo vivido, para não correremos o risco de não fazermos historiografia e sim reflexões apenas morais.

Outra consideração é perceber um “deslocamento” conceitual que difere Arthur Ramos de Lourenço Filho. O segundo introduziu os testes de inteligência (os chamados testes ABC se mantém até por volta de 1974)⁸ na Educação objetivando, por parâmetros racionais e científicos calcados na Psicologia Experimental separar crianças “normais” de “anormais”; o primeiro introduz o conceito de “criança problema”, baseado em parâmetros científicos da Antropologia e Psicologia Social, salientando o caráter “preventivo” para “evitar problemas emocionais”. Esse significativo “deslocamento”

produziu maneiras diferenciadas de tecer “representações” sobre as crianças e suas famílias.

Buscando construir argumentos substantivos no livro “A Criança Problema” para que circulasse, fosse lido e adotado, como referencial, por professores, famílias, enfim por todos os interessados pela educação das crianças, o autor acaba por apresentá-lo como um “manual” esclarecedor do que chamamos de “problemas” nas crianças, como abordá-los e como preveni-los. “Indicativos” do como trabalhar com as “crianças problemas”, para que deixassem de sê-lo.

A representação “criança problema” é utilizada sempre entre aspas pelo autor, fazendo uso intensivo das mesmas principalmente na Introdução e na Conclusão do livro. Marc Bloch (6ª edição) em “Introdução à História ou o Ofício do Historiador”, ressalta a importância do uso das aspas nas categorias e conceitos utilizados na operação historiográfica, como maneira de não esquecermos os limites que os mesmos sempre carregam.

“Criança problema”, utilizado por Arthur Ramos para romper com o conceito de “anormal”, funciona como um dispositivo de desconstrução do lugar ocupado pelas “crianças anormalizadas” pelos testes. Porém, ao buscar fazer a inversão do olhar a ser lançado sobre as crianças que, de alguma forma, a escola tinha/tem dificuldade para lidar, Ramos produz também UMA representação de criança: problema.

O conceito de representação ou representações, como aparece em vários textos está fortemente ligado ao intelectual Roger Chartier, professor especializado em histórias das práticas culturais e história da leitura, sendo um dos mais conhecidos historiadores da atualidade, com obras publicadas em vários países do mundo, abrindo possibilidades para estudos em história cultural e estimulando mudanças nas maneiras de ler e fazer história.

Contudo, central em quase todos os seus textos, o termo *representação* é utilizado por vezes no plural ou acompanhado do termo *social*. Afirma que representação é um conceito porque há uma operação historiográfica permitindo designar e ligar três realidades maiores:

- a) as representações coletivas;
- b) as formas de exibição do ser social ou do poder político;

c) a presentificação em um representante (individual ou coletivo, concreto ou abstrato) de uma identidade ou de um poder.

Ciro Flamarion, reconhecendo o espaço dado à Psicologia Social, procura definir e caracterizar UMA representação social, demonstrando sua insatisfação como o conceito vem sendo usado de maneira vaga e desleixada por campos de conhecimento, incluindo a história cultural. Para Flamarion, a saída possível é o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, que traria o intercâmbio seguro entre as possibilidades de liberdade individual atravessadas pelos limites estabelecidos pela cultura.

Tratei no trabalho *representação* constituindo-se em um conceito, pois a partir da problematização feita pelo pesquisador pode ser utilizado como “ferramenta” de análise importante na compreensão de sua temática.

Analisando as quatro edições do livro “A Criança Problema”, vistas como fonte/objeto, a intencionalidade do seu autor pareceu-me clara. Escrito para sustentar uma determinada ação “prática” de Higiene Mental, nas palavras do próprio autor, tem Ramos a pretensão de tornar o discurso que compõe o livro como um discurso universal.

Um tratado geral da “criança problema”, dando-lhe assim o estatuto de um trabalho científico a frente de seu tempo. As palavras de Anísio Teixeira sobre o livro reforçam o desejo do autor.

Este livro é resultado de 5 anos de observações em algumas escolas públicas do DF – as Escolas Experimentais -. A nossa experiência, no exame das escolas “difíceis” (aspas do autor) mostrou que havia a necessidade de INVERTER os dados clássicos da criança chamada de “anormal”. Esta denominação – IMPROPRIA EM TODOS OS SENTIDOS – englobava o grosso das crianças que por várias razões não podiam desempenhar os seus deveres de escolaridade, em paralelo com os outros companheiros, os “normais”. (aspas do autor).

E então invertemos os dados do problema. Em vez de partirmos de estudos da criança “anormal” (aspas do autor), começamos a estudar a criança “normal” (aspas do autor), a criança dentro das suas constelações totais de vida e de experiência.

A criança turbulenta, agitada, desobediente, desatenta...? Na grande maioria dos casos, não se trata de nenhuma anormalidade constitucional, mas tudo aquilo pode revelar a existência de reações de desajustamento. A criança furta, mente, tem muitos desses “maus hábitos” (aspas do autor), catalogados pelo educador clássico (?). Não se trata igualmente de nenhuma cerebrina “constituição delinqüencial” (aspas do autor), sobre que tanto se discute em congressos doutos de

criminologia, mas de crianças abandonadas e escorraçadas moralmente, “anormalizadas” (aspas do autor) pelo meio, verwahrloste... no sentido de Aichhorn.

Já podemos, felizmente, argumentar com a casuística do nosso SOHM, num total de 2000 crianças observadas “em profundidade” (aspas do autor), nestes 5 primeiros anos do seu funcionamento.

Esta nossa tentativa é contemporânea de outras, em vários países, que estão reagindo contra velhas concepções que vinham estudando a “criança anormal” das escolas. (RAMOS, 1939: pág. VI).

Afirma que:

Na maioria dos casos, a criança problema, principalmente aquelas cujos problemas são de natureza daqueles que examinamos nas páginas deste livro, podem e devem ser educadas em condições idênticas às dos demais companheiros de classe.

