UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

LUANA TIEKO OMENA TAMANO

**"Manter normal a criança normal e normalizar a desajustada":
Arthur Ramos e o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, 1934-1939**

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2018

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

"Manter normal a criança normal e normalizar a desajustada": Arthur Ramos e o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, 1934-1939

LUANA TIEKO OMENA TAMANO

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em História.

Área de concentração: História Social

Orientador: Prof. Dr. Gildo Magalhães dos Santos

De acordo

12 de setembro de 2018

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

T153" Tamano, Luana Tieko Omena
"Manter normal a criança normal e normalizar a
desajustada": Arthur Ramos e o Serviço de Ortofrenia
e Higiene Mental, 1934-1939 / Luana Tieko Omena
Tamano ; orientador Gildo Magalhães dos Santos . -
São Paulo, 2018.
351 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de História. Área de concentração:
História Social.

1. Arthur Ramos. 2. Educação. 3. História das
Ciências. 4. Psicanálise . 5. Serviço de Ortofrenia e
Higiene Mental. I. Santos , Gildo Magalhães dos,
orient. II. Título.

Nome: TAMANO, Luana Tieko Omena

Título: "Manter normal a criança normal e normalizar a desajustada": Arthur Ramos e o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, 1934-1939

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em História.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra.	_____	Instituição:	_____
Julgamento:	_____	Assinatura:	_____

Profa. Dra.	_____	Instituição:	_____
Julgamento:	_____	Assinatura:	_____

Profa. Dra.	_____	Instituição:	_____
Julgamento:	_____	Assinatura:	_____

Prof. Dr.	_____	Instituição:	_____
Julgamento:	_____	Assinatura:	_____

Prof. Dr.	_____	Instituição:	_____
Julgamento:	_____	Assinatura:	_____

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido e companheiro Daniel, por todo apoio e encorajamento. Sonhamos juntos ao longo destes vinte anos e tornamos muitas dessas aspirações realidade, das quais esta tese é um exemplo. Conquista nossa. Agradeço imensamente o seu afeto e por acreditar em mim, pelo amparo nos momentos tão difíceis, de dúvidas e dores, que todo o processo de elaboração de uma tese traz consigo. À você, sempre, meu respeito e gratidão.

Ao meu orientador, professor Gildo Magalhães dos Santos, por todo suporte ao longo desses dez anos de USP, pela compreensão e crença em mim e neste trabalho. Desde 2008, quando cheguei a São Paulo, com toda vontade que cabia em mim em iniciar meu mestrado, pude contar com sua atenção e incentivo. Obrigada por tudo.

Às professoras Maria Amélia Mascarenhas Dantes e Laurinda Rosa Maciel que compuseram a minha banca de qualificação e que possibilitaram que este trabalho se tornasse melhor, com suas observações, críticas e conselhos. Igualmente estendo meu agradecimento à professora Germana Barata e ao professor André Mota por terem aceitado o convite para compor minha banca de defesa e por toda ajuda prestada. Da mesma forma agradeço aos professores e professoras que aceitaram ser suplentes: José Ricardo de Carvalho Mesquita Ayres, Márcia Regina Barros da Silva, Rita Cristina Carvalho de Medeiros Couto, Gisela Tolaine Massetto de Aquino e Lívia Maria Botin que veio a perfazer a banca de defesa e muito contribuiu.

À minha família. Meus pais, Sérgio e Maria Tamano e minha irmã, Juliana Tamano. Às tias Irailda e Iraci que foram fundamentais para a minha ida para São Paulo há onze anos atrás. Obrigada pela acolhida e apoio.

À minha amada sobrinha Júlia, com quem aprendi a sentir um amor diferente, um amor de tia. Lhe sou tão grata por estar em meus pensamentos, acalmando meu coração, desacelerando minha ansiedade, iluminando meu futuro.

Aos amigos que, direta ou indiretamente, fizeram parte deste trabalho e com os quais dividi bons momentos: Paula Betani, Pablo Navas, Carlos Fonseca, Elisabete Patriota, Vânia Galdino, Olívia Robba e Alessandra Mafra. Igualmente à Poliana dos Santos, por todas as leituras, conversas, tira-dúvidas e afeto; e à Joana, também amiga querida de longa data que sempre me incentivou e com quem continuo a compartilhar uma energia positiva, abastecida por abraços tão carinhosos. A todos vocês, meu muito obrigada.

Aos colegas do Grupo de Estudos Gepetec, alguns dos quais tive o prazer de conhecer desde que cheguei à USP: Nilda Oliveira, Gisela Aquino, Germana Barata, Renato Diniz, Renato Pisciotto, Rubens Menezes, Ondina, Alexandre Ricardi, Livia Botin, Daniele Amaro, Mena Fonseca, Dalmo, Dayana Formiga, Ana Torrejais, Eliana Zequim, Sergio Félix, Raiany Oliveira e Marly Kamioji.

A todos os funcionários das instituições pelas quais passei ao longo da pesquisa: na Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Arquivo Público de Maceió, Biblioteca Nacional, Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro (ISERJ), Biblioteca Gonçalo Muniz - Faculdade de Medicina da Bahia, Biblioteca Pública de Barris e Arquivo Público, os três últimos em Salvador.

Ao Cnpq por apoiar financeiramente esta pesquisa nos últimos 19 meses, por meio de uma bolsa de estudo. A bolsa teve enorme importância para a execução desta tese, o que só reforça a relevância do investimento em pesquisa que, infelizmente, tem sofrido com os cortes orçamentários perpetrados pelo atual governo ilegítimo. Uma situação trágica, cujas consequências já se fazem notar. O não investimento em pesquisas científicas por uma nação é simplesmente autodestrutivo e não há possibilidade de futuro sem a sua realização.

RESUMO

TAMANO, Luana Tieko Omena. *"Manter normal a criança normal e ajustar a desajustada"*: Arthur Ramos e o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, 1934-1939. 2018. 351f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Com esta tese, busca-se refletir sobre o trabalho desenvolvido pelo médico alagoano Arthur Ramos (1903-1949) frente ao Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM), no recorte temporal de 1934 a 1939, período que corresponde tanto à fundação e término do Serviço quanto ao tempo em que Ramos foi seu diretor. Almeja-se entender qual foi o papel desempenhado por ele no Serviço: de sua criação ao seu término, passando por sua construção operacional, metodologia de trabalho, equipe, métodos teóricos utilizados, abordagem realizada e os trabalhos desenvolvidos. Sustenta-se a hipótese de que o SOHM foi criado e funcionou como um serviço auxiliar à reforma educacional Anísio Teixeira no intuito de normalizar os escolares matriculados nas escolas experimentais, *locus* da reforma, classificados como desajustados. Para alcançar estes objetivos, utilizou-se como fontes os escritos de Ramos; as fichas ortofrênicas dos alunos assistidos pelo SOHM e o Diário de uma das alunas. Estas séries documentais possibilitaram uma compreensão daquela instituição em sua integridade, abarcando seus objetivos, realizações e como as crianças foram inseridas em todo o processo. Para analisar estes materiais, utilizou-se do método indiciário de Ginzburg, tencionando "ver" a presença das crianças e de suas famílias para além do que registrava o SOHM, por meio dos vestígios que resistiram e foram impressos. Como aporte metodológico complementar, foi utilizada a estatística descritiva, objetivando sistematizar as informações textuais e transformá-las em valores numéricos, gerando médias e percentuais, que possibilitaram uma análise geral do grupo de alunos.

Palavras-chave: Arthur Ramos, Crianças, Educação, Higiene Mental, História da Ciência, Psicanálise.

ABSTRACT

TAMANO, Luana Tieko Omena. "*Keep normal the normal child and adjust the misfit*": Arthur Ramos and the Service of Orthophrenia and Mental Hygiene, 1934-1939. 2018. 351f. Thesis (PhD in History) - Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences - University of São Paulo, São Paulo, 2018.

This thesis aims to reflect on the work developed by the doctor from the state of Alagoas Arthur Ramos (1903-1949) on the Service of Orthophrenia and Mental Hygiene (SOMH), in the temporal cut from 1934 to 1939, a period that corresponds both to the foundation and the end of the Service and also to the time when Ramos was its director. It is longed to understand the role played by him in the Service: from its creation to its completion, through its operational construction, work methodology, staff, theoretical methods used, approach carried out and the works developed. It is hypothesized that SOMH was created and functioned as an auxiliary service to the Anísio Teixeira educational reform in order to normalize the students enrolled in the experimental schools, the locus of the reform, classified as misfits. To achieve these objectives, the writings of Ramos were used as sources; the orthophrenic records of the students assisted by the SOHM and the Diary of one of the students. These documentary series enabled an understanding of that institution in its integrity, encompassing its goals, achievements and how children were inserted throughout the process. To analyze these materials, the Ginzburg index method was used, intending to "see" the presence of the children and their families to beyond to what the SOMH recorded, through the traces that resisted and were printed. As a complementary methodological contribution, descriptive statistics were used, aiming to systematize textual information and transform them into numerical values, generating averages and percentages, which made possible a general analysis of the group of students.

Keywords: Arthur Ramos, Children, Education, Mental Hygiene, History of Science, Psychoanalysis.

SIGLAS

ABA - Associação Brasileira de Antropologia
ABE - Associação Brasileira de Educação
BN - Biblioteca Nacional
CEJM - Centro de Estudos Juliano Moreira
DAP - Divisão de Assistência aos Psicopatas
DIP - Departamento de Imprensa e Propaganda
DNCr - Departamento Nacional da Criança
DNSP - Departamento de Saúde Pública
DNS - Departamento Nacional de Saúde
DPG - Deutsche Psychoanalytische Gesellschaft
EEAN - Escola de Enfermagem Ana Nery
EPEE - Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras
FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras
FMRJ - Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
FNFi - Faculdade Nacional de Filosofia
HNA - Hospital Nacional de Alienados
HPiI - Hospício Pedro II
IBP - Instituto Brasileiro de Psicanálise
IE - Instituto de Educação
INCE - Instituto Nacional do Cinema Educativo
INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INL - Instituto Nacional do Livro
IOC - Instituto Oswaldo Cruz
IOCS - Inspetoria das Obras contra a Seca
IPA - International Psychoanalytic Association
IPE - Instituto de Pesquisas Educacionais
ISERJ - Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
LBHM - Liga Brasileira de Higiene Mental
LEC - Liga Eleitoral Católica
MES - Ministério da Educação e Saúde
MESP - Ministério de Educação e Saúde Pública
PRP - Partido Republicano Paulista

SBAE - Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SNDM - Serviço Nacional de Doença Mental

SOHM - Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental

SPRJ - Sociedade Psicanalítica do Rio de Janeiro

UB - Universidade do Brasil

UDF - Universidade do Distrito Federal

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01 - Organograma do Departamento de Educação da cidade do Rio de Janeiro	143
Ilustração 02 - Dia escolar	147
Ilustração 03 - Escolas técnicas secundárias	153
Ilustração 04 - Cursos instituídos nas escolas técnicas secundárias	154
Ilustração 05 - Arthur Ramos aos 17 anos de idade - Pilar, 1920	184
Ilustração 06 - Arthur Ramos em Paris – outubro de 1949	184
Ilustração 07 - Arthur Ramos e Luiza Ramos	184
Ilustração 08 - Arthur Ramos no meio do trajeto de uma perícia	185
Ilustração 09 - Arthur Ramos na Federação Alagoana pelo Progresso Feminino	185
Ilustração 10 - Psicograma presente na ficha de um aluno	256
Ilustração 11 - Gráfico dos medos das crianças durante o sono	299
Ilustração 12 - Gráfico do levantamento do total de alunos que brincava	303
Ilustração 13 - Gráfico das atitudes de dominância dos alunos durante as brincadeiras	303
Ilustração 14 - Gráfico do levantamento do total de alunos que brincava em casa	304
Ilustração 15 - Gráfico do levantamento do total de alunos que brincava na escola	304
Ilustração 16 - Gráfico da caracteres citados para adjetivação dos alunos	312
Ilustração 17 - Gráfico das doenças dos alunos	315

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Caracterização (%) das crianças assistidas pelo Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM) e seus pais, com relação a nacionalidade, cor da pele, religião e trabalho, obtidas pela sistematização de informações constantes nas fichas (n = 134) de acompanhamento dos alunos. 281
- Tabela 2 - Caracterização (%) de questões relacionadas a moradia das crianças acompanhadas pelo Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM) e suas famílias, obtidas pela sistematização de informações constantes nas fichas (n = 134) de acompanhamento dos alunos. 293
- Tabela 3. Caracterização (%) de questões relacionadas ao sono das crianças acompanhadas pelo Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM), obtidas pela sistematização de informações constantes nas fichas (n = 134) de acompanhamento dos alunos. 298
- Tabela 4. Caracterização (%) de questões relacionadas ao comportamento das crianças acompanhadas pelo Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM) na escola, obtidas pela sistematização de informações constantes nas fichas (n = 134) de acompanhamento dos alunos 308
- Tabela 5. Caracteres não citados nenhuma vez e os citados entre uma e quatro vezes nas fichas de acompanhamento das crianças pelo Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM), obtidas pela sistematização de informações constantes nas fichas (n = 134). 312

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. A PSIQUIATRIA NO BRASIL: DA LOUCURA ENQUANTO DOENÇA MENTAL À PERSPECTIVA PREVENTIVA DA HIGIENE MENTAL.....	22
1.1 Institucionalização da psiquiatria no Brasil.....	22
1.2 O Movimento Sanitarista no Brasil.....	44
1.3 A Liga Brasileira de Higiene Mental.....	56
1.4 A eugenia entre nós.....	70
1.5 A criança, a infância e a família.....	88
2. A EDUCAÇÃO NO BRASIL REPÚBLICA.....	106
2.1 A educação no contexto das décadas de 1920 e 1930.....	106
2.2 A Reforma Anísio Teixeira no Distrito Federal (1931-1935).....	133
2.3 A psicanálise no Brasil e a educação.....	160
3. ARTHUR RAMOS E O SERVIÇO DE ORTOFRENIA E HIGIENE MENTAL: A PSICANÁLISE A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO.....	173
3.1 Arthur Ramos.....	173
3.2 Construção e prática psicanalítica e educacional por Arthur Ramos.....	186
3.3 O Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental e os trabalhos desenvolvidos por Arthur Ramos.....	213
4. AS FICHAS OROTFRÊNICAS.....	238
4.1 A arquitetura das fichas e o uso da metodologia estatística.....	238
4.2 A análise das fichas: uma leitura de entrelinhas.....	259
4.3 A análise dos tópicos.....	280
5. CONCLUSÃO.....	318
6. FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS.....	324

INTRODUÇÃO

Com esta tese, aborda-se o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM), por meio da atuação do médico alagoano Arthur Ramos, entre os anos de 1934 e 1939. Este Serviço foi criado pelo Departamento de Educação do Distrito Federal, em 1933, iniciando suas atividades no ano seguinte. Sua criação foi possível devido a presença do educador baiano Anísio Teixeira frente aquele Departamento, tendo sido o responsável pelo programa educacional que foi iniciado com a reforma que levou seu nome, além do convite a Ramos para chefiar o SOHM. O Serviço foi um dos componentes desta reforma educacional, estando ligado ao Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE). Teve como objetivo a prevenção, precipuamente, e correção dos desvios de ordem mental dos escolares matriculados nas escolas experimentais, *locus* de ação dos vários órgãos que fizeram parte do Departamento. Estes desvios eram considerados por Ramos como os responsáveis pelos problemas comportamentais e de aprendizagem do alunado.

A ideia da prevenção de doenças foi ganhando espaço e adeptos em detrimento da cura, já nos primeiros decênios da República. Ao invés de investir dinheiro e material humano na cura de enfermidades, o mais lógico passou a ser prevenir a sua eclosão. O foco, então, passou a ser o sujeito "normal" e não mais o doente, primordialmente. Com isso, ampliou-se o espectro da observação, adentrando na vida de todos pelo princípio da potencialidade de desvio ou doença. Nessa equação, mente e corpo passaram a ser escrutinados, o que significou a inclusão de todos os que cercavam o indivíduo em específico. A psiquiatria ganhou, assim, um terreno mais amplo para atuar e uma valorização, frente as suas reais possibilidades de evitar problemas não apenas individuais, mas, sobretudo, coletivos. E o coletivo continuava a ser frequentemente acionado para justificar ações, muitas vezes, violentas e impositivas.

A prevenção nem sempre era possível, o que tornava a correção uma necessidade. O SOHM conformava exatamente essa dupla meta: higiene mental e ortofrenia. Era um órgão voltado à pedagogia. Seu trabalho se dava com os escolares e, por extensão, já que o orgânico e o ambiental eram a sua base sustentadora, a família. A existência de um serviço público com estas intenções, ligado à educação, traz consigo significados múltiplos: a inserção do princípio preventivo na reforma, a importância dada à mente para o desenvolvimento do indivíduo, a certeza da infância enquanto fase

chave para a execução de um trabalho deste porte, a compreensão de que a educação escolar era o campo privilegiado para o brasileiro são e forte do futuro. Não se pode perder de vista que neste momento, décadas de 1920 e 1930, o movimento escolanovista, do qual Teixeira era grande entusiasta e adepto, era forte, vindo a conformar aquela reforma e a ditar suas diretrizes.

Pelas metas de trabalho elaboradas pelo SOHM e por sua própria fundação, tornou-se imprescindível entender como a higiene mental foi alçada à categoria de tema central na discussão acerca do país, congregando em torno de si defensores de áreas diversas, para além da medicina, como educadores, literatos, jornalistas e políticos. Por essa razão, o primeiro capítulo desta tese foi dedicado a essa reflexão, tencionando compreender como foi a recepção da psiquiatria no Brasil, a luta por sua institucionalização, como a loucura passou a ser identificada enquanto uma doença mental e, por fim, como a higiene mental passou a prevalecer no discurso médico.

A doença já havia se tornado central na discussão sobre a construção do Brasil moderno com o Movimento Sanitarista que levou médicos aos interiores do país, desvendando um outro Brasil diferente do das urbes, notadamente da capital nacional e suas ruas alargadas. Uma nova leitura sobre a história local foi empreendida, posicionando o Estado no cerne do problema, exigindo-lhe ações práticas de amparo às populações esquecidas e doentes. A interpretação sobre o país e seu povo que estava ancorada, basicamente, sobre a raça e o clima passou por uma resignificação, na qual a máxima de Monteiro Lobato para o seu Jeca Tatu se tornou a nova visão sobre o "atraso" nacional: não se era assim (indolente, preguiçoso, fraco, feio), estava-se assim, em decorrências das enfermidades.

Mesmo no caso de doenças hereditárias, como a sífilis, que causa sérios problemas às proles, houve uma "atenuação" sobre o biológico, no sentido de se vislumbrar uma saída ao que antes estava irremediavelmente fadado ao fracasso. A raça era um marcador de diferença determinante, ao passo que a doença permitia uma solução teoricamente mais rápida por meio da cura, do que o branqueamento da população mestiça. Ela não deixou de ser computada como grande mal responsável pelas mazelas nacionais. Todavia, com o Movimento e as denúncias dos sanitaristas, o poder público foi chamado a atuar, relativizando-se, assim, a naturalização da diferença pelo fator racial. Além disso, como destacou Fonseca "o processo de institucionalização

da saúde pública que se desenvolve a partir dos anos (19)30 está intimamente entrelaçado à trajetória pessoal e profissional desse grupo de atores"¹.

Neste primeiro capítulo, realizou-se, ainda, uma investigação sobre a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM). Esta instituição foi deveras importante na época, agrupando significativa parcela da intelectualidade nacional, notadamente médicos, porém, não somente eles. Criada em 1923, resistiu até o ano de 1947 executando e mantendo reuniões ao longo de sua história, cuja discussão girava em torno do presente e futuro da nação, mediada por assuntos relacionados à raça, doença/saúde, eugenia, imigração, educação, higiene mental etc.

A Liga foi um dos espaços privilegiados para a discussão em torno da eugenia. Como esta foi uma teoria de largo alcance no país, cujos fundamentos reprovavam o tipo de população que compunha o Brasil - mestiços das consideradas estirpes inferiores -, efetuou-se uma análise sobre a ciência galtoniana em solo nacional. O objetivo com esta reflexão foi entender como se processou a sua leitura entre a intelectualidade brasileira e que tipos de seleções e abordagens da teoria foram feitas. Além disso, interessou entender como estas seleções influenciaram a política, uma vez que projetos foram enviados às Câmaras Municipais a fim de que seus propósitos se tornassem leis, a exemplo do exame pré-nupcial e do projeto de combate ao álcool e outros tóxicos.

Higienistas, sanitaristas e eugenistas entendiam que a infância era a fase por onde os trabalhos de ajustamento do brasileiro do futuro deveriam começar, cada qual com um tipo de abordagem. O trabalho do SOHM também partia desta perspectiva. Assim, seu trabalho estava alicerçado sobre a criança. Esta categoria foi tomada como base de todo o conjunto de ações empreendidas, uma vez que Ramos considerava ser na infância o momento em que a personalidade era formada. Pelos princípios que regiam a higiene mental, ela era a fase da vida considerada ideal para que os trabalhos preventivos fossem iniciados. O SOHM atuou junto a alguns pré-escolares, por meio da Escola General Trompowski, e com os escolares até os 14 anos nas demais escolas experimentais (Argentina, Bárbara Ottoni, Estados Unidos, Manoel Bonfim e México). A criança se tornou, então, a peça fundamental para os projetos eugênicos, higiênicos e educacionais, bem como um membro destacado no seio familiar. A ela foram destinados

¹ FONSECA, Cristina M. O. Trabalhando em saúde pública pelo interior do Brasil: lembranças de uma geração de sanitaristas (1930-1970). *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, 2000. p. 395.

atenção e cuidados específicos. A gestação, o nascimento, a saúde, alimentação, vestuário, lazer, comportamento, enfim, foram se tornando objetos de observação e intervenção: do médico, da educadora, da igreja, do Estado.

O esquadrinhamento não se limitou à criança, incluindo neste escopo a família. O ambiente em que a criança vivia, bem como as relações pessoais inter familiares era deveras importante para o Serviço, cuja linha de trabalho, impressa por seu diretor, era ambientalista. Aqui, nos referimos a todo tipo de família, considerando-a plural, diferenciando-se, mesmo naquela época, do modelo patriarcal posto, no qual os homens sustentavam financeiramente a casa e as mulheres ficavam reclusas aos lares cuidando da casa, da educação dos filhos e do bem estar dos maridos. Esse modelo não era o único e pode-se afirmar que não era a realidade de grande parte das famílias brasileiras, haja vista a quantidade delas que eram providas pelas matriarcas. Ainda assim, ele era reputado como o ideal, ou mesmo "normal", pelos médicos e por considerável contingente da sociedade.

Esse modelo patriarcal que retratava o perfil de família oficial não era unanimidade, como afirmado. E, tratando das famílias das crianças assistidas pelo SOHM, fica evidente essa assertiva: pais divorciados, casais amasiados, presença de padrastos e/ou madrastas, mães solteiras, mães abandonadas, mães e pais viúvos, crianças adotadas, órfãs. Por tudo isso, o último ponto do primeiro capítulo foi destinado a esta análise acerca da criança, infância e família, conectando-a ao Serviço.

O SOHM, como afirmado, esteve integrado à reforma anisiana, por conseguinte, ao Departamento de Educação do Distrito Federal. Por esse motivo, o segundo capítulo desta tese versa sobre a educação no Brasil República, com o qual pretendeu-se examinar o que significou as reformas educacionais no decênio de 1920, sendo elas propulsoras para mudanças substanciais nesta seara em âmbito federal. Assim como a saúde, a educação foi alçada à categoria de grande salvadora do país, o que forçou o Estado a se pronunciar em medidas e execuções visando resolver a situação caótica que o setor enfrentava. No decênio de 1920, a educação continuava a ser pensada e projetada como instrumento por meio do qual se pudesse perpetrar uma transformação dos hábitos e comportamentos da população, visando à construção do novo homem brasileiro: produtivo, sadio, forte e psiquicamente são. Essa intenção já era antiga, lembrando dos sanitaristas que viam nela a maneira de criar uma consciência higiênica, como afirmava Belisário Penna.

A fundação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), em novembro de 1930, evidencia como o par saúde-educação foi um pilar para se pensar esse Brasil do futuro. Com os anos de 1930 e a gestão de Getúlio Vargas pelos 15 anos seguintes, a vida nacional passou por grandes transformações, dentre as quais o MESP teve enorme relevância no âmbito da educação, vindo a gerar grandes expectativas nos educadores não apenas pela oportunidade concreta de efetivação de reformas, mas também pela esperança de se tornarem personagens centrais na construção da nação e desse novo homem brasileiro que se exigia. Os educadores projetavam sobre o Ministério a esperança de que esse órgão organizasse a educação nacional em todos os níveis, do primário ao universitário.

A realização das Conferências Nacionais de Educação, promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924 e sediada no Rio de Janeiro, resultou em momentos importantes para se debater a educação nacional, reunindo representantes da federação. As querelas e disputas entre católicos e reformistas foram intensas nestas ocasiões, o que ocasionou a saída do primeiro grupo da Associação em 1933, após a Conferência de 1932, marcada pelo lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Este documento que ainda hoje é considerado um marco divisor da história da educação brasileira, lançou as diretrizes de uma nova educação, alicerçada sobre os postulados da Escola Nova, vindo a ser colocado em prática com a reforma empreendida por Teixeira em 1933, quando este se tornou Diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal.

Conformando ainda o segundo capítulo, analisou-se o que foi esta reforma educacional, entendendo-a dentro deste contexto, quais foram os seus objetivos, como foi o seu desenho operacional, realizações e o que ela significou enquanto um exemplo prático de mudanças na estrutura educacional até então existente no país. Nesta explanação, pode-se compreender como o SOHM foi criado, em conformação com os outros órgãos que juntos executaram o trabalho empírico da reforma em seus anos de funcionamento (1931-1935).

O uso da psicanálise foi recorrente nos trabalhos teóricos de Ramos, vindo a ser uma das principais ferramentas de ação no SOHM. Desde sua graduação, incursionou por esta área do conhecimento, utilizando variadas escolas e teorias, não raro mesclando-as. Desta feita, realizou-se uma breve análise acerca da psicanálise no Brasil, tencionando compreender como se deu a sua recepção no país e como ela foi projetada para ser utilizada no âmbito educacional.

O terceiro capítulo foi dedicado ao SOHM propriamente dito e a atuação de Ramos frente a sua diretoria. Apesar de seu nome estar presente nesta pesquisa desde o seu resumo, uma breve biografia sobre o autor foi feita somente neste capítulo, para o qual remetemos o leitor. Foi efetuado um estudo sobre a história institucional desse órgão, tencionando-se entender a sua construção e trabalho desenvolvido, destacando a atuação de Ramos em todo esse processo.

Ao analisar a história e ação do SOHM, sustenta-se, nesta tese, a hipótese de que este Serviço atuou como um sistema disciplinar suplementar para recuperar os indivíduos "desajustados" no caso, os escolares que apresentavam problemas comportamentais e de aprendizagem, que, para Ramos, tinham como substrato problemas psíquicos. Defende-se, também, que a intenção com a sua edificação foi a normalização destas crianças consideradas desviantes.

Ainda que estivesse inserido dentro dos propósitos progressistas da Escola Nova, a disciplina continuava a fazer parte de todo processo educativo, donde um serviço como o SOHM só evidencia a prática do que Foucault chamou de disciplina do detalhe, do minúsculo, na qual se consegue um controle minucioso sobre o indivíduo, e ainda que este resista, o escrutínio está em prática². Como um serviço disciplinar suplementar, o SOHM funcionava como uma margem da escola, responsável por trabalhar com os chamados resíduos, na condição do aluno inassimilável³. Até o início dos trabalhos do Serviço, os assim considerados eram classificados como crianças-anormais. A partir da atuação de Ramos no SOHM, estes passaram a ser, em sua grande maioria, crianças-problema. Essa mudança não foi apenas terminológica, como analisado na tese, mas, de qualquer maneira, ainda se tratava de um resíduo, cuja resolução seria a sua transformação em criança "normal".

A reflexão acerca da psicanálise na educação foi alocada no segundo capítulo por estar diretamente relacionada ao assunto nele abordado. Todavia, neste terceiro capítulo, estas duas áreas do conhecimento são retomadas, agora pelo viés analítico de Arthur Ramos. Grande parte das suas obras teve na psicanálise sua base teórica, ainda que casando-a com outras áreas, como a própria educação ou a antropologia. Mesmo quando se aproximou mais da antropologia cultural, não a abandonou por completo. Interessa compreender como esta ciência influenciou seu pensamento e trabalhos,

² FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. São Paulo: Vozes, 1999. p. 166.

³ Idem. *O poder psiquiátrico*: curso dado no Collège de France (1973-1974). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 67.

entendendo, ainda, como ele negociou com as teorias de escolas "dissidentes", preferindo determinados postulados e não outros, a depender do caso estudado.

No SOHM, ele utilizou a teoria da inferioridade corporal, de Alfred Adler, para embasar os casos em que a criança com deformidades físicas compensava esse sentimento de inferioridade em agressões, por exemplo; preferia Jung à Freud nas análises acerca da sexualidade; considerou mais acertada a decisão de utilizar as teorias de Melaine Klein em torno das brincadeiras e jogos às análises diretas de Anna Freud. Mesmo com ciências diferentes, mesclou e viu referências próximas ou mesmo comuns entre elas. Caso da teoria da lei de participação de Lévy-Bruhl que considerou possuir similaridades com a teoria da onipotência das ideias de Freud. Isso porque haveria, segundo ele, um princípio que regia os processos mentais primitivos. Para Freud, tratava-se da onipotência das ideias. Para Lévy-Bruhl, seria a lei de participação.

O quarto e último capítulo versou sobre as fichas ortofrênicas. Estas foram confeccionadas pelo SOHM e serviram de base para o seu trabalho. Sua arquitetura foi planejada por Ramos e colocada em prática nas escolas experimentais desde o início das atividades do Serviço. Este capítulo teve nesta documentação a sua base de análise, bem como toda a tese em seu conjunto, haja vista a riqueza e possibilidades que estas fontes permitiram ao longo de sua leitura. Pelas informações contidas nelas, foi possível efetuar uma estatística descritiva, que propiciou uma contabilização das respostas obtidas, o conhecimento do total de respostas alcançadas para cada questionamento e sua transformação em percentuais ou frequências de respostas.

O acesso a estas fontes permitiu entender melhor como foi realizado o trabalho do Serviço nas escolas; como as visitadoras, responsáveis pelas visitas domiciliares, coletaram as informações com as crianças, docentes e família; quais os diagnósticos e orientações de Ramos; e, sobretudo, ampliou as possibilidades de análises pela presença de itens relacionados às condições sociais e econômicas do seu público alvo. Há de se destacar que se trata das fichas lotadas no Acervo Arthur Ramos, na Biblioteca Nacional, e não as mediadas por Ramos em seu livro *A criança Problema*, originalmente publicado em 1939. Portanto, tratou-se de um contato direto com as fichas, sem intermediação alguma. Por meio delas, pôde-se "ver" e "ouvir" as crianças e suas famílias para além do próprio Serviço, ainda que fosse ele o responsável pela existência das fichas e por seu roteiro. Algumas de suas falas foram impressas nas fichas, vestígios descortinados pelo uso do método indiciário proposto por Carlo Ginzburg. Passa-se a conhecer a visão destes indivíduos sobre o Serviço, a escola e

acerca da abordagem para com eles. Assim, consegue-se conhecer a maneira como eles se posicionaram frente a estes setores, suas negociações e resistências.

A presente investigação não se limitou apenas a entender o SOHM, a partir da sua função institucional e de suas finalidades educacionais. Procurou-se compreendê-lo em conexão com as políticas governamentais e sociais de Vargas, em um contexto social ainda marcado pela presença dos determinismos biológicos, pela eferescência política advinda com a "revolução" de 1930 e pelo autoritarismo do Estado "Novo". A instituição foi analisada dentro do jogo do poder e de relações que ultrapassavam fins pedagógicos, como a ideologia nacional da formação do novo homem brasileiro, voltado para o trabalho e o progresso do país. As crianças, prioritariamente, foram os sujeitos da história do SOHM, e, também, objeto de interesse de projetos nacionais, estando subordinadas, mas também atuando nas teias que engendravam o Estado. Pesquisar o SOHM é trazer as crianças e, pela abrangência de atuação do Serviço, suas famílias, para o campo do conhecimento histórico como igualmente protagonistas da sociedade em sua particularidade e temporalidade.

A própria história do SOHM foi considerada dentro de toda essa conjuntura, utilizando-se de outras fontes para além dos escritos de seu diretor, notadamente as citadas fichas ortofrênicas, mas também o diário de uma das alunas matriculada em uma das escolas experimentais. Esse diário é o único existente no Arquivo Arthur Ramos e foi elaborado como um dos elementos de avaliação da disciplina de Linguagem na Escola Manoel Bomfim. Portanto, trata-se de um material que foi solicitado pela escola e não pelo SOHM. Contudo, os interesses em sua proposta de confecção são os mesmos que regiam o projeto de ação daquele órgão. E, como se tratava de uma aluna, no caso, matriculada em uma daquelas escolas, que, por sua vez, conformavam um dos campos de atuação do SOHM, ele foi utilizado nesta tese como uma fonte de trabalho. Este diário é a única voz de uma escolar, afora, claro, as falas entre aspas que estão impressas nas fichas. Este fato evidencia a riqueza de seu conteúdo, por permitir a compreensão acerca da maneira como esta criança via a escola, os trabalhos desenvolvidos nela, sobretudo, como ela se via em todo esse processo. Mesmo que mediado por outra pessoa, cuja identidade não se sabe, uma vez que foi datilografado, sua utilização se faz pertinente.