Por isso, a higiene mental da criança problema reage à instalação sumária e aligeirada de “classes anormais”, ou de “classes de difíceis”, para a educação “especial” destas crianças (RAMOS, 1951, 4ª ed. p.394).

Como poderia Arthur Ramos fazer frente as técnicas quantitativas de uma psicologia experimental que tinha como seu expoente Lourenço Filho? Ou de estudos da “pré-disposição” para a delinquência preconizada por Leonídio Ribeiro? Eram ambos intelectuais com amplo espaço político de ação.

Monarcha (2008) analisa que na *“concepção pragmática de Lourenço Filho, os exames deveriam ser realizados em condições simples, isto é, com os recursos de testes capazes de aferir rapidamente os atributos individuais”* (p.11).

De tentativa em tentativa, a psicologia experimental logrou obter meios práticos para as investigações necessárias à classificação dos indivíduos, hoje possível sem longo ou penoso trabalho, por meios objetivos relativamente simples. Esses meios são os testes psicológicos, pequenas provas, sob condições bem definidas, e cujos valores significativos só são fixados depois de investigações bioestatísticas.

Por eles não só se chega à organização de classes homogêneas, ao ensino seletivo e diferenciado (ou “sob medida”, como lhe chamou Claparède), mas ainda a classificação científica dos anormais de inteligência, à organização de classes ou escolas para os supernormais, a orientação e seleção profissional, à discriminação dos temperamentos e aptidões especiais. (LOURENÇO FILHO, 1930, p.19, in MONARCHA, 2008, p. 12)

Nunes (2000) afirma que:

Anísio Teixeira não teve como Lourenço Filho, uma concepção rígida da técnica. Ao considerar a avaliação do processo de aprendizagem como atitude inerente a qualquer iniciativa escolar, ele abriu espaço para recolocar a avaliação enquanto prática susceptível de crítica mediante os seus resultados. Sem romper com o contexto simbólico que o condicionava, conseguiu, no entanto, em certa medida, descolar-se dele. Não eliminou os testes (como poderia fazê-lo), mas relativizou o seu valor. Por outro lado Lourenço Filho não questionava a definição do futuro (do destino) da criança, Anísio o fazia. (p. 261)

Crítérios rígidos sobre a criminalidade e sobre o direito de intervir são a tônica de Leonídio Ribeiro. Em 1950, reafirmando sua concepção sobre criminalidade, a classificação dos criminosos, define a “loucura moral”.

Expressão utilizada [...] para classificar os indivíduos de constituição perversa, isto é, aqueles que se apresentam atacados de perversão mórbida dos sentimentos naturais e das disposições morais, sem desordens aparentes da inteligência, da percepção e do raciocínio. Regis definiu com quatro palavras as alterações da personalidade de tais doentes: anormalidade, inafetividade, impulsividade e inadaptabilidade. Dupre narrou a odisséia desses tipos de perversos constitucionais cuja vida termina sempre por um rosário de conflitos sociais, sem que apresentem o menor vestígio de sensibilidade moral. É uma classe de indivíduos que se tornam perigosos para a sociedade onde quer que estejam, pois não poderão nunca se ajustar ao ritmo da vida em comum, nos centros civilizados. A este grupo pertencem os sadistas, os masoquistas, os eróticos, os vagabundos, os toxicômanos e as prostitutas, isto é, os indivíduos que, desde a infância, se mostram, propensos à prática sistemática de atividades anti-sociais, vivendo em conflito permanente com as leis e os costumes de seu meio. São os temíveis criminosos reincidentes que nunca poderão corrigir-se (RIBEIRO, p.101, in OLIVEIRA. JR, 2005, p.119).

Nos embates travados dentro do grupo de intelectuais reformadores no intervir para organizar a vida escolar, como melhorar as relações da escola com as famílias com vistas a “orientá-las”, tanto as escolas como as famílias, para avançar rumo a uma sociedade mais “modernamente civilizada”? Não havia uma só corrente de pensamento sobre a criança.

Diante de intelectuais mais poderosos, não compartilhando de suas concepções para a educação das crianças com “problemas” em suas vidas, é que podemos entender

a virulência de Arthur Ramos ao final da Introdução da 1ª edição do livro “A Criança Problema”, datada de 1939.

Tenho a agradecer, também, sinceramente, a todos aqueles que, de um ou de outro modo, se opuseram ao nosso trabalho, em resistências surdas, ou em atos declarados de hostilidade: eles nos forneceram um material opulento de observação e registro científico – adultos em situação de desajustamento (RAMOS, 1939, p. 27).

3.2 – A produção do mito da incompetência popular: encontros desencontrados entre escola, família, comunidade.

Na Escola Experimental General Trompowsky, no ano de 1937, um menino de 10 anos (C. H) americano, naturalizado brasileiro, recebe a ficha de nº 92, onde constam os seus problemas: filho único, mentira, furto. Nas Observações Gerais é feita a anotação: *em entrevista a mãe faz crítica à escolarização brasileira, dizendo que não pretende que o filho acabe os estudos no Brasil e sim nos Estados Unidos.*

Logo abaixo também consta a resposta dada pelo profissional ligado ao SOHM: *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 resultado das lições que vinham dos Estados Unidos.*

O poder e seus jogos de forças entraram em cena de maneira explícita, traduzindo um embate entre práticas: ausência de poder e postulado de poder. Como efeito produz, pelo menos nas páginas da ficha/inquérito, o apagamento do outro, seu silenciamento, seu retorno ao lugar daquele que não sabe sobre o quê fala.

Os encontros desencontrados entre escola e família não fazem parte de um passado de práticas já superadas. Ainda hoje, assistimos ou somos sabedores de situações como a do relato acima, tendo como efeito a (re)atualização de relações sociais servindo a reificação do mito de que a população não sabe participar da vida pública, precisando ter alguém tutelando suas ações e iniciativas. A força do mito está nas crenças as quais o envolvem, o justificam, o reafirmam.

O próprio das produções culturais é que é preciso produzir a crença no valor do produto, e que essa produção da crença, um produtor não pode jamais, por definição, dominar sozinho; é preciso que todos os produtores colaborem nisso, mesmo que combatam. A polêmica entre intelectuais faz parte da produção da crença na importância do que fazem os intelectuais. (BOURDIEU, 2009: p. 240).

Além da produção de desqualificação da população, essas situações trazem a ameaça velada àquele que rompe com a ordem, tacitamente estabelecida, de que *"não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa a qualquer outro em qualquer ocasião e em qualquer lugar"*⁹. A situação vivida por essa mãe, produzida socialmente como anônima e desconhecida reafirma a produção da cultura de controle e o efeito do silenciamento ao lhe perguntarem de forma velada: "Você não sabe qual é o seu lugar?"

Fica obstruída a possibilidade de se produzir uma cultura onde a cidadania, além de mera retórica, faça parte da vida das pessoas porque ao ser praticada não é vista como estranheza ou inconveniência. Cidadania só pode ser entendida numa produção diária, não havendo meio termo para essa questão: ou se é cidadão ou não se é cidadão¹⁰.

Existe um fenômeno que se relaciona ao controle do sistema nervoso central sobre o nosso corpo e que leva o nome de habituação. A descrição deste fenômeno mostra que o nosso corpo, ao ser submetido a estímulos de baixa intensidade, mas de alta frequência, incorpora de tal forma a sensação que, depois de certo tempo, já não conseguimos senti-la. Assim, ao calçarmos as meias pela manhã, sentimos, nos primeiros momentos, a pressão destas sobre nossas canelas. Mas, essa sensação tende a desaparecer com o tempo.

A maioria de nós "habitua-se" aos problemas do dia-a-dia, como nos habituamos a pressão de nossas meias. Não conseguimos mais estranhar os problemas da escola. Por isso raramente conseguimos **pensar** sobre eles. (PEREGRINO, 1999, p.107, grifo do autor)

O falar do profissional é um enunciado traçando uma fronteira, demarcando lugares de produção e reprodução de diferenças e desigualdades, despotencializando o Outro diante da vida. Porém, como o poder não é fixável e está permanentemente em movimento, há um aspecto "subversivo" na fala da mãe: a quebra do controle do instituído, desnudando o paradoxo que atravessou o projeto anisiano e o Serviço de

Ortofrenia e Higiene Mental em sua defesa da “liberdade vigiada” (RAMOS, 1951, 4ª Ed, p. 24).

Se o acesso às informações é inseparável da questão do poder, o acesso e o controle das informações atribuem a alguns atores um papel privilegiado na trama das relações sociais, sendo na perspectiva foucaultiana relações de forças em movimento.

Que tipo de participação era/é desejado e esperado, como a presença dos responsáveis na escola era/é de fato considerada? Uma participação limitada e concedida. A “vingança do incontrolável” é o fato de qualquer contato produzir efeitos não totalmente previsíveis, e no contato mais próximo as famílias também elaboram suas experiências frente à escola e aos mecanismos que a sociedade capitalística engendrou e naturalizou.

[...] uma das primeiras coisas a compreender é que o poder não está localizado no parêntese do Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível mais elementar, cotidiano, não foram modificados (FOUCAULT, IN PEREGRINO, 1999, p: 110)

As anotações, contidas na ficha do menino de 10 anos, transcendem o próprio fato vivido. É ele e é muito mais. Demonstra a articulação entre o saber e o poder expressos através de pequenas, sutis, ou não tão sutis ações, acabando por produzir na população um efeito de (re)conhecimento dos lugares hierarquizados. Conhecer melhor a instituição com a qual se lida, suas práticas, já é um bom elemento para serem articuladas táticas de enfrentamento. Afinal, a “tática” é ou não e a “arma do mais fraco”?

Se o apelo à participação não se constitui em nenhuma novidade para as famílias e a população em geral, precisamos perguntar sobre a qualidade da mesma e quem é chamado para participar, dependendo das circunstâncias e do momento. Presente nos discursos oficiais a participação desejada deveria seguir a norma de ser "segura" e "controlável", modelada como dispositivo ligado ao processo de modernização, adquirindo o “*sentido de superar “atrasos” tecnológicos e culturais de uma determinada sociedade*”¹¹.

Após um humilhante “*Você sabe com quem está falando?*”¹², tem-se a certeza que “*o mundo é ruim, e que o melhor mesmo, é a orientação para a casa e para a*

família e nunca para a rua... onde a vida se manifesta na sua injustiça e na sua crueza" (DAMATTA, 1990: p.172).

Nesse sentido a recusa à participação não pode ser interpretada como desinteresse ou apatia, abrindo-se para a via da resistência, pois:

se participar for representado apenas como trabalho, se ação coletiva e "fazer política" forem, apenas atividades que envolvam as dimensões do esforço, incorporadas no conjunto as atividades diárias, o processo da participação passa a representar perda do tempo livre, em geral observado no mundo doméstico. Nesse movimento tenso, muitas vezes o desejo de volta à vida privada, nos seus raros momentos de descanso, transforma-se no oposto da participação, restabelecendo-se a dicotomia com a esfera pública e a esfera privada. (SPOSITO, 1993: p.342).

Não é fácil lidar com a violência em suas diferentes manifestações. Ela assusta, despotencializa, sendo uma das formas de relações sociais mais difíceis de enfrentar pela sua força de persuasão; por fazerem mitos tornarem-se naturais. O mito da incompetência popular está entre eles.

José de Souza Martins (1993) sintetiza as produções próprias da sociabilidade capitalística¹³ ao afirmar "*o modo capitalista de produção, na sua acepção clássica, é também modo capitalista de pensar e desse não se separa*" (p.31). A essas crenças junta-se outra produção que teima em nos fazer acreditar estarmos todos mergulhados numa espécie de "fatalidade"; sermos considerados um "povo pacífico", "paciente" e "incapaz de indignar-se"¹⁴.