O Serviço foi criado com objetivos bem precisos e, congregando-os à educação, buscou a normalização das crianças desviantes, bem como impedir, por meio

da prevenção, que elas se tornassem desviantes. Ramos imprimiu neste serviço uma visão ambientalista, na qual a família, suas condições econômicas e o ambiente em que a criança vivia, incluindo sua estrutura física, foram contemplados como centrais para o seu bom desenvolvimento ou não. Assim, mesmo em meio a um momento histórico em que os determinismos, enfaticamente raciais, continuavam a ser discutidos, se fazendo presentes, enquanto ideias e práticas em serviços, inclusive públicos, o SOHM descentralizava o orgânico e buscava compreender os problemas apresentados pelos escolares como consequências de seus ambientes de vida, trazendo para a discussão a desigualdade social.

A presença de Ramos em sua diretoria foi a responsável pelo desenho operacional do SOHM; pela abrangência de aspectos sociais e econômicos na condução das ações empreendidas; pelo uso da psicanálise enquanto ferramenta de trabalho; pela interdisciplinaridade de áreas de estudo, entendendo as possibilidades que ela permitia para uma melhor execução dos trabalhos; pela descentralização do biológico. O princípio que regia o SOHM era a coletividade. Como dizia Ramos, o interesse maior era a comunidade, que aquelas crianças tivessem o seu sentimento de comunidade desenvolvido. E, para isso, elas precisavam ter uma boa formação: de personalidade, psíquica e educacional. Desse modo, uma maneira vislumbrada para alcançar tal fim era manter normal a criança normal e normalizar a desajustada. Esta era a proposta e razão de ser do Serviço.

CAPÍTULO 1

A PSIQUIATRIA NO BRASIL: DA LOUCURA ENQUANTO DOENÇA MENTAL À PERSPECTIVA PREVENTIVA DA HIGIENE MENTAL

1.1 Institucionalização da psiquiatria no Brasil

Em *História da Loucura*, Foucault afirmou que na Idade Média a lepra ocupava a representação da morte e da punição. Com o seu gradativo desaparecimento, mediante o isolamento a que eram sujeitados os doentes, as doenças venéreas e os afetados por elas ocuparam o lugar da lepra, dos leprosos e dos leprosários, ainda que por pouco tempo, haja vista elas não serem compreendidas como punição divina e sim como uma doença médica. Com todo estigma da doença e suas metáforas⁴, o imaginário coletivo as vislumbraava como o mal, a ira de Deus, a personificação do pecado⁵.

Ao final da Idade Média foi a loucura, antes identificada como "marginal" na lista das punições divinas, a substituta da morte e do temor frente a ela. A loucura passou a figurar como uma maldição, seria a morte ainda em vida. Os loucos, por tanto tempo soltos nas ruas, vivenciando o cotidiano ao lado dos sãos, precisavam, na visão empreendida, ser recolhidos. E muito antes da reclusão significar tratamento e cuidados, ela expressou privações. O internamento surgia como solução.

Com relação ao Brasil, até a loucura ser vista e tratada como doença, a princípio, e posteriormente como uma doença mental, os loucos podiam ser encontrados sem dificuldades pelas ruas das cidades. Focando a capital nacional, Rio de Janeiro, no período Imperial, quando foi criado o primeiro hospício do país (1852), tem-se registros de sua presença no cotidiano citadino, como bem documentado na literatura, nos registros judiciários, nos arquivos policiais, nos escritos dos historiadores da época e nos artigos de jornais. Aqueles indivíduos compunham a paisagem urbana carioca e reiteravam sua loucura por meio das marcas caricaturais a ela associadas, como suas vestimentas, linguagem vocabular e gestual, comportamento; e pelos estigmas, como as deficiências físicas, que arrolavam o senso comum. Assim, a loucura se apresentava e era apresentada como um espetáculo a céu aberto.

⁴ SONTAG, Susan. *Doença como metáfora: aids e suas metáforas*. Tradução de Paulo Henrique Britto e Rubens Figueiredo. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

⁵ FOUCAULT, Michel. *História da loucura: na Idade Clássica*. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2013.

Mesmo após o encerramento dos loucos nos hospícios, a loucura e, por conseguinte, o louco, continuaram a ser exibidos ao grande público. Essa foi uma prática comum na Europa e no Brasil. Os internos do Hospício Pedro II eram expostos à visitação pública, conformando o Hospício como um passeio público. Segundo o médico Teixeira Brandão, aquele estabelecimento esteve aberto à "curiosidade pública" pela primeira vez em 1887, contabilizando mais de 5000 visitantes "em três dias de festa". Essa prática era incentivada por muitos médicos, a exemplo de Brandão, que viam a visitação como positiva para o próprio doente que estabelecia assim o contato humano, o que, por sua vez, possibilitava uma sociabilização e distração. Chama a atenção o fato do contato com a família ser taxado como nefasto ao interno pelos médicos. Essa aproximação com os familiares era compreendida como negativa pelas lembranças que poderiam ser acionadas pelos doentes, prejudicando a eles próprios, o tratamento e as possíveis melhoras já conquistadas. Contudo, tais contatos também significavam uma ameaça ao poder e autoridade (então exclusiva) do médico - psiquiatra - sobre o enfermo⁶.

A liberdade com que os loucos se moviam pelas cidades se confrontava com o modelo de civilização e modernidade que já no final do Império começava a ser arquitetado. Certos hábitos e comportamentos passaram a ser cerceados em nome dos bons costumes e da moral familiar. Nesse cenário idealizado o louco não tinha espaço. Dessa maneira, a higienização dos corpos e costumes enquanto projeto político, ganhavam aliados de grande envergadura: a medicina e os médicos, com destaque aos psiquiatras. Retirar os loucos das ruas tinha amplos significados: extraia a visibilidade sobre eles e sua loucura; protegia o coletivo de suas possíveis violências físicas; inaugurava a necessidade de lugares específicos para o seu controle (asilos, hospícios, manicômios) e começava a institucionalizar uma especialidade médica.

A presença livre nas ruas, que confiava aos loucos a manutenção de certo saber e poder sobre si mesmos e sua loucura, como assinalou Engel, contrariava os planos modernizantes que se tinham para o país, simbolizados e mesmo concentrados sobre o Rio de Janeiro⁷. Naquela lógica defendida, não era a visão grotesca do louco o único problema a ser sanado. A proteção não se resumia aos olhos dos transeuntes, mas igualmente à sua integridade física. Todavia, entendia-se que os loucos também

⁶ ENGEL, Magali. *Delírios da razão: médicos, loucos e hospícios*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001. p. 203 (grifo nosso).

⁷ Ibid., p. 49.

precisavam ser protegidos de si próprios e dos outros. As piadas, chacotas, apedrejamentos, gritos e risos eram constantes na vida daqueles indivíduos. Esses episódios fortaleciam, cada vez mais, a certeza dos médicos de que era necessária e urgente a construção de um hospício para atender aquelas pessoas, cuja loucura as uniam em algumas partes da cidade, a exemplo do Largo do Paço no século XIX⁸.

A fundação do Hospício Pedro II (HPII) em 1852, cuja pedra fundamental data de 1841, foi um marco para a psiquiatria no Brasil e para a sua futura institucionalização enquanto saber especializado⁹. No entanto, os médicos psiquiatras ainda teriam que lutar muito para alcançar autonomia frente aos médicos não psiquiatras, aos juristas, aos códigos civis e penais e à administração da Santa Casa de Misericórdia, então responsável pelo HPII.

As primeiras requisições dos médicos a favor da construção de um hospício foram feitas nos anos de 1830¹⁰. Juliano Moreira, eminente médico baiano que viria a ser diretor do Hospício a partir de 1903, indicou o Dr. Jobim, relator da Comissão de Salubridade da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, como o primeiro a protestar publicamente contra a maneira - desumana - como eram tratados os loucos da cidade em 1830¹¹. Dessa data em diante, outros médicos foram a público protestar pela mesma causa: o tratamento humano e cientificamente dirigido da alienação. A criação do hospício simbolizava uma vitória para os psiquiatras, na verdade o início de um projeto que buscava a medicalização da loucura e a autonomia da psiquiatria sobre o louco, a loucura e os atos daqueles advindos dessa última. E se antes a loucura pertencia ao campo da filosofia ou da especulação metafísica, como afirmou Pessotti, no século XIX o enfoque sobre ela se deu no âmbito orgânico, anatômico, indo da etiologia à nosografia, do diagnóstico à prática clínica¹².

O questionamento sobre a quem caberia avaliar a capacidade mental e como tal avaliação seria realizada, passou a fazer parte do cenário médico e jurídico. Era preciso saber quem detinha a palavra final sobre a loucura e os atos criminais dos loucos. Nesse

⁸ Ibid., p. 25.

⁹ O Hospício iniciou suas atividades em dezembro de 1852, contando com 144 alienados: 76 provenientes do Hospital da Misericórdia (41 homens e 35 mulheres) e 68 da enfermaria provisória da Praia Vermelha (33 homens e 35 mulheres) (Ibid., p. 202). Conforme Juliano Moreira, o serviço médico estava a cargo do Dr. Antônio José Pereira das Neves e do Dr. Lallemant. MOREIRA, Juliano. Notícias sobre a evolução da assistência a alienados no Brasil. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 14, n. 4, 2011, p. 736.

¹⁰ ENGEL, 2001, p. 119.

¹¹ MOREIRA, op., cit., p. 730

¹² PESSOTTI, Isaías. *O século dos manicômios*. São Paulo: Editora 34, 1996. p. 145.

ponto, os embates foram vultosos e intensos, principalmente com os juristas, uma vez que, segundo os médicos psiquiatras, aqueles não estavam aptos a julgar acerca da loucura ou qualquer outra doença mental de um possível infrator. As querelas foram longas, com as reclamações dos juristas não só com relação à autonomia sobre os diagnósticos (e tratamentos), mas também no que dizia respeito às leis civis e penais. Não foram raras as interferências dos médicos no que dizia respeito aos assuntos ligados à alienação presentes na legislação.

Quando a loucura foi pleiteada pelos psiquiatras como um campo de estudo - e de sua responsabilidade -, tornando-se uma doença mental e depois um tipo de doença mental, ela caiu no domínio de uma área médica que detinha um controle cada vez mais ampliado. A intervenção deveria ser do psiquiatra, médico devidamente instruído e preparado para lidar com um campo de análise que enganava os olhos dos "comuns".

O estudo da psiquiatria no Brasil nas Faculdades de Medicina (Rio de Janeiro e Bahia) só começou a ser efetivamente realizado na segunda metade do século XIX. Já havia um interesse pelo assunto e alguns escritos médicos, principalmente sob a forma de teses acadêmicas. Entretanto, o estudo efetivo a título de formação, com cátedra específica, ocorreu somente em 1879, por meio do decreto nº 7.247, que incluía o curso de Clínica Psiquiátrica na secção de Ciências Médicas de ambas Faculdades de Medicina do país. Todavia, as solicitações dos médicos relativas à necessidade de inclusão de cadeiras sobre o área de estudo nas faculdades eram antigas.

Os médicos alienistas se queixavam da não utilização do HPII pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ) enquanto *locus* experimental para o ensino. Isso perdurou até o início dos anos 1880, quando, conforme Engel, foi criado o curso sobre moléstias mentais ministrada pelo Dr. Nuno de Andrade, então diretor do serviço sanitário do referido Hospício¹³. Com isso, os escritos e a formação acadêmica foram enriquecidos pela observação de casos clínicos e saiu da esfera puramente teórica ou baseada nos exemplos de casos estrangeiros. Essa prática foi intensificada com a criação do Pavilhão de Observação, no HPII, em 1892. Este Pavilhão era anexo ao Hospício (que nessa data já havia mudado de nome para Hospital Nacional de Alienados - HNA) e estava sob a direção do lente da clínica psiquiátrica e de moléstias nervosas da FMRJ¹⁴. Aquele Pavilhão era destinado exclusivamente aos indigentes. Esses indivíduos, destituídos de seus direitos - incluindo seus corpos -, serviram de cobaias

¹³ ENGEL, 2001, p. 134.

¹⁴ Ibid., p. 136.

para os estudos da alienação, tendo seus cadáveres obrigatoriamente autopsiados (pelo decreto nº508 de junho de 1890), ao contrário dos pensionistas, cuja autopsia só ocorria com o consentimento da família¹⁵.

Quando os psiquiatras brasileiros começaram a litigar a fundação de um hospício no país, propunham medicalizar a loucura e colocar em prática terapêuticas específicas. Eles objetivavam tratar os loucos que então ficavam sob a responsabilidade da Santa Casa de Misericórdia. Os psiquiatras relatavam que essa última não tinha condições estruturais, de material humano ou de competência para tratar aqueles indivíduos. O hospício representava um campo de atuação dos médicos psiquiatras que, motivados pelas ações de Pinel na França, buscavam colocar em prática no Brasil suas ideias e teorias.

A teoria pineliana indicava os manicômios como local apropriado para o tratamento moral e para a reclusão do louco¹⁶. As intervenções de Pinel não estavam direcionadas ao corpo anatomopatológico, e isso porque, conforme Caponi, sua psiquiatria não intencionava vasculhar o interior do corpo, não estando interessada nas lesões de órgãos e tecidos¹⁷. As causas da alienação não estariam prioritariamente nesse corpo e sim nas paixões (ódio, amor desenfreado, cólera, medo, inveja, ciúmes etc) e na vivência social. Desse fato decorria a necessidade do doente estar confinado nos manicômios e longe de seus familiares, voltado para o tratamento moral que buscava, sobremaneira, reequilibrar a vida daquele, ao lhe restituir a razão, a confiança em si mesmo e o domínio sobre as paixões. Esta teoria não foi aceita sem resistências, principalmente quanto à afirmativa de que não era necessário procurar qualquer lesão na anatomia ou fisiologia do encéfalo para decidir qual terapêutica utilizar, como asseverou Pessotti¹⁸.

A classificação nosográfica pensada por Pinel contemplava o comportamento. Para ele, era na observação acurada do paciente, sobre sua conduta, que se poderia averiguar a loucura, vista como um desequilíbrio a ser corrigido. Caberia ao alienista a função de fazer o louco reencontrar a razão plenamente. Ao pensar a loucura como um

¹⁵ Ibid., p. 273.

¹⁶ Conforme Pessotti, inicialmente foram os asilos os locais que acolheram os loucos, com administração do poder público e de religiosos. Posteriormente, os hospícios foram criados, tendo sido administrados predominantemente por religiosos, porém ainda sem o propósito defendido pelos psiquiatras anos mais tarde. Foram os manicômios, no século XIX, os locais que passaram a se dedicar ao tratamento médico sistemático e especializado dos doentes mentais. PESSOTTI, 1996, p. 152.

¹⁷ CAPONI, Sandra. *Loucos e degenerados: uma genealogia da psiquiatria ampliada*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012. p. 48.

¹⁸ PESSOTTI, op., cit., p. 68.

desequilíbrio, Pinel não tirava a posse da razão do indivíduo, podendo, inclusive, existir a loucura lúcida, ou seja, aquela sem distinção do julgamento e sem delírio. O tratamento se daria na reeducação das ideias e hábitos.

Pautados nessa lógica, os psiquiatras brasileiros idealizaram uma terapêutica baseada na não violência física, nos banhos, trabalho, lazer, exercícios ao ar livre etc. Mas isso não significou que métodos antigos, com destaque para aqueles alicerçados sobre a violência, tenham deixado de ser praticados mesmo no HPIL. O trabalho era elencado pelos médicos como um dos mais importantes meios terapêuticos. O enfermo se ocupava e se tornava útil a ele mesmo, ao hospício e à sociedade de maneira geral. As oficinas de costura, jardinagem, lavanderia, serviços de cozinha, limpeza, carpintaria e sapataria que funcionavam no HPIL, garantiam serviços àqueles e a manutenção do Hospício, uma vez que parte do lucro ficava retido no próprio hospício. Outra parte era destinada aos trabalhadores-internos, quer fosse na forma de dinheiro, quer fosse no uso dos produtos. O Hospício muito se beneficiava desta terapêutica, já que sua renda não era farta, em grande parte devido a superlotação - sempre constante - e o número elevado de indigentes cuja internação era gratuita.

O uso da camisa de força nem sempre era a forma envidada para acalmar os doentes em crise. Uma das críticas mais enfáticas dos médicos com relação aos cuidados dos enfermeiros e das irmãs de caridade da Santa Casa era o uso e abuso da violência para com os doentes mentais. A palavra *cuidado* deve ser compreendida não no sentido de tomar conta ou zelar, mas de intervir. Esse era um dos motivos para o requerimento dos médicos com relação à necessidade da separação do Hospício da Santa Casa. Mas, deve-se ter em mente que tampouco com a administração dos psiquiatras, a violência desapareceu por completo.

Antes da fundação do HPIL, os indivíduos acometidos pela loucura eram enviados para a Santa Casa ou para prisão. Aqueles de família opulenta recebiam, quase sempre, os cuidados em casa. Entretanto, os pobres ou miseráveis que não tinham a quem recorrerem, acabavam sendo enviados, quando perturbavam a ordem social ou cometiam delitos, para os locais supracitados¹⁹. Quando na Santa Casa, ainda que em

¹⁹ Durante o período colonial, conforme Juliano Moreira, "os alienados, idiotas, imbecis, foram tratados de acordo com as suas posses. Os abastados, se relativamente tranquilos, eram tratados em domicílio, e, às vezes, enviados para a Europa [...] Se agitados, punham-nos em algum cômodo separado, soltos ou amarrados, conforme a intensidade da agitação. Os mentecaptos pobres tranquilos vagueavam pelas cidades, aldeias ou pelo campo entregues às chufas da garotada, mal nutridos pela caridade pública. Os

local inadequado para os cuidados que a sua moléstia necessitava, como afirmou Engel, os doentes recebiam certos cuidados médicos²⁰. A reclusão em um hospital já denota a percepção sobre a loucura enquanto uma doença, mesmo antes dela ser considerada uma doença mental.

As queixas contra a administração da Santa Casa aumentaram ao longo dos anos de 1880. Os médicos requeriam autonomia sobre a loucura e o louco e é sempre importante salientar que não era qualquer médico, mas o especialista que começava a se impor - o alienista. Os cuidados daquela instituição não estavam voltados para a loucura como uma doença específica. Desse modo, não havia médicos destinados aos seus cuidados (e sim às enfermidades de maneira geral), não havia separação entre os doentes por sexo e nem o isolamento necessário. O isolamento era pensando tanto no âmbito da construção do hospício - fora dos centros urbanos - quanto do contato com os familiares e entre os próprios enfermos. O que os psiquiatras solicitavam era um local exclusivo para tratar uma doença específica, cuja responsabilidade pertencia a uma especialidade médica que ia se firmando e afirmando cada vez mais.

A construção de um hospício exigia certos critérios. No caso do HPII, tais critérios tiveram como base a observação das instituições notadamente europeias e as teorias e experimentações dos grandes alienistas europeus. Destarte, a necessidade desse espaço asilar respondia a parâmetros precisos, não podendo ser construído e administrado como qualquer outro reduto de doentes. A construção deveria ser feita em local distante das cidades e o espaço interno deveria contemplar a divisão por sexo²¹.

Com relação à admissão, haveria o espaço destinado aos acolhidos gratuitamente (indigentes, escravos de senhores que não possuíam mais de um e sem meios de pagar seu tratamento e marinheiros de navios mercantes) e aos pensionistas²². Estes últimos eram divididos em três classes: os de primeira classe tinham direito a quarto separado e tratamento especial pelo valor pago de 2\$000; os de segunda classe dividiam o quarto com mais um interno, gozando de tratamento especial, pagando a quantia de 1\$600; e os de terceira classe não tinham nenhum privilégio, ficando nas enfermarias gerais: pessoa livre ao custo de 1\$000 e escravos a cifra de \$800²³. Havia outra divisão que contemplava o comportamento, na qual os indigentes e os de terceira classe eram

agitados eram recolhidos às cadeias onde barbaramente amarrados e piormente alimentados muitos faleceram mais ou menos rapidamente". MOREIRA, 2011, p. 730.

²⁰ ENGEL, 2001, p. 187.

²¹ Art. 18º, Do Serviço Sanitário, Capítulo IV - Decreto nº 1.077, 4 de dezembro de 1852.

²² Art. 5º, Da Admissão e Saída dos Alienados, Capítulo III - Decreto nº 1.077, 4 de dezembro de 1852.

²³ Art. 7º, Da Admissão e Saída dos Alienados, Capítulo III - Decreto nº 1.077, 4 de dezembro de 1852.

subdivididos em tranquilos limpos, agitados, imundos e afetados de moléstias acidentais. Já os da primeira e segunda classe eram subdivididos em tranquilos e agitados²⁴. Percebe-se aqui como o item *limpeza* foi suprimido e há de se destacar a sua não gratuidade. Nem sempre essas demarcações, com forte e claro teor econômico-social, eram respeitadas, não sendo raro o contato entre os enfermos no interior do hospício.

Os tratamentos projetados pelos psiquiatras com a construção do HPII esbarravam nos severos problemas de infraestrutura, de carência de material humano e recursos financeiros, além da superlotação que superdimensionava os problemas listados. Havia a constante necessidade da criação de pavilhões anexos, nos quais estariam setorizados os tipos de doenças. O Hospício contava com as seguintes secções: Pinel (para indigentes do sexo masculino)²⁵; Esquirol (para indigentes do sexo feminino)²⁶; Calmeil (para pensionistas do sexo masculino); Morel (para pensionistas do sexo feminino); Instituto Teixeira Brandão (compreendia os pavilhões Magnam, Meynert, Torres Homem, Teixeira Brandão e Henrique Roxo)²⁷; Pavilhão Bourneville

²⁴ Art. 19º, Do Serviço Sanitário, Capítulo III - Decreto nº 1.077, 4 de dezembro de 1852. Estas informações também podem ser encontradas em ENGEL, 2001, p. 206.

²⁵ As Colônias da Ilha do Governador (Conde de Mesquita e São Bento) foram criadas em 1890, após insistentes pedidos dos psiquiatras a fim de diminuir e/ou minimizar os sérios problemas da superlotação na secção Pinel. Esta última abrigou ainda, em 1917, a secção Lombroso, então destinada aos internos mais perigosos enviados pela polícia, sob a direção do Dr. Heitor Carrilho. Esse médico veio a dirigir o Manicômio Judiciário, criado em 1921, cujo intuito era "retirar da seção Lombroso [...] os pacientes considerados perigosos". Os criminosos-loucos passaram então a ser enviados para lá. Com o falecimento de Carrilho, em 1954, o manicômio passou a se chamar Manicômio Judiciário Heitor Carrilho. FACCHINETTI, Cristiana et al. No labirinto das fontes do Hospício Nacional de Alienados. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 17, suplemento 2, 2010. p. 735. Sobre este manicômio judiciário ver MACIEL, Laurinda R. "A loucura encarcerada": um estudo sobre a criação do Manicômio Judiciário do Rio de Janeiro. 1999. 189f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de História, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1999.

²⁶ Esta secção também sofria com a superlotação. Devido a isso, em 1911, foi fundada a Colônia de Alienadas de Engenho de Dentro para onde foram remanejadas as enfermas excedentes daquela secção. Tal Colônia passou a ser denominada Colônia de Alienados de Engenho de Dentro, em 1918, uma vez que passou a admitir homens, já sob a direção de Gustavo Riedel. Ela abrigou um serviço heterofamiliar de assistência extra-hospitalar e o Instituto de Profilaxia Mental, em 1921. Neste período, as preocupações com a higiene mental ganhavam impulso e instituições, a exemplo do Serviço citado. Além dele, foi instaurado, pela Colônia, o primeiro ambulatório psiquiátrico do país - Ambulatório Rivadávia Correia. Já na década de 1930, sob a gestão do Dr. Ernani Lopes, que substituíra Riedel, a Colônia foi ampliada e transformada em Colônia Gustavo Riedel destinada a ambos os sexos (1937). Um ano depois, em 1938, foi novamente remodelada tornando-se o Centro Psiquiátrico Nacional, que, por sua vez, substituiu o Hospício Nacional em 1943. FACCHINETTI et al, op., cit., p. 734-735.

²⁷ O Pavilhão de Admissão, criado em 1892, passou a integrar o Instituto de Neuropatologia em 1911, conjuntamente com o Pavilhão de Doenças Nervosas e o de Psicologia Experimental. Este Instituto serviria para a admissão dos indivíduos suspeitos de alienação mental, conforme o decreto nº 8834 de julho de 1911. Segundo Engel, este Instituto foi transformado no Instituto de Psicopatologia ou Instituto Teixeira Brandão, em 1927, e conforme o decreto nº 17805 de maio de 1927, tinha como finalidade admitir os indivíduos suspeitos de perturbação mental enviados pela polícia e que deveriam ser recolhidos à Assistência a Psicopatas. Quanto ao Pavilhão de Psicologia Experimental, o parágrafo 7, do artigo 57 do

(para crianças alienadas)²⁸; Pavilhão Griesinger e Guislan (para os epiléticos); Pavilhão Sigaud e Di-Simoni (para os tuberculosos); Pavilhão Márcio Néry (para os leprosos); Pavilhões Jobim e Francisco Castro (para o tratamento das doenças infecciosas intercorrentes); Ambulatório Afrânio Peixoto (para as consultas de doentes externos) e a Secção Militar Nina Rodrigues (para o serviço psiquiátrico para militares).

O interesse em possuir um hospício tinha como finalidade basilar os cuidados com os mais pobres. Esses indivíduos que perambulavam pelas ruas configuravam, segundo os médicos, e a população de maneira geral, um perigo iminente. Com o advento da República, as preocupações com a salubridade e estética da capital nacional aumentaram. Os preceitos higiênicos foram imputados à população, majoritariamente pobre e as moradias populares, os hábitos, as vestimentas, a alimentação, enfim, as vidas das pessoas foram modificadas. Nesse contexto, eram as classes populares quem mais sofriam com abusos e intromissões em sua privacidade. A medicina social ganhava espaço e passava a tomar como sendo de sua alçada responsabilidades da geografia, economia, arquitetura, engenharia ou geologia, por exemplo. Ela as incorporou em nome da saúde e com esse brado se organizou como poder e projeto político. Para atuar com eficácia, ela precisava do apoio do Estado, exigindo assim, o exercício da chamada polícia médica²⁹.

O Rio de Janeiro funcionava como uma vitrine do país. As transformações ocorridas naquela cidade rapidamente se tornaram uma metonímia do Brasil. As reformas urbanas promovidas pelo prefeito Pereira Passos, as empreendidas na saúde por Oswaldo Cruz e a modernização do Porto realizada por Lauro Müller, modificaram a vida local de forma bem significativa. Muitos problemas foram herdados do Império e era preciso resolvê-los, do âmbito estrutural e administrativo, passando pelo número vultoso de ex-escravos que aportavam na cidade, à mudança de mentalidade que então se impunha. Problemas de habitação, ausência de saneamento básico e rede de esgotos,

referido decreto, afirma que nele seriam realizadas as experiências necessárias para melhor elucidação do diagnóstico e pesquisas de psicologia normal e patológica. O decreto ainda informa que nos pavilhões que compunham o Instituto Teixeira Brandão seriam ministradas as aulas da clínica respectiva da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e que a Clínica psiquiátrica teria, além dos auxiliares dos serviços escolares, um assistente incumbido dos serviços eletroterápicos. ENGEL, 2001, p. 273.

²⁸ Este Pavilhão era destinado somente para crianças e buscava ofertar um tratamento específico para elas. Antes alocadas nas dependências do HNA, agora elas tinham um local adequado e exclusivo. Separados por sexo, contava com uma escola, sala de aparelhos de ginástica e jardim. Da mesma maneira que as outras secções, o Pavilhão Bourneville sofria com a superlotação, sendo relevante o fato de ser exclusivamente formado por crianças. Ver ENGEL, op., cit. e FACCHINETTI et al., 2010.

²⁹ BENCHIMOL, Jaime. *Pereira Passos: um Haussmann tropical*. A renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. Rio de Janeiro: Biblioteca Carioca, 1992. p. 115.

epidemias, crescimento populacional, carestia dos bens de consumo básicos e a revolta dos populares que resistiam, foram constantes para os administradores nacionais - do presidente aos prefeitos. Em meio a essas questões, havia ainda o peso das teorias raciais sobre o brasileiro - mestiço - e as negociações a se fazer diante dos prognósticos tão negativos que condenavam aquele povo já mestiçado.

A mestiçagem era vista como fator de degeneração, o que resultava na necessidade de impedi-la, como aconselharam Arthur de Goubineau e Louis Agassiz, desde o Império, ainda que viesse a ser pensada, no futuro, como possibilidade de regeneração, na medida em que fosse realizada com pares brancos, pela política do branqueamento. Todavia, houve vozes dissonantes quanto à caracterização da mestiçagem como (único) meio de degeneração do brasileiro, a exemplo de Juliano Moreira. Para o médico baiano, "a má natureza dos elementos formadores de nossa nacionalidade deve-se a nossa vasta degenerescência física, moral e social que injustamente se tem ligado ao único fator da mestiçagem"³⁰. Nesse aspecto, a degeneração entrou na agenda política e científica da *intelligentsia* brasileira, apresentando "contornos particulares na construção da nação, envolvendo questões político-econômicas, bem como científicas, sociais e de raça"³¹.

A publicação do *Tratado das Degenerescências* de Morel, em 1857, ampliou o leque de intervenções sobre o doente, pautado na hereditariedade. Esse fator que, com Pinel, representava um dos elementos causais das doenças mentais, importava para Morel como sua principal causa. Tal fato justificava todo um esquadrinhamento do indivíduo e para além dele, infiltrando-se em seu convívio familiar e social, investigando seus hábitos, condutas e pensamento em busca de prováveis causas, que serviriam de pistas, para atestar não só a sua insanidade como também de qual tipo se tratava.

As teorias do psiquiatra alemão Emil Kraepelin também ecoaram de maneira significativa na psiquiatria brasileira. Segundo Facchinetti e Munhoz, foi na República, mais precisamente após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que a apropriação de Kraepelin foi ampliada pela psiquiatria nacional. E nesse aspecto, Juliano Moreira foi figura central tanto para a recepção quanto para a divulgação do pensamento Kraepeliano no país. Moreira não era um leitor distante de Kraepelin. Ele esteve em

³⁰ MOREIRA, 2011, p. 730.

³¹ FACCHINETTI; MUÑOZ. Emil Kraepelin na ciência psiquiátrica do Rio de Janeiro. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, 2013. p 245.

contato com o psiquiatra alemão em suas visitas à Alemanha e trocava correspondências com aquele.

Durante o período em que foi diretor do HNA (1903-1930), Moreira realizou a modernização daquela instituição, com "a instalação de equipamentos médicos-laboratoriais que seguiam os padrões propostos por Kraepelin em sua Clínica de Munique"³². Os pressupostos Kraepelianos buscavam determinar as causas orgânicas das doenças mentais, advindo daí suas preocupações com a anátomo-patologia. Caponi destacou que a metodologia de pesquisa inaugurada por Kraepelin incluía "um novo modo de classificar as patologias psiquiátricas; um interesse em aprofundar os estudos de anatomopatologia cerebral; a multiplicação de dados estatísticos comparativos entre diferentes populações e regiões"³³.

A degeneração também foi um assunto que deteve a atenção e reflexão de Kraepelin. As questões concernentes a ela, que foram preocupações para Morel, igualmente foram para o psiquiatra de Munique. Dentre elas estavam, consoante Caponi, "a degeneração hereditária; a herança mórbida; os estigmas da degeneração; as lesões cerebrais [...], a transmissão hereditária de desvios tais como o alcoolismo ou o crime", dentre outros³⁴. Essa autora afirmou que a relação entre a vida urbana e as enfermidades mentais que já era pensada pelos teóricos da degeneração, foi considerada por Kraepelin como o produto e não a causa das doenças, já que sua manifestação só era possível se houvesse condições preexistentes na constituição biológica do indivíduo. Essa percepção se coadunava com a visão neolamarckista quanto à herança dos caracteres adquiridos.

Eric Engstrom, citado por Facchinetti e Muñoz, afirmou que a leitura de Moreira sobre a teoria degeneracionista em Kraepelin esteve exatamente voltada para a sua concepção neolamarckista. Ao pensar a relação entre as condições de vida e a degeneração, presente no pensamento do professor de Munique, Moreira pôde orquestrar uma espécie de fuga, ou meio interpretativo, à "concepção raciológica da degeneração"³⁵.

Para o médico baiano, à raça não poderia ser creditada a degeneração do povo brasileiro. Outros fatores tinham relação direta com esta última, como o alcoolismo, as condições sanitárias, a educação etc. Para Venâncio, "as teorias psiquiátricas alemãs de

³²Ibid., p. 246.

³³ CAPONI, 2012, p. 123.

³⁴ Ibid., p. 124.

³⁵ FACCHINETTI; MUÑOZ, op., cit., p. 249.

cunho organicista que o influenciaram foram por ele 'convertidas' num discurso antideterminista, contrário à inexorabilidade dos males gerados por nosso clima ou constituição racial"³⁶. De fato, em "*As doenças mentais em climas tropicais*" (1906), artigo escrito com Afrânio Peixoto, ele foi enfático ao afirmar que "não existem doenças mentais climáticas, ou, mais particularmente, que em climas quentes não se observa nenhuma forma patológica que seja estranha à neuropsiquiatria dos outros climas"³⁷. Entusiasta do pensamento sanitarista, viria a bradar a necessidade e importância do ensino - nas escolas, casernas, oficinas - na verdade, em todas as coletividades, dos preceitos de higiene mental "que tornará efetiva a melhor profilaxia contra os fatores de degradação dessa mesma gente, e tudo isso sempre sem ridículos preconceituosos de cores e castas [...]"³⁸.