Afinal, para que serve a produção dessa representação? Muitas podem ser as respostas, mas aqui optei por considerar a serventia de apreender e neutralizar projetos e compreensões de cidadania que se diferencie da elite dominante. No tema pesquisado serve para controlar a população que habita os diversos e heterogêneos bairros da cidade, "educando-os" para participar da vida pública. Qualquer parte que esteja em "disfunção" deve ser reintegrada para não avançarem para conflitos, cabendo aos mecanismos de controle promover ajustamentos das dissonâncias. A sociedade assemelha-se, portanto, a uma orquestra, na qual nenhum instrumento pode desafinar sob pena de quebrar a harmonia do conjunto.

Códigos de comportamento, códigos de palavras produzindo um "analfabetismo" social e político, diante dos quais o "analfabeto" vai retendo uma ou outra palavra, um ou outro fragmento de informação, reelaborados a partir de suas próprias experiências e de seu próprio conhecimento, resultando num novo conhecimento que não é mais o anterior.

O discurso produzido para dizer sem dizer, feito por códigos legitimados como competentes, usado como dispositivo da impessoalidade e maneira de controle, cumpre a tarefa de fazer com que a "máquina administrativa" funcione num compasso de tempo que nunca está compassado com o tempo da população. Para estas as soluções não podem esperar porque os problemas aconteceram ontem.

Utilizando "táticas" para lidar com situações adversas, os movimentos dos mais fracos possuem caráter subversivo que aproxima o mundo da rua e o mundo da escola, desestabiliza os lugares bem marcados do poder seja ele na vida pública ou na vida privada. Causam temor pelo fato de que nenhum processo de dominação e controle se dá sem rebeliões, e a mesma fala que sinaliza concordância se encontrar a semente do desafio.

O confronto entre "estratégia" e "tática". A mãe (sujeito anônimo e ordinário) utiliza o movimento tático do mais fraco, reafirmando que *"a tática é movimento dentro do campo de visão do inimigo", lance por lance. Aproveita as "ocasiões" e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas"* (p.100).

A resposta é um exercício da estratégia – movimento do mais forte -, pois *"postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetos da pesquisa, etc.* (p.9).

"Estratégias" e "táticas", no sentido de Certeau (2001), podem ser aproximadas das práticas sociais já que se objetivam, seja para dominar, seja para reagir ou reverter à dominação no tempo e espaço, que não estão situados em algum lugar abstrato e sim transversalizando as relações humanas.

As práticas entre escola, família e comunidade têm configurado a incompetência desses pais e mães, muitas vezes constrangidos diante da autoridade do poder público,

representado na figura do seu funcionário, que passa, assim, de funcionário público a funcionário do poder público.

O funcionário do poder público é a representação do poder público e do saber pedagógico, e nesse entendimento as "boas" escolas seriam aquelas onde a "comunidade" contribui para a conservação e cuidados de suas instalações e, finalmente, onde a participação se dá por "sugestões" e nunca por questionamentos à prática educativa.

Os grupos de mediação, ou os grupos de apoio intelectual junto à população vivem um dilema que é seu. Dilema resultante de sua própria história, de seu conhecimento legitimado como correto e verdadeiro, de suas opções políticas.

3.2.1- Entre trilhas e encruzilhadas

A proposta de aumentar e expandir a relação escola e comunidade, implantar mecanismos para estabelecer essa relação não é uma preocupação recente. A proposta é encontrada na administração anisiana nos anos de 1930; marcou fortemente os anos de 1980/1990, nas administrações que assumiram a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, após a ditadura militar que teve seu começo com o golpe civil-militar de 1964; na gestão azevediana do Distrito Federal e na Reforma de 1928.

Se a reforma de 1928 dá grande ênfase à escola de trabalho; não menos ênfase dá à consciência social e ao "espírito" comunitário: a educação existe em função de uma sociedade que se industrializa, mas só será útil à sociedade o indivíduo cuja personalidade atingir o máximo desenvolvimento (MOREIRA, 1986: p. 135).

Com o objetivo de unir as "forças do lar", "da escola" e "da comunidade", as iniciativas na década de 1930 produziram um trinômio que se fortalecerá e ficará como *habitus* no campo educativo, permanecendo nas ações do poder público nas décadas seguintes, particularmente nas décadas de 1980/1990: Família, Escola, Comunidade.

Moreira (1986), ao estudar o princípio azevediano de escola-comunidade e sua importância, sinaliza.

A educação nova, obra de cooperação social, deve atrair, solicitar e congrega para um fim comum todas as forças e instituições sociais, a escola e a família, pais e professores que antes operavam sem compreensão recíproca, em sentidos divergentes, senão opostos. O objetivo era romper as barreiras que se opunham à interpenetração da escola e da sociedade. Professores e pais, legítimos depositários dos interesses e dos ideais da reforma, deveriam assumir a participação direta na administração das escolas e constituir, com seus representantes, o supremo conselho deliberativo e propulsor do departamento de educação. Idéias, aspirações e práticas contextualmente avançadas. Aceitando expressamente no seu ideário liberal a possibilidade de uma ligação orgânica entre a escola e a comunidade, a reforma parece ser a construção racional de um sistema educacional ideal e perfeito (p. 135).

Destaca que a concepção da escola comunidade, inovadora para a época, não foi concretizada na administração de Fernando Azevedo. Considera dois aspectos como responsáveis por isso: *a tradicional ojeriza do aparelho burocrático escolar de se abrir às comunidades, consideradas perigosas, e a tendência em ver a educação como mero problema técnico, levantando-se cada vez mais alto os muros das escolas.* (p. 135)

Ressaltando o papel da família na educação do indivíduo, se estabelece a relação entre a "eficiência" da escola ao maior ou menor apoio da família, trazendo para a escola a tarefa de "prestigiar" e "fortalecer" a família, já que a escola sozinha não podia assumir a tarefa de educar as crianças, relaciona o sucesso dos alunos ao quanto trazem de "condições básicas", "emotivas principalmente"¹⁵.

Magaldi (2007), ao analisar o papel dos Círculos de Mães na Escola de Meriti, sob a direção de Armanda Álvaro Alberto, uma das estratégias possíveis na relação escola e comunidade, sinaliza.

Sob certos aspectos, [...] o Círculo de Mães supera qualquer outra realização do mesmo gênero feito pela Escola. As relações daquelas mulheres conosco, pela franqueza que usam, chegam a ser tocantes. Comparecem com um ou dois filhinhos ao colo ou pela mão e, ao redor da mesa da sala de refeições, assim como aprendem, também ensinam o seu bocado... De suas confidências, queixas, críticas, é que recolhemos a melhor parte do material informativo de que a Escola carece para se pôr em dia com a vida local (p. 93).

A relação escola, família e comunidade, pode ser analisada, dentro do período focado neste trabalho, em duas vertentes de atuação. A primeira vertente tem sua mais expressiva ação na administração Anísio Teixeira com a implementação do autogoverno na Escola Amaro Cavalcanti¹⁶. Nesta vertente a relação escola e comunidade é, em última análise, uma pequena comunidade, tendo sua organização interna “uma forma de vida e de trabalho em comum”, possibilitando aos alunos “*a prática da vida social e coletiva, nas suas principais manifestações*” [...] “*sob o regime do autogoverno e de correspondência de mestres e alunos*”, com a possibilidade de intervenção dos alunos na própria administração.(MOREIRA, 1986: p. 136).

A segunda vertente tem como centro os Círculos de Pais e Professores, cuja experiência emblemática é levada pela Profa. Armanda Álvaro Alberto, ativa participante da Associação Brasileira de Educação (ABE) e de outras Associações, na Escola de Meriti¹⁷. Essa vertente torna-se referência para ações planejadas em momentos posteriores – Associações de Pais e Professores; Conselhos Escola-Comunidade - em administrações da educação, sendo levada como eixo político da maior importância na segunda metade dos anos de 1980 até a metade da década seguinte.

Marta Carvalho (1998) considera, pesquisando a Associação Brasileira de Educação, a Escola de Meriti como referência importante nas discussões sobre “educação popular” no interior da ABE, mas que havia diferenças de posições entre os responsáveis da Escola de Meriti e outros membros da ABE, destacando Barbosa de Oliveira e seu otimismo pedagógico e social. Ao pensar a escola regionalizada, com base na Escola de Meriti, há uma sutileza nos termos usados, modificando “educação pelo trabalho” para “educação para o trabalho”.

Com lucidez, Sússekind evidenciava os limites de um trabalho pedagógico que pretendesse elevar o trabalho “à dignidade de suas aulas”: ‘não conteis com a aceitação, pelos pais, do ensino não livresco, como o nosso: a preparação de seus filhos para a vida profissional, para uma vida conformada com os ditames do trabalho, sendo uma continuação de destinos seus e deles os atemoriza; querem os filhos pertencendo a um outro mundo, que não aquele em que passaram a sua existência de vencidos. Quando, em nome da boa cultura popular, contrariamos, freqüentemente essa má vontade dos pais contra o ensino manualizado, bem percebemos que estamos tocando em um mal maior a combater, pois essa descontinuidade ambicionada da vida paterna revela uma nação de descontentes’(CARVALHO, 1998, p, 229-230)

A singularidade do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, sob a orientação de Arthur Ramos, junto às famílias está nas visitas domiciliares. Nas fichas/inquérito não constam as impressões mais pessoais dos visitantes, já que estão direcionadas pelo roteiro do inquérito a ser preenchido. Essa ação é uma inversão do movimento de aproximação escola, família e comunidade.

Se as duas vertentes, acima citadas, esperam trazer as famílias até as escolas para “aconselhar”, “orientar”, “educar”; a experiência do SOHM é da ida da escola até as famílias em seus lugares de moradia. Um trabalho de campo trazido para as ações do SOHM pela formação antropológica de Arthur Ramos.

Contudo a avaliação do intelectual sobre os Círculos de Pais é pessimista, colocando-os como verdadeiros fracassos nas suas verdadeiras intenções. Neste fracasso não isenta nem os responsáveis, nem as escolas.

Aquilo que dissemos dos pais, quando nos referimos à sua “cegueira psíquica” em relação aos problemas dos filhos, aplicamos igualmente ao professor. Há o “professor problema”, como há o “pai problema”. A higiene mental do professor é hoje uma fase indispensável num serviço de higiene mental escolar. Nas relações, nos binômios “aluno-professor”, vamos encontrar toda uma série de problemas, de “complexos” a considerar (RAMOS, 1951, 4ª Ed, p. 391)

Por que será que na escola, lugar privilegiado para encontros acabam sendo produzidos encontros desencontrados? Talvez, porque não seja considerado que qualquer um vive as experiências de estar no mundo, sistematiza um conhecimento através dessas experiências, acumula esse conhecimento e o traz consigo. Talvez, atravessando esses encontros estão a produção da existência duas culturas, de dois conhecimentos: um que é considerado “legítimo”, “correto”, “competente”, o qual a escola transmite e um outro que é “incorreto”, “precário”, “menor”, o qual a população traz.

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. (FOUCAULT, 1972: p.71)

Sendo o conhecimento produzido pelo trabalho reflexivo, presente nos processos de apropriação das experiências do viver imediato, a grande dificuldade é acreditar que a população também produz e sistematiza esse conhecimento, de que a população dos homens e mulheres “comuns” é capaz de pensar de maneira reflexiva.

No caso latino-americano e, sobretudo, brasileiro, a crítica constitutiva da modernidade vem do “hibridismo” cultural, da conjunção de passado e presente, do inacabado e inconcluso, do recurso ao tradicionalismo e conservadorismo que questionam a realidade social moderna e as concepções que dela fazem parte e a mediatizam; a opressão e os absurdos do moderno, da racionalidade, da quantidade, do modismo, do transitório e passageiro como maneira de viver e ser. O inacabado e inconcluso, a modernidade que não se completa, produziu no Brasil uma consciência social dupla, o diverso e segmentado e distribuído nos compartimentos da cultura e da vida (MARTINS, 2000, p. 3/4).