Dessa forma, no cenário brasileiro, é de se pensar como os psiquiatras nacionais leram essas teorias e como negociaram com elas. Diante de uma gama de teorias no âmbito da alienação, aqueles homens tinham que pensá-las dentro do contexto local, vislumbrando saídas aos postulados que condenavam o país. Como avaliou Engel, "os psiquiatras brasileiros produziram e difundiram um conhecimento profundamente eclético, marcado por muitas ambiguidades e contradições". No entanto, ainda segundo essa autora, eles buscaram "alinhar uma coerência não apenas por meio de sua aplicação prática no âmbito especificamente médico, mas, sobretudo, das possibilidades de intervenção política e social abertas por (e para) esse saber específico"³⁹.

As reflexões acerca dos postulados teóricos no âmbito da psiquiatria foram publicadas nas revistas médicas e, posteriormente, nas especializadas. É de se ressaltar que a imprensa também foi utilizada pelos médicos como meio de divulgação daquela área de estudo, bem como serviu de veículo para as críticas ao sistema de cuidados mentais da capital nacional e para os casos policiais/jurídicos que contemplassem alguma insanidade mental. Dentre as revistas especializadas destacaram-se os *Arquivos Brasileiros de Psiquiatria, Neurologia e Ciências Afins*, criado em 1907 por Juliano Moreira e Afrânio Peixoto. As discussões também eram realizadas nos eventos científicos e nas sessões da Academia de Medicina e nas da Sociedade Brasileira de

³⁶ VENÂNCIO, Ana. Doença mental, raça e sexualidade nas teorias psiquiátricas de Juliano Moreira. *Physis: Revista Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 283-305, 2004. p. 299.

³⁷ MOREIRA; PEIXOTO. As doenças mentais nos climas tropicais. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 8, n. 4, 2005. p. 796.

³⁸ MOREIRA, Juliano. Noticiário: A contribuição da higiene mental no 2º Congresso Brasileiro de Higiene. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, n. 1, 1925. p. 196-197.

³⁹ ENGEL, 2001, p. 161.

Neurologia, Psiquiatria e Medicina Legal. Esses meios de circulação de ideias, críticas e opiniões evidenciam a importância do assunto e a necessidade de se pensar (e criticar) sobre aquelas teorias - externas - dentro da realidade nacional.

A instauração da República teve significativas consequências para a psiquiatria nacional, a começar pela reforma do serviço de assistência aos alienados de 1890⁴⁰. Uma das grandes requisições dos médicos psiquiatras, a separação do HPII da Santa Casa, foi finalmente alcançada em 11 de janeiro de 1890, por meio do decreto nº 142-A. Com isso, o Hospício passou a ser um estabelecimento público independente, denominado agora Hospital Nacional de Alienados (HNA). A reforma foi complementada com a concessão de um serviço agrícola destinado ao Hospital.

Pelo decreto nº 206-A de 15 de fevereiro de 1890, foi criada a assistência médica e legal de alienados. Composto por 20 capítulos, estabelecia a organização da assistência médica com o Hospital Nacional e as Colônias Conde de Mesquita e São Bento. Foi instituído também que a direção dos diferentes asilos estaria a cargo de um médico que respondia ao Ministro do Interior. Esse diretor residiria no próprio estabelecimento asilar, lembrando que havia muitas críticas com relação a não residência do médico no hospício feitas pelos próprios médicos. O artigo seis estabelecia as competências do diretor que ia da superintendência em todos os serviços dos asilos à inspeção do serviço das farmácias. Ele não mais dividiria responsabilidades com as irmãs de caridade, haja vista a separação estabelecida. Com a criação da Assistência ficou decretado que a admissão nos asilos seria para:

Todas as pessoas que, por alienação mental adquirida ou congênita, perturbarem a tranquilidade pública, ofenderem a moral e os bons costumes, e por atos atentarem contra a vida de outrem ou contra a própria, deverão ser colocada em asilos especiais, exclusivamente destinados à reclusão e ao tratamento de alienados⁴¹.

⁴⁰ A Assistência aos Alienados passou a se chamar Serviço de Assistência a Psicopatas, em 1927, e passou a abranger todo o país. A partir de 1931, a Assistência saiu do Departamento de Saúde Pública (DNSP) e passou a integrar o Ministério de Educação e Saúde Pública (MESP). Ela era composta pelo Serviço de Assistência a Psicopatas, de âmbito nacional, e a Divisão de Assistência a Psicopatas do Distrito Federal. FACCHINETTI et al., 2010, p. 735-736. Em 1941, a Assistência foi substituída pelo Serviço Nacional de Doenças Mentais que passou a ser composta pelo Gabinete do Diretor, Seção de Administração, Seção de Cooperação, Centro Psiquiátrico Nacional, Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, Manicômio Judiciário e Colônia Juliano Moreira. VENÂNCIO, Ana. Da colônia agrícola ao hospital-colônia: configurações para a assistência psiquiátrica no Brasil na primeira metade do século XIX. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 18, suplemento 1, 2011. p. 44-45.

⁴¹ Artigo 13 do decreto 206-A de 15 de fevereiro de 1890.

Juliano Moreira reclamou por melhorias e reformas desde o início de sua gestão frente ao Hospital. Exigia a construção de anexos voltados às doenças específicas e a edificação das colônias agrícolas. Essas últimas eram pensadas, como afirmou Venâncio, como um modelo institucional para o tratamento de diversas doenças, e no caso das mentais, atendia ao tratamento moral, uma vez que o isolamento fazia parte daquela terapêutica⁴². Além do isolamento, a vida campestre era vislumbrada como meio de tratamento, principalmente pelas possibilidades de execução de trabalho rural a ser realizado pelos doentes. Com a instalação do regime republicano, a construção das primeiras colônias no Rio de Janeiro - Conde de Mesquita e São Bento - que compunham as Colônias da Ilha do Governador, foram efetuadas. Essas colônias começaram a funcionar em 1890. Suas fundações objetivaram aliviar a superlotação do HNA. Elas seriam compostas pelos indigentes transferidos do HNA, que eram "capazes de trabalharem no serviço de lavoura, incontestavelmente o melhor meio de ocupar as atividades de muitos dentre eles", como afiançava Moreira⁴³.

No entanto, diante de alguns fatores importantes, tais como o fato do Estado não ser o proprietário do terreno onde estavam assentadas as colônias e da péssima qualidade do solo, Moreira impetrou que se pensasse acerca da transferência daquelas colônias para outro local que fosse mais fértil e de preferência no continente, com a facilidade de comunicação por meio da linha férrea⁴⁴. As Colônias da Ilha apresentavam sérios problemas de infraestrutura, o que ampliava a discussão quanto a necessidade de transferência. Por fim, em 1921, começou a construção da Colônia de Psicopatas-Homens, em Jacarepaguá, inaugurada em 1924. Essa, por sua vez, veio a ser rebatizada como Colônia Juliano Moreira, em 1935, em homenagem póstuma ao antigo diretor do HNA.

Pretendia-se instalar na Colônia o serviço de assistência familiar, baseado no convívio entre os enfermos e as famílias dos trabalhadores, o que constituía a assistência heterofamiliar, defendida por Moreira e outros. Para que essa assistência pudesse ser realizada, a Colônia deveria conceder casas para os seus funcionários. Afora os problemas estruturais que ainda a afligia, os planos para a expansão do trabalho agrícola e para o tratamento heterofamiliar eram promissores, consoante Venâncio⁴⁵. Essa autora afiançou ainda que a Colônia passou a se configurar como hospital-colônia

⁴² VENÂNCIO, 2011, p. 36.

⁴³ MOREIRA, 2011, p. 741.

⁴⁴ Ibid., p. 749.

⁴⁵ Ibid., p. 41.

ao longo da década de 1940, com a continuidade da assistência heterofamiliar e do trabalho agrícola e a inclusão de outros tratamentos, tais como a participação em sessões de cinema, atividades esportivas e o acesso ao rádio e às artes plásticas⁴⁶.

A superlotação constituiu um grande e grave problema desde a fundação do Hospital. A edificação das Colônias voltadas para os epiléticos, tuberculosos, moléstias intercorrentes e crianças; além da criação de laboratórios de propedêutica e semiótica mentais, incluindo psicofisiologia, de anatomia patológica e bioquímica, já eram reivindicações de Moreira que as apresentou ao Ministro do Interior em julho de 1903. No entanto, uma necessidade levava a outra, de forma que o então diretor do HNA continuava a listar itens e ações imprescindíveis ao bom funcionamento daquela instituição: reformas nos serviços de eletroterapia, hidroterapia e cinesioterapia; criação de lugares clínicos como a pediatria e a contratação de pessoas para auxiliar os alienistas; fundação dos lugares de cirurgião ginecologista, oftalmologista e dentista; aumento salarial para o "pessoal subalterno"⁴⁷.

Na gestão do presidente Rodrigues Alves (1902-1906) foi sancionado o decreto nº 1.132, em 22 de dezembro de 1903, que reorganizava a Assistência aos Alienados. A composição do pessoal da Assistência ficou assim determinada: no HNA - um diretor, superintendendo o serviço clínico e administrativo; quatro alienistas efetivos; um adjunto; um cirurgião ginecologista; um pediatra; um médico do pavilhão de moléstias infecciosas, um oftalmologista; um diretor do laboratório anatomopatológico e mais um assistente; um chefe dos serviços cinesioterápicos; um dentista; quatro internos efetivos; um farmacêutico; um administrador; um arquivista; um primeiro, segundo, terceiro e quarto escrivães; um contínuo e um porteiro. Nas Colônias de Alienados: um diretor - que será médico; um alienista efetivo; um adjunto; um farmacêutico; um almoxarife; um primeiro e segundo escrivão.

Os êxitos de Moreira contemplaram também a liberação de verba para obras urgentes no Hospital, que foram da pintura do prédio à construção de pavilhões. Devido a crescente internação, a superlotação, mesmo com a construção de novos anexos ao HNA, não cessava e continuava a configurar um problema grandioso para os administradores do Hospital. Desde os primeiros anos de sua fundação, já não comportava a quantidade de internos, o que foi agravado com o aumento célere de

⁴⁶ VENÂNCIO, 2011, p. 48.

⁴⁷ MOREIRA, 2011, p. 742.

internações a partir do início do decênio de 1890, como evidenciou Engel⁴⁸. Ainda segundo essa autora, a superlotação comprometia o tratamento, proporcionava a mistura entre os internos (de sexos, de classes, de idade e de moléstias), piorava as condições de higiene, aumentava o número de doenças contagiosas, prejudicava o controle ocasionando fugas, agressões e suicídios, afora os baixos salários e o número restrito de profissionais, cuja competência era severamente contestada.

Os médicos psiquiatras buscaram demarcar as fronteiras de sua especialidade frente, inclusive, às outras áreas da medicina, em nome de um conhecimento específico que exigia uma formação igualmente específica. No século XIX, as tensões entre a medicina e a psiquiatria ficavam, cada vez mais, intensas com a segunda pleiteando espaço e autonomia. O trato com as doenças e os doentes mentais necessitava todo um arcabouço teórico e prático, e a execução deveria ser realizada com precisão, exigindo dos funcionários um preparo, atenção, cuidado e controle rígidos. Pautados sobre a perspectiva do hospício enquanto instrumento de cura, como defendiam Pinel e Esquirol, o trabalho das irmãs e dos enfermeiros constituíam elementos fundamentais para a terapêutica. Desse modo, enquanto agentes responsáveis pelas atividades naquele espaço, suas atuações foram alvos de críticas, principalmente aquelas executadas pelos enfermeiros.

Os médicos criticavam o uso da violência feito pelos enfermeiros e por esse motivo declaravam a necessidade de vigilância sobre eles. As irmãs de caridade tinham seus trabalhos elogiados, porém o poder que detinham no hospício causava dissabores na classe médica que, ao longo dos anos de 1880, passou a contestar sua administração. Quando o HNA se tornou independente da Santa Casa, as religiosas foram excluídas do hospital. Insatisfeitas com a perda da autoridade, acabaram abandonando-o, o que causou sérios problemas no setor de recursos humanos⁴⁹. Dessa forma, foi criada, por intermédio do decreto nº 791 de 27 de setembro de 1890, a Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras (EPEE) do HNA. Como afirmaram Lima e Batista, surgia a "primeira tentativa de sistematização do ensino de enfermagem no país"⁵⁰.

Pelo referido decreto, ficou instituída no HNA uma escola destinada a preparar enfermeiros e enfermeiras para os hospícios e hospitais civis e militares. Se antes de sua fundação, os cuidados com os doentes estavam a cargo das irmãs de caridade, logo, sob

⁴⁸ ENGEL, 2001, p. 282.

⁴⁹ LIMA, Thaísa; BAPTISTA, Suely. Circunstâncias de criação das escolas de enfermagem do estado do Rio de Janeiro. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, 2000. p. 199.

⁵⁰ Ibid., loc. cit.

a autoridade religiosa; com a sua criação eles passaram a ser regidos pelas enfermeiras formadas em uma escola vinculada a um Hospital Psiquiátrico, sob a tutela dos médicos psiquiatras. Dessarte, eram iniciadas as disputas entre os psiquiatras e as enfermeiras frente à direção e diretrizes do ensino da enfermagem. Os médicos psiquiatras não apenas monopolizavam o ensino na EPEE como dirigiram a escola. Este cenário somente foi modificado com a sua reorganização, em 1943, quando, pela primeira vez ficou sob a responsabilidade de uma enfermeira diplomada. A regulamentação do ensino de enfermagem no país foi realizada em 1949, por meio da Lei 775 de 06 de agosto daquela ano. Vale destacar que o quadro docente da agora Escola de Enfermagem Alfredo Pinto (1942) passou a contar com professoras enfermeiras quando houve, em 1942, o aumento das disciplinas correspondentes às técnicas de enfermagem, com a sua reorganização⁵¹.

Ao longo dos anos de 1920, com um enfoque cada vez maior sobre a prevenção, o que levou a uma reorganização da assistência psiquiátrica no país, houve uma reestruturação da EPEE. Pelo regimento interno aprovado em 1921, foi estabelecida a duração do curso em dois anos e a divisão da Escola em três seções: uma mista, no HNA; uma masculina, que não veio a funcionar; e uma feminina, na Colônia Gustavo Riedel.

A Fundação Rockefeller teve participação significativa na criação de serviços de enfermagem no Brasil. Desde 1916, concedeu bolsas de estudos para os brasileiros na Universidade Johns Hopkins em Baltimore (EUA), influenciando-os e fazendo com que aqueles concretizassem no Brasil a sua concepção de saúde pública, baseada "na educação sanitária e na formação de profissionais na área de saúde pública"⁵². Conforme Faria, tratava-se de uma proposta de intervenção sanitária representada pelos Centros de Saúde (*Health Centers*), cujo modelo ofertava às visitadoras sanitárias e às enfermeiras papel de destaque. Esse modelo foi adotado pelo Brasil, cujas bases estavam centradas na assistência educativa materno-infantil, atendimento aos tuberculosos, educação sanitária, higiene pré-natal, infantil e rural e análises laboratoriais⁵³.

⁵¹ AMORIN; BESS. Aspectos da formação profissional na escola de enfermagem Alfredo Pinto (1943-1949). *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, 2006. p. 65.

⁵² FARIA, Lina. Educadoras Sanitárias e Enfermeiras de Saúde Pública: identidades profissionais em construção. *Cadernos Pagu*, São Paulo, v. 27, 2006. p. 184.

⁵³ Ibid., loc., cit.

O auxílio da Rockefeller abrangeu também a criação da Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), atual Escola de Enfermagem Ana Nery (EEAN) em 1923. O DNSP, fundado em 1920, teve participação importante para o referido auxílio e consequente concepção da EEAN. É preciso destacar a importância da criação deste Departamento para a saúde pública nacional, para o papel - destacado - então assumido pelos sanitaristas, a crescente necessidade das visitadoras sanitárias e as mudanças na formação das enfermeiras.

O Departamento tinha a incumbência de ampliar a atuação federal na saúde pública do país. Ele significou também a participação efetiva dos sanitaristas em suas diretrizes e decisões. O Departamento Nacional de Saúde (DNS), substituto do DNSP, congregou quatro divisões, incluindo a Divisão de Assistência aos Psicopatas (DAP). Dessa forma, os psiquiatras passaram a se reportar aos sanitaristas, o que resultou em grandes descontentamentos. No campo da enfermagem, a reorganização do Ministério da Educação e Saúde (MES), em 1937, inseriu as escolas de enfermagem Ana Nery e a de Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras de maneira distinta em sua estrutura: a primeira na mais prestigiada área de ensino, e a segunda, na área de saúde desse Ministério, sob o comando dos psiquiatras⁵⁴.

Considerando que a psiquiatria estava, cada vez mais, inclinada para a prevenção de doenças, os psiquiatras brasileiros pretendiam erradicar o modelo asilar do Hospital Psiquiátrico (antigo HNA) e implementar o modelo da higiene e profilaxia mental⁵⁵. Para isso, as visitadoras funcionavam como instrumentos de controle e de divulgação de conhecimentos higiênicos. Elas já estavam presentes no trabalho de educação sanitária pensado pelos sanitaristas. Na década de 1920, segundo Faria, elas foram adquirindo "prestígio profissional, sendo cada vez mais reconhecidas como um importante ativo dos serviços de saúde pública". Dessa forma, conseguiram conquistar um espaço significativo, na medida em que obtiveram êxito, ainda conforme Faria, na reivindicação de algum monopólio sobre aquela área do conhecimento - a educação sanitária⁵⁶.

Todavia, as visitadoras atuavam em situação de emergência. Por solicitação de Carlos Chagas, então diretor do DNSP, à Fundação Rockefeller, veio ao Brasil a Missão Técnica de Cooperação para o Desenvolvimento da Enfermagem no Brasil, chefiada

⁵⁴ Ibid., loc., cit.

⁵⁵ Ibid., p. 57.

⁵⁶ Ibid., p. 180.

pela enfermeira norte-americana Ethel Parsons. Dessa Missão resultou a instituição do Serviço de Enfermeiras do DNSP. A chefe da Missão trouxe consigo algumas enfermeiras norte-americanas "que assumiriam a supervisão das visitas aos casos de tuberculose, higiene mental e doenças venéreas"⁵⁷. As visitadoras que já exerciam estas funções foram, por solicitação do DNSP, treinadas pela equipe de Parsons. Porém, havia a prerrogativa daquelas visitadoras serem, no futuro, substituídas por enfermeiras diplomadas.

É salutar destacar que havia uma necessidade premente de visitadoras sociais para trabalhar junto aos Centros de Saúde nas campanhas sanitárias. Todavia, o número de enfermeiras era diminuto e o tempo de formação muito longo para o estado emergencial. Tais fatos levaram à criação do Curso de Educação Sanitária em São Paulo, em 1925, com duração de um ano e seis meses. Pelas mesmas necessidades, foi criado o curso de visitadoras sociais no Rio de Janeiro, na década de 1920, então ofertado pela EPEE. Em 1927, foi acrescido ao curso de Enfermagem um terceiro ano que visava a "formação de pessoal de enfermagem para atuar nos hospitais psiquiátricos, nos ambulatórios e nos programas de higiene mental"⁵⁸. Ao final, as alunas recebiam o diploma de visitadora social.

No projeto idealizado pelos psiquiatras nacionais, com um viés preventivo, a necessidade de enfermeiras para atuarem como visitadoras sociais foi crescendo. Tal fato implicava na imprescindibilidade de formação de mais enfermeiras. Para isso, conforme Amorim e Barreira, a intenção daqueles agentes era uma aproximação com a EAN⁵⁹. É válido lembrar que o modelo implantado por Parsons e sua equipe instaurava no país o padrão de enfermagem norte-americano. Começava a ser difundido pelo país o chamado padrão Ana Nery que servia como parâmetro de equiparação para as demais escolas⁶⁰. Dentro desse padrão, a proposta dos psiquiatras - criação de curso especializado de enfermeiros e atendentes psiquiátricos para ambos os sexos na EAN -

⁵⁷ LAURIANO; BARREIRA. Reconfiguração do serviço de enfermagem de saúde pública na cidade do Rio de Janeiro na virada da década de 20 para a de 30. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2002. p. 41/43.

⁵⁸ KIRSCHBAUM, Débora. Análise histórica das práticas de enfermagem no campo da assistência psiquiátrica no Brasil, no período compreendido entre as décadas de 20 e 50. *Revista latinoamericana de Enfermagem*, São Paulo, v. 5, 1997. p. 26.

⁵⁹ AMORIN; BARREIRA. As circunstâncias do processo de reconfiguração da escola profissional de assistência a psicopatas do Distrito Federal. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 2006. p. 57.

⁶⁰ Entre os requisitos básicos para tal equiparação estava a exigência da direção estar sob a competência de uma enfermeira diplomada, ainda que a EPEE continuasse sob o jugo dos médicos psiquiatras. Tal fato evidencia uma grande conquista das profissionais de enfermagem, haja vista o até então predomínio dos médicos na gerência do ensino. AMORIN; BESS, 2006, p. 65.

não se encaixava. A negativa desta escola, então sob a direção de Bertha Lucile Pullen, enfatizou as divergências e embates entre os médicos psiquiatras e as enfermeiras que litigavam espaço e autonomia em sua área de atuação⁶¹.

As enfermeiras enfrentaram, desde o início, o sexismo imposto à profissão e a perspectiva preconcebida de seu ofício como uma ocupação menor, subordinada à medicina e aos médicos. A percepção da enfermagem enquanto atividade feminina foi consolidada ao longo do tempo. As disputas pelo campo de atuação profissional com os homens, enfermeiros e médicos, fizeram parte do prélio pela "demarcação de um território de decisões e atuações que não fosse tutelado pela profissão médica"⁶².

Às enfermeiras eram solicitados atributos que a sociedade daquela época considerava próprios de seu sexo: doçura, paciência, afetividade, solicitude, companheirismo, piedade, bondade etc⁶³. Tais predicados precisavam ser equilibrados e a conduta para com o doente deveria variar conforme a moléstia sofrida por aquele. Ao atuar no âmbito da higiene mental, elas precisariam possuir dotes físicos, mentais e intelectuais, conforme afiançou o Dr. Plínio Olinto em "*Aptidões e deveres da enfermeira de higiene mental*" (1934).⁶⁴

Nos trabalhos de visitação, acompanhamento do doente e nos serviços de higiene infantil, as mulheres eram consideradas as mais indicadas, tendo em vista as características "inerentes" ao seu sexo. Com a higiene infantil, o espírito maternal vinha somar a favor das mulheres que "ganhavam" mais uma esfera de atuação. O espaço - fora de casa - conquistado por elas adveio de um conjunto de transformações políticas,

⁶¹ Sobre os conflitos entre os médicos psiquiatras e as enfermeiras, ver AMORIN; BARREIRA. O jogo de forças na reorganização da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 60, n. 1, p. 55-61. 2007.

⁶² FARIA, 2006, p. 179.

⁶³ Com relação aos atributos então considerados como próprios e naturais ao sexo feminino, ver MARTINS, Ana. A feminilização da filantropia. *Gênero*, Niterói, v.15, n.2, p. 13 - 28, 2015.

⁶⁴ Considerando que os serviços de higiene mental compreendiam a prática de consultório, a domiciliar e a hospitalar, o médico Plínio Olinto destacou qual deveria ser a atuação da enfermeira em cada ambiente listado: nos consultórios, receberiam carinhosamente o doente, confeccionariam sua ficha, assistiriam ao exame e o acompanharia à saída, fornecendo-lhe as últimas instruções sobre o remédio e o regime a seguir. Na prática domiciliar, ela se tornava uma monitora. Na visita, deveria ser menos expansiva, mais discreta e severa. Deveria ainda anotar tudo na ficha familiar, observando o meio em que vivia o doente e fornecer instruções de higiene mental. Dr. Olinto finalizou seu texto afirmando que na visita, a monitora deveria realizá-la de maneira breve, sem intimidades, conservando-se de pé, não devendo aceitar nenhum favor. Por fim, no hospital, elas voltariam a ser enfermeiras e suas funções compreenderiam o acompanhamento do doente (administração de remédios, banhos, alimentação etc), incluindo o sofrimento que deveria compartilhar com o enfermo. Diante do apresentado, o autor do artigo concluiu que o papel da enfermeira "é, frequentemente, quase tão importante como o do médico" e que, com tais responsabilidades cresce em importância "o exercício de uma profissão que no momento atual é talvez a mais nobre que se possa entregar nas mãos de uma mulher". OLINTO, Plínio. *Aptidões e deveres da enfermeira de higiene mental*. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, 2000. p. 164-165.

sociais, econômicas e culturais que lhes possibilitaram assumir postos e posições exercidas por homens. No final do século XIX, as mulheres ingressaram, de maneira efetiva, no mercado de trabalho e as disputas por profissões e campos de trabalho com os homens cresceram. A luta para conquistar espaços e direitos para a execução de tarefas remuneradas e fora do âmbito domiciliar, significou uma igual luta pelo reconhecimento e valorização do trabalho quando desempenhado por mulheres ao longo da história e no mundo. Uma luta em abrangência muito maior, fora dos limites do campo da saúde.

No decênio de 1920, os ideais higiênicos passaram a fazer parte da agenda nacional de maneira mais efetiva e enfática. Por essa razão, os trabalhos desempenhados pelas enfermeiras passaram a ser requeridos pelos médicos, porém, enquanto auxiliares aos seus trabalhos. Competiam a elas, na qualidade de enfermeiras visitadoras, completarem a obra do médico no meio familiar e social, além de assegurarem o tratamento precoce, como advertia J. Fontenelle⁶⁵. Na perspectiva dessa época, estas profissionais eram consideradas as principais colaboradoras dos médicos, sobretudo, no trabalho profilático. Nesse sentido, elas precisavam ter uma boa formação no que dizia respeito à higiene mental. Em razão disso, houve alguns cursos ofertados pela Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), cuja atuação no país será abordada mais a frente⁶⁶.

A higiene mental passou a constituir a base para a atuação da psiquiatria nacional. Diante disso, vários problemas de ordem psíquica poderiam ser evitados e foi nessa perspectiva que os psiquiatras passaram a direcionar seus trabalhos. Entrava em cena a intervenção sobre o indivíduo pela máxima da prevenção. Destarte, o meio social no qual vivia ganhava uma importância significativa, entrando no campo da intervenção médica. Era preciso investigá-lo, analisá-lo, esquadrihá-lo. O que antes estava

⁶⁵ FONTENELLE, José. Noticiário: A contribuição da higiene mental no 2º Congresso Brasileiro de Higiene. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, n. 1, 1925. p. 194. Todos os artigos utilizados nesta tese referentes aos *Arquivos* da LBHM foram adquiridos no site do Grupo de Estudos e Pesquisas Higiene Mental e Eugenia (GEPHE) no sítio <http://old.ppi.uem.br/gephe/index.php/arquivos-digitalizados>

⁶⁶ Noticiário da Liga, n. 1, 1929. p. 23-24. Um desses cursos foi ofertado pelo Dr. Ernani Lopes, membro da Liga, cujas aulas foram realizadas, em sua grande maioria, na biblioteca daquela instituição. Tal curso foi ministrado entre os meses de março e abril de 1929, e esteve voltado para as enfermeiras diplomadas, com a realização de exercícios práticos e a visita ao Pavilhão Bourneville e à seção de psicanálise da Seção Esquirol, ambos pertencentes ao HNA. Segundo o referido noticiário, as lições versaram sobre os seguintes pontos: generalidade sobre higiene mental e eugenia; valor dos métodos de higiene mental em particular dos métodos de psicologia aplicada; noções de psicopatologia; higiene das funções psíquicas, em particular da atenção e da memória; a fadiga mental e sua profilaxia; educação das crianças anormais; assistência hospitalar e extra-hospitalar aos psicopatas; formação da hábitos sadios na criança e no adulto; a colaboração da enfermeira na campanha antialcoólica.

circunscrito aos manicômios, passou a ser alargado para além de seus muros. A psiquiatria ampliou seu espaço de atuação.

A hereditariedade tinha uma importância muito significativa no pensamento e estudos dos médicos alienistas. Era nesse sentido que o esquadrinhamento do indivíduo - e por extensão da família - se justificava. A ideia era, sobretudo, prevenir. Prevenir a eclosão da doença sobre o indivíduo, mas principalmente proteger o meio que o circundava. Essa teoria "permit(ia) deslocar o eixo das doenças às condutas, das patologias às anomalias, dos sintomas indicativos de lesões orgânicas às síndromes de degeneração"⁶⁷.

Para os higienistas, o ideal que regia esse olhar sobre a família era o da prevenção. Palavra essa repetidamente proferida e defendida, uma vez que o primado básico era cuidar da saúde e não da doença, como asseverou Afrânio Peixoto, em 1928. Ele distinguiu a atuação do médico da atuação do higienista, pois enquanto o primeiro tratava "a reação orgânica, que é a doença"; o segundo impedi-a de atuar no organismo por meio da prevenção⁶⁸.

A higiene se destacou como a redentora da (provável) calamidade futura. Ela acometeu a tudo e a todos. Tudo que dizia respeito ao todo: família, comportamento, educação, hábitos, alimentação, condição financeira, sentimentos, enfim. Esse todos referenciado acima chama a atenção, pois não se tratava mais apenas do doente (diagnosticado) ou do provável doente (suspeito), mas do indivíduo "normal". A *priori*, todo ser "normal" era um doente em potencial! O campo de ação da higiene mental foi ampliado. Em 1935, quando publicou pela primeira vez *Saúde do Espírito*, o médico alagoano Arthur Ramos já asseverava que o alienado não era mais o seu campo exclusivo. Além disso, "já não (era) apenas a prevenção da doença mental o seu objetivo. Ela estuda o homem 'normal' em todos os seus aspectos, até nos graus tênues de conflito e desajustamento à sociedade"⁶⁹.

A higiene mental passou a ter uma importância capital como maneira de garantir o futuro, cuidando dos "desajustados" e reinserindo-os (quando possível) novamente no convívio social. Se a ideia primeira era prevenir, o ideal era que tal ação fosse realizada o quanto antes. Isto posto, a infância passou a ter uma atenção especial. O Serviço de

⁶⁷ CAPONI, 2012, p. 26.

⁶⁸ PEIXOTO Apud BOARNI, Maria. A infância higienizada. In: _____ (org.). *Higiene Mental: ideias que atravessaram o século XX*. Maringá: Eduem, 2012. p. 26.

⁶⁹ RAMOS, Arthur. *Saúde do espírito*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/Serviço Nacional de Educação Sanitária, 1955. p. 20.

Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM), que será analisado no terceiro capítulo desta tese, tinha como preocupação precípua esse olhar atencioso (e intervencionista) para a infância. No caso, nos escolares do município do Rio de Janeiro, entre 1934 e 1939, período em que esteve em atividade. Atrelado à educação, sua função era realizar um trabalho de higiene mental preventiva do escolar, o que não excluía os exames orgânicos, tencionando corrigir (daí Ortofrenia) os desajustamentos.

Com o ideal de prevenir doenças, as fronteiras da anormalidade foram ampliadas e com elas um controle abusivo sobre o indivíduo foi impulsionado. Assuntos antes estritamente pessoais, reservados à esfera privada, passaram a ser alvos de investigação - científica -. Antes da reflexão sobre as doenças estar voltada enfaticamente para a esfera mental, ela foi pensada enquanto responsável pela situação de calamidade em que se encontrava o país.

Por muito tempo considerados os grandes culpados pelo "atraso" nacional, raça, clima, natureza, mestiçagem, sofreram uma releitura no decênio de 1910. Esse marco temporal não significou uma ruptura estanque. Apenas projetou novos elementos para se pensar tal "atraso", com destaque para as doenças. As críticas ao abandono governamental, principalmente com relação ao interior do país, efetuadas pelos sanitaristas, insidiam sobre os políticos e o Estado, cobrando-os uma atuação efetiva e responsabilizando-os pelo estado de calamidade em que se encontrava o país, como será abordado a seguir.

1.2 O Movimento Sanitarista no Brasil

A ideia de prevenir doenças no Brasil teve seu grande marco inicial com o movimento sanitaria. Na década de 1910, a preocupação passou a ser o interior do país. Até então, a atenção estava direcionada prioritariamente sobre o sanitarismo urbano, com destaque à cidade do Rio de Janeiro e aos portos. O interior passou a ser esmiuçado. Adentrar nesse novo e "desconhecido" ambiente para observar e compreender a sua situação sanitária, buscando soluções, foram metas estabelecidas pelos médicos sanitaristas que embarcaram nesta tarefa. Eles encontram em seu trajeto, sobretudo, doenças endêmicas que exigiam ações permanentes.

A realidade encontrada por aqueles médicos desfez a imagem idílica do homem do interior. As imagens românticas da vida interiorana não condiziam em nada com o que viram ao longo de suas viagens. Era urgente mostrar para todo o país a verdadeira

situação de vida destas populações. Por meio de suas falas públicas e das publicações com tais experiências, tornaram seus moradores visíveis para o país, notadamente para os grandes centros urbanos, e, desta feita, chocaram, incomodaram e exigiram medidas que mudassem o panorama encontrado.

Não agradará certamente a franqueza com que expomos a nossa impressão, mas julgamos ser isso um dever de consciência e de patriotismo. É indispensável dizer a verdade embora dolorosa e cruciante e não iludir de forma alguma a nação para que não sofram os jovens de hoje a triste desilusão porque nós passamos quando através dos livros e romances havíamos imaginado um país privilegiado, de terras ubérrimas, matas infindáveis, jazidas auríferas e diamantíferas, inesgotáveis pedras preciosas rolando pelos leitos dos seus rios, povoados seus sertões por uma raça forte e destemida, um paraíso enfim [...] Os sertões que conhecemos, quer os do extremo norte quer os centrais, quer os do norte de Minas são pedaços do purgatório.

Não esmoreça o eminente professor na patriótica campanha iniciada e conte com a colaboração de todos aqueles que não se deixam mais iludir pelas fantasias e devaneios mentirosos de romancistas e poetas, descrevendo os nossos sertões como pedaços de terra da promessa, onde reinam a fartura, a saúde, a alegria, quando ao contrário são eles em geral, a sede da miséria, da doença, da tristeza, do aniquilamento físico e moral do homem [...] vegeta o sertanejo na miséria, idiotado pela moléstia de Chagas, ou cachetizado pela malária ou pela ancilostomíase, inteiramente abandonado à sua trágica sorte, sem assistência de espécie alguma⁷⁰.

Nesse momento, o ideal nacionalista era forte e a publicação dos relatórios dos médicos, verdadeiros relatórios-denúncias, suscitaram calorosos debates e discussões no plano político, haja vista a incongruência em exaltar o nacional diante da calamidade em que vivia a maior parte da população. Como salientou Hochman, a busca do Movimento pela construção da identidade nacional passava também pela construção do poder público, que, por meio dele, integraria todo o país⁷¹.

O contato estabelecido com o interior do país foi realizado com as expedições dos médicos do/enviados pelo Instituto Oswaldo Cruz (IOC)⁷². Desde 1905, o IOC já

⁷⁰ PENNA, Belisário Apud SANTOS, Ricardo. *Pau que nasce torto nunca se endireita! E quem é bom já nasce feito?*: esterilização, saneamento e educação: uma leitura do eugenismo em Renato Kehl (1917-37). 2008. 256 f. Tese (Doutorado em História Social) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2008. p. 55 e 61.

⁷¹ HOCHMAN, Gilberto. A saúde pública em tempos de Capanema: continuidades e inovações. In: BOMENY, Helena (org.). *Constelação Capanema*: intelectuais e política. Rio de Janeiro; Bragança Paulista, SP: FGV; Edusf, 2001. p. 132.

⁷² Em 1900 foi criado o Instituto Soroterápico cujo objetivo era produzir soros e vacinas para a cura da peste bubônica. A intenção era substituir a importação dos soros e vacinas vindos da Europa. A indicação

realizava incursões pelo país, com inspeções sanitárias em portos e campanhas contra doenças, como peste, malária ou febre amarela. Lima assinalou a presença de ações sanitárias, na primeira década do século XX, em 23 portos: na capital maranhense, no interior de São Paulo e Minas Gerais e na Baixada Fluminense⁷³. É preciso destacar o fator econômico como grande elemento para a execução e expansão das inspeções sanitárias nos portos brasileiros. O desbravamento dos sertões atendia a necessidade de comunicação interna que viabilizasse a economia nacional, tal como a construção de linhas férreas e telegráficas. Nesse sentido, Lima afirmou que as "primeiras expedições destinaram-se aos trabalhos profiláticos que acompanharam as ações relacionadas às atividades exportadoras, base da economia do país [...]"⁷⁴.

A expedição de maior destaque na historiografia, devido a sua ampla repercussão pública e pela observação do entorno social, foi a realizada por Belisário Penna e Arthur Neiva em 1912. Esta expedição ultrapassou os seus objetivos iniciais. Além de registrarem as condições médico-sanitárias, os médicos analisaram também os aspectos sociais. Seus registros acabaram abarcando os aspectos econômicos, alimentares e culturais daquelas populações.

Esses dois sanitaristas faziam parte da equipe a serviço da Inspetoria das Obras contra a Seca (IOCS), criada em 1909, cujo intuito era o de estudar "as condições meteorológicas, geológicas, topográficas e hidrológicas" da região Nordeste (e o estado de Goiás), bem como "a conservação ou reconstituição das florestas; a construção de estradas de rodagem ou ferrovias e, principalmente, de poços e açudes públicos ou particulares"⁷⁵. É importante destacar que ações de combate à seca já eram implementadas desde o Império, notadamente a construção de açudes. Nas viagens empreendidas sob a tutela do IOCS, no início do século XX, além do IOC, houve a

de Oswaldo Cruz para assumir a chefia da Diretoria Geral de Saúde Pública, em 1903, possibilitou novos rumos para o Instituto, com a construção do prédio de Manguinhos e a expansão da fabricação de produtos biológicos, pesquisas médico-experimentais e o ensino da bacteriologia. Em 1907, buscou-se transformar o Instituto Soroterápico em Instituto de Medicina Experimental, com negativas do Congresso. Tal meta foi alcançada no final do mesmo ano, devido, em grande medida, ao prestígio alcançado por Oswaldo Cruz na Exposição de Higiene e Demografia, realizado em Berlim, sendo o Brasil não apenas o único representante americano, como o vencedor do primeiro prêmio. Retornando ao país com glórias, Cruz conseguiu a sanção federal que transformou o Instituto Soroterápico em Instituto de Patologia Experimental, por fim nomeado Instituto Oswaldo Cruz em março de 1908. THIELEN, Eduardo et al. *A ciência a caminho da roça: imagens das expedições científicas do Instituto Oswaldo Cruz ao interior do Brasil entre 1911 e 1913*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

⁷³ LIMA, Nísia. Uma brasileira médica: o Brasil Central na expedição científica de Arthur Neiva e Belisário Penna e na viagem ao Tocantins de Julio Paternostro. *História, Ciência, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 16, supl. 1, 2009. p. 232.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 233.

⁷⁵ THIELEN et al., 2002, p. 53.

participação do Observatório Nacional e o Serviço Geológico e Mineralógico do Brasil⁷⁶. Santos afirmou que além dos pesquisadores brasileiros, muitos estudiosos norte-americanos (geólogos, botânicos e topógrafos) foram contratados para atuarem nos levantamentos e estudos no Nordeste⁷⁷.

O IOC enviou três expedições para atender, em diferentes localidades nordestinas, as determinações da Inspetoria das Obras contra a Seca. Uma liderada por Adolpho Lutz e Astrogildo Machado, no período de abril a julho de 1912, percorrendo o vale do São Francisco, de Pirapora a Juazeiro; outra chefiada por João Pedro de Albuquerque e José Gomes de Farias, de março a julho de 1912, incluindo em seu percurso mais de 15 localidades na travessia dos Estados do Ceará e Piauí; e, por último, aquela comandada por Penna e Neiva, a mais extensa, de março a outubro de 1912, englobando localidades do Norte da Bahia, Piauí e Goiás. As viagens eram longas em duração e trajeto. Nos sertões eram, em boa parte, realizadas em burros. Para efetuá-las, a disposição e disponibilidade eram imprescindíveis àqueles que desejavam atuar como sanitaristas pelo interior do país.

O descaso público com relação às aquelas populações foi uma das abordagens mais destacadas por Penna e Neiva. A situação precária em que viviam (deficiência alimentar, ausência de hospitais, médicos ou remédios, suscetibilidade ao poder local, parcas economias), retratava o abandono do poder público e a dependência destas pessoas em relação aos mandatários locais. Destarte, os médicos creditavam à presença do governo central o poder para mudar tal situação, derivando desta perspectiva suas certezas quanto a necessidade da centralização da saúde pública.

Estas denúncias e críticas ocasionaram uma forte pressão da classe intelectual sobre os políticos e sobre o governo, desdobrada em mobilização política, da qual a fundação da Liga Pró-Saneamento, em 1918, respondeu enquanto sua materialização. Exigia-se uma atuação enfática, precisa, responsável e eficaz do governo na profilaxia das endemias rurais que assolavam o país, além da criação de um Ministério exclusivamente dedicado à saúde. No mesmo ano de 1918, houve a proposta da criação de um Ministério da Saúde, empreendida pelo médico e deputado Azevedo Sodré, que, no caso, não chegou a ir para votação. No entanto, nesse ano, houve a reformulação e

⁷⁶ SANTOS, Cláudia. *As comissões científicas da Inspetoria de Obras contra a seca na gestão de Miguel Arrojado Ribeiro Lisboa (1909/1912)*. 2003. 107f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências) - Programa de Pós-graduação em História das Ciências da Saúde, Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2003.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 14.

ampliação dos serviços sanitários federais, a criação do Serviço de Profilaxia Rural e, em 1919, a instituição do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP). Tais eventos marcaram "um dos raros períodos no século XX em que a saúde ocupou de modo saliente a agenda do Legislativo federal"⁷⁸.

Apesar do interesse e da luta dos médicos para que a saúde pública entrasse na agenda federal de maneira efetiva, não se pode creditar, como destacou Hochman, aos desejos daqueles, as reformas centralizadoras. Sobretudo, as bases para a centralização da saúde foram negociações políticas. Na concepção daquele autor:

A centralização, em seus aspectos institucionais e mais imediatos, seria resultante de uma dinâmica entre os estados e o poder central - expressa pela tensão centralização/autonomia - mas, também, e fundamentalmente, de uma dinâmica mais horizontal na qual estão em jogo os custos e benefícios da autonomia e da coordenação. Derivou de 'jogos federativos' que se deram, primordialmente, entre estados em posição desigual e não apenas entre estados e o poder federal⁷⁹.

Com o DNSP houve uma reforma na saúde pública brasileira, marcada pela maior capacidade do governo federal em intervir nas localidades do interior do país. A Constituição de 1891 estabelecia, no âmbito da saúde, a autonomia dos estados. Em vista disso, era responsabilidade deles a prestação dos serviços de saúde. A proposta de uma centralização, uma nacionalização da saúde, feria o princípio do federalismo. Os convênios firmados entre os estados e o governo federal "viabilizaram a ação do poder central nos estados, que negociavam suas respectivas autonomias garantidas pela Constituição em troca dos benefícios da ação federal"⁸⁰.

Os postos de profilaxia de doenças endêmicas nas áreas rurais foram os principais resultados dos acordos estabelecidos entre os estados e o DNSP, os quais eram administrados pelos serviços sanitários federais. Na perspectiva de Hochman, esses convênios constituíram a regra que possibilitou a reforma sanitária na Primeira República, uma vez que o estabelecimento do convênio dependia da "escolha" dos

⁷⁸ HOCHMAN, Gilberto. Saúde Pública e federalismo: desafios da reforma sanitária na Primeira República. In: HOCHMAN; FARIA (orgs). *Federalismo e Políticas Públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013. p. 308.

⁷⁹ Ibid., p. 305.

⁸⁰ Ibid., p. 311.

estados, era voluntário⁸¹. Por meio de um contrato, os custos com as ações de saúde nos estados seriam assumidos pelo governo federal que estabeleceria um prazo para o ressarcimento, ou teria parte dos custos divididos com os estados contratantes no ato do contrato. Ao aceitarem os convênios, os estados automaticamente aceitavam sua subordinação, no campo da assistência à saúde, à administração federal.

A fundação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), em novembro de 1930, foi realizada em meio a um processo político de grandes transformações. A "revolução" de 1930, abalizada como uma ruptura com o modelo antigo de governo, laureada como a "Nova" República, assinalava, dentro dessa perspectiva do novo, um recomeço da história nacional⁸². Por conseguinte, os governos passados eram vistos como atrasados, fracos, inoperantes, ineficazes, marcados pelo liberalismo e por uma visão eurocêntrica do brasileiro. Uma "Nova" República se construía e determinava, periodizando-se a história do país, um Brasil que não foi. Notadamente o Estado "Novo", em 1937, imprimiria essa ruptura, edificada pelos intelectuais e políticos engajados na concepção de um projeto político, que se consagrava como, de fato, moderno e progressista.

O MESP simbolizava os anseios do movimento sanitarista, se não da forma que pensaram, ao menos de maneira parcial. O Ministério teve três diferentes ministros - Francisco Campos, Belisário Penna e Washington Pires - antes de Gustavo Capanema assumir sua direção em 1934. Até o final do Governo Provisório (1930-1934) não teve objetivos definidos em sua estrutura administrativa, como afiançou Hochman⁸³. As diretrizes de atuação do Ministério só foram, de fato, definidas com a reforma Capanema, em 1937. Com a instauração do estado ditatorial, os ideais de centralização política foram ampliados e efetivados, minando as autonomias estaduais, o que, no

⁸¹ Estes convênios foram firmados pelos estados do Paraná, Minas Gerais e Maranhão, entre 1918 e 1920. Ao final do governo Epitácio Pessoa, em 1922, já eram 15 o número de estados contratantes. Em 1924, passaram a ser 17. Ibid., p. 312.

⁸² Como avaliou Ângela de Castro Gomes, a polêmica em torno do termo "revolução", no que tange ao seu autêntico caráter revolucionário, enquanto um movimento de transformação das estruturas socioeconômicas, não altera "a centralidade do evento, nem o 'nome' com o qual é identificado, ainda que esse 'nome' não seja muito adequado a 'coisa' que nomeia". GOMES, Ângela. Introdução. In: _____ (coord.). *História do Brasil nação: 1808-2010. Olhando para dentro: 1930-1964*. v. 4. São Paulo; Madrid: Objetiva; Mapfre, 2013. p. 24. O período pós-1930 e as políticas ideológicas do Estado Novo serão melhor trabalhadas no segundo capítulo desta tese.

⁸³ HOCHMAN, Gilberto. Reformas, instituições e políticas de saúde no Brasil (1930-1945). *Revista Educar*, n. 25, 2005. p. 130.

âmbito das políticas de saúde pública, significou a concretização dos anseios centralizadores dos sanitaristas⁸⁴.

Ainda que a ideia de centralização do poder esteja ligada à figura de Vargas, não se pode ignorar que mesmo em meio aos mandos locais das oligarquias na Primeira República, houve uma atuação significativa do estado central nos estados da federação. Os serviços de profilaxia espalhados pelo país no final de 1920 atestam isso. A herança do movimento foi absorvida, com reformulações e novas concepções (e uma tomada mais urbana que rural), pelo MESP e àquela geração de sanitaristas deveu-se a luta pela regulamentação da saúde pública, o empenho na formação de profissionais da área, a construção do aparato institucional. Por conseguinte, como destacou Fonseca "o processo de institucionalização da saúde pública que se desenvolve a partir dos anos (19)30 está intimamente entrelaçado à trajetória pessoal e profissional desse grupo de atores"⁸⁵.

Com a estruturação da saúde no pós-1930, ficou mais evidente a necessidade de profissionais especializados. A preocupação em formá-los data do decênio de 1920, quando "o movimento em prol da profissionalização sanitária deu origem a propostas de criação de escolas e serviços especializados", a exemplo das Escolas de Enfermagens⁸⁶.

Na condução da formação profissional, a Fundação Rockefeller teve uma participação destacada, como já mencionado mais acima. Além de auxiliar na fundação da Escola de Enfermagem Anna Nery, prestou assistência para a fundação do Instituto de Higiene de São Paulo (atual Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo), financiou o estudo e erradicação de doenças, auxiliou financeiramente e/ou enviou profissionais para as instituições e cursos nacionais, ofertou bolsas de estudos para brasileiros em importantes instituições no exterior, formou ou especializou médicos brasileiros na Universidade Johns Hopkins, enfatizou a necessidade da pesquisa e dedicação exclusiva dos pesquisadores, entre outras ações. É perceptível que esta Fundação exerceu forte influência para a consolidação da formação da saúde pública no Brasil⁸⁷.

⁸⁴ Sobre o Ministério, a reforma Capanema e a saúde pública no governo Vargas, ver FONSECA, Cristina M. O. *Saúde no Governo Vargas (1930-1945): dualidade institucional de um bem público*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007 e HOCHMAN, 2005.

⁸⁵ FONSECA, C., 2000, p. 395.

⁸⁶ SANTOS; FARIA. O ensino da saúde pública no Brasil: os primeiros tempos no Rio de Janeiro. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. v. 4, n. 2, 2006. p. 292.

⁸⁷ O Laboratório de Higiene foi fundado em 1918, por meio do convênio firmado entre o Estado de São Paulo e a Fundação Rockefeller, vindo a funcionar como cadeira na Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. Segundo Faria, a Rockefeller "incentivou a criação desse Laboratório como um centro para o

Ponto essencial para se compreender a atuação da Rockefeller no Brasil diz respeito à forma como seus trabalhos foram desenvolvidos: por meio de parcerias com os médicos brasileiros. Quando chegaram ao Brasil, os cientistas daquela instituição encontraram uma tradição em pesquisa de certa forma já consolidada, que contava com cientistas bem conceituados e de instituições voltadas para o estudo e pesquisa na área da saúde pública, a exemplo da Manguinhos, no Rio de Janeiro, e do Instituto Butantã, em São Paulo. Portanto, suas ações foram realizadas em parceria, com devidas adaptações à conjuntura local, com ênfase ao "modelo centralizado que vinha se implantando no Brasil"⁸⁸. A boa receptividade dos cientistas, médicos e estudiosos brasileiros⁸⁹ colaborou para estreitar os laços e possibilitou a efetivação dos trabalhos da Fundação, vistos, em grande medida, como parceiros pela reforma sanitária do país⁹⁰.

A Rockefeller voltou suas atenções para população rural no Brasil e constatou dois fatores específicos que ampliavam o número de doentes no interior do país: a falta de condições sanitárias e o alto índice de analfabetismo e a falta de informação⁹¹. Tais fatores já havia sido constatados pelos sanitaristas brasileiros, o que impulsionou suas

desenvolvimento da educação e pesquisa na área da saúde". Em 1924, o Laboratório assumiu autonomia e deixou de funcionar como secção da Faculdade de Medicina, passando a denominar-se Instituto de Higiene. Essa autonomia foi conquistada sob fortes e severas críticas. Dentre estes críticos estava Sales Gomes, que quando ocupante do cargo de Secretário da Educação e Saúde Pública de São Paulo, em 1938, buscou unificar os institutos de pesquisa científica daquele Estado em uma única instituição, incluindo o Instituto de Higiene. Tal fato fez com que o médico Paula Souza sugerisse que o Instituto fosse incorporado pela Universidade de São Paulo, o que veio a acontecer em 1938. O trabalho desempenhado por Paula Souza e seus pares em prol da transformação do Instituto em Faculdade acabou alcançando êxito em 1945, quando passou a integrar a Universidade como Faculdade de Higiene e Saúde Pública e finalmente Faculdade de Saúde Pública em 1969. FARIA, Lina. O Instituto de Higiene: contribuição à história da ciência e da administração em saúde em São Paulo. *Revista Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, 1999. p. 183.

⁸⁸ FARIA, Lina. Os primeiros anos da reforma sanitária no Brasil e a atuação da Fundação Rockefeller (1915-1920). *Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 1995. p. 110.

⁸⁹ É oportuno salientar sobre o apoio recebido pelos cientistas da Rockefeller no Brasil. Em 1924, o Congresso paulista aprovou o projeto de Paula Souza pedindo a autonomia do Laboratório de Higiene com relação à Faculdade de Medicina. A aprovação da lei que o transferia ao governo de São Paulo causou dissabores e críticas, a exemplo das proferidas pelo senador Oscar Rodrigues Alves que quando ocupante da pasta de Secretário do Interior do governo paulista, intermediou a negociação entre o governo e a Rockefeller para a criação do Laboratório de Higiene. Esse senador se manifestava contrário aos artigos integrantes do projeto de Paula Souza pela autonomia, por acreditar que funções do Serviço Sanitário seriam atribuídas ao Instituto. Acreditava que o referido projeto depositaria nas mãos de Souza poderes que esvaziariam os do Serviço Sanitário, além de discordar que o Instituto ficasse responsável pela fiscalização de soros e vacinas, vindo, dessa maneira, a interferir nas atribuições dos Institutos Butantã e Bacteriológico. Houve ainda críticas por parte de Carvalho Lima, na época diretor do Instituto Bacteriológico e do grupo de Francisco Sales de Gomes Júnior, dentro do Serviço Sanitário. No caso desse último, como apresentado por Faria, as críticas contrárias ao projeto de Paula Souza sugeriam um ataque direto à Fundação que havia lhe negado uma bolsa em 1920. *Ibid.*, p. 194 a 195.

⁹⁰ Sobre a Fundação Rockefeller no Brasil, ver FARIA, op., cit.; SANTOS; FARIA, 2006; KOBAYASHI; FARIA; COSTA. Eugenia e Fundação Rockefeller no Brasil: a saúde como proposta de regeneração nacional. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n. 22, 2009.

⁹¹ FARIA, op., cit., p. 124.

campanhas em prol do saneamento e da educação higiênica. O analfabetismo era traçado como grande vilão, sendo alvo de campanhas e fervorosos discursos políticos. A questão era tão importante que, em 1915, foi fundada a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo.

A educação sanitária foi um item de presença na agenda da Rockefeller, dos políticos nacionais, dos cientistas, médicos sanitaristas e das várias Ligas criadas no país⁹². A defesa de uma educação higiênica ganhava, cada vez mais, espaço e adeptos. Criou-se uma nova maneira de ver e enfrentar o problema da saúde pública. Com a geração de 1920, o foco deixou de estar centrado em absoluto sobre o estudo e a cura de doenças, para contemplar "a compreensão e superação de problemas sociais"⁹³. A higiene passou então a ser vista como uma aliada para a melhoria de vida das pessoas e como instrumento potente de prevenção de doenças, fossem físicas ou mentais. Como afirmou Wanderbroock Junior, ela "ultrapass(ou) os limites dos simples hábitos de limpeza, transformando-se em concepção e ideário"⁹⁴. Ela deixou de ser um mero ato, para tornar-se e ser referenciada como uma prática científica, ligada ao bem estar coletivo, partindo de ações individuais que deviam ser geridas pelos estados, uma vez que sua ação refletia-se diretamente sobre a saúde pública.

Ao compreender que a higiene era uma necessidade para o desenvolvimento nacional, sua prática penetrou vários âmbitos da vida humana: na gestação – higiene da espécie; na infância – higiene infantil; na escola – higiene escolar; na profissão – higiene do trabalho; no indivíduo – higiene corporal; na moradia – higiene urbana e sanitária; com as doenças – higiene profilática⁹⁵. A mente também foi higienizada. Como asseverou Ramos, a higiene mental seria uma parte da medicina do futuro, que "previne a doença, forma funcionários da saúde, em vez de médicos-funcionários da doença"⁹⁶. Antecipar a doença, prevenindo-a, e focar na formação daqueles que podiam impedir sua ação no corpo, foram alguns dos objetivos da higiene mental, pressupondo

⁹² Dentre as funções que o Instituto de Higiene deveria cumprir estavam a propaganda e a educação higiênica. As propagandas sanitárias tinham como objetivo "alertar a população sobre a natureza e as causas da infecção, modos de transmissão e métodos adequados para a erradicação da doença". As publicações em jornais e revistas fortaleciam a transmissão de informações e foram bem utilizadas pelo Instituto. FARIA, 1999, p. 189.

⁹³ Ibid., p. 294.

⁹⁴ WANDERBROOCK Jr. Durval. *A educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-1945)*. 2007. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá. Paraná, 2007. p. 18.

⁹⁵ Ibid., p. 20.

⁹⁶ RAMOS, 1955, p. 07.

que o não cuidado com a mente levaria ao crime, às neuroses e psicoses, fatigava o corpo e minava o desenvolvimento do indivíduo e, por conseguinte, da nação.

Desta maneira, a higiene precisava estar em consonância com a vida cotidiana e deveria fazer parte dos hábitos de todos. O seu raio de ação deveria ser ampliado. Novas práticas surgiram e passaram a ser usadas, como a educação higiênica, muitas vezes imposta. Em artigo dedicado à análise da educação higiênica, na visão ótica de Belisário Penna, Santos abordou como os preceitos higiênicos foram impostos às populações pobres da cidade do Rio de Janeiro⁹⁷. O autor apresentou em seu texto um relatório, de 1905, apresentado por Penna, na ocasião inspetor sanitário, a Oswaldo Cruz, então dirigente da Diretoria Geral de Saúde Pública, no qual aquele inspetor transcreve as "práticas educativas e/ou coercitivas que os inspetores utilizavam para obter os objetivos". Santos destacou os modos persuasivos utilizados por Penna para cumprir o código sanitário, como ameaças de prender os oposicionistas em hospitais ou multas aos que não cumprissem as profilaxias higiênicas⁹⁸.

A educação foi pensada por Penna, e muitos outros de sua época, como elemento capaz de criar uma consciência higiênica. Ser um país civilizado e moderno era, necessariamente, ser composto por indivíduos sadios e fortes. Porém, essa educação, como ressaltou o sanitarista, não estava limitada a ler e escrever, incluindo também a convicção "de que deve construir a sua habitação de acordo com os preceitos da higiene, quando aprender a alimentar-se, a beber água limpa, a defender-se de insetos e parasitas transmissores e causadores de doenças, quando se dispuser à prática das virtudes higiênicas do asseio e da sobriedade"⁹⁹.

Nesse mesmo relatório, o sanitarista mineiro relatou as dificuldades encontradas para executar as suas funções, enquanto inspetor sanitário. Tais dificuldades provinham da resistência popular às medidas profiláticas delineadas pelo governo. A imposição foi uma das formas utilizadas para a aplicação de tais preceitos, uma vez que o povo era

⁹⁷ Penna foi nomeado inspetor sanitário em maio de 1904 e dentre as áreas de sua responsabilidade compreendia uma "zona de pequeno comércio e inúmeros cortiços". SANTOS, Ricardo dos. O plano de educação higiênica de Belisário Penna 1900-1930. *Revista Dynamis*, v. 32, n. 1, 2012. p. 55.

⁹⁸ Afirmou Penna a esse respeito: "O inspetor é quem está em contato direto e imediato com a população; quem executa o regulamento; quem aplica penas; quem atende em primeiro lugar as reclamações, cabe a maior responsabilidade na execução da lei, que é *benéfica em seus efeitos, mas dura na aplicação*. O povo, em geral, tem aversão à remoção para hospitais de isolamento, e esse sentimento, aliás injustificável e filho apenas da sua ignorância absoluta em matéria de higiene, foi um elemento por mim aproveitado para conseguir vacinações (...). *O povo, em geral, é obediente e submisso, aceitando os conselhos e determinações da autoridade sanitária*, que vai cumprindo sem grande dificuldade o regulamento sanitário, notando eu com grande satisfação que as condições sanitárias melhoraram sensivelmente" PENNA, Belisário Apud SANTOS, R., op., cit., p. 56 (grifos nossos).

⁹⁹ *Ibid.*, p. 57.

visto e tratado como massa ignorante (e foco de doenças). Todavia, vale ressaltar que nem sempre a imposição foi o que prevaleceu para que essa população passasse a aceitar determinados preceitos sanitários. A sua consciência frente as benesses que tais medidas lhes trariam foi também o motivo para que viessem a ser aplicadas. Isso significa dizer que ela não era uma massa ignorante meramente passível à imposição, mas que ela tinha a capacidade de pensar, analisar, avaliar. E, dessa maneira, aceitar e mesmo requerer certas benfeitorias não apenas pelo aspecto estético, mas, sobretudo, higiênico, como bem destacou Santos¹⁰⁰. Há de se ressaltar ainda, conforme a autora, que aqueles preceitos médicos "estavam de acordo não somente com os padrões de higiene, mas igualmente com os valores modernos". Uma modernidade na qual vivia "e compartilhava das suas contradições [...]. Por mais excluídas que as pessoas fossem, elas jamais poderiam estar completamente fora dos processos modernizantes da sociedade, das suas invenções, influências e trocas culturais"¹⁰¹.

Portanto, mesclando aceitação e recusa, as populações pobres, alvo prioritário das campanhas sanitárias, reagiram de maneiras diversas. A sua negativa igualmente se processou de variadas formas: recusa de recebimento em suas casas (incluindo pedidos jurídicos de *habeas corpus*), negativa de aplicação, a expulsão dos representantes do governo de suas áreas de convivência etc¹⁰². Para aplicar tais medidas, o auxílio policial era, em alguns casos, requisitado e a sua presença era mais um agravante para a negativa às ações médico-sanitárias.

O projeto de educação higiênica proposto por Belisário Penna contemplava, com ênfase, o controle dos hábitos sociais. Para ele, "a educação higiênica orientaria a constituição de uma ordem social, a qual presidiria a higiene das escolas, lares e cidades"¹⁰³. Fica perceptível que o intuito de modelar a população, forçando o aprendizado e práticas de novos hábitos, modificando suas vidas e interferindo

¹⁰⁰ "Certa parcela da população de bairros pobres, residente em ruas sem infraestrutura, ou habitantes de subúrbios com construções urbanas desiguais, iam aos jornais pedir a limpeza de determinadas áreas, a visita de sanitaristas a fim de combater possíveis doenças que assolavam a região e acometiam vizinhos, a capinagem e a retirada de lixo dos logradouros para evitar o aparecimento de moléstias, o calçamento de uma alameda para acabar com o lamaçal". SANTOS, P., 2018, p. 141.

¹⁰¹ Ibid., p. 142.

¹⁰² Mota e Santos analisando a resistência popular na cidade de São Paulo, abordaram o caso de Astolpho Ferreira de Oliveira que, em 1905, tentou obter *habeas corpus* para impedir a entrada de agentes sanitários em sua casa, por se sentir "ameaçado de sofrer constrangimento ilegal por ter sido intimado pelo inspetor sanitário Dr. Álvaro Motta para frequentar a entrada de sua casa". Seu pedido foi negado, pois a ação visava um bem coletivo e "a ninguém é lícito fazer de sua casa um foco epidêmico, pondo em perigo de vida os que nela habitam e a outrem". MOTA; SANTOS. Entre algemas e vacinas: medicina, polícia e resistência popular na cidade de São Paulo (1890-1920). *Revista Novos Estudos*, n. 65, 2003. p. 164.

¹⁰³ SANTOS, R., 2012, p. 60.

diretamente sobre suas relações e convivências, era um ideal disseminando entre aqueles que pensavam o destino e a salvação da nação. Um ideal que fazia parte da época e que, ainda que pudesse haver vozes dissonantes, prevalecia. A educação como meio para aplicar tais preceitos era defendida por muitos.

Na crônica *Os médicos e o espírita*, de 1921, Lima Barreto destacou a figura do médico que se apresentava como o detentor de uma verdade maior, e suas ações de *interferência* sobre a vida dos outros ao se arrogar "o direito de dirigir os engenheiros encarregados de obras de saneamento, de dirigir os políticos no governo dos povos, de substituir as mães no acalantar dos filhos [...]"¹⁰⁴. Com relação à maneira como aplicariam "suas severas e infalíveis teorias", Barreto chamou a atenção para a diferença quando para os "fartos, especialmente médicos notáveis" e quando para "os demais, principalmente os miseráveis", sendo vexatória e brutal aos segundos, ao passo que aos primeiros "não h(avia) necessidade de energias despóticas"¹⁰⁵. O ponto de vista de Lima Barreto pode ser interpretado como um dos lados da discussão e apreensão sobre a medicina, suas descobertas e as maneiras como se efetivavam¹⁰⁶.

No projeto de nação concebido pelos médicos, intelectuais e políticos, respaldado sobre um imaginário moderno para o país, "a questão fundamental era [...] adequar esta modernidade a um quadro institucional possível". Era preciso e urgente resolver problemas herdados do Império, somados àqueles advindos com a instauração da República, orquestrando uma modernidade, na qual tinha-se que trabalhar com "o moderno que se imp(unha) e os privilégios imperiais de que não se que(ria) abrir mão". Na instalação dos novos modelos sociais, fortemente alicerçados sobre uma normatização social, os intelectuais nacionais, com forte apelo aos médicos, mas também aos engenheiros e educadores, ficaram com a incumbência (ou se incumbiram?!) de criar o Brasil moderno¹⁰⁷.

Nesse projeto, questões como raça e miscigenação foram acionadas ao se pensar o país e as projeções futuras, e não poderia ser diferente. Desde o século XIX o debate em torno da categoria de raça e da prática da mestiçagem foi intenso no país, e, como visto acima, desde então, as inquietações da classe intelectual (aqui compreendendo os

¹⁰⁴ BARRETO, Lima. O médico e o espírita. In: _____ *Toda crônica*. Organização de Beatriz Rezende e Rachel Valença. v. I. Rio de Janeiro: Agir, 2004. p. 334.

¹⁰⁵ Ibid., p. 335.

¹⁰⁶ Sobre a visão de Lima Barreto acerca das reações populares às imposições sanitárias ver SANTOS, P., 2018.

¹⁰⁷ HERSCHMANN; PEREIRA. O imaginário moderno no Brasil. In: _____ (org.). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 12 e 21.

literatos, educadores, cientistas etc) giravam em torno do que fazer com o país, naquela altura já composto por um enorme contingente de mestiços. O movimento sanitarista esboçou mudanças interpretativas acerca do "atraso" nacional, propondo novas maneiras de ver e ler a história do país. A figura emblemática do Jeca Tatu de Monteiro Lobato simbolizava a regeneração.

Sempre presente em análises sobre o movimento sanitarista no Brasil ou do período em apreço, o Jeca Tatu representa a mudança pessoal de um indivíduo degenerado, totalmente esgotado, em um ser forte e empreendedor. O texto foi originalmente publicado no *O Estado de São Paulo* e reunido com outros textos no livro *Problema Vital*. O título - "Ressurreição" - já evidencia os propósitos do autor. A caracterização do Jeca é a de um homem que "passava os dias de cócoras, pitando enormes cigarrões de palha, sem ânimo de fazer coisa nenhuma", um "gravíssimo preguiçoso".... "além de vadio, bêbado". Com o diagnóstico de que, na verdade, sofria de ancilostomíase, conforme o Dotô, realizou o tratamento receitado e ressurgiu. Confiou na ciência, tomou remédios, passou a usar botina e não bebia mais (atentar para o conselho de não ingerir álcool, uma frente defendida pelo movimento, pelas ligas de higiene e pela eugenia). O caso do Jeca não podia ser uma exceção. A própria personagem se conscientiza de que precisa - é seu dever - passar adiante os conhecimentos adquiridos: "O meu patriotismo é este. Minha divisa: curar gente. Abaixo a bicharia que devora o brasileiro". Ao final do texto, Lobato incita um conselho aos leitores. Não qualquer leitor, mais os meninos que "nunca se esqueçam desta história; e, quando cresceram, tratem de imitar o Jeca". Afinal, tal postura era um dever patriótico e um ganho financeiro, dado que veriam "o trabalho dessa gente produzir três vezes mais"¹⁰⁸. É válido atentar para o fato de que esse discurso já era o da medicina.