Esse desencontro se deve, muito mais, por dificuldade de compreensão, por parte dos profissionais, do que a população fala e porque fala, já que a referência é o conhecimento do profissional, os códigos de comportamento do profissional. Se a escola tem como código de comportamento a fala, como entender o silêncio? Se a escola apresenta um conhecimento onde espaço e temporalidade segue as demarcações próprias e legítimas, como considerar como legítimas outras espacialidades e temporalidades que não estas?

Se a referência para o saber é o profissional, tal postura dificulta a chegada ao saber do outro. Nós oferecemos o nosso saber porque pensamos que o da população é insuficiente, pois não é visto como equivalente, nem como igual ao nosso (VALLA, 1994: p.3, mimeo).

Para Peregrino (1994):

A lógica produzida pela população é uma lógica alternativa, que vai se construindo no enfrentamento com instituições várias do poder público, e que só se realiza enquanto movimento quando não se deixa assimilar pela primeira “(PELEGRINO, 1994: p.19).

O espaço da rua e o espaço da escola confrontam-se mais do que se encontram. É como se a lógica da rua, seus fluxos, suas produções oferecessem riscos e perigos tais que para a escola existir precisa manter-se separada por muros muito mais resistentes do que os muros de concreto que, geralmente, as cercam. “É a lógica do duplo, do ser e do parecer ser; do praticado e do dado a ver – a lógica da alma dividida em duas orientações opostas” (MARTINS, 2000, p: 14).

Haverá possibilidade concreta para fazermos o movimento mais permanente de interrogar por que é assim? Ao interrogar obter respostas as quais, finalmente, viabilizem a superação das críticas à escola pública por não ter construído a qualidade da educação para todos?

3.2.1.1 – O Salto de Trapézio

Fazendo um “salto de trapézio”... seguro, com mãos suaves as barras de outro momento de aventuras e esperanças, trilhas e encruzilhadas: a segunda metade de 1980.

Sposito (1993) em pesquisa realizada sobre as Associações de Pais e Mestres em São Paulo na década de 1970/ 1980 sinaliza o fato dessas iniciativas em períodos anteriores terem sido influenciadas pelo ideário “escolanovista”, numa perspectiva de escola “socializadora”, “modernizadora”; porém em 1970 a escola é controlada e controladora, autoritária por excelência, astutamente apropriando-se de alguns princípios do ideário escolanovista.

O documento “Histórico do CPP”¹⁸ reproduz a desconfiança em relação à população na educação das crianças. Desconfiança agravada diante do mundo dos adultos das famílias pobres, onde a “falta” de condições de higiene, atenção, além da “precariedade emocional”, seriam grandes empecilhos ao trabalho educativo.

Potencializado o conceito de indivíduo como base para o ideal democrático o efeito produzido é uma espécie de “conflito” para os pais que “desorientados” buscam diretrizes e conselhos, resultando, dessa busca, as “Associações de Pais” e “Associações Maternais”. O mais interessante dessas explicitações está no fato de paulatinamente ser produzida uma bem montada cena onde os pais e mães ocupam o lugar da fragilidade, da dúvida quanto à educação dos filhos e terminam como responsáveis pelo aparecimento de iniciativas para solucionar seu conflito.

Em 1963 temos à criação da Escola de Pais, a qual é atribuída grande originalidade o fato de haver “casais” para exercer a tarefa de animadores, com o objetivo de “preparar os pais para um mundo melhor.”

Inspirado num modelo de família constituída segundo as regras consideradas “civilizadas”, a escola reflete e reproduz a idéia de que a desagregação da família compromete por si o processo educativo, corrompe a sociedade, oferece riscos para o país.

A preocupação ainda no documento do CPP é quanto ao Círculo *"enveredar pelo caminho político das queixas, reclamações e pedido de ajuda para a escola"*, **ao contrário do que deveria ocorrer**, isto é, procurar *"interessar a família na ação educativa da escola, numa atmosfera de simpatia, compreensão e solidariedade."*

Durante o período do golpe civil-militar de 1964, na educação, os Círculos e Pais e Professores são substituídos, no Rio de Janeiro, através da Portaria 50, pelas Associações de Pais e Mestres (APPs), manejando seu texto e seus objetivos para que "olhos desavisados" ao lerem o documento reconhecessem iniciativas provenientes dos educadores de 1930. Vejamos:

- anuncia como perspectiva "participação vigiada" e através da "educação e conscientização dos pais", uma integração destes com os interesses da escola.
- estimula a criação de 12 Comissões, destacando as Comissões de Pais com o objetivo de apoiar as APPs e programar trabalho comunitário. Temos as Comissões "Artísticas-Social", "Esportes", "Auxílio de Excepcionais", "Nutrição", "Saúde", "Pré-escolar", "Patrimônio", "Multimeios", "Promoção para o trabalho", "Religião", "Atividades Comunitárias", "Civismo".

Destacamos os objetivos de 3 delas como aparecem referenciados

- Comissão de Saúde - compete procurar melhorar condições de saúde da comunidade através de medidas profiláticas, em entrosamento com o Centro Municipal de Saúde, e entidades afins, por meio de palestras e encontros com médicos e outros especialistas.

- Comissão de Promoção para o trabalho – compete promover a consciência da comunidade para o valor da orientação para o trabalho, de acordo com a programação da Assessoria de Orientação Educacional, através de cursos, treinamentos, palestras e encontros realizados por pessoas especializadas e que tenham conhecimento das principais características sócio-econômicas da região.

- Comissão de Atividades Comunitárias - definida como o Clube de Mães, Coral de Mães, Clube Informativo e Recreativo de Pais, competia engajar os Pais na realidade escolar, levando-os a participar efetivamente dos problemas educacionais, como os grandes incentivadores dos filhos à frequência às aulas, ao interesse pelo aproveitamento escolar e, sobretudo, na formação de hábitos e atitudes.