1.3 A Liga Brasileira de Higiene Mental

A fundação da Liga Brasileira de Higiene Mental evidencia como a discussão em torno da prevenção de doenças mentais se tornou importante para os médicos, com destaque aos psiquiatras, intelectuais e políticos brasileiros. Gustavo Riedel, seu fundador, afirmou que por indicação entusiástica de Clifford Beers, foi incumbido de fundar na América do Sul a primeira Associação de Medicina Social, que veio a

¹⁰⁸ LOBATO, Monteiro. *Problema vital, Jeca Tatu e outros textos*. São Paulo: Globo, 2010. p. 102 a 111.

acontecer ao final de 1922¹⁰⁹. Para Reis, a fundação da Liga ocorreu devido à compreensão dos psiquiatras de que era necessária a criação de uma instituição exclusivamente dedicada ao programa de eugenia e higiene mental, que significaria então "o ápice da penetração, no domínio da ação psiquiátrica, dos ideais de eugenia e do saneamento preventivo da população"¹¹⁰.

A LBHM teve um papel muito importante e destacado no estudo, divulgação e propaganda das teses eugênicas no país, como validou o médico Ernani Lopes no Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia (1929)¹¹¹. Muitos estudiosos da época, com e sem formação médica, foram seus membros e falaram em seu nome, divulgando seus trabalhos tanto no país quanto no exterior. A sua atuação foi bem significativa, quer tenha sido no plano concreto, com seus ambulatórios e serviços sociais, ou no campo das ideias, com as palestras, reuniões, debates e publicações que realizou.

Os *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, revista oficial da Liga, são fontes riquíssimas para compreender a história desta agremiação que, ao final de 1923, por meio do decreto nº 4778, foi reconhecida pelo Governo Federal como um órgão de utilidade pública¹¹². Esse fato logrou-lhe uma subvenção Federal no valor de 30 contos de réis. Riedel relatou, na sessão *Atas e trabalhos da LBHM*, constante nos *Arquivos*, que, em 1925, foi possível somar àquela quantia o valor de 12 contos de réis advindos

¹⁰⁹ RIEDEL, Gustavo. Atas e trabalhos da Liga Brasileira de Higiene Mental. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, 1925. p. 210. Beers foi um médico norte-americano que, nos idos de 1900, foi internado em alguns sanatórios públicos e particulares para doentes mentais, em virtude de alguns problemas psicológicos que o acometeram. Sua experiência nestes sanatórios resultou na edição de seu livro *A mind that found itself*, no qual se opôs e criticou os tratamentos realizados naquelas casas. A partir de sua experiência, lançou as bases do movimento da higiene mental, cujo objetivo foi modificar a forma como o doente mental era visto e tratado, possibilitando uma assistência condigna. Além disso, buscou prevenir a eclosão das doenças mentais. Seu trabalho foi a base para a higiene mental enquanto proposta para a melhoria da assistência aos alienados. Em 1909 ele criou o Comitê Nacional de Higiene Mental, cuja proposta foi disseminada mundo afora nas fundações de Ligas/Sociedades de Higiene Mental.

¹¹⁰ REIS, José. *Higiene mental e eugenia: o projeto de "regeneração nacional" da Liga Brasileira de Higiene Mental (1920-1930)*. 1994. 353f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1994. p. 43.

¹¹¹ LOPES, Ernani. Ata da primeira reunião. In: *Actas e Trabalhos do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia*, Rio de Janeiro, v. 1, 1929. p. 13. No referido congresso de eugenia, a Liga recebeu uma homenagem do evento, por meio de um voto de congratulações pela ação que então desenvolvia em prol da eugenia.

¹¹² Os *Arquivos* foram lançados em 1925 e tinham como objetivo "orientar os que deseja(ssem) colaborar na campanha pela higiene mental [...]". No ano seguinte, 1926, sua publicação foi interrompida devido à falta de recursos financeiros, retornando somente três anos depois, em 1929. Manteve-se regular até 1935 quando novamente ficou fora de circulação, retomando suas publicações em 1938 e findando definitivamente em 1947. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, n. 1, 1925. [s.p].

do Conselho Municipal¹¹³. Porém, esses valores não foram contínuos, causando problemas na execução de algumas de suas atividades.

Ao longo de sua história, passou por várias dificuldades financeiras, uma vez que, segundo o médico Mirandolino Caldas, aquela era uma instituição pobre, sem recursos e sem rendas, que vivia exclusivamente dos esforços, da boa vontade, da benemerência e do altruísmo de seus consócios¹¹⁴. A falta de recursos econômicos afetou o cumprimento de seus programas, adiou projetos¹¹⁵ e impediu o funcionamento de serviços já instalados, como os do ambulatório de psiquiatria preventiva, o Consultório Gratuito de Psicanálise e do Laboratório de Psicologia Aplicada, todos organizados em 1926¹¹⁶.

Além de perder a verba federal, a Liga teve sua subvenção municipal reduzida pela metade e ainda perdeu sua sede, passando a funcionar em uma sala do Instituto de Surdos e Mudos, em 1927. Apesar desta mudança de sede, alguns trabalhos tiveram continuidade. Conforme Mirandolino Caldas, "os testes mentais foram largamente experimentados nas Escolas públicas por um grupo de professoras, sob direção do prof. Ernani Lopes" e houve ainda a intensificação da campanha antialcoólica, vindo a ocorrer, em outubro de 1927, a primeira semana antialcoólica que teve "repercussão em todo o país"¹¹⁷.

Em 1932, a Liga fundou a Clínica de Eufrenia, sob a direção de Mirandolino Caldas. O intuito era criar uma clínica psicológica para crianças, nos moldes das então

¹¹³ RIEDEL, 1925, p. 213.

¹¹⁴ CALDAS, Mirandolino. A higiene mental no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano III, n. 3, 1930. p. 74. Ao longo da leitura dos *Arquivos*, nas secções Noticiário e/ou Atas e trabalhos da Liga, os redatores abordam as dificuldades encontradas em vários momentos, o que evidencia que os problemas financeiros eram corriqueiros.

¹¹⁵ No editorial do segundo número dos *Arquivos* de 1932, cuja autoria não é identificada, afirma-se que a Liga tinha como plano criar uma "clínica de hábitos" para pré-escolares e escolares, isso como "coisa futura". Ela, segundo o redator, foi a única a pôr em prática tal ideia, quando, em 1925, "esboçou, em seu efêmero serviço ambulatório de então, uma organização com o mesmo objetivo" *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, n. 2, 1932. p. 02.

¹¹⁶ O presidente interino da Liga, Dr. Faustino Esposel, relatou ter organizado um plano pormenorizado para o serviço ambulatório de psiquiatria preventiva, na sede da Liga, dentro dos seguintes moldes. Segundas-feiras: Prevenção dos acidentes nervosos da infância. Conselhos às mães e às amas, pelo Dr. Gustavo de Rezende; Clínica de toxicômanos. Conselhos às suas famílias, pelo Dr. I. Cunha Lopes. Terças-feiras: Assistência profilática aos pequenos nervosos, pelo Professor Maurício de Medeiros. Quartas-feiras: Tratamento e prevenção das reações anti-sociais da infância, pelo Dr. Heitor Carrilho. Quintas-feiras: Pesquisas genealógicas destinadas a orientar a higiene mental, pelo Dr. Floriano de Azevedo. Sextas-feiras: As mesmas consultas das segundas-feiras. Sábado: Exames médicos periódicos, visando a conservação da saúde mental, pelo Dr. Murillo Campos. Como complemento das consultas dentro de curto prazo seria comissionado um médico para a assistência social em domicílio, ao qual oportunamente prestariam auxílio vários assistentes sociais. Seria igualmente criado um consultório de eugenia, a cargo de reputado especialista, que responderia por escrito, a consultas sobre questões sexuais e profilaxia matrimonial. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, n. 2, 1925. p. 149.

¹¹⁷ CALDAS, Mirandolino Apud REIS, 1994, p.70 a 71.

existentes nos Estados Unidos e em alguns países da Europa. Preferiu-se o nome Eufrenia em detrimento de Clínica de Hábitos, então já disseminada nos Estados Unidos. Isso porque, segundo Ernani Lopes, a expressão eufrenia era mais compreensiva e larga, tendo em vista "não só os casos em que existem anomalias que devem ser corrigidas ou atenuadas, como todas e quaisquer crianças normais ou supernormais às quais a eufrenia se propõe a proporcionar o mais alto grau de eficiência e de validez mental"¹¹⁸. Henrique Roxo, em entrevista concedida ao jornal *O Globo* em outubro de 1932 e reportada nos *Arquivos*, afirmou que Clínica de Hábito não satisfazia plenamente, tendo em vista que a tarefa dos neuro-higienistas não se bastava em "remover os maus e inculcar os bons hábitos, mas procuram, sobretudo, estudar a personalidade da criança, de modo a poderem traçar mais racionalmente os preceitos de higiene mental que devem assegurar o bom funcionamento e o equilíbrio das funções neuropsíquicas"¹¹⁹.

Após analisar as clínicas daqueles países, a Liga resolveu criar a sua, com um plano adaptado ao meio brasileiro, com finalidades não apenas "corretivas ou de reajustamento psíquico, mas, também com objetivos construtivos, isto é, de aperfeiçoamento do psiquismo, através de uma atuação médico-pedagógica direta no período inicial do desenvolvimento mental infantil"¹²⁰.

O intuito era atender crianças desde os primeiros meses até os 12 anos de idade. Quando elas eram matriculadas, iniciava-se o processo com o neuro-higienista. Esse, por sua vez, encarregava o Serviço Social de realizar um inquérito "domiciliar ou escolar, objetivando colher os dados mais importantes não apenas da vida pregressa da criança como do ambiente doméstico em que esta vida (iria) desabrochar e evoluir". Com os dados provenientes do Serviço Social, a sua ficha psicossocial era construída. Esse trabalho era da competência das visitadoras sociais. Após a confecção da ficha, o "clientezinho", como denominou Caldas, era encaminhado para o serviço de psicologia. Em seguida, era enviado ao consultório médico onde seria submetido a um exame médico minucioso. Outra fase do processo era a pesquisa dos seus antecedentes heredofamiliares, o seu desenvolvimento somático e as suas características psíquicas.

¹¹⁸ LOPES, Ernani. In: Caldas, Mirandolino. A Clínica de Eufrenia. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano V, n. 2, 1932. p. 80.

¹¹⁹ ROXO, Henrique. Entrevista do professor Henrique Roxo ao *O Globo* em 01/11/1932. In: Caldas, Mirandolino. A Clínica de Eufrenia. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano V, n. 2, 1932. p. 88.

¹²⁰ CALDAS, Mirandolino. A eufrenia: ciência da boa cerebração. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano V, n. 2, 1932. p. 65.

Tudo isso configurava a primeira fase do trabalho do neurohigienista que, munido de tais dados, estudaria a criança e o seu meio, para saber quais os problemas sociais ou individuais que pediam solução e como solucioná-los. A segunda fase seria a mais "difícil e de maior responsabilidade: a de eufrenização ou de reajustamento psíquico"¹²¹.

Os pacientes oligofrenicos, débeis mentais, imbecis ou idiotas, compunham casos que eram considerados passíveis de ser enviados para "educandários especiais". No entanto, Caldas antecipava que a Liga não possuía escolas especiais, nem institutos para anormais, afirmando ainda que esses não eram os alvos da Clínica de Eufrenia. O seu foco era a prevenção, logo, seu alvo era o indivíduo considerado normal. Aquelas crianças "intelectualmente normais ou supranormais, apresentando, porém, desvios da personalidade ou instabilidade afetiva, que precisam ser corrigidos".

O entusiasmo sobre a Clínica era grande, mas como afirmou Reis, não o suficiente para ter o apoio do município. Inicialmente instalada em São Cristóvão, ela foi transferida para um pavilhão da Colônia de Psicopatas em Engenho de Dentro, em 1934, uma vez que o município exigiu de volta o terreno então cedido. Além da exigência do terreno, a prefeitura cortou a subvenção financeira já aprovada. A transferência de endereço prejudicou os trabalhos desenvolvidos pela Clínica. Caldas acusou a prefeitura de exigir resultados instantâneos, criticando-a pela falta de apoio e compreensão. Essa falta de compreensão era, consoante Reis, "apenas o ponto mais visível de um distanciamento que se anunciava entre a atual orientação médico-social da prefeitura e a Liga". Esse autor chamou a atenção para o fato desse distanciamento da prefeitura com relação à Liga não representar uma ruptura da primeira com a higiene mental. Refletia antes a "oficialização de certos serviços afetos à esta área", caso do SOHM¹²². Esse Serviço estava, tal como a Clínica de Eufrenia, voltado para a prevenção de desajustes mentais em crianças. Todavia, os seus métodos de análise e direcionamento mantinham distinções.

Arthur Ramos, diretor do SOHM, não enfatizava o caráter hereditário tal como a Liga, criticando o uso abusivo do conceito por parte de médicos e educadores. Acreditava que o meio era mais importante do que a herança. Na crítica ao fator hereditário, não deixou de abordar a higiene racial. Com interesse pelos estudos culturalistas, entendia que a análise do comportamento humano deveria estar pautado

¹²¹ Ibid., loc. cit.

¹²² REIS, 1994, p. 249.

em termos de cultura e não de raça. Esse posicionamento diferia do da Liga que, cada vez mais, enfatizava o aspecto hereditário, biológico, racial.

Na mesma perspectiva aventada por Reis, acreditamos que a falta de apoio da prefeitura com relação aos trabalhos da Liga se conecta as diferenças na orientação teórica da higiene mental. Em 1934, ano de ocorrência de tais fatos, a prefeitura estava sob a administração de Pedro Ernesto, conhecido por seu trabalho direcionado à saúde, educação e trabalho, e que detinha uma considerável aceitação popular. Por indicação do novo prefeito, a Instrução Pública foi atribuída ao educador baiano Anísio Teixeira. As ideias de Teixeira se distanciavam das da Liga, e tal como para Ramos, a hereditariedade não detinha o peso dado pelos membros daquela congregação aos problemas do país. Pedro Ernesto realizou obras em prol da saúde pública, como a construção de hospital e prestou assistência à mulher gestante e à infância, além de ter criado, em 1935, a Secretaria Geral de Saúde e Assistência. Esse trabalho da prefeitura pode sinalizar a falta de interesse (e muito provavelmente de verbas, já que estava investindo nesta área) em auxiliar a Liga, como avaliou Reis¹²³.

A infância foi uma descoberta profícua feita pela psiquiatria que encontrou um *locus* para exercer seus trabalhos. Quando o adulto apresentava problemas de ordem mental, era na projeção do retrospecto que a criança surgia. A criança - "anormal" - precisava ser preventivamente analisada, definida, separada e classificada, para assim poder ser reordenada. Aqui uma hipótese da presente tese se impõe: a de que o SOHM atuou como um sistema disciplinar suplementar para recuperar os indivíduos desajustados, no caso, os escolares que apresentavam problemas comportamentais e de aprendizagem que, para Ramos, tinha como substrato problemas psíquicos. Pode-se aventar que o Serviço pensou e localizou as crianças por ele assistidas na categoria do que Foucault chamou de resíduos, ou seja, os inclassificáveis a toda disciplina¹²⁴.

Com a compreensão de que os preceitos higienistas deveriam fazer parte da vida das pessoas, a infância passou a ser um espaço privilegiado de intervenção. Põem-se em relevo que a infância a ser esquadrinhada, a princípio, era aquela que incomodava, a que estava nas ruas, a que era visível. Dessa maneira, eram as crianças pobres o foco principal daquelas políticas. Crianças que eram vistas, de antemão, por suas origens

¹²³ Ibid., p. 248-250.

¹²⁴ FOUCAULT, 2006, p. 67. Foucault afirmou que esses resíduos acarretam "evidentemente o aparecimento de sistemas disciplinares suplementares para poder recuperar esses indivíduos, e isto ao infinito".

sociais (e genéticas), como fadadas à criminalidade e à promiscuidade, devendo, por estas razões, sofrerem a ação do Estado.

A infância surgiu nas preocupações médicas e políticas na ordem de urgência. Era algo a ser assumido. Nesta tarefa, a escola era apresentada como a melhor e mais acertada alternativa. O pensamento era o de que o tempo em que a criança estivesse na escola, ela estaria afastada dos vícios da rua e de seus círculos pessoais quando considerados nefastos, o que, em si, não configurava algo ruim. Por isso, era preciso organizar um planejamento escolar que organizasse o tempo de maneira ampla, tencionando alcançar dois objetivos: mantê-las longe das influências danosas e possibilitar uma disciplinarização de seus corpos e dos seus hábitos e comportamentos.

A idade certa para que as crianças começassem a frequentar a escola passou, igualmente, a ser problematizada. A ideia corrente era a de que quanto mais cedo elas passassem a frequentar a escola, mais fácil seria moldá-las. Porém, esta ação exigiria mais verbas do Estado para mantê-las. Nesta equação, o poder público, mantenedor das escolas públicas, precisava decidir qual lógica seguir. As crianças foram transformadas no ponto central para a modelação do brasileiro do futuro, o que configura uma coerência. De igual maneira, elas também serviriam para ajudar na empreitada de mudar os hábitos já estabelecidos em seus círculos de convivência: família, amigos, vizinhos.

As ações empreendidas pelo SOHM elegeram a criança como a personagem central de suas atividades, a educação como o meio pelo qual se alcançaria tais metas, a psicanálise enquanto uma das principais ferramentas teóricas para subsidiar os objetivos aventados, a família na categoria de coadjuvante indispensável e o Estado na qualidade de responsável legal. Desta forma se justificava todo um projeto que tinha "permissão" (legal, científica e "social") para intervir na vida destas crianças, incluindo sua família e todos os seus hábitos e vivências extraescolares.

Ramos afiançou que os objetivos iniciais da higiene mental foram ampliados, e não mais se restringia a prevenir as doenças mentais, mas a ajustar a personalidade humana aos seus círculos de vida, o que explicava "a extensão hodierna do movimento abraçando a educação, os problemas do casamento e família, a indústria etc"¹²⁵. Nesse escopo, o primado básico do SOHM foi a criança, e o objetivo foi claro: eliminar a criança-problema para atingir o ideal da criança-modelo. E esta última seria o protótipo do adulto ajustado. Pelo o que se pôde entender da história do SOHM, antecipa-se que

¹²⁵ RAMOS, 1955, p. 15.

esse aluno ideal era, muito fortemente, a criança de família abastada. E elas não eram, precipuamente, o público alvo das ações do Serviço, ainda que não estivessem totalmente excluídas, haja vista ser um serviço de higiene mental. O foco principal daquele órgão eram as crianças pobres.

O objetivo em pensar a criança como o adulto ajustado de amanhã era o mesmo da Liga, porém, com distinções com relação à linha de abordagem: ambientalista para o Serviço e organicista para a Liga¹²⁶. Mas essa agremiação tinha outras metas. Os dois primeiros artigos de seu estatuto enunciavam:

- a) A prevenção das doenças nervosas e mentais pela observância dos princípios da higiene geral e especial do sistema nervoso;
- b) A proteção e amparo no meio social aos egressos dos manicômios e aos deficientes mentais passíveis de internação;
- c) A melhoria progressiva nos meios de assistir e tratar os doentes nervosos e mentais em asilos públicos, particulares ou fora deles;
- d) A realização de um programa de Higiene Mental e de Eugenética nos domínios das atividades individual, escolar, profissional e social.

Eis porque, para alcançar tais fins, encarregava-se de:

- a) Atuar junto aos poderes públicos federal, estadual e municipais sugerindo medidas e obtendo realizações;

¹²⁶ Em carta enviada ao *Jornal do Brasil* (RJ), publicada no dia 15 de agosto de 1934, Arthur Ramos fez uma correção sobre uma informação destinada à imprensa pelo IPE concernente ao SOHM, na qual se afirmou ter sido o Serviço "o primeiro criado na América do Sul". Esclarece, então, ter sido "o primeiro serviço oficial de ortofrenia e higiene mental à serviço da educação, funcionando num departamento pedagógico". "A nota não se refere a prioridades de Serviços de Higiene Mental no Brasil. Isso é tão óbvio, que afirmar o contrário seria desconhecer a existência da Liga Brasileira de Higiene Mental, [...] à qual me honro de pertencer, na qualidade do mais modesto dos seus membros titulares. O nosso Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, o primeiro criado oficialmente num Departamento de Educação, mantém perfeita identidade de vistas e constantes intercâmbios de ideais com a Liga Brasileira de Higiene Mental nas suas novas secções, de que destaco os trabalhos de higiene infantil sob a esclarecida orientação do meu prezado colega Dr. Mirandolino Caldas". Ainda que Ramos afirme que o SOHM mantenha perfeita identidade de vistas com a LBHM, não o percebemos dessa maneira, pois, como enfaticamente afirmado, a base de trabalho do Serviço não tinha no biológico a sua sustentação, sendo, inclusive, crítico a isso. Com relação ao intercâmbio realizado com aquela instituição, o *Jornal do Brasil*, de 4 de outubro de 1934, estampou a reportagem "VII Semana Anti-Alcoólica - o trabalho da LBHM", na qual a Liga destaca que o dia será destinado à propaganda nos meios escolares. Em comunicação com Anísio Teixeira, este recomendou as professoras que incluíssem em suas lições do dia ensinamentos temperantes aos alunos. Houve ainda um "entendimento" com o chefe do SOHM, e a Liga sugeriu que fosse realizada nas quatro escolas experimentais, clássicas experiências do ensino antialcoólico.

- b) Propagar as modernas ideias sobre profilaxia mental;
- c) Estudar todos os problemas relativos à higiene do sistema nervoso;
- d) Publicar periodicamente os seus trabalhos em revista por ela mantida;
- e) Promover a realização de Congressos de Higiene Mental e de Eugenética;
- f) Manter relações com associações congêneres nacionais e estrangeiras;
- g) Instalar em sua sede social, uma biblioteca relativa à higiene mental e ciências afins, franqueando-a a todos os interessados¹²⁷.

As metas traçadas pela Liga permitem antever como elas foram de amplo alcance: prevenção, cuidados com quem entrava e com quem saía dos manicômios e/ou asilos, e, como consta no item quatro, a realização de um programa de higiene mental e eugenia que englobava o plano individual, escolar, profissional e social, deixando poucas esferas de fora. No individual leia-se a família e demais círculos de relações; no escolar amplie para todos os funcionários da escola, os próprios alunos e, por extensão, toda a sua família; no profissional toda a estrutura que lhe sustentava e cercava; e no social, absolutamente tudo o que lhe flanqueava.

A Liga era composta por doze secções de estudo, cada qual com até dez membros¹²⁸. Em decorrência da enorme dificuldade de reunir tais membros para as discussões de trabalho, foi realizada a reforma no Estatuto, em fevereiro de 1928¹²⁹. Nos *Arquivos* foram feitas algumas considerações a respeito dos trabalhos realizados naquelas secções de estudo, dentre as quais se destacou a parte teórica em detrimento da prática¹³⁰. O artigo destacou a "aptidão para o letargo que a maioria das secções de estudo tem revelado", sublinhando que "trabalham com brilho algum tempo, e em seguida, num hábito muito latino, deixam-se estar longo prazo em adinamia. Tão longo prazo é esse, às vezes, que, não raro, finda o mandato da diretoria da secção, e eis esta acéfala". Nesta publicação, foram cobradas tarefas não realizadas, a exemplo da secção I (Dispensários e Assistência Social), que recebeu um projeto de estatutos para o

¹²⁷ *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, n. 1, 1925. p. 223 a 234.

¹²⁸ Eis as secções por ordem numérica, após a reforma do Estatuto: Dispensários e egressos dos manicômios, Assistência hospitalar aos psicopatas, Legislação social, Medicina legal e prevenção da delinquência, Educação e trabalho profissional, Ensino e vulgarização da neuropsiquiatria, Higiene mental militar, Propaganda e publicidade, Higiene mental infantil, Medicina geral e especializada em suas relações com o sistema nervoso, Cirurgia geral e especializada em suas relações com o sistema nervoso, Psicologia aplicada e psicanálise.

¹²⁹ O Estatuto reformado foi publicado nos *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, n. 1, 1929. p. 39 a 47.

¹³⁰ *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, n. 2, 1932. p. 108 a 115.

patronato dos egressos e não o levou adiante. Entretanto, também são relatadas as ações realizadas pelas demais secções.

Aquela instituição utilizou os *Arquivos* como meio de divulgação de seus trabalhos, existindo, para isso, a secção *Atas e trabalhos da Liga Brasileira de Higiene Mental* e a secção *Noticiário*, presentes em todos os números da revista, nas quais foram expostas todas as notícias referentes à Liga, tais como palestras no Brasil e no exterior proferidas por seus membros. A partir de 1929, duas novas secções passaram a integrar a publicação: a *Secção de informações bibliográficas* e a *Secção de informações neuropsiquiátricas*. Ambas foram criadas para atender o público (notadamente médico) com suas dúvidas a respeito de bibliografias, tratamentos, diagnósticos, atualizações médicas etc.

No que tange à *Secção de informações bibliográficas*, consta no periódico um pequeno quadro a ser preenchido e enviado para a Liga, cujas respostas seriam dadas na mesma secção do número seguinte da revista. Na *Secção de informações neuropsiquiátricas*, consta que, caso os médicos desejassem "trocar ideias com os especialistas da Liga, sobre casos de sua clínica, pod(iam) escrever para esta secção". Para obterem as respostas, os interessados deveriam remeter à revista "um resumo da história clínica do doente, salientando os pontos duvidosos do diagnóstico e declarando qual a terapêutica até então empregada"¹³¹. Se o caso fosse urgente, a resposta seria enviada o quanto antes, via carta.

Os cursos ofertados pela Liga foram igualmente referenciados nos *Arquivos*. O segundo número de 1932 traz um item só para abordar os cursos, conferências, congressos científicos e propagandas feitas pela imprensa. Esta listava vários desses trabalhos já realizados. A campanha antialcoólica foi outra frente defendida pela Liga. Desde o primeiro número dos *Arquivos*, o tema esteve presente, ganhando, inclusive, uma secção permanente intitulada *Trabalhos de antialcoólio*. Parte desses artigos não possui autoria, outros são transcrições de falas sobre o assunto ocorridas em eventos, a exemplo da pronunciada pelos médicos Miguel Couto e Juliano Moreira na secção inaugural da Semana Antialcoólica em outubro de 1929. Mesmo quando a referida secção não constava no exemplar, havia artigos relacionados ao tema.

A Liga se empenhou em divulgar informações sobre os malefícios do álcool no corpo e na mente, e dos sérios problemas que causava para o convívio social. Em

¹³¹ *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, n. 1, 1929. p. 18.

virtude disso, não economizou energia em prol da proibição legal da venda de álcool no país. Inicialmente defendeu o proibicionismo, como alentou Miguel Couto, ao invés da lei seca imediata, em decorrência "da necessidade de começar por medidas de transição"¹³². Outra solução paliativa cogitada foi encarecer a bebida para assim diminuir o consumo, como propôs Leitão Cunha, cuja fala foi, igualmente a de Couto, transcrita na secção *Trabalhos de Antialcoolismo nos Arquivos*¹³³.

Com relação à proibição, um fator agravava a sua eficácia e mesmo a sua implantação: a indústria e o comércio. Os comerciantes, segundo Ernani Lopes, eram frequentemente chamados como testemunhas de crimes, cuja causa era o álcool que eles vendiam, sem sofrerem qualquer penalidade legal¹³⁴. Mirandolino Caldas declarou a existência de um projeto elaborado pelo deputado Plínio Marques que se encontrava na Câmara dos Deputados e estava à espera de se tornar lei. Esse projeto propunha "taxar proibitivamente o álcool-bebida e proibir a venda dos inebriantes nos domingos e feriados"¹³⁵. A venda da bebida nos períodos festivos foi fortemente combatida, haja vista o temor frente ao aumento no número de alcoolizados a perambular pela cidade causando distúrbios à ordem pública, práticas condenadas não somente pela Liga.

O meio aventado como o mais eficaz para impedir a proliferação de alcoólicos foi a conscientização. Esta seria alcançada por intermédio da publicidade e da educação. Juliano Moreira alertou que a enorme quantidade de analfabetos no país consistia um obstáculo considerável¹³⁶. Por isso, clamou pela educação do povo e pela necessidade de convencimento das crianças "de que (era) preciso dar combate aos fatores deseugenizantes da espécie, sobretudo o álcool e outros tóxicos [...]". Essa conscientização antialcoólica deveria começar com as crianças, o que explica o fato do tema ser frequente nas escolas. Ernani Lopes declarou que o mais importante era "educar nos princípios abstêmios as novas gerações" e isto significava que o ensino antialcoólico deveria ser instituído "desde as escolas primárias em todos os Estados da Federação"¹³⁷.

A ingestão e abuso do álcool geraram muitas discussões médicas e políticas. Envolveu o comércio, a legislação, o lazer, hábitos e gostos, a manutenção da ordem

¹³² Ibid., p. 14.

¹³³ *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, n. 1, 1929.

¹³⁴ LOPES, Ernani. Noticiário. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, 1925. p. 162.

¹³⁵ CALDAS, Mirandolino. As nossas campanhas. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, p. 57-60, 1929. p. 58 a 59.

¹³⁶ MOREIRA, 1925, p. 196 a 197.

¹³⁷ LOPES, 1925, p. 200.

pública e dos bons costumes. A população foi chamada para atuar junto à Liga e a ela foram dirigidos conselhos. Além disso, alguns concursos foram criados por ela, a exemplo do "melhor hino antialcoólico", cujo prêmio foi entregue ao Sr. Renato Lacerda, em 1935¹³⁸.

Com relação ao álcool, o agrônomo acriano Octávio Domingues manteve opinião contrária à defendida pela Liga. Afirmou que, se apenas o que estava no plasma germinativo era herdado, e se as condições do meio só exerciam influência sobre aptidões herdadas, era um erro supor que o combate ao alcoolismo significaria ausência desse mal na prole. O alcoolismo, segundo ele, era o efeito e não a causa. Efeito porque já estava codificado no *gen* dos indivíduos. Por isso, reiterou que o combate ao alcoolismo "não somente (era) um equívoco ao distinguir as causas do fenômeno e seus efeitos - como (era) fazer tudo, menos Eugenia"¹³⁹. Para outros estudiosos da época, a bebida foi identificada como uma doença social. Em vista disso, o combate ao seu uso foi pensado como uma "longa jornada de regeneração social" e, por esse motivo, uma luta que envolvia a todos¹⁴⁰.

O álcool foi indicado como um traço degenerativo, de caráter hereditário, para grande parte dos integrantes da Liga. Para Ramos, seu uso estava ligado ao meio, às frustrações, aos conflitos íntimos do homem. O álcool seria, segundo ele, um derivativo para as "decepções, lutas, problemas de ordem afetiva e econômica" vivenciadas pelo indivíduo¹⁴¹. Era uma fuga da realidade. Com relação às campanhas antialcoólicas (não citando a LBHM), ele, então membro daquela agremiação, afirmou pouco adiantar listar os males do álcool e os seus perigos (ações da Liga), "em campanhas cheias de pateticismo", se as suas causas não fossem estudadas: "conflitos sentimentais, pauperismo, subalimentação"¹⁴².

¹³⁸ *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 11 jul. 1935. Mundanidades, Homenagens, p. 07.

¹³⁹ DOMINGUES, Octávio. *A hereditariedade em face da educação*. São Paulo: Biblioteca de educação, 1929. p. 144.

¹⁴⁰ CALDAS, 1929, p. 57.

¹⁴¹ RAMOS, 1955, p. 30-31.

¹⁴² *Ibid.*, loc., cit. A convite da LBHM, tornou-se membro titular da Seção de Estudos de Psicologia Aplicada e Psicanálise, em 4 de setembro de 1933. Como consta em seu currículo, ao receber tal convite, proferiu a conferência "A psicanálise infantil e sua importância na pedagogia e na higiene mental". Publicou nos *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental* os seguintes artigos: "A técnica da psicanálise infantil" no circular número 3, ano VI de 1933 e "Os furtos escolares", número 3, ano VII de 1934. Assinou algumas resenhas na seção *Resenhas e Análises* do referido periódico (Ano VI, n° 3, 1933; Ano VII, n° 1, 2, 3 e 4, 1934; Ano VIII, n° 1, 2, 3 1935) e uma nota biográfica intitulada "Precursores e pioneiros da higiene mental na América - Nina Rodrigues (1862-1906)", no circular números 1, 2, 3, Ano VIII, 1935. Essas informações podem ser encontradas no *Currículo Vitae* de Arthur Ramos, [s.d.t.], 1945, p. 42, 27 e 29.

O médico alagoano também dedicou as observações feitas com relação ao álcool a outros tóxicos, como a cocaína e a morfina, enfatizando que ao lado da repressão puramente policial, era preciso estudar cientificamente as causas, fazer um estudo da personalidade do toxicômano. Acreditava e defendia que a busca pelos tóxicos de toda ordem demonstrava a existência de "desajustamentos familiares, de conflitos íntimos, de choques com a ambiência hostil, ou de desvios imaginativos da personalidade"¹⁴³. Destacando a necessidade da investigação das causas, direcionou tal tarefa à higiene mental, cuja campanha era "mais vasta e mais complexa, porque se dirig(ia) às raízes sociais dos desajustamentos humanos"¹⁴⁴.

A criminalidade foi outro grave problema social associado ao álcool. Tanto em decorrência de seu consumo pelo criminoso, quanto pela ingestão praticada pelos pais, para aqueles que acreditavam que o vício era herdado pelas proles. Há de se destacar que algumas pessoas eram levadas pela polícia para a cadeia ou mesmo para o Pavilhão de Observação do HNA por estarem em estado de embriaguez. Ficavam retidas até que recobrissem a consciência plena. Heitor Carrilho, então Diretor do Manicômio Judiciário do Rio de Janeiro, enfatizou que era preciso elaborar a ficha psicológica dos delinquentes "com todos os esclarecimentos necessários ao conhecimento do perfil mental de cada um deles", sendo de grande importância "o estudo dos fatores hereditários que atuaram na formação de sua personalidade, do modo pelo qual neles se revelam as tendências instintivas e as aptidões". O intuito com a geração destas fichas era conseguir apurar "as taras somáticas e psíquicas que, acaso, tivessem influído na determinação dos vários delitos"¹⁴⁵.

Ao abordar sobre os menores incorrigíveis, Ernani Lopes destacou o combate ao uso do álcool pelos progenitores como profilaxia à delinquência infantil, ao lado da sífilis¹⁴⁶. Nesse aspecto destacamos a discordância de Octávio Domingues ao relatar em seu livro *Hereditariedade e Educação*, que o combate ao alcoolismo e à sífilis "[...] Trata(va)-se de uma ação toda externa, eventual, que não faz(ia) criar um *gen* correspondente ao mal, no genótipo do indivíduo, nem o poderia criar"¹⁴⁷.

¹⁴³ RAMOS, 1955, p. 31.

¹⁴⁴ Ibid., loc., cit.

¹⁴⁵ CARRILHO, Heitor. Considerações sobre profilaxia mental e delinquência. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, 1925. p. 134.

¹⁴⁶ LOPES, Ernani. Menores incorrigíveis. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano III, n. 7, 1930. p.246.

¹⁴⁷ DOMINGUES, 1929, p. 96.

Com relação ao crime e à criminalidade, Ramos assinalou os fatores sociais, na maioria dos casos, como os condicionantes que conduziam a sua execução. O pauperismo, os conflitos familiares, o abandono moral e afetivo, a orfandade, o alcoolismo etc. Para ele, o interesse do Estado e da própria sociedade estava demasiadamente localizado sobre a punição, quando, na verdade, o interesse deveria estar voltado para a investigação das "causas complexas que conduziram ao crime". Afirmou ainda que "só hodiernamente que se vêm estudando cientificamente o crime e o criminoso, as causas da delinquência, a assistência e o tratamento ao delinquente, e a prevenção do crime". Nesse caso, declarou as "contribuições decisivas" da higiene mental ¹⁴⁸.

Ao longo de sua existência, os *Arquivos* foram porta vozes para assuntos variados, todos costurados pelo mesmo ideal: a higiene mental. É possível encontrar trabalhos sobre imigração, sexo, testes escolares, eugenia, psicologia e psiquiatria, crimes, enfermagem, infância, família, educação, enfim. A ênfase em qualquer artigo, independente do tema, recaía na premissa do desenvolvimento sadio dos brasileiros e consequentemente do país. A aspiração da Liga era, nas palavras de seu criador e presidente emérito Gustavo Riedel "o aperfeiçoamento da nossa raça, prevenindo os fatores de degeneração pela luta contra a sífilis, a tuberculose etc. e realizando a medicina social contra os tóxicos [...]"¹⁴⁹.

Com um grande contingente de mestiços, o Brasil vivia as angústias de se fazer uma nação civilizada e moderna. Como visto, com o movimento sanitarista a visão sobre a raça, enquanto responsável pelas mazelas nacionais, foi "transferida" para as doenças. Isso não quer dizer, de forma alguma, que o fator racial deixou de ser considerado ou que não continuasse a ser reputado como um entrave - grande e grave - ao desenvolvimento do país. Os sanitaristas Arthur Neiva e Belisário Penna afirmaram em seu *Cadernos de Viagem*, que "seriam o governo e a doença e não mais a natureza, a raça ou o próprio indivíduo, os grandes culpados pelo abandono da população à sua própria sorte"¹⁵⁰.

As doenças passaram a figurar como um grande causador do flagelo do homem brasileiro, fosse no interior, fosse nos centros urbanos. Essa nova chave explicativa

¹⁴⁸ RAMOS, 1955, p. 21.

¹⁴⁹ RIEDEL, 1925, p. 212.

¹⁵⁰ LIMA; HOCHMAN. Pouca saúde e muita saúva: sanitarismo, interpretações do país e ciências sociais. In: HOCHMAN; ARMUS (orgs.). *Cuidar, Controlar, Curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004. p. 501.

(doença/saúde) possibilitava uma recuperação, permitia uma saída, ao menos para as doenças não hereditárias. Para muitas das doenças, possibilitava a regeneração, por intermédio de medidas profiláticas, controles sanitários, campanhas e educação higiênica. Obviamente que quanto a esse aspecto havia discordâncias, pois não se pode pensar nesta chave "redentora" como uma ideia homogênea, mas, sem dúvida, vislumbrada por muitos pensadores da época como um instrumento salvacionista ou, ao menos, atenuante.

A eugenia foi uma maneira conjecturada para o melhoramento da raça e, conseqüentemente, para o futuro (sadio) do país. A discussão sobre ela se fez presente na agenda dos intelectuais brasileiros, com variadas leituras, interpretações e pontos de vista. Não houve uma abordagem única, muito menos um posicionamento homogêneo com relação às suas práticas e usos em solo nacional. O assunto estava em pauta e, ainda que com divergências, estava sendo debatido.

1.4 A eugenia entre nós

Em 1869, o inglês Francis Galton publicou seu livro *Hereditary Genius* (o gênio hereditário) promovendo, nas palavras de Souza "as discussões sobre o controle da reprodução humana e o papel da seleção social na preservação das 'boas gerações'". Ainda segundo esse autor, "com esta obra, Galton introduziu um conjunto de ideias que, em 1883, ele denominou de eugenia, 'a ciência da hereditariedade humana'"¹⁵¹. Como avaliou Carvalho, "a criação do termo parecia uma ânsia por buscar uma palavra que sintetizasse suas ideias que vinham sendo formuladas há quase duas décadas"¹⁵².

A preocupação com a reprodução de indivíduos sãos e fortes antecede a Galton, bem como as ideias de eliminação dos inadequados. O controle e seleção reprodutivos passaram a ganhar importância no mundo; e as tabelas, gráficos e a estatística ofereciam provas (numéricas) de que era preciso agir em prol do coletivo, mais uma vez acionado. O contingente de inaptos, doentes e inviáveis aterrorizava por sua própria existência e pela reprodução de seus vícios e deformações, consoante o pensamento da época. Se a

¹⁵¹ SOUZA, Vanderlei. *A política biológica como projeto: a "eugenia negativa" e a construção da nacionalidade na trajetória de Renato Kehl (1917-1932)*. 2006. 220f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde, Casa de Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2006. p. 09.

¹⁵² CARVALHO, Leonardo. *A eugenia no humor da Revista Ilustrada Careta: raça e cor no Governo Provisório (1930-1934)*. 2014, 316f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2014. p. 58.

natureza não impediu sua sobrevivência, caberia ao homem (e ao Estado) intervir. Entrava em cena, então, a seleção artificial.

A ideia de Galton era, conforme Del Cont, oferecer "um procedimento objetivo que [...] pudesse identificar as unidades responsáveis por determinadas características que representariam o melhoramento genético do ser humano"¹⁵³. Utilizando-se dos pressupostos da teoria da seleção natural, criada por seu primo Charles Darwin, e aplicando-a aos seres humanos, Galton pretendia identificar e selecionar os melhores indivíduos para que estes procriassem. Na mesma medida, projetou identificar aqueles que, em decorrência de sua degeneração, deveriam ser impedidos de se reproduzirem.

O processo de transmissão dos caracteres ainda não estava bem determinado nesta época. Porém, mesmo não possuindo uma maior e melhor compreensão sobre o assunto, Galton ainda acreditava que o controle reprodutivo era "um método eficaz de garantir a melhora geral da raça humana"¹⁵⁴. Já se sabia, pela observação, que algumas características eram herdadas, pois eram encontradas nas proles, mas a forma como essa transmissão era processada ainda gerava discussões, dúvidas, controvérsias e embates (religiosos, teóricos e morais). Portanto, já havia uma (vaga) ideia sobre a hereditariedade. Faltava, por fim, compreendê-la à luz da ciência e da comprovação para que se ultrapassasse, enfim, o âmbito da especulação. Segundo Del Cont, para a construção da teoria da herança galtoniana, seu criador utilizou a teoria da seleção natural de Darwin, que dava conta da diversidade das espécies; a pangênese, para explicar como se dava a transmissão das características de pais para filhos; o pensamento de Herbert Spencer, "com as noções de existência de um processo evolutivo teleológico [...] e de existência de unidades fisiológicas que resistiriam às modificações, transmitindo-as as próximas gerações" e de Augusto Weismann, que diferenciou as células somáticas das germinativas¹⁵⁵.

Para Galton, o casamento era uma maneira de preservar as melhores características de uma estirpe. Em consequência disto, defendia, como uma ação necessária, a seleção dos indivíduos que deveriam se unir por matrimônio e procriar. Thomas Malthus já havia pensado sobre o casamento e seu controle enquanto medida preventiva. Para o clérigo inglês, o ato de se casar deveria ser precedido por uma reflexão acerca dos custos que isso acarretaria. A ideia era controlar a natalidade, visto

¹⁵³ CONT, Valdeir. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. *Revista Scientia e Studia*, v. 6, n. 2, 2008. p. 204.

¹⁵⁴ Ibid., p. 208.

¹⁵⁵ Ibid., p. 203 a 204.

que os meios de subsistência, como os alimentos, não cresciam na mesma proporção da quantidade de pessoas. Malthus pregava o retardamento do casamento pelos princípios morais. Esta premissa malthusiana assombrava Galton que via naquela uma ameaça à reprodução dos indivíduos qualificados como superiores, já que esses teriam maior capacidade para compreender os seus enunciados. Em contrapartida, haveria uma proliferação dos considerados inferiores, que, na relação inversa, não teriam o pudor moral de que falava o economista inglês, aumentando o número de alcoólatras, criminosos, vadios, enfim, e consequentemente os problemas sociais¹⁵⁶.

Desta feita, selecionar e controlar as uniões matrimoniais deveria deixar de ser apenas uma escolha pessoal, na esfera privada dos indivíduos, e passar à esfera estatal, assumindo, então, um caráter de política pública. Esta intervenção do Estado não era considerada "uma intromissão nas decisões ou preferências individuais", como afirmou Del Cont, "mas uma necessidade do ponto de vista da distribuição estatística das características encontradas na média populacional"¹⁵⁷. A ideia primordial era orientar eugenicamente o matrimônio.

No Brasil, o casamento também foi assunto debatido não só nos círculos intelectuais, como também na esfera política. A propaganda sobre preceitos eugênicos foi difundida em livros, panfletos e cartilhas. Os conselhos sobre as uniões matrimoniais foram projetados como um dever social de cada indivíduo¹⁵⁸. Os exames pré-nupciais foram abordados como uma medida necessária, devendo figurar como exigência legal para aqueles que quisessem se casar. Isso significa dizer que o Estado foi chamado para interferir na realização, ou não, das uniões matrimônias. Transformar tal exame em obrigação legal, constando no código civil, foi uma ideia defendida por muitos eugenistas brasileiros, a exemplo de Renato Kehl¹⁵⁹.

Os eugenistas brasileiros pleitearam a obrigatoriedade do exame pré-nupcial e a proibição dos casamentos consanguíneos no código civil. Conforme Castañeda, em junho de 1919, os membros da Sociedade Eugênica de São Paulo se reuniram para debater o projeto de reforma do artigo 183-IV do Código Civil, então proposto por Elói

¹⁵⁶ CASTAÑEDA, Luzia. Eugenia e Casamento. *História, Ciência, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, 2003.

¹⁵⁷ CONT, 2008, p. 209.

¹⁵⁸ Renato Kehl publicou dois livros voltados à escolha do (da) parceiro (a) ideal: *Como escolher um bom marido* (1923) e *Como escolher uma boa esposa* (1924). Os livros estavam destinados às mulheres e aos homens na busca pelo parceiro (a) ideal, deixando claro o dever de cada um na hora da escolha. Os antecedentes familiares eram de grande importância e valor, devendo o interessado buscar conhecer a família do pretendente.

¹⁵⁹ CASTAÑEDA, 2003, p. 925.

de Souza e Álvaro de Carvalho ao Senado. A discussão em torno do assunto não cessou e em abril de 1941 foi definida a permissão do casamento entre parentes de até 3º grau, desde que se submetessem ao exame pré-nupcial. O atestado médico era exigido, pois somente ao médico competia tal tarefa. Chama atenção a relação que a eugenia impôs entre ela, a política e a esfera jurídica. Segundo a mesma autora, ainda que os eugenistas não tenham logrado êxito em manter a proibição irrestrita do casamento consanguíneo e incluir o exame pré-nupcial como obrigação para qualquer casamento, eles conseguiram divulgar a eugenia. No entanto, havia também os que não viam a legalização como forma eficaz de resolver a questão, caso de Octávio Domingues e Oscar Fontenelle que acreditavam ser a instrução a maneira realmente eficaz¹⁶⁰.

Retomando a divulgação da eugenia feita por Galton, os seus livros e demais publicações conquistaram ouvintes, simpatizantes, adeptos e críticos. A realização de Congressos comprova esse interesse crescente, como o Primeiro Congresso Internacional de Eugenia, ocorrido em 1912, em Londres. Esta recepção pode ser evidenciada pelo surgimento das sociedades eugênicas no mundo¹⁶¹. Conforme Stepan, algumas destas sociedades objetivaram a realização de pesquisas genéticas, ao passo que outras tencionaram discutir e promover políticas e leis para aplicação de medidas eugênicas¹⁶². Países como EUA, Suíça, Suécia e Dinamarca legalizaram a esterilização dos indivíduos considerados inadequados, mesmo contra a sua vontade, antes da ascensão do nazismo na Alemanha.

A eugenia foi validada por um grande número de pessoas que acreditaram em seus postulados e propósitos. A ideia de apressar a evolução consistia em uma corrida pela perfeição. Porém, como destacou Schwarcz, ainda que a noção de perfectibilidade do século XVIII tenha permanecido no XIX, ela ganhou uma acepção diferente, "neste caso, implica(va) pensar não em uma qualidade intrínseca ao homem, mas em um atributo próprio das 'raças civilizadas' que tend(iam) à civilização"¹⁶³. A utilização das teses eugênicas de maneira prática variou conforme as apropriações que foram feitas. Algumas classificadas como "brandas", a exemplo das melhorias no ambiente (pelo viés

¹⁶⁰ Ibid., p. 917 e 921.

¹⁶¹ Sociedade Alemã para a Higiene Racial (1905, Alemanha), Sociedade para Educação sobre Eugenia (1907, Inglaterra), Escritório de Registros de Eugenia (1910, EUA), Sociedade Eugênica Francesa (1912, França). STEPAN, Nancy. *A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*, Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 45.

¹⁶² Ibid., p. 36.

¹⁶³ SCHWARCZ, Lília. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Cia das Letras, 2008. p. 61.

interpretativo dos neolamarckistas); outras definidas como "negativas", a exemplo das esterilizações, abortos, eutanásias e infanticídios.

A maneira como a eugenia foi recepcionada variou de acordo com os países que a abraçaram, intelectuais que a pensaram, médicos que a aplicaram, simpatizantes que a divulgaram. Portanto, a visão sobre ela não foi homogênea. No caso do Brasil, como afirmou Carvalho, "as leis eugênicas no país obedeciam a diversos pressupostos políticos, médicos, sanitaristas"¹⁶⁴. O contexto local imprimiu particularidades à maneira como ela foi acolhida em qualquer país que a tenha adotado. Carvalho assegurou ainda que "a adoção da eugenia em outras épocas e contextos pode ser entendida como a necessidade de responder perguntas e ideologias específicas de um tempo que foge das aspirações iniciais de Galton"¹⁶⁵. Isso significa que o modo como Galton pensou a eugenia, inicialmente, não se manteve da mesma forma em outros contextos e tempos, marcados por anseios diferenciados.

O debate em torno da eugenia foi intenso no Brasil, desde sua chegada, no início do século XX, congregando um número grande e heterogêneo de entusiastas. Além dos médicos, os juristas, políticos, educadores, literatos, jornalistas estiveram interessados no assunto, participando de eventos, palestrando, publicando, enfim, tecendo suas opiniões e se posicionando frente à questão. As ligas e sociedades fundadas no país intencionaram coligar membros para discutir assuntos que se impunham importantes para o Brasil, tais como saúde e educação. Muitos dos seus integrantes circularam entre elas, fato que demonstra a fluidez e o intercâmbio entre as propostas, projetos e ideias operantes na época. Alguns assuntos considerados relevantes por uma liga foram igualmente abalizados por outras, como, por exemplo, o combate ao álcool, julgado pertinente tanto pela Liga de Defesa Nacional quanto pela Liga Brasileira de Higiene Mental. Da mesma forma que não havia posicionamentos homogêneos com relação aos temas abordados, tampouco se pode pensar que nestas ligas/sociedades havia consenso geral. As discordâncias e disputas fizeram parte do cenário.

As pessoas que compuseram as agremiações eugênicas e transitaram entre os circuitos que debatiam o assunto foram, em geral, intelectuais da classe abastada, de variadas formações e atuantes em diferentes campos como faculdades, museus, imprensa e repartições públicas. Como exemplos da circulação concomitante dos intelectuais entre as ligas e sociedades, podem-se citar nomes como os de Julianio

¹⁶⁴ CARVALHO, L., 2014, p. 114.

¹⁶⁵ Ibid., p. 51.

Moreira, Renato Kehl, Afrânio Peixoto, Antônio Austregésilo e J. P. Fontenelle, que foram tanto membros da Liga Pró-Saneamento como da LBHM. Belisário Penna configurou outro caso, uma vez que foi membro da Liga Pró-Saneamento, da Associação Brasileira de Educação e da Sociedade Eugênica de São Paulo. Os exemplos se multiplicam.

Os trabalhos sobre eugenia no Brasil datam do início dos anos de 1910, com pequenos artigos de Erasmo Braga, João Ribeiro e Horácio de Carvalho¹⁶⁶. Em 1914, a primeira tese acadêmica sobre o assunto, intitulada *Eugenia*, foi defendida na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro por Alexandre Tepedino, orientado por Miguel Couto. Esta tese, segundo Kehl "condensou com muita habilidade os principais pontos da doutrina de Galton"¹⁶⁷. Esse eugenista paulista anunciou ainda que até 1916, a eugenia apenas teve como cultores-propagandistas os nomes supracitados e que nem mesmo outros artigos apareceram na imprensa. Em sua opinião, "parec(ia) que a ideia não lograra interessar os nossos homens de ciência, os nossos jornalistas e estudiosos"¹⁶⁸.

Renato Kehl é, sem dúvida, a figura emblemática da eugenia no Brasil. Dentre as suas atividades de divulgação constam as publicações de livros, cartilhas e panfletos; a criação da Sociedade Eugênica de São Paulo; a fundação do Boletim de Eugenia; as palestras proferidas; os artigos que assinou em jornais e revistas e a fundação da Comissão Central Brasileira de Eugenia (CCBE)¹⁶⁹. A ideia de fundar uma associação eugênica no país teve origem com o trabalho sobre a ciência galtoniana realizada por ele

¹⁶⁶ KEHL, Renato. A eugenia no Brasil: esboço histórico e bibliográfico. In: *Actas e Trabalhos do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia*, Rio de Janeiro, v. 1, 1929a.

¹⁶⁷ Ibid., p. 53.

¹⁶⁸ Ibid., loc., cit.

¹⁶⁹ A Comissão Central Brasileira de Eugenia (CCBE) foi criada em 1931. O intuito com esta fundação foi, conforme seu fundador, "intensificar o estudo e propaganda da eugenia no Brasil". Porém, não se limitou a isso, uma vez que também se prontificou a "colaborar em qualquer projeto governamental que vis(asse) interesses eugênicos ou para-eugênicos", incluindo os relativos à "imigração, povoamento, saneamento, educação sexual, às exigências modernas pré-matrimoniais, à fundação de estabelecimentos ou laboratórios para estudos galtonianos". Kehl relatou que, embora a divulgação da eugenia estivesse ocorrendo no país, faltava-lhe uma organização científica permanente, o que foi sanado com aquela Comissão. Esta foi composta por dez membros e tinha como propósito: 1) Manter no país o interesse pelo estudo das questões de hereditariedade e eugenia; 2) propugnar pela difusão dos ideais de regeneração física, psíquica e moral do homem; 3) Prestigiar ou mesmo auxiliar os empreendimentos científicos ou humanitários de caráter eugênico e digno de apreço. Além destas informações, o *Boletim de Eugenia* apresenta o estatuto da CCBE e a transcrição da entrevista concedida por Kehl ao *Jornal do Brasil*, onde se arguiu o porquê da fundação da Comissão. KEHL, Renato. Uma nova entidade científica que aparece: A Comissão Central Brasileira de Eugenia. *Boletim de Eugenia*, Rio de Janeiro, ano III, n. 27, 1931. p. 01. É salutar destacar que o interesse em fundar um centro de estudos eugênicos antecede a fundação da CCBE. Desde 1919, segundo Reis, os psiquiatras brasileiros pretendiam criar um "Centro Eugênico" na Sociedade Brasileira de Neurologia, Psiquiatria e Medicina Legal. Ainda segundo este autor, ao criar o Ambulatório Rivadávia Corrêa, Gustavo Riedel afirmou que seu objetivo era transformá-lo em um "Instituto Eugênico destinado como é a profilaxia das doenças mentais e nervosas. REIS, 1994, p. 42.

em 13 de abril de 1917, na Associação Cristã dos Moços em São Paulo. O seu objetivo com a criação de uma associação desse gênero era congregar "médicos, advogados e outros interessados no estudo e difusão das questões biológicas e sociais em benefício da nacionalidade"¹⁷⁰. Em 15 de novembro de 1918, foi inaugurada a Sociedade Eugênica de São Paulo.

A Sociedade se reunia no salão nobre da Santa Casa de Misericórdia, contava com cerca de 140 membros e além de promover secções ordinárias e extraordinárias e ser um veículo de propaganda, "ainda concorreu para a formação de núcleos eugenizadores entusiastas em alguns países sul-americanos"¹⁷¹. Embora sediada em São Paulo, contou com membros de outros estados como Belisário Penna, Juliano Moreira e Afrânio Peixoto, todos, na época, radicados no Rio de Janeiro. Além de contar com associados de outros estados da federação, a Sociedade foi composta por representantes de variados campos de formação e atuação, contando também com políticos em suas cadeiras.

A divulgação de seus trabalhos foi feita por meio da imprensa e por intermédio dos *Anais de Eugenia* (1919), publicado pela editora da *Revista do Brasil*, de propriedade de Monteiro Lobato. A imprensa foi uma aliada para muitos eugenistas que publicaram suas interpretações sobre variados assuntos ligados à eugenia. O fato de alguns jornais e revistas serem propriedades de entusiastas do assunto, como *O Estado de São Paulo* que pertencia a Júlio de Mesquita, facilitou as publicações.

O médico paulista Arnaldo Vieira de Carvalho, na época diretor da Faculdade de Medicina de São Paulo, teve destacada importância para a fundação e manutenção daquela Sociedade¹⁷². A sua morte foi um dos motivos que ocasionou o fim da Sociedade, ou a entrada em estado de latência como afirmou Kehl, somada à ida deste eugenista para o Rio de Janeiro¹⁷³. Apesar de seus esforços para mantê-la em atividade, "ninguém quis arcar com os encargos de a manter em atividade"¹⁷⁴. O autor de *Lições de Eugenia* referenciava Carvalho como um entusiasta e grande apoiador do estudo da Eugenia.

A transferência de Kehl para o Rio de Janeiro permitiu uma maior divulgação da eugenia, com a ampliação de espaços dedicados ao debate e de adeptos à causa. Kehl

¹⁷⁰ KEHL, 1929a, p. 53.

¹⁷¹ Ibid., loc., cit.

¹⁷² Sobre Arnaldo Vieira de Carvalho, ver DANTES; SILVA (orgs). *Arnaldo Vieira de Carvalho: e a história da medicina paulista (1687-1920)*. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2014.

¹⁷³ Kehl, op., cit., p.56.

¹⁷⁴ Ibid., loc., cit.

chegou a um Rio de Janeiro já seduzido pelo assunto, portanto, campo fértil para a continuidade de seus esforços e trabalhos iniciados na capital paulista. A publicação do *Boletim de Eugenia*, em 1929, demonstra esta continuidade. Esta publicação pertencia a Kehl, era mensal e dirigida por seu proprietário. Na capa do periódico, há a informação de que ele era editado em propaganda do Instituto Brasileiro de Eugenia¹⁷⁵. Seu conteúdo era composto por pequenos artigos, notas, publicidade, resenhas, indicações bibliográficas e informações gerais relativas ao assunto (no Brasil e no mundo), tudo numa linguagem simples e clara, como enfatizou seu diretor. Ainda que modesto, com seu pequeno formato e poucas páginas, o *Boletim* fora criado com o intuito de, nas palavras de Kehl, "auxiliar a campanha em prol da Eugenia entre os elementos cultos e entre os elementos que, embora de mediana cultura, desejam, também, orientar-se sobre o momentoso assunto"¹⁷⁶.

O *Boletim* foi um importante veículo de propaganda da ciência galtoniana no Brasil. Sua aquisição era gratuita, bastando apenas solicitar um exemplar. Esta gratuidade perdurou até a publicação do número 6-7, referente aos meses de junho e julho de 1929. A partir desses meses, passou a ser separata da *Medicamenta* e sua assinatura anual passou a custar 5\$000¹⁷⁷. A publicação do *Boletim* permitiu a Kehl a divulgação não apenas da eugenia, como também de seu nome. Tanto no Brasil quanto no exterior, ele já era referenciado como uma autoridade no assunto. Utilizou o

¹⁷⁵ Tal Instituto não existia. Era uma aspiração de Kehl que "um dia, talvez, se torn(asse) realidade". Na edição de fevereiro de 1929 do *Boletim*, na primeira página, ele escreveu um pequeno artigo sobre o assunto, destacando os fins do Instituto. Afirmou neste texto que não bastavam boa vontade e intenção para levar adiante um Instituto de Eugenia. Segundo ele, o intuito com o referido Instituto "se limitará a lançar somente a semente, até que um milagre se faça - surgindo, então, o novo templo, onde se cuidará da *nacionalidade* brasileira [...]". Para que os leitores pudessem ter uma ideia do que seria este Instituto, ele elaborou um resumido esboço. Teria três secções distintas: uma de propaganda, uma de atividade prática e outra de estudos científicos. A primeira estaria incumbida de organizar e de manter inteligente e constante propaganda de educação higiênica pelas revistas e jornais profanos, a distribuir folhetos e cartazes com ensinamentos a popularizar. A segunda estaria encarregada de promover a execução das medidas propostas para melhorar as condições das proles, esforçando-se junto às autoridades constituídas para o estabelecimento de medidas legais de combate aos fatores de degeneração. E a terceira seria responsável pela organização de um arquivo genealógico e dos estudos compreendendo a hereditariedade, a genética, a biométrica, a estatística, as pesquisas biológicas e sociais relativas aos problemas eugênicos. KEHL, Renato. Instituto Brasileiro de Eugenia: ligeiro esboço, fins do Instituto, o que é necessário fazer. *Boletim de Eugenia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1929b. p. 1.

¹⁷⁶ KEHL, Renato. *Boletim de Eugenia* e "*Medicamenta*". *Boletim de Eugenia*, Rio de Janeiro, ano I, n. 6-7, 1929b. p. 01.

¹⁷⁷ Na edição de junho/julho de 1929, quando o *Boletim* se uniu à *Medicamenta* (revista médica), há uma nota escrita por Kehl explicando tal aliança. A convite do amigo Theophilo de Almeida, Kehl "não hesit(ou) em incorporar o (seu) modesto 'Boletim' como suplemento da 'Medicamenta', uma das mais acatadas e apreciadas revistas médicas brasileiras". Tal união permitiu uma divulgação maior da Eugenia, objetivo máximo de Kehl com o *Boletim*, uma vez que "além da tiragem independente e anual de mil exemplares [...]", seria possível "alcançar todos os leitores (da *Medicamenta*) que se espalham de norte ao sul do país" Ibid., p. 1.

periódico como meio de propaganda pessoal ao publicar as resenhas de outros estudiosos a respeito de seus livros, além de cartas elogiosas recebidas, incluindo as remetidas por estrangeiros, como a de Eugen Fischer, então diretor do Instituto de Antropologia e Eugenia de Berlim.

Na edição de outubro de 1929 do *Boletim*, há a exposição de um pequeno artigo assinado por Belisário Penna, intitulado *Eugenia e Eugenismo*. Nesse texto, o famoso sanitarista (e sogro de Kehl) destacou o empenho do "campeão da Eugenia" na divulgação daquela ciência no Brasil¹⁷⁸. Afirmou que cabia a este último, indubitavelmente, "a glória de haver despertado e estimulado a consciência nacional para os problemas de higiene da raça". Penna destacou, dentre os trabalhos de Kehl, dois livros que, segundo ele, deveriam ser obrigatórios nas escolas do país: *Fada Hygia*, para as escolas primárias e *Bíblia da Saúde*, para as secundárias. Salutar enfatizar os nomes destas obras e o público a que estavam destinadas: para os escolares primários, um apelo ao lúdico e à mitologia grega com a figura de Hygia, a deusa da saúde, limpeza e sanidade; aos estudantes secundários, um pouco mais velhos, uma invocação religiosa com toda carga da obediência e reverência à verdade nela contida. Nesse segundo caso, a rogativa ao religioso servia como uma ponte para uma maior aceitação da eugenia, enquanto ciência, pela população brasileira tradicionalmente católica na época.

Penna continuou sua propaganda e trabalho em prol do sanitarismo, da higiene e da educação higiênica ao longo de sua vida. Acreditava que a criação de uma consciência sanitária no país, desencadearia mudanças concretas a favor do desenvolvimento nacional. Em seu artigo supracitado, ele buscou validar as práticas higiênicas e a educação como *indispensáveis* para a boa qualidade das gerações futuras. Para Kehl, estas práticas eram consideradas como *auxiliares* à eugenia. Penna afirmava que "antes da aplicação dos preceitos da eugenia (era) indispensável praticar o eugenismo, isto é, preparar o ambiente e o indivíduo para a boa geração, para a procriação de filhos física e psiquicamente hígidos". Em vista disso, o saneamento, a higiene, a medicina social e a educação higiênica seriam os alicerces da eugenia, sem os quais ela pouco alcançaria. Os fatores sociais foram reputados por Penna como de grande relevância, creditando a eles "maior influência na mentalidade e nos costumes do

¹⁷⁸ PENNA, Belisário. Eugenia e Eugenismo. *Boletim de Eugenia*, Rio de Janeiro, ano I, n. 10, 1929. p. 03.

povo, produzindo saúde, vitalidade e bem estar, ou doenças, vícios e decadência, do que a raça e as condições naturais de salubridade ou insalubridade regional"¹⁷⁹.

Dois meses antes da publicação de *Eugenia e Eugenismo* por Penna, Kehl havia escrito um artigo, exatamente com o mesmo título, igualmente publicado no *Boletim*. Nesse texto, ele buscou desfazer a confusão que se fazia entre eugenia e eugenismo. Assumindo uma *mea culpa*, afirmou que no início da divulgação da eugenia no país, não foi muito claro quanto as suas delimitações e propósitos. Desse modo, foi dito que "educar era eugenizar" e "sanear era eugenizar". Entretanto, julgava já ser o momento de esclarecer melhor o que era a eugenia, distinguindo-a do eugenismo para evitar as confusões e generalizações até então estabelecidas. Para isso, era preciso deixar muito claro que a eugenia possuía fronteiras bem delimitadas. Ela propunha a melhoria e proteção da espécie, garantidas pela preservação e favorecimento das boas disposições hereditárias. A sua finalidade era permitir a reprodução das boas heranças. Tudo aquilo que pudesse auxiliar a prática eugênica, seria o eugenismo: "aplicação prática, social e individual das medidas que concorrem para o melhoramento humano"¹⁸⁰. Nesse campo estavam incluídas a educação, o saneamento, a higiene, o esporte.

Os posicionamentos diferentes desses dois pensadores demonstram a coexistência de duas visões que diferentes, embora aparentemente contraditórias, não se anulavam. Imbuídos pelos ideais sanitários, considerável parte da intelectualidade brasileira leu a eugenia como uma proposta que se casava bem com os princípios acima citados. Por essa razão, ela foi, muitas vezes, compreendida como sinônimo de higiene.

As discussões e trabalhos na esfera sanitária já estavam consolidadas no país. Este fato não podia ser ignorado. Como declarou Stepan, nas duas primeiras décadas do século XX, o Brasil era líder em ciências biomédicas e saneamento na América Latina¹⁸¹. O país já detinha certo respeito e mesmo reconhecimento no exterior. Assim, nas palavras de Carvalho, a eugenia "encontrou-se como mais uma vértebra para toda discussão que se desencadeava de traçar um projeto nacional"¹⁸². No entanto, ainda que as apropriações da eugenia tenham sido largas no Brasil, com devidas seleções de abordagens por variadas vertentes do pensamento nacional, como bem destacou Engel,

¹⁷⁹ Ibid., loc., cit..

¹⁸⁰ KEHL, Renato. Eugenia e Eugenismo. *Boletim de Eugenia*, Rio de Janeiro, ano I, n. 8, 1929b. p. 01.

¹⁸¹ STEPAN, Nancy. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN; ARMUS (orgs.). *Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004. p. 20.

¹⁸² CARVALHO, L., 2014, p. 109.

"tais apropriações, mesmo quando revelaram grande proximidade, apresentaram diferenças que não podem ser desprezadas"¹⁸³.

Ainda que as (boas) condições higiênicas tenham recebido uma considerável atenção no Brasil, enquanto meio de se pensar a eugenia no país, a esterilização dos inaptos, controle de casamento, seleção de imigrantes e a segregação racial também foram ponderadas e defendidas. Fica perceptível a visão plural destinada ao assunto. Após a ascensão do nazismo e as experiências genéticas praticadas, a eugenia se tornou um assunto interdito. As discussões envolvendo a necessidade da esterilização dos degenerados, da seleção criteriosa dos imigrantes, da proibição de certos casamentos, demonstram que assuntos ligados a chamada eugenia "negativa" também foram cogitados no país.

Renato Kehl foi um dos maiores entusiastas da aplicação da esterilidade, exame pré-nupcial e seleção de casamentos no Brasil. Porém, não esteve sozinho¹⁸⁴. No artigo "*A esterilização dos grandes degenerados e criminosos*", abordou a necessidade do exame pré-nupcial, destacando os contraditores de tal proposta que não viam os benefícios "ultra-profiláticos dessa medida familiar e racial", que deveria, sim, ser obrigatória, tal como "as medidas sanitárias para evitar a incursão de epidemias mortíferas"¹⁸⁵. A obrigatoriedade desse exame foi igualmente defendida por Levi Carneiro no Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, em 1929. Carneiro considerou que esse exame faria reduzir os casos de divórcio, uma vez que para o educador a lei do divórcio seria altamente "danosa à criação e a educação da prole"¹⁸⁶. O divórcio era, segundo Carneiro, um fator disgênico. Gustavo Riedel também se pronunciou a respeito da obrigatoriedade do exame, ao saudar "o movimento esboçado da exigência do certificado pré-nupcial", que tramitava no Parlamento Nacional, representando "o primeiro esforço da eugenia humana organizada"¹⁸⁷.

A obrigatoriedade do exame pré-nupcial obteve o apoio de muitos estudiosos, mas também atraiu as críticas de tantos outros. A esterilização não foi apreendida por

¹⁸³ ENGEL, Magali. Os intelectuais e a Liga de Defesa Nacional: entre a eugenia e o sanitarismo? (RJ, 1916-1933). *Revista Intelectus*, Rio de Janeiro, v. XI, 2012. p. 24.

¹⁸⁴ A título de exemplificação, é possível citar nomes como os de Ernani Lopes, presidente da LBHM, a partir de 1929, do deputado e médico Oscar Fontenelle, Porto-Carrero, Pacheco e Silva, Xavier de Oliveira, Azevedo Amaral, Octávio Domingues, entre muitos outros.

¹⁸⁵ KEHL, Renato. A esterilização os grandes degenerados. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano I, n. 2, 1925. p. 69.

¹⁸⁶ CARNEIRO, Levi. Educação e eugenia. In: *Actas e Trabalhos do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 107-116, 1929. p. 113.

¹⁸⁷ RIEDEL, Gustavo. O dispensário psiquiátrico como elemento de educação eugênica. In: *Actas e Trabalhos do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia*, Rio de Janeiro, v. 1, 1929. p. 306.

Kehl de forma isolada. Ele não acreditava que ela, por si só, daria origem, em suas palavras, à "elite eugênica". Em sua perspectiva, ela seria uma das medidas complementares da política eugênica. O eugenista paulista assegurou que "a Eugenia não quer(ia) a esterilização à marreta, como não pretend(ia) a prática de medidas à Licurgo", ainda que considerasse maior crueldade "assistir impassível, à multiplicação de desgraçados que sofrem o calvário de uma cegueira, de uma surdo-mudez, arrastado pela vida afora"¹⁸⁸. Para ele, a esterilização dos degenerados e criminosos deveria passar por um critério que "deveria estar fundamentado em elementos cuidadosamente verificados, em demonstrações positivas de herança patológica", lembrando que havia casos em que era indispensável uma rememoração familiar, "a fim de estabelecer a procedência da tara hereditária"¹⁸⁹.

Na concepção dos eugenistas, a adoção de práticas eugênicas significava tanto um melhoramento biológico humano, quanto uma diminuição nos gastos públicos com a construção de manicômios, asilos, prisões e albergues. Esses eram ambientes que congregavam os indivíduos "que dificulta(vam) e onera(vam), pesadamente, a parte sã e produtiva da sociedade"¹⁹⁰. Pensando no dinheiro a ser poupado pelo Estado, na perspectiva da higiene mental, Arthur Ramos também afirmou que o cuidado, desde a infância, poderia prevenir o aparecimento de conflitos e desajustamentos nos adultos. Esse cuidado possibilitaria que estas crianças crescessem e se tornassem "adultos harmônicos, sem conflitos de adaptação, ajudando a comunidade, em vez de perturbar o ritmo coletivo e pesar nos orçamentos públicos"¹⁹¹. No entanto, ainda que pensando no mesmo assunto sublinhado por Kehl - a economia financeira -, Ramos não defendeu a necessidade de eliminação ou controle sobre determinados indivíduos (degenerados) como propugnou aquele.

Ramos tinha ciência de que os estudos sobre a hereditariedade já haviam comprovado ligações entre a herança e algumas doenças mentais. Todavia, ponderava que o meio ambiente creditava influências sobre a formação da personalidade, muito mais do que a herança biológica. Em virtude disso, criticou o repúdio à realização da mestiçagem feito por aqueles que defendiam uma higiene racial. Para ele, o país não precisava de cruzamentos eugênicos, apenas melhorar o que se tinha, eliminando "os

¹⁸⁸ KEHL, 1925, p. 71.

¹⁸⁹ Ibid., p. 72.

¹⁹⁰ KEHL, Renato. A campanha da Eugenia no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano IV, n. 2, 1931. p. 93.

¹⁹¹ RAMOS, 1955, p. 18.

deficits ambientais de toda natureza". Ele compreendia que os males que se creditavam à raça, provinham, na verdade, "de condições higiênicas deficitárias: subalimentação, pauperismo, doenças, alcoolismo..."¹⁹².

Ao pensar numa melhora biológica, no contexto europeu e norte-americano, os adeptos da ciência eugênica vislumbravam frear o aumento dos degenerados. O temor era a degeneração. No contexto brasileiro, a leitura foi feita pelo viés da regeneração. A eugenia chegou ao Brasil como um baluarte da regeneração. Para alguns intelectuais da época, esta seria possível por intermédio de um ambiente favorável, com acesso à saúde e educação de qualidade; para outros, a solução seria o impedimento da reprodução dos considerados degenerados. Mesmo os que pensavam nesta segunda chave, não descartavam a interferência do meio ambiente sobre o indivíduo, porém, não acreditavam em sua função regeneradora, uma vez que as ações ambientais não influíam no plasma germinativo. Todavia, como seria possível determinar os que poderiam procriar e os que não? Como seria feita esta seleção, haja vista a miscigenação ser alta no Brasil? A dificuldade em responder a estas questões, fez com que as medidas eugênicas mais radicais sofressem mais críticas, tornando as propostas preventivas mais atrativas e fáceis de serem debatidas. Pensar em ações higiênicas e educacionais como maneiras de regenerar a nação era mais comumente aceita. Entretanto, é preciso destacar que as medidas mais enérgicas, como já afirmado, também estiveram em circulação e discussão em solo nacional.

A craniometria e a frenologia foram teorias, com *status* científico, que propugnaram a hierarquia das raças¹⁹³. Os brancos foram considerados os representantes da estirpe superior humana, sendo, por essa razão, indicados como os responsáveis pela regeneração dos julgados decaídos. Essa regeneração ocorreria tanto por meio dos cruzamentos entre eles (brancos), que desta maneira ampliariam a sua linhagem, quanto pelo cruzamento entre eles e os não brancos, no intuito de, aos poucos, depurarem a raça. Há de se destacar que esse depuramento também logrou questionamentos, haja vista o pensamento também presente de que tal cruzamento diluiria o sangue branco, tornando-os fracos e incapazes. Foi sob a alegação desta segunda proposição que a política do branqueamento foi defendida no Brasil.

¹⁹² Ibid. p. 30.

¹⁹³ Uma boa análise sobre estas teorias poder ser encontrada em SCHWARCZ, 2008; GOULD, Stephen. *A falsa medida do homem*. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 1999 e HERMAN, Arthur. *A ideia da decadência na história ocidental*. Tradução de Cynthia Azevedo e Paulo Soares. Rio de Janeiro: Record, 1999.

Se, pelos postulados raciais a miscigenação era, invariavelmente, apresentada como uma mácula nacional, ela foi identificada, igualmente, como a via de salvação, desde que bem dosada, direcionada e organizada. Assim, ela poderia (e precisava) ser a maneira de viabilizar a nação, transformando a população - gradativamente ou em um século - de mestiça para branca¹⁹⁴. A interpretação destas teorias passaram por uma negociação no Brasil, já que "adotá-las" no contexto nacional, sem qualquer mediação, significava não apenas aceitar seus postulados contrários à mestiçagem, como também validar a inferioridade e inviabilidade do brasileiro. A miscigenação direcionada seria um meio para se chegar ao tipo branco. As medidas restritivas à imigração foram pensadas também sob esse ângulo. Por esse motivo, os eugenistas enfatizaram a importância da seleção rigorosa. Havia a certeza de que determinadas raças não deveriam ser aceitas como migrantes no Brasil, já que havia o propósito de melhorar a raça brasileira, que, embora a caminho da regeneração, ainda estava contaminada pelos *stokes* reputados inferiores.

A política do branqueamento, embora tenha sido intensificada nesse período, não era uma novidade daqueles tempos. Como afirmou Seyferth, "a questão racial estava subjacente aos projetos imigrantistas desde 1818, antes da palavra *raça* fazer parte do vocabulário científico brasileiro e das preocupações com a formação

¹⁹⁴ Um século para o país se tornar branco foi a projeção feita pelo médico João Batista de Lacerda, diretor do Museu Nacional (1895-1915) e representante brasileiro no Primeiro Congresso Universal das Raças, sediado em Londres, no ano de 1911. Lacerda apresentou o trabalho "*Sobre os mestiços no Brasil*". Este artigo tratava da mestiçagem no Brasil e do branqueamento de sua população. Levou consigo o quadro de Modesto Broccos, *Redenção de Cam*, que não foi encomendado para ser levado e apresentado neste Congresso, tendo sido pintado em 1895. Resumidamente, o quadro apresentava a imagem de uma anciã negra, uma jovem de tez mais clara com um bebê branco no colo e um homem branco. Pelo contexto histórico no qual o quadro foi confeccionado, por seu título e pelas intenções de Lacerda ao utilizá-lo como referencial, pode-se interpretar tal imagem como a realização do branqueamento do brasileiro, simbolizado, no caso, pela criança que não por acaso está no centro da pintura. Vale destacar o papel patriótico exercido pelas personagens em tela, ao ficar claro seus relacionamentos com indivíduos brancos, clareando assim suas proles. Tanto que a imagem do avô da criança se faz dispensável, uma vez que sua mãe já tem a pele mais clara que a de sua avó negra. A mãe, por sua vez, buscou um pai branco para sua filha. Assim, no curso de três gerações seria possível o Brasil se tornar uma nação branca. Um prazo que foi criticado por Sílvio Romero que o achava muito otimista, enquanto outros o achava muito longo. Sobre a presença de Lacerda no referido Congresso ver SOUZA; SANTOS. O congresso universal das raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. *Bol. Mus. Pará Emílio Goeldi Cienc. Hum.*, Belém, v. 7, n. 3, 2012; SCHWARCZ, Lilia. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, v. 18, n. 1, 2011; LACERDA, João. *O Congresso Universal das Raças reunido em Londres (1911): apreciação e comentários*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1912; SEYFERTH, Giralda. *João Batista de Lacerda: a antropologia física e a tese do branqueamento da raça no Brasil*. [s.d.t]. Sobre o quadro de Broccos, ver CARDOSO, Rafael. *A arte brasileira em 25 quadros (1790-1930)*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

nacional"¹⁹⁵. Segundo esta autora, o discurso racial esteve presente, sobretudo, nas discussões acerca da imigração articulada com o povoamento e nas questões referentes à assimilação¹⁹⁶. A ideia da assimilação foi ganhando força diante da necessidade que se impunha de branquear a população brasileira, sendo a imigração uma possibilidade real. Para isso, os imigrantes tinham que ser selecionados e deveriam estar abertos ao processo de assimilação, dificuldade apresentada pelas colônias alemãs no Sul do país, então homogêneas em sua cultura e hábitos e, por isso, fortemente criticadas. O imigrante ideal deveria ser branco, saudável e assimilável.

As teses eugênicas endossaram tal princípio, determinando os que podiam ou não entrar no país, por meio de suas listas de desejáveis e indesejáveis. E nesta classificação, ainda que bastante importante, o fator racial não era o único item levado em consideração, pois a saúde e disposição para trabalhar também estavam incluídas. Já no governo Imperial houve o apoio com relação a vinda de imigrantes ao país que possuísem um perfil agrícola, e que tivessem a intenção de ocupar as terras "vazias" e desenvolver a agricultura familiar. Segundo Seyferth, a preocupação e a ênfase do governo brasileiro era sobre a qualidade e experiência agrícola do imigrante¹⁹⁷.

Xavier de Oliveira, médico e membro da LBHM, em artigo publicado nos *Arquivos* asseverou que um número grande e crescente de imigrantes lotavam os hospitais e manicômios do país, isto ocorrendo em decorrência da falta de seleção por parte do governo nacional. Para ele, esse era um problema grave que progredia "com a cumplicidade de um governo de homens cultos e patriotas, mas que, embora estadistas, desconhecem as conquistas da ciência moderna e não ouvem os conselhos dos seus cultores maiores"¹⁹⁸. Da mesma maneira, o também médico Pacheco e Silva bradou a necessidade dos políticos ouvirem a ciência quando esta postulava a seleção legal dos imigrantes. Alertou que se o seu protesto "não fo(sse) ouvido pelos legisladores,

¹⁹⁵ SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 53, 2002. p. 118.

¹⁹⁶ Conforme Seyferth, "Nos idos de 1850 ou 1860, assimilar significava adequação do estrangeiro à formação latina e católica do país, mantendo-se, por certo, a opção preferencial pelos brancos, agora da Península Ibérica e da Itália. Protestantes e nações avessas à assimilação (como os alemães) passaram à condição de indesejáveis, especialmente quando o conceito incorporou uma dimensão racial, qual seja, um ideal específico de miscigenação associado à imigração branca". *Ibid.*, p. 129.

¹⁹⁷ SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO; SANTOS (orgs.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996. p.47.

¹⁹⁸ OLIVEIRA, Xavier de. Da profilaxia mental dos imigrantes. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano V, n. 1, 1932. p. 30.

ninguém poder(ia) dizer, mais tarde, [...] que os psiquiatras brasileiros se descuidaram do assunto e que a Liga Brasileira de Higiene Mental não cumpriu o seu programa¹⁹⁹.

A preocupação em torno da imigração esteve presente na agenda das ligas e sociedades científicas nacionais, envolvendo personalidades reconhecidas nacionalmente como o médico Miguel Couto. Em discurso proferido em junho de 1928, em comemoração ao 99º aniversário da Academia Nacional de Medicina, Couto afirmou saltar aos olhos "a importância do problema imigratório, capaz só ele de frustrar por contaminação todas as conquistas obtidas pelo esforço e a ciência em prol da raça que habita o nosso solo"²⁰⁰.

A imigração foi pensada por alguns eugenistas como necessária, porém, com ressalvas ao tipo do imigrante. E isso porque, segundo Julianio Moreira, o Brasil não podia aceitar qualquer um e acabar como um escoadouro de emigrado indesejável²⁰¹. Porém, é necessário destacar que para este psiquiatra brasileiro, o cuidado era com o imigrante indesejável sob o ponto de vista mental. Muitos estudiosos do assunto solicitaram restrições legais a determinados imigrantes em decorrência da raça. A preocupação de Moreira era, sobretudo, com a sanidade ou a insanidade mental daqueles que queriam viver no país.

Moreira buscou demonstrar a necessidade de seleção para imigrantes por meio da estatística. Em seu artigo *A seleção individual de imigrantes no programa de higiene mental*, apresentou dados estatísticos de dez anos (1905-1914) de pacientes admitidos no Hospital Nacional de Alienados para tratamento de doenças mentais. Com os referidos dados, verificou que dos 7212 alienados homens, 2258, isto é, mais de 31% eram estrangeiros²⁰². Ao abordar sobre os custos que esses doentes geravam para o país, destacou a importância dos manicômios e outros estabelecimentos de assistência à psicopatas na profilaxia de doenças nervosas e mentais. Nesse último aspecto, Gustavo Riedel corroborou com a mesma opinião ao enfatizar a importância e necessidade dos dispensários psiquiátricos enquanto um local de profilaxia e de educação²⁰³. No artigo mencionado, Moreira solicitou aos legisladores e homens de Estado do país que

¹⁹⁹ SILVA, Pacheco e. Imigração e higiene mental. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano I, n. 2, 1925. p. 35.

²⁰⁰ COUTO, Miguel. Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia. In: *Actas e Trabalhos do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 07-10, 1929. p. 07.

²⁰¹ MOREIRA, 1925, p. 109.

²⁰² Ibid., p. 111.

²⁰³ RIEDEL, 1929, p. 306.

refletissem sobre os benefícios daqueles espaços "quando lhes parece(sem) pesadas as verbas de manutenção dos serviços da referida Assistência"²⁰⁴.

Moreira defendeu ainda a seleção individual, rigorosa sob o ponto de vista mental, que devia ser feita "sem distinção de raça ou nacionalidade". O Brasil não deveria receber indivíduos que apresentassem perturbação mental congênita ou adquirida, "nenhum idiota, nenhum imbecil evidente, nenhum demente de qualquer espécie, nenhum epilético, nenhum maníaco-depressivo, nenhum parafrênico, nenhum paranoico, nenhum doente de qualquer outra psicose definida". Caso estes conseguissem entrar no país, deveriam ser repatriados, ainda que a custo nacional. Aqueles que migrassem no país e, dentro dos 12 primeiros meses apresentassem algum daqueles estados psicopáticos, deveriam ser igualmente repatriados.²⁰⁵

O exame individual rigoroso do imigrante também foi proclamado por Azevedo Amaral como necessário. Na verdade, "o ponto essencial na solução do problema eugênico da imigração"²⁰⁶. Alicerçado sobre o exemplo norte-americano das cotas imigratórias, Amaral enfatizava que o Brasil deveria conservar sua fisionomia étnica para não ser apenas uma expressão geográfica. Para ele, deveria haver a preocupação dos imigrantes "não alterarem as proporções da mistura dos elementos étnicos fundamentais da nacionalidade"²⁰⁷. Todavia, afirmou que embora a nossa formação nacional tenha tido o componente africano como grande contribuinte, "seria inadmissível que consentíssemos a entrada de imigrantes da raça negra", uma vez que a finalidade nacional era construir uma civilização do tipo europeu²⁰⁸. Em consequência disso, defendeu a necessidade de incentivar a imigração de tronco europeu, ao passo que a imigração negra deveria ser proibida. Dentre as dez conclusões que apresentou ao Congresso Brasileiro de Eugenia, a décima aconselhava a exclusão de todas as correntes imigratórias que não fossem de raça branca.

Na ata do Congresso constam algumas discussões sobre a conclusão de Amaral referente a proibição da entrada de negros no Brasil. Segundo a redatora da ata, Sra. Celina Padilha, Oscar Fontenelle chamou a atenção para esta votação, "dizendo que não nos devemos deixar arrastar por sentimentalismo; o país já tem sofrido bastante por esta questão de raça. O cruzamento com raças diversas é mal". Este pronunciamento foi

²⁰⁴ MOREIRA, op., cit., p. 114.

²⁰⁵ Ibid., p.115.

²⁰⁶ AMARAL, Azevedo. O problema eugênico da imigração. In: *Actas e Trabalhos do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia*, Rio de Janeiro, v. 1, 1929. p. 337.

²⁰⁷ Ibid., p. 336.

²⁰⁸ Ibid., loc., cit.

interrompido por Roquette-Pinto ao declarar que "todo o progresso do Brasil foi feito por essa gente proveniente de cruzamentos, ora taxados de inferiores". Ao abordar sobre a produção anual brasileira, comparando-a à Argentina, Fontenelle afirmou que ela era inferior devido a raça brasileira, tendo sua exposição mais uma vez interrompida por Roquette-Pinto que declarou não ser a raça e sim as doenças (ancilostomíases, malária etc) as responsáveis pela inferioridade na produção. Na mesma ocasião, o professor Fernando de Magalhães afirmou que a eugenia não excluía a humanidade e que as restrições impostas à imigração eram uma injustiça, uma vez que todo o passado nacional se fundava no mestiço. Diante do fervor de posicionamentos frente à questão, Amaral pediu que esta conclusão fosse retirada, o que foi negado pelo presidente Levi Carneiro ao afirmar que assim procedendo, um assunto relevante seria omitido. Posta novamente em votação, tal conclusão foi rejeitada pelos participantes do Congresso por 25 votos a 17²⁰⁹.

A discussão em torno da imigração foi ampla, com os intelectuais pressionando os políticos a tomarem medidas enérgicas na seleção do imigrante desejável. A pressão, no entanto, não se limitou somente a esse assunto. Na ocasião do Congresso Brasileiro de Eugenia, em 1929, os palestrantes enfatizaram a necessidade de levar suas ideias à Câmara. A interferência no âmbito político e jurídico foi uma prática realizada por muitos dos estudiosos da época. Os projetos de leis pela obrigatoriedade do exame pré-nupcial e do combate ao álcool e outros tóxicos exemplificam esta afirmação. No âmbito da educação, afirmou Levi Carneiro em sua explanação sobre *Educação e Eugenia* que "o Estado precisa contrabalançar toda a sua própria influência nefasta, consagrando em lei, erigindo em dogmas imperativos, os ditames dos eugenistas, fixando, sob a orientação deles a sua organização educacional"²¹⁰.

Os eugenistas apresentaram a educação enquanto espaço privilegiado para a aplicação das teses eugênicas e como meio de difusão de seus princípios. Mesmo os adeptos de uma leitura mendeliana, caso de Octávio Domingues, não a descartaram como uma via poderosa para "melhorar tendências e desenvolver inteligências medíocres", ressaltando, no entanto, que aquela não poderia "mudar, modificar a constituição hereditária do indivíduo"²¹¹. Se a educação somente conseguiria despertar aquilo que era herdado, Domingues afiançou seu maior aproveitamento quando aplicada

²⁰⁹Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, Rio de Janeiro, 1929. p. 16 a 22.

²¹⁰ CARNEIRO, 1929, p. 115.

²¹¹ DOMINGUES, 1929, p. 124.

aos indivíduos com maior aptidão intelectual, moral e física. Para ele, no âmbito da prática das medidas eugênicas, a educação tinha uma função "das mais necessárias e primordiais", que era o convencimento, no caso, realizado pelo educador²¹². Esse convencimento poderia ser alcançado ao ensinar "a todos os humanos a beleza das uniões eugênicas, e pregar o horror à reprodução entre os tipos cuja herança biológica claudicante (fosse) uma ameaça total à descendência". A instrução, advinda com a educação, conscientizaria o indivíduo que, "convicto de que sua herança é má, e a sua descendência, um escárnio, (faria) tudo por evitar essa descendência"²¹³.

É perceptível que algumas bases foram comuns aos sanitaristas, higienistas, eugenistas e educadores para a edificação de seus projetos: a escola enquanto o melhor espaço para a ação, a criança enquanto público dessa ação, a infância na condição de fase propícia para as práticas ensejadas e a família como membro e extensão de todo trabalho projetado. Por essa razão, interessa-nos entender como as três últimas categorias foram sendo transformadas em *locus* de trabalho, uma vez que elas também funcionaram como um tripé sobre o qual se estruturou não apenas o SOHM, como toda a reforma anisiana.

1.5 A criança, a infância e a família

Foi sobre a criança, essa categoria historicamente construída, que estiveram voltados os trabalhos dos médicos higienistas, eugenistas, criminalistas e educadores brasileiros, como já afirmado²¹⁴. Ainda que cada qual apresentasse abordagens diferentes ou ênfases distintas, todos concordavam que era com elas e na fase da infância que as ações em prol da higiene e do bom desenvolvimento do brasileiro adulto, ajustado à ordem e às normas sociais, deveriam começar.

A criança se tornou, então, a peça fundamental para os projetos eugênicos, higiênicos e educacionais, bem como um membro destacado no seio familiar. A ela foram destinados atenção e cuidados específicos. A gestação, o nascimento, a saúde, alimentação, vestuário, lazer, comportamento, enfim, foram se tornando objetos de observação e intervenção: do médico, da educadora, da igreja, do Estado. Uma gama de instruções foram destinadas às mães, e aqui interveio a figura do especialista,

²¹² Ibid., p. 143.

²¹³ Ibid., p. 144.

²¹⁴ Ver ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da infância. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

notadamente os médicos. A maneira de criar e educar as crianças, baseada nas tradições familiares, foi sendo desautorizada e desqualificada. Os médicos clamavam às mães, e ao seu amor materno, que não permitissem intromissões de terceiros e que não fizessem uso de simpatias e crendices populares, confiando apenas no conhecimento científico, lógico e racional da medicina.

Os médicos foram se mostrando importantes e indispensáveis tanto para a família quanto para o Estado. Desde o final do século XIX, como abonou Rago, eles "adquiri(ram) uma crescente participação no aparato governamental, seja dirigindo o serviço sanitário, seja definindo dispositivos estratégicos de regulação dos comportamentos e da vida íntima dos diversos setores da sociedade"²¹⁵. Eram eles os profissionais considerados mais competentes para elaborar projetos, auxiliar o Estado em suas políticas voltadas para a saúde e bem estar da população.

Como já abordado, não foram raros os envios de projetos elaborados por médicos para a Câmara, com o objetivo de tornar suas propostas leis; a candidatura de tantos outros para cargos políticos; a ênfase sobre a necessidade de que suas vozes fossem ouvidas, haja vista o estudo, a observação e experimentação - científica - que realizavam. Todavia, é preciso ressaltar também que algumas de suas propostas não foram aprovadas, o que significa dizer que a medicalização da sociedade não foi possível em sua totalidade, como ressaltou Ferla, e as resistências sociais enfatizam essa afirmação²¹⁶.

Como afiançou Rizzini, "nas primeiras décadas do século XX, a preocupação com a infância, como problema social, refletia a preocupação com o futuro do país" e foi sob essa ótica que as atenções se voltaram para ela, priorizando os cuidados, sobretudo, a proteção²¹⁷. Vale destacar que essa proteção, como ainda abonou a autora, não estava mais circunscrita predominantemente sob o viés caritativo/religioso, mas no sentido laico. Pelo alto número de crianças abandonadas nas ruas e mesmo nos asilos, bem como na Roda dos expostos, desde o Império, os discursos proferidos na época buscavam demonstrar que os cuidados caritativos administrados pela Igreja não atendiam mais as exigências impostas pelo problema, bradando em favor da intervenção

²¹⁵ RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*. Brasil: 1890-1930. 2. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 120.

²¹⁶ FERLA, Luis. *Feios, sujos e malvados sob medida: a utopia médica do biodeterminismo (1920-1945)*. São Paulo: Alameda, 2009. p. 42.

²¹⁷ RIZZINI, Irene. Salvar a criança. In: _____. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 83.

do poder público²¹⁸. É igualmente pertinente salientar que as ações caritativas prestadas pela Roda, Recolhimentos para Meninas Pobres e os Colégios de Órfãos, "tinham como finalidade precípua evitar ou minimizar o impacto social de práticas consideradas impiedosas, como o aborto e o infanticídio"²¹⁹.

O cuidado com a infância, e aqui a palavra cuidado ainda tem um forte significado intervencionista, ganhou tamanha importância que foi "capaz de impulsionar a criação de uma legislação própria e de todo um aparato jurídico" a exemplo do Código de Menores, de 1927, que veio a substituir o Código Penal, de 1890, no que se referia à criminalidade infantil²²⁰. O Código de Menores legitimava juridicamente a retirada da criança da guarda dos pais, caso esses a colocasse em perigo, dentre outras sentenças. A tutela passava para o Estado, na figura do juiz de menores. Destaca-se que essa preocupação com a infância era antiga, anterior ao século XX aqui enfatizado.

A criança proveniente de lares pobres era, antecipadamente, via de regra, considerada uma desviante em potencial. Os pobres constituíam as classes perigosas, assim consideradas, porque congregavam várias ameaças: à saúde, à segurança pública, à ordem. Era sobre ela, prioritariamente, que as atenções se destinavam. Para a abandonada e/ou tutelada pelo Estado, "instituiu-se um complexo aparato jurídico-assistencial, encarregado de educá-la e contê-la". Dentro desse sistema operacional, onde se tornou "objeto de minucioso escrutínio e ampla manipulação", ela foi transformada em "menor"²²¹.

Para os adeptos da Escola Positiva, que ansiavam e lutavam pela implementação de seu programa de maneira bastante ampla, os menores constituíam "objetos privilegiados de seu discurso"²²². Isso porque acreditavam ser possível reconhecer um futuro criminoso já na criança, como afirmou o médico paulista Leonídio Ribeiro²²³.

²¹⁸ Ibid., p. 91.

²¹⁹ FREIRE; LEONY. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). *História, Ciência, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 18, supl. 1, 2011. p. 201.

²²⁰ CUNHA; BOARINI. A infância sob a tutela do Estado: alguns apontamentos. *Psicologia: teoria e prática*, São Paulo, v. 12, n. 1, 2010. p. 212.

²²¹ RIZZINI, 2011, p. 89.

²²² FERLA, 2009, p. 264. "A Escola Positiva de direito penal, também chamada de italiana, moderna ou científica, surgiu e se difundiu nas últimas décadas do século XIX, a partir dos trabalhos do italiano Cesare Lombroso [...]. A escola se caracterizava por um discurso médico-científico que patologizava o ato anti-social. Dessa forma, o delinquente seria um doente; o crime, um sintoma; a pena ideal, um tratamento". Essa escola é conhecida também como antropologia criminal, "ainda que não tenha precisamente o mesmo significado".

²²³ "Na criança de um ano é, às vezes, possível já reconhecer o futuro criminoso. É na primeira infância, ou na puberdade, que se revelam as primeiras tendências para as atitudes anti-sociais, que se concretizam e agravam progressivamente, sob a influência geral do ambiente. Existem, na criança, os chamados 'sinais

Para esse médico, como para muitos outros no decênio de 1930, a educação poderia corrigir e eliminar tendências criminosas apresentadas pela criança, ao passo que para Lombroso isso era impossível, haja vista o criminoso nato ser um incorrigível, como abonou Ferla. Ainda segundo esse autor, no tempo de Ribeiro o conceito de predisposição tinha mais sentido do que os conceitos deterministas da época de Lombroso. Portanto, trabalhando com o de predisposição, as crianças se tornavam alvo de um estudo individual e minucioso por estarem predispostas ao crime, alcançando assim a sua profilaxia²²⁴.

A Escola Positiva entendia que a biologia regia as atitudes do indivíduo, por essa razão o livre-arbítrio não tinha sentido. Já a Escola Clássica, não só acreditava como defendia a tese do livre-arbítrio, entendendo que o criminoso deveria pagar por seus crimes, tendo por base a sua livre escolha em realizá-lo. Porém, quando o crime era realizado por um menor, essa tese se tornava mais questionável fazendo com que as ideias dos adeptos da primeira escola se tornassem preferíveis às da segunda, conforme Ferla²²⁵. Dessa querela adveio o embate pelo reconhecimento da menoridade enquanto uma categoria específica que, por essa natureza, teria um regimento e tratamento igualmente específicos. Em 1927, com o Código de Menores, o menor de 18 anos passou a se submeter a uma autoridade competente. A ideia era de que, protegendo a criança se estaria salvando a nação, fosse de sua presença e consequências de seus atos, se reportando aqui ao menor criminoso, fosse por intermédio de ações que os tornassem bons cidadãos.

Essa preocupação com a criança envolveu médicos, políticos, juristas, educadores brasileiros no começo do século XX, mas era de abrangência global. A mortalidade infantil foi, inicialmente, o grande problema que chamou a atenção para a necessidade de cuidados com a infância. Sempre sob a ótica de salvaguardá-la em nome da nação, teve-se a criação do Instituto de Proteção à Infância no Rio de Janeiro, em 1899, posteriormente com filiais pelo país, a ampliação da puericultura, criação de secções específicas a elas em agremiações, a exemplo da LBHM, criação do Departamento da Criança no Brasil, em 1919, do Departamento Nacional da Criança, em 1940, além de eventos e publicações voltadas para o assunto.

de alarme' de tais predisposições e tendências ao crime, sinais que podem ser de natureza morfológica, funcional ou psíquica". Leonídio Ribeiro, Apud FERLA, op., cit., p. 264.

²²⁴ Ibid., p. 266.

²²⁵ Ibid., loc., cit.

Os eventos nacionais e internacionais possibilitaram o intercuro de ideias, comunicações, apresentações de projetos. O Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, ocorrido em agosto de 1922, no Rio de Janeiro, tendo sido uma iniciativa do Departamento da Criança no Brasil, exemplifica isso. Apresentando o evento como "uma opulente revelação da nossa mentalidade, da nossa filantropia, do nosso patriotismo e do nosso interesse pelas causas nacionais", o médico Moncorvo Filho, considerado um dos precursores das políticas de proteção à infância no Brasil, abria o Congresso²²⁶.

Como já afirmado, a infância foi descoberta e esquadrinhada. A família foi igualmente afetada por toda essa intervenção, e nos referimos a todo tipo de família, considerando-a plural, diferenciando-se, mesmo naquela época, do modelo patriarcal posto. Como afirmou Samara, é "impossível conceber uma imagem única de família, aplicável, ao longo do tempo, aos vários segmentos sociais [...] Para o conjunto da população, foram desvendados comportamentos, atitudes e valores que divergiam do ideal concebido no modelo de família patriarcal"²²⁷. Não havia um modelo único de família, porém, o considerado ideal pelos médicos e grande parcela da sociedade era o patriarcal, com os homens trabalhando fora de casa, provendo a família, e as mulheres no lar, exercendo suas funções de mãe, dona de casa e esposa.