As Comissões procuram reproduzir, em conjuntura diversa, os Pelotões, criados em décadas anteriores foram estimulados na década de 1930 ligados ao sistema

pedagógico das escolas “Platoon”. Analisados, entre outros trabalhos, na tese do doutorado de Miriam Waidenfeld Chaves sobre a experiência da Escola Argentina.

Dentro do quadro político do final dos anos 70, as Associações de Pais e Mestres (APPs), tendo a finalidade de "*garantir o entrosamento da escola com a comunidade*", servindo como anteparo para as reivindicações dos usuários, como aplacadora de conflitos, funcionando centralizadas na figura do diretor da escola e distanciadas dos problemas vividos pela população no seu dia-a-dia.

A década de 1970 também cunhou para a educação no Brasil a marca da "modernização" da escola, calcada nos pressupostos: objetividade, racionalidade e neutralidade, condições necessárias à produção de um determinado modo de pensar a cientificidade, onde a educação é concebida desvinculada de posições políticas, concepções de mundo, valores, etc...,

Os anos de 1930 produziram e perpetuaram a mística da geração que, após o projeto educacional jesuítico, adentraram no campo educacional para combater as “mazelas sociais” de um país que se industrializava, tendo nas ciências que conformavam, em sua época, a educação, as ferramentas necessárias as mudanças. Os educadores dos anos 1980, muitos deles oriundos de 1930 como o Prof. Darcy Ribeiro e a Profa. Maria Yedda Leite Linhares, aluna tanto de Anísio Teixeira como de Arthur Ramos na UDF, tinham a “certeza” de que aqueles seriam os anos vitoriosos de retomada de uma educação crítica e essencialmente participativa, cujo centro estaria no Rio de Janeiro.

Retoma-se a iniciativa de implantar dispositivo de participação e integração entre escola, família e comunidade. Ampla discussão, com profissionais da educação, alunos, responsáveis, associações locais, Federação das Associações de Moradores, passa a movimentar a Secretaria Municipal de Educação em todas as suas instâncias. É feito um amplo inquérito (no repertório da década de 1980 o termo inquérito havia sido substituído por questionário) junto a todas as escolas da rede.

Datado de vinte e nove de julho de 1983, chega ao Gabinete da Secretaria de Educação um ofício, refletindo a repercussão da implantação dos Conselhos Escolares, baseados em certa medida nos Círculos de Pais e Professores.

Em atendimento ao Ofício-Circular nº 810/83/E-DGED de 18/10/83 passamos a transcrever as respostas ao questionário enviado pela Assessoria de Assistência ao Educando/E-Sub.

Pergunta 1- o grupo entende como ótima a participação das Classes citadas, porém não entende como parte do processo de democratização, visto que a Escola já é democrática, havendo um perfeito sincronismo entre as partes.

Pergunta 2- Sugerimos intensificação das atividades da Associação de Pais e Professores de modo a incluir:

1-reuniões mais freqüentes para tomada de conhecimento dos problemas e necessidades da escola

2-reuniões culturais com exibição de filmes educativos, palestras informativas sobre Campanhas de Saúde e outras, Comemorações Cívicas, etc...

3-reuniões de caráter social-recreativo, como festas diversas, festas dançantes, torneios esportivos entre os pais, mestres, alunos e a própria comunidade.

4-Cursos de Artesanato e outros, utilizando os conhecimentos e disponibilidade de mães que possam eventualmente colaborar ajudando os demais interessados.

Acreditamos que a Escola é democrática porque não discrimina ninguém e procura atender as diferenças individuais.

A colaboração dos responsáveis, alunos e demais funcionários é imprescindível, mas foi unânime no grupo a opinião de que cada classe deve se restringir a sua competência.

*Pergunta 3- Concordamos, mas achamos que a idéia deveria ser aproveitada em outras escolas que ainda não são democráticas, isto é **não dão a comunidade oportunidade de se expressarem em seus anseios.** (grifo nosso)*

É importante lembrar que essas atividades propostas não venham a interferir no processo do andamento das aulas.

Pergunta 4- Nós não concordamos, porque além de diluir a responsabilidade da Direção com resultados imprevisíveis também acreditamos que o Diretor, como qualquer profissional em chefia, tem que estar embasado (ter curso específico de administração escolar e ter passado em quase todas as funções dentro da escola) para exercer o cargo.

*Esse organismo a ser criado atuaria como colaborador em decisões, em que fosse solicitado. Gostaríamos, porém, de ressaltar que esta participação já é feita na nossa escola. **Achamos também que os alunos, professores, pais e funcionários teriam dificuldades em decidir pela Direção da U.E, por não terem conhecimento e experiência de administração escolar.** (grifo nosso)*

*Há que se ter cuidado, pois havendo eleição pode acontecer de **um elemento negativo da Comunidade, estranho à U.E, ser eleito e tomar parte do processo de decisão.** (grifo nosso)*

Sugerimos que se amadureça mais a idéia, dando um maior tempo para que se possa colocar em prática.

É um problema de conscientização, devemos trazer a Comunidade para conhecer mais a Escola.

Todas as pessoas estranhas à U.E, mas que constituem lideranças locais como o padre, o pastor, o delegado, os Diretores de Órgãos oficiais, Presidentes de Clubes, deveriam fazer parte de um organismo de Assessoramento. Estranhamos a discriminação do professor-pai e do professor em função administrativa porque toda exclusão é antidemocrática. Não entendemos também a inclusão de um elemento das Associações de Moradores, quando sabemos que as mesmas não têm representatividade nas áreas.

Pergunta 5- Não concordamos. Deveria ser livre, como ocorre nas eleições para a escolha dos elementos da Associação de Pais e Professores (APP).

Não achamos necessário que se escolha outro órgão para a nossa administração, porque a APP existente nos satisfaz.

Na nossa escola as idéias, as sugestões são dadas por todos que estão conosco no dia-a-dia. A diretora sugere que o Presidente seja um responsável ou um professor independente de funções, excluindo o diretor.