O casamento, o lar e a maternidade eram apresentados como inerentes ao sexo feminino. Ao negá-los, a mulher estaria indo contra a natureza e contra Deus. O seu lugar e o seu papel na sociedade já estavam previamente determinados: em casa e cuidando da família. A necessidade de um trabalho assalariado era concebida como um ato desumano, uma vez que deixariam seus filhos desamparados e a culpa do abandono era constantemente projetada sobre elas. "Afim, é sobre a questão moral que recai o maior peso da opressão sobre a mulher"²²⁸.

Esse modelo patriarcal que retratava o perfil de família ideal não era unanimidade, como posto. E, tratando das famílias das crianças assistidas pelo SOHM, fica evidente essa assertiva: pais divorciados, casais amasiados, presença de padrastos e/ou madrastas, mães solteiras, mães abandonadas, mães e pais viúvos, crianças

²²⁶ Sobre o Congresso, ver *Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância*, [s.d.t], p. 122. Disponível pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Higiene Mental e Eugenia: <http://old.ppi.uem.br/gephe/index.php/inicio>

²²⁷ SAMARA, Eni. A família no Brasil: história e historiografia. *História Revista*, Goiás, v.2, n.2, 1997. p. 10.

²²⁸ RAGO, 1987, p. 74.

adotadas, órfãs, enfim. Fugindo desse modelo, no qual o patriarcado era a regra, considerável parte das famílias humildes tinha nas mulheres as principais bases sustentadoras da família. O trabalho assalariado dessas mulheres merece destaque. Todavia, "ironicamente, apesar de ser evidente que em muitos casos a mulher trazia o sustento principal da casa, o trabalho feminino continuava a ser apresentado pelos advogados e até pelas mulheres como um mero suplemento à renda masculina"²²⁹.

As mães ganharam uma atenção especial e uma cobrança substancialmente maior dentre os membros da família foi depositada sobre elas. Os sucessos e/ou fracassos de seus filhos seriam de sua responsabilidade. O discurso da LBHM sobre o papel a ser desempenhado pelas mães pode ser também facilmente encontrado nos pronunciamentos feitos pela reforma educacional anisiana, por exemplo, demonstrando que este tipo de cobrança foi comum naqueles decênios. Com a ciência a lhes assessorar, elas deveriam empregar seus ensinamentos na educação dos filhos, tuteladas pelos médicos. Ainda que o chamado fosse feito à todas as mães e famílias, havia um descompasso muito grande entre o acesso aos preceitos médicos-científico e a ação, obviamente em decorrência da classe dos indivíduos envolvidos. A maternidade se tornou um exercício dirigido. Mais do que isso, ela se tornou um dever patriótico. "Tratava-se não mais de garantir filhos ao marido, mas sim cidadãos à Pátria"²³⁰.

O poder médico e a sua interferência no seio familiar, sobretudo sobre as mães, foram uma realidade e não se limitaram ao cenário nacional, mas é preciso entender que não se tratou de uma submissão passiva das mulheres com relação aos preceitos médicos. O que houve foi uma aliança na qual interesses se entrecruzaram. Nessa perspectiva, concordamos com o argumento de Freire quando essa autora afirma que essa aliança "representou um espaço de cruzamento e adequação de interesses específicos de ambos, do qual resultaram afinidades eletivas". Além disso, ela permitiu àquelas mulheres uma redefinição de "seu papel maternal em bases científicas, revalorizando-o, o que contribuiria para pavimentar a sua entrada no espaço público"²³¹.

²²⁹ FONSECA, Cláudia. Ser mulher, mãe e pobre. In: DEL PRIORI, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. 8 ed., São Paulo: Contexto, 2006. p. 517.

²³⁰ FREIRE, Maria. "Ser mãe é uma ciência": mulheres, médicos e a construção da maternidade científica na década de 1920. *História, Ciência, Saúde - Manguinhos*. Rio de Janeiro, v. 15, supl., 2008. p. 154.

²³¹ Idem. *Mulheres, mães e médicos. discurso maternalista em revistas femininas (Rio de Janeiro e São Paulo, década de 1920)*. 2006. 333f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde, Casa de Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2006. p. 51.

A intervenção médica e a sua fala de que as mães não sabiam cuidar de seus filhos, precisando, por essa razão, de suas orientações - o que fundamentava a criação de revistas, folhetos e cartilhas -, foi larga e alcançou grande êxito. E as ações do SOHM, delimitando a questão a esta tese, demonstram como esse discurso era operante na década de 1930 e em meio a um projeto educacional. Como veremos no quarto capítulo, por intermédio das fichas dos alunos, o Serviço atuava diretamente no convívio familiar, por meio das visitadoras sociais, e prescrevia orientações do que fazer e do que não fazer na frente dos filhos, como se portar, como educar, como deveria ser a oferta de afeto, a alimentação, a dormida, o lazer, a instrução sexual, enfim, uma gama enorme de preceitos. É válido destacar que quando as famílias se negavam a seguir tais conselhos, eram responsabilizadas pelos desvios de toda ordem de seus rebentos e desqualificadas na arte de educar. Portanto, fica claro como o Serviço utilizava seu poder institucional para imprimir uma adesão.

A luta por direitos que assegurassem uma proteção materno-infantil foi uma das demandas do movimento feminista que alcançou vitórias importantes concernentes à questão. A maternidade esteve presente na agenda feminista de maneira bem incisiva nos séculos XIX e XX, ainda que houvesse controvérsias entre as correntes feministas. Essas controvérsias, segundo Freire, existiam quanto ao fato da maternidade enquanto função fisiológica ou como trabalho, e com relação às conquistas, se como uma "ação 'paternalista' de proteção ou como ação 'maternalista' de garantia de direitos"²³². A sua atuação se manifestou de maneira ativa, cuidando de seus filhos e cuidando das outras. Quando a mulher foi chamada para assumir a responsabilidade de ser mãe, transpondo para o público o que lhes competia no meio privado do lar, ela ganhou as ruas e a possibilidade de lutar por direitos e espaços na política e no mercado de trabalho.

O movimento feminista no Brasil alcançou maior força e visibilidade na década de 1920, e a luta pelo direito ao voto às mulheres foi um dos pilares de sua agenda, porém não o único. A maternidade esteve no cerne do discurso das feministas, sendo acionada com frequência na condução argumentativa de suas reivindicações, uma vez que havia a difusão de que a autonomia da mulher era incompatível com a maternidade. Consideramos essa atitude do movimento como uma tática que se utilizou do discurso

²³² Ibid., p. 52.

dominante para alcançar outras demandas que eram fins a que almejavam chegar²³³. Nesse sentido, concordamos com Soihet quando sustenta que "ao se utilizarem dessas imagens, embora aceitando certas diretivas estabelecidas para as mulheres pela ordem vigente, (as feministas) busca(vam) sua instrumentalização com vistas a ampliar seu espaço de atuação, o que acreditavam inviável de outra forma"²³⁴. Não ir contra às concepções da época acerca da mulher, bem como contra a Igreja e os políticos não significa, ao nosso ver, resignação, mas uma tática de luta, na qual criavam a possibilidade de falarem e serem ouvidas e, nessa operação, se tornavam capazes de conduzir suas reivindicações.

Algumas das sugestões apresentadas em *Treze princípios básicos - sugestões ao anteprojeto da Constituição* (de 1934), de autoria da feminista e presidente da Federação Brasileira para o Progresso Feminino Bertha Lutz, foram incorporadas à Constituição, dentre as quais destacamos as referentes à: assistência médica e sanitária ao trabalhador e à gestante, assegurado a estas o descanso, antes e depois do parto, sem prejuízo de salário e do emprego, e instituição de previdência, mediante contribuição igual da União, do empregador e do empregado, a favor da velhice, da invalidez, da maternidade e nos casos de acidentes de trabalho e morte; e o concernente aos serviços de amparo à maternidade e à infância, os referentes ao lar e ao trabalho feminino, assim como a fiscalização e a orientação respectivas, (que) serão incumbidos de preferência a mulheres habilitadas²³⁵. O que nos interessa aqui é destacar que a atuação do movimento feminista assegurou, na Carta Magna, o direito à assistência à maternidade e à infância.

Em 1936, Bertha Lutz passou a integrar a Câmara Federal e, visando o reconhecimento à "especialização constitucional da verba para fins determinados e com proporção estabelecida pela Constituição de percentuais fixos para a educação, cultura e assistência à maternidade e à infância", esforçou-se para que uma Comissão do Estatuto

²³³ Entendemos por tática a designação de Michel de Certeau que a definiu como "um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível". Como ela não tem lugar, depende do tempo para alcançar uma "possibilidade de ganho", tem-se "constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em 'ocasiões'". Aproveita-se das condições postas e impostas para conseguir seus objetivos, aproveitando brechas e manipulando-as. CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 46 a 47.

²³⁴ SOIHET, Rachel. A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, 2000. p. 106.

²³⁵ Artigo 121 da Constituição de 1934.

da Mulher fosse criada²³⁶. Segundo Lôbo, a Comissão, cuja presidência coube a Lutz, estava "encarregada da regulamentação dos dispositivos constitucionais que trata(vam) dos diretos assegurados à mulher nos parágrafos 1º e 3º do Art. 121 e no artigo 138 que confer(ia) às três esferas do poder público a incumbência de amparar a maternidade e a infância"²³⁷.

O Estatuto da Mulher, composto por três títulos (Estatuto Político, Estatuto Cultural e Estatuto Econômico), trazia dentre seus artigos a defesa de direitos relativos à maternidade: a maternidade é fruto de direitos e obrigações para a mulher; garante-lhe assistência médico-sanitária, previdência social econômica e pátrio poder (art.6, capítulo I, título I); Proibição de dispensa da mulher empregada, por motivo de casamento ou gravidez (art.27, capítulo II/ título III), além de todo o capítulo IV do título III, referente às garantias econômico-sociais à maternidade. Nesse último estava incluída a licença de três meses, com vencimentos integrais, à gestante, prorrogável, em casos excepcionais, mediante laudo médico pericial; licença idêntica por período determinado pelo médico na ocasião de aborto necessário ou acidental; direito a dois períodos de meia hora por dia de trabalho para a amamentação nos primeiros seis meses após o parto e a organização de creches nos locais onde trabalhavam mais de 20 mulheres.

Conforme Barbosa, as propostas de Lutz foram bastante criticadas pela oposição, uma vez que "o modelo proposto enfraquecia os projetos que já eram defendidos pelos médicos puericultores", lembrando que para estes últimos o ideal de família era aquele em que as mulheres ficavam em casa cuidando das proles. Além disso, prossegue a autora, as feministas defendiam "que o princípio unificador das mulheres não se basea(vam) apenas nos direitos adquiridos através da maternidade, mas na noção de cidadania conquistada pela participação igualitária no mercado de trabalho"²³⁸. As reivindicações das feministas iam contra o projeto político varguista e contra os ideais de médicos, juristas, políticos e educadores da época que defendiam um

²³⁶ LÔBO, Yolanda. *Bertha Lutz*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Ed. Massangana, 2010. p. 79. Lutz havia ficado como suplente do deputado Candido Pessoa nas eleições de 1933. Com a sua morte em 1936, ela assumiu a vaga, tornando-se deputada.

²³⁷ *Ibid.*, p. 82.

²³⁸ BARBOSA, Michele. A proteção à maternidade e à infância: o Departamento Nacional da Criança (DNCR) e a consolidação de suas propostas durante o Estado Novo. In: *Anais do Colóquio Nacional de Estudos de Gênero e História – LHAG/UNICENTRO*, [s.d.t], p. 685.

modelo de família patriarcal. Apesar dos esforços, o Estatuto não veio a ser aprovado em decorrência do golpe de Estado em 1937 que fechou o Congresso²³⁹.

Quando os médicos, prioritariamente, porém não única e isoladamente, conclamaram as mulheres a participarem da educação higiênica por meio do envolvimento com a causa, nos decênios de 1920, elas já realizavam ações de cunho caritativo há um bom tempo. Esse tipo de trabalho possibilitou que elas saíssem da reclusão residencial, angariando para si uma certa liberdade que, apoiada no nobre valor da caridade, lhe colocaram no espaço público. Para além da crítica de que o trabalho caritativo/filantrópico fosse uma atividade de mulheres ricas e ociosas, concordamos com Martins quando afirma a necessidade de abordar o envolvimento das mulheres nessas causas observando

atentamente sua singularidade e suas variações, afinal foi um ponto de partida para o exercício de dominação de classe, mas também para outras experiências sociais e política das mulheres, entre elas o envolvimento com o abolicionismo, a luta pelos direitos civis e político das mulheres e com uma grande diversidade de causas sociais e culturais²⁴⁰.

Elas souberam utilizar o sentimento benevolente que a caridade carregava consigo para se envolver em questões de teor político. A caridade se tornava então um caminho respeitoso pelo qual podiam transitar e estava moral e religiosamente justificado.

A Igreja teve uma atuação marcante nos trabalhos caritativos e buscou nas mulheres o apoio às suas causas, fosse doando verbas, desempenhando funções nas instituições de caridade ou as fundando. Ainda assim, esse empenho religioso, na visão de Martins, não é suficiente "para se entender a feminilização da filantropia ocorrida entre o século XIX e XX. A ideologia da domesticidade e a valorização moral das mulheres através dos cuidados e da maternidade constituem o pano de fundo para a sua visibilidade pública"²⁴¹. Se, por um lado, essa concepção acerca da maternidade acabou

²³⁹ Estatuto da Mulher Apud LÔBO, 2010, p. 115 a 126.

²⁴⁰ MARTINS, 2015, p. 22.

²⁴¹ Ibid., p. 24 a 25.

enfatizando uma hierarquia de gênero, por outro lado, ela possibilitou às mulheres um certo poder sobre assuntos de seu interesse, porém, não considerados de sua alçada²⁴².

No Brasil dos anos 1920, houve sobre a maternidade uma exigência na qual muitas variantes foram totalmente desconsideradas, a exemplo das condições econômicas, do abandono dos pais com relação à família, da expulsão de casa a que muitas mulheres com seus filhos foram expostos etc. Chamadas para assumirem o compromisso da maternidade, lhes eram ditados que atendessem a sua biologia, acreditassem em seu instinto materno, que não bastava, que ouvissem os médicos, que executassem os preceitos por eles recomendados, que se tornassem ativas. A saúde e bem estar da família é o que simbolizaria a sua dedicação e êxito.

A vigilância das mães deveria ser constante e precisa. Os preceitos médicos eram destinados a todas as mulheres, e isso significa dizer que, no caso daquelas de origem pobre, as exigências eram as mesmas. A habitação é um dos exemplos da vigilância contínua. As casas deveriam ter ventilação e iluminação adequadas, por exemplo. Porém, era invariavelmente desprezada a compreensão de que a maioria das famílias não dispunha das condições socioeconômicas que lhe permitissem residir em uma moradia considerada adequada. As exigências postas como mínimas para uma boa formação da criança inexistiam para grande parte da população brasileira. E esse fato fazia com que as famílias humildes se vissem em uma realidade fatídica, pois seus filhos não teriam um futuro promissor ou mesmo um futuro, apenas, haja vista a ausência daquelas condições básicas: moradia com estrutura completa, alimentação adequada, higiene, saneamento básico, água potável, quintal para as crianças brincarem, descanso noturno tranquilo, quantidade de moradores compatível com o tamanho da moradia, enfim.

Elas precisavam estar atentas aos seus lares e o que antes configuravam atividades cotidianas, como a amamentação, alimentação artificial, brincadeiras, higiene corporal, o vestuário, enfim, passaram a ser ações cientificamente norteadas. Porém, nem todas as mães podiam atender a este chamado, notadamente as pobres, fosse em decorrência da necessidade de estarem ausentes da casa ou por falta de instrução. Nesse sentido, livros e cartilhas passaram a ser confeccionados para atender a esse público que, contudo, não era específico, uma vez que estava destinado a todas as mães. Muitos dos autores eram médicos e escreviam de maneira clara e objetiva os preceitos a serem

²⁴² Ver MARTINS, op., cit., e FREIRE, 2006.

seguidos. Todavia, há de se considerar que mesmo havendo essa preocupação com o público mais carente, ela ainda era restritiva, destinada a uma parcela da população, mediante o alto índice de analfabetos.

Além das publicações, os médicos também respondiam as cartas enviadas pelas mães às secções de jornais e revistas, proferiam palestras e cursos de puericultura e utilizavam o rádio como veículo para seus informes, como salientou Martins²⁴³. Essa autora destacou os médicos Carlos Prado, Martinho da Rocha e Rinaldo de Lamare como exemplos, ao passo que nós destacamos Arthur Ramos que executou todas as ações elencadas por Martins no período em que chefiou o SOHM. Em 1939, publicou *Saúde do Espírito*, livreto didático e com ilustrações, bem como proferiu palestras e cursos sobre higiene mental e fez uso da PRD-5, rádio componente da reforma anisiana, para igualmente divulgar/ensinar a maneira higiênica de educar as crianças. Ramos falava como um médico, especialista em higiene mental e diretor de um Serviço educacional da prefeitura do Distrito Federal.

Com estas publicações, os médicos delimitavam o espaço entre o especialista e o leigo, no caso, as leigas: mães, avós, tias, madrinhas, vizinhas etc. Dessa maneira, como afirmou Martins, a relação então estabelecida expressava também uma diferença de gênero²⁴⁴. A intenção com as cartilhas e afins era ensinar as mães a maneira correta de educar. Com isso, elas não só deixariam de ser o sujeito causador do problema, como passariam a ser suas colaboradoras. A pedagogia materna foi então impulsionada nas primeiras décadas do século XX, primeiro com os médicos e logo em seguida pela escola²⁴⁵.

A assistência à infância no Brasil esteve alicerçada sobre o recolhimento das crianças às instituições de reclusão, conforme Rizzini. Um perfil que somente veio a sofrer modificações no país no século XX, quando a assistência foi organizada e o Estado passou a interferir nesse tipo de atendimento²⁴⁶. Em 1933, foi organizada a Conferência Nacional de Proteção à Infância, no Rio de Janeiro, por intermédio da Inspetoria de Higiene Infantil. Conforme Barbosa, foi nesta ocasião que surgiram "as propostas de intervenção do Estado em parceria com as instituições de caridade na

²⁴³ MARTINS, Ana. "Vamos criar seu filho": os médicos puericultores e a pedagogia materna no século XX. *História, Ciência, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.15, n. 1, 2008. p. 137.

²⁴⁴ Ibid., loc., cit.

²⁴⁵ Ibid., p. 141.

²⁴⁶ RIZZINI, Irene. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 22 e 24.

elaboração de um programa de proteção materno-infantil". Ainda segundo a autora, foi nesta Conferência que "nasceu a ideia de se criar um órgão federal responsável pela proteção à maternidade e à infância"²⁴⁷. Por meio do decreto-lei nº 24.278 de maio de 1934, a Inspetoria foi extinta e criada a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância que, por sua vez, estava incumbida de "promover em todo o País o bem da criança, preservar-lhe a vida e a saúde, assegurar-lhe o desenvolvimento normal e prestar-lhe assistência e proteção"²⁴⁸.

A linguagem estava pautada na prevenção, preservação e reabilitação da criança. E nessa operação, uma nova visão sobre a família foi desenvolvida. Elas passaram a ser "exaustivamente inserid(as) nas práticas discursivas das instituições produtoras de saberes sobre essa população", incluindo-se os menores. Essa construção de saberes "tentava dar conta das causas das delinquências e do abandono de crianças, dos comportamentos dos menores e das famílias, além de dar publicidade às ações institucionais e justificar ideologicamente a necessidade da intervenção junto a este grupo social"²⁴⁹.

Essa intervenção e esquadramento da infância, sobre a criança e a família, conformando uma política social foi melhor delimitada no governo Vargas, porém não por ele instaurada. Fonseca ressaltou que já na Primeira República havia surgido "as primeiras experiências visando à elaboração de uma legislação de proteção ao trabalho, assim como discussões sobre a atuação do Estado com relação às questões sociais". O que ocorreu, ainda de acordo com essa autora, foi "uma mudança no caráter dado à política social, que vai sendo incorporada enquanto uma função de Estado, fortalecendo-se a ideia do Estado como principal agente implementador de políticas sociais"²⁵⁰.

O nacionalismo e o esforço sobre a construção do novo homem brasileiro, que ganhou maior projeção com a instalação do Estado "Novo", enfatizou a criança enquanto categoria necessitada de atenção e cuidado. O Estado passou a implementar políticas voltadas ao atendimento à criança, visando sanar aquelas necessidades. Unificado às ideias eugênicas, que influenciaram de maneira muito expressiva as

²⁴⁷ BARBOSA, [s.d.t], p. 680.

²⁴⁸ Decreto-Lei nº 24.278 de 22 de maio de 1934.

²⁴⁹ Ibid., p. 30 a 31.

²⁵⁰ FONSECA, Cristina. A saúde da criança na política social do primeiro governo Vargas. *Physis - Revista de saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, 1993. p. 98.

propostas políticas da época, alguns serviços voltados para a criança foram implementados, a exemplo do Serviço de Escolas-Hospitais, criado em 1938 pelo médico piauiense Oscar Clark, no Rio de Janeiro, o Laboratório de Biologia Infantil, fundado em 1935 por Leonídio Ribeiro, na capital nacional, e o Instituto de Pesquisas Juvenis, criado em 1936 na cidade de São Paulo, com o objetivo de "estudar menores delinquentes"²⁵¹.

O Laboratório de Biologia Infantil começou a atuar somente no ano seguinte de sua fundação, no caso, em 1936. Segundo Silva, ele estava destinado a "estudar os comportamentos e corrigir os possíveis desvios infanto-juvenis, tendo como principal objetivo, portanto, a 'profilaxia criminal'"²⁵². Fonseca destacou que o Laboratório buscou sanar problemas de origem social por meio de soluções biológicas, evidenciando assim que, "por trás dessas propostas exist(ia) um viés do pensamento eugênico"²⁵³. Dentro desse viés, onde a hereditariedade tinha um peso enorme, se justificava, inclusive, a supressão do pátrio poder. Isso por se acreditar que, em ambientes nefastos, seria uma questão de tempo para os problemas eclodirem. A linguagem e a ação, variando os espaços destinados às práticas e mesmo o tempo, estavam, invariavelmente, alocadas sobre a correção para a reordenação e, sempre, com o objetivo da formação do brasileiro produtivo, ajustado, moderno.

O regime autoritário Varguista já estava em andamento quando em 1940 foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCR), com vistas à proteção à maternidade, infância e adolescência. Estava integrado ao Ministério da Educação e Saúde e era dirigido pelo médico Olinto de Oliveira que já chefiava a Inspetoria de Higiene Infantil, então ligada ao Departamento Nacional de Saúde Pública. A tônica do discurso sobre a criança e a infância brasileira já era delineada por Vargas em 1932, quando, no pronunciamento de Natal proclamou:

²⁵¹ Segundo Fonseca, "a origem das escolas-hospitais estava associada ao atendimento de crianças aleijadas e tuberculosas e à influência do ambiente sobre o seu tratamento" (Ibid., p. 107). Já existiam em outros países desde o século XVIII, tendo sido inaugurada no Brasil em 1938, por intermédio do médico piauiense Oscar Clark, no Rio de Janeiro, precisamente às margens da lagoa de Araruama. A ideia mestre era de que o ambiente poderia contribuir na cura de certas doenças, daí a localização da unidade. Com um perfil voltado para os cuidados com as crianças, incluindo a sua retirada da família quando julgasse pertinente, a Escola-Hospital Dr. José de Mendonça demonstrava a sua aliança discursiva com o Estado, principalmente por acreditar poder proporcionar "as condições favoráveis para que as crianças se desenvolvessem de forma equilibrada, com saúde, educação e preparadas para o trabalho". Ibid., p. 109.

²⁵² SILVA, Renato. *"Abandonados e Delinquentes": A infância sob os cuidados da medicina e do Estado – O Laboratório de Biologia Infantil (1935-1941)*, 2003, 131f. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde, Casa de Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2003. p. 53.

²⁵³ FONSECA, C., op., cit., p. 113.

[...] nenhuma obra patriótica, intimamente ligada ao aperfeiçoamento da raça e ao progresso do país excede a esta, devendo constituir, por isso, preocupação verdadeiramente nacional. Os poderes públicos, aliados à iniciativa particular e guiados pelo estudo atento e científico dos fatos, têm no amparo à criança, sobretudo, quanto à preservação da saúde e ao seu desenvolvimento físico e mental, um problema da maior transcendência, chave da nossa opulência futura, principalmente na nossa terra, onde, mais talvez que nas outras, se acumulem fatores nocivos à formação de uma raça forte e sadia. O índice da mortalidade infantil é, na própria Capital da República, só comparável aos das grandes cidades tropicais da África e da Ásia, e, no resto do país, as cifras são desoladoras. A hora impõe-nos zelar pela nacionalidade, cuidando das crianças de hoje, para transformá-la em cidadãos fortes e capazes²⁵⁴.

O decreto-lei nº 2.024, de fevereiro de 1940, determinava que o DNCr seria o supremo órgão de coordenação de todas as atividades nacionais relativas à proteção à maternidade, à infância e à adolescência, competindo-lhe especialmente:

- a) realizar inquéritos e estudos relativamente à situação, em que se encontra, em todo o país, o problema social da maternidade, da infância e da adolescência;
- b) divulgar todas as modalidades de conhecimentos destinados a orientar a opinião pública sobre o problema da proteção à maternidade, à infância e à adolescência, já para o objetivo da formação de uma viva consciência social da necessidade dessa proteção, já para o fim de dar aos que tenham, por qualquer forma, o mister de tratar da maternidade ou de cuidar da infância e da adolescência os convenientes ensinamentos desses assuntos;
- c) estimular e orientar a organização de estabelecimentos estaduais, municipais e particulares destinados à proteção à maternidade, à infância e à adolescência;
- d) promover a cooperação da União com os Estados, o Distrito Federal e o Território do Acre, mediante a concessão do auxílio federal para a realização de serviços destinados à proteção à maternidade, à infância e à adolescência;
- e) promover a cooperação da União com as instituições de caráter privado, mediante a concessão da subvenção federal destinada à manutenção e ao desenvolvimento dos seus serviços de proteção à maternidade, à infância e à adolescência;
- f) fiscalizar, em todo o país, a realização das atividades que tenham por objetivo a proteção à maternidade, à infância e à adolescência²⁵⁵.

²⁵⁴ VARGAS, Apud SILVA, Gustamara. *Educação, saúde e assistência no Estado Novo*: o Departamento Nacional da Criança, [s.d.t], [s.p].

²⁵⁵ Decreto-Lei nº 2.024 de 17 de fevereiro de 1940, Capítulo II: Dos órgãos administrativos federais relativos à proteção à maternidade, à infância e à adolescência.

Segundo Freitas, as ações do DNCR eram efetivadas por meio de "campanhas de alimentação, amparo dado pelos Postos de Puericultura às mães e às crianças, exposições de puericultura, ensino das noções de puericultura", além da "criação dos Departamentos Estaduais da Criança, da atuação das Juntas Municipais e das Associações de proteção à maternidade e à infância"²⁵⁶. O DNCR dividia as mães em grupos e níveis de proteção, como observou Barbosa: as de classe média, as que precisavam trabalhar fora de casa e as pobres (desempregadas ou em trabalhos temporários). Porém, apesar dessa divisão, era sobre as famílias pobres que o Departamento esperava atuar com maior ênfase. Nesse grupo, agiu, via de regra, de forma assistencialista, no qual a Assistência Obstétrica Familiar, as Gotas de Leite e as Missões da Infância Feliz foram exemplos²⁵⁷. As mulheres pertencentes à classe média também tinham uma importância não só no DNCR, como nos demais serviços implementados pelo Estado e mesmo antes com as ações caritativas. Como elas dispensavam ações de auxílio financeiro e, em alguns casos, de instrução, eram chamadas para atuarem junto com os serviços/instituições de maneira colaborativa.

A política de assistência à maternidade e à infância do regime Varguista levou ainda à criação do Instituto Nacional de Puericultura (INP) em 1937. Foi criado pelo médico pediatra baiano Joaquim Martagão Gesteira, sendo uma de suas atribuições "ministrar cursos livres que tinham como público alvo mulheres, mães e meninas em idade escolar", além da realização de "estudos, inquéritos e pesquisas sobre os problemas relativos à maternidade e à saúde da criança"²⁵⁸. É nítido o caráter instrutivo, evidenciando como essa preocupação e prática eram antigas e operantes. E nesse caso, vale destacar a inclusão das meninas, as futuras mães, como público para as instruções. Com este objetivo, como assinalado por Ribeiro, palestras e conferências semanais estiveram no escopo de atuação do Instituto que contemplava ainda demonstrações práticas que eram executadas em suas dependências. Ainda conforme a

²⁵⁶ SILVA, G., [s.d.t], [s.p].

²⁵⁷ Conforme Barbosa, a Assistência Obstétrica Familiar esteve voltada para as gestantes, auxiliando os partos domiciliares. Já as Gotas de Leite consistiam na doação de leite para as mães pobres e necessitadas, com a distribuição sendo realizada pelos Postos de Puericultura, que eram estruturas administradas pelos municípios. Também era de sua incumbência a orientação às mães com relação à amamentação. As Missões da Infância Feliz, por sua vez, destinavam-se à distribuição de alimentos nutritivos, além de prestar orientação às mães sobre o que preparar para seus filhos. BARBOSA, [s.d.t], p. 687 a 688.

²⁵⁸ RIBEIRO, Lidiane. Puericultura e políticas públicas de assistência materno-infantil: o Instituto de Puericultura da Universidade do Brasil, 1937-1954. In: *XXVIII Simpósio de História: lugares dos historiadores - velhos e novos desafios*. 2015, Florianópolis: UFSC, 2015. p. 6. Grifo nosso.

autora citada, as conferências contavam com 16 aulas teóricas, cada qual com duração de uma hora²⁵⁹.

A princípio, o INP esteve subordinado ao MES, vindo a ser incorporado à Universidade do Brasil por meio do decreto-lei n° 98 de dezembro do mesmo ano, rebatizado como Instituto de Puericultura (IP). Segundo o artigo 1º, sua finalidade essencial era promover investigações sobre o problema da saúde da criança, além de organizar o ensino de puericultura a ser ministrado pela Faculdade Nacional de Medicina, que passaria a ser obrigatório, devendo ser ofertado na sexta série do curso de medicina²⁶⁰.

Com os serviços de atendimento e proteção materno-infantil edificados sob o prisma da construção da nação, que vinham desde o começo da República, as políticas voltadas para as crianças e para família, como um todo, foram ganhando um perfil deveras intervencionista. Imerso no contexto em que esta concepção era abrangente, o SOHM desenvolveu suas ações de maneira semelhante, no sentido da intervenção sobre a família e sobre a vida da criança em todas as suas extensões, operando no ideário da condução da criança e na recondução da criança-problema à norma e à ordem. Na qualidade de um serviço especializado para também trabalhar com os considerados alunos desviantes, problemáticos e/ou anormais, o SOHM tinha como função e objetivo corrigir os que já apresentavam problemas.

As exigências sobre a família, especialmente sobre as mães, não se limitaram à saúde do corpo. A saúde mental foi mais um elemento de grande importância destinado aos seus cuidados e responsabilidades. O zelo pela correta formação da personalidade da criança foi uma grande preocupação de Ramos, haja vista a utilização da psicanálise como método de estudo e trabalho empregado no SOHM.

²⁵⁹ As conferências insidiam na parte teórica, cujos temas eram: "definição do conceito de puericultura; particularidades anatômicas do recém nascido; os primeiros cuidados com o recém nascido; vantagem de alimentação ao seio e perigos alimentares; princípios fundamentais da alimentação artificial; noções sobre vitamina na alimentação infantil; o desmame e a alimentação da criança dos seis meses aos dois anos de idade; profilaxia das doenças agudas e a vacinação; natimortalidade e a puericultura pré-natal; o cuidados especiais com os recém nascidos prematuros; causas da mortalidade infantil; noção de higiene mental na infância; a proteção legal da maternidade e da infância e a proteção médico-social à maternidade e à infância e seu valor na luta contra a mortalidade infantil". Já a parte prática abarcava: "o estado nutritivo do lactente; diluições do leite de vaca, processo de esterilização doméstica e preparo prático da ração; leites ácidos e leite de cálcio, preparo e manejos; leite condensado e em pós, preparo e manejo; mingaus e misturas; emprego dos vegetais na alimentação do lactente". Boletim do Instituto de Puericultura, Apud RIBEIRO, 2015, p. 8.

²⁶⁰ Decreto-Lei n° 98 de 23 de dezembro de 1937.

O que ficou bem definido neste capítulo é que a escola, criança, infância e família passaram a constituir campos para que os ensinamentos higiênicos e eugênicos fossem propagados. O enfoque projetado pelos eugenistas sobre o meio escolar, as crianças e seus familiares esteve pautado sobre um viés organicista, sobre as heranças genéticas de cada um, preponderantemente. Interessa-nos pensar como os objetivos do SOHM se coadunaram, ou não, com esses ideais, importando, igualmente, refletir como a reforma educacional de 1931 leu esses princípios eugênicos. Essas indagações serão analisadas nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO NO BRASIL REPÚBLICA

2.1 A educação no contexto das décadas de 1920 e 1930

A República foi anunciada como um momento de grandes mudanças, de transformações em variados campos. Desde então, o "novo" surgiu como uma necessidade. Tudo o que remontava ao Império era então designado como arcaico e ultrapassado. Buscava-se se distinguir e se distanciar de todo aquele universo. Assim, a República foi retratada como um baluarte do progresso, da ciência, liberdade, democracia e da modernidade. Com esta mentalidade, a educação surgia como uma necessidade urgente, dado que seria o meio pelo qual tais ideais seriam alcançados. Porém, é de se refletir acerca do tipo de educação que se pensava. Sobretudo, quem estaria incluído? Todos