Pergunta 6- As atribuições citadas já funcionam na escola com a APP e representantes dos Clubes de Serviço da Comunidade. Não havendo o que acrescentar para esse Organismo.

Pergunta 7- Este organismo faria uma listagem das necessidades e a Direção decidiria as prioridades.

Continuar a ação fiscalizadora, que é permanente na nossa escola. (grifo nosso)

Neste ofício não estão colocados os entraves para uma ação efetivamente participativa que, ao longo de décadas, estiveram presente e atravessando a relação entre a escola, a família e a comunidade?

Enuncia-se a democracia como somatório de partes, prevalecendo para os mais competentes o poder de decisão - o diretor da escola -, onde se reafirma o caráter "neutro" da escola, atendendo a todos "sem discriminação" e atenta as características "individuais", onde prevalece a visão de que as decisões devem vir das instâncias instituídas de poder: a Igreja, a polícia, os órgãos oficiais, desconfiando-se das organizações de representação popular, que são interrogados, não só, em relação a sua representatividade e, também, como possibilidade de permitir a entrada de "elementos nocivos" à escola.

Dando outro "salto no trapézio"... Se mudássemos a data e colocássemos o ano de 1934 ou 1935, seria de todo impossível que o documento acima fizesse parte do acervo de um dos educadores do período? Provavelmente o encontraria no acervo de Anísio Teixeira ou de Arthur Ramos.

O substrato em relação à representação que a escola construiu das famílias e da comunidade ao seu redor não passou por substantiva ruptura ao longo do tempo. Sem uma tradição de se ter um projeto político educacional de forma mais permanente no país, estes ficam ao sabor de interesses oriundos de grupos políticos. Sem uma cultura do público, os projetos junto às escolas também são vistos de forma "desconfiada". No limite são vistos tendo um viés mais "conservador" ou mais "democrático", quando não são vistos como "democraticamente-conservadores".

O fato é que tanto o projeto educacional de 1930 (como o de 1980) enfrentou os problemas principais da administração pública: a burocracia, os grupos de poder em disputa, o isolamento em relação à população. Inegável que ocorreram discussões, iniciativas, avanços. Porém, foi realmente possível a apropriação pelos sujeitos envolvidos na prática dentro das escolas, tanto em 1930 como em 1980, do conteúdo dos discursos? Uma prática educativa vista dentro de modelos e moldes está fadada ao enfraquecimento, a morte, porque elimina o inusitado, o novo.

Se nos desabituardos do que parece estar “naturalizado” na educação e na relação escola, família e comunidade. Se nos tornarmos “sujeitos desconfiados”, talvez possamos perceber a quem de fato interessam os encontros desencontrados, a quem interessa que o profissional um dia saia pela porta e não volte mais, a quem interessa que um dia o aluno não volte mais à aula, e termos a esperança de tecermos uma outra sensibilidade, uma outra delicadeza¹⁹.

NOTAS

¹ A formação acadêmica de Boas é inicialmente na área de Geografia.

² Códice 2614 – I, 36, 5, 2554 – Seção de Manuscritos Biblioteca Nacional

³ Códice 2615 – I - 36,5, 2555 – Seção de Manuscritos Biblioteca Nacional

⁴ Códice 2615 – I - 36,5, 2555 – Sessão de Manuscritos da Biblioteca Nacional

⁵ Na Universidade do Distrito Federal foi professor de Psicologia Social.

⁶ Na Universidade Federal de Filosofia foi professor de Antropologia.

⁷ O curto período de Arthur Ramos como Diretor de Ciências Sociais da UNESCO é discutido por Marcos Chor Mayo em O Projeto UNESCO no Brasil e outros trabalhos do pesquisador.

⁸ Sobre os testes ABC e sua permanência até os anos 70 do século XX, remeto ao recente trabalho de Carlos Monarcha “Teste ABC: Origem e Desenvolvimento”, publicado no Boletim Academia Paulista de Psicologia, nº 1, 2008, pp: 7-17

⁹ Marilena Chauí no livro Cultura e Democracia, editado pela Cortez, discute a produção da subjetividade que define lugares de poder.

¹⁰ Gilberto Velho em palestra proferida ao problematizar o tema cidadania, recupera sua análise sobre cidadãos de primeira e segunda classe. O pesquisador faz uma autocrítica surpreendente e define que cidadania não pode ser escalonada e sim reafirmada como direito inalienável de todos.

¹¹ VALLA, Victor Vincent, ASSIS, Monica e CARVALHO, Mariângela - Participação popular e os Serviços de Saúde: O Controle Social como Exercício da Cidadania- Rio de Janeiro, ENSP, 1993, p.13

¹² No livro "Carnavais, Malandros e Heróis", Roberto Damatta discute as implicações sociais que estão contidas nessa pergunta.

¹³ Utilizo o conceito “capitalística” no sentido de Félix Guattari que a encharca dos mais diversos aspectos da vida social, além do econômico. O modo capitalista de produção expandiu-se e se encontra nas diversas dimensões da vida dos sujeitos.

¹⁴ Crenças sobre as características da população brasileira são discutidas no livro Os Bestializados de José Murilo de Carvalho.

¹⁵ Informações obtidas através do documento “Histórico do CPP”¹⁵ - organizado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro nos anos 70.

¹⁶ Clarice Nunes analisa a experiência na Escola Amaro Cavalcanti no Livro Anísio Teixeira: a Poesia em Ação, Ed. USF, 2000.

¹⁷ Sobre a experiência da Escola de Meriti e seu trabalho com o Círculo de Mães temos a Tese de Doutorado de Ana Maria e Mello Magaldi, entre outros trabalhos da pesquisadora sobre a relação escola e família.

¹⁸ O documento encontra-se em anexo a este trabalho, não é datado e não tem autoria.

¹⁹ Muitas das análises contidas nesta parte do trabalho podem ser encontradas na minha Dissertação de Mestrado “Por um Tema Menor: Democracia e Participação Ativa” (o medo e a luta produzindo relações democráticas na escola pública), defendida na Universidade Federal Fluminense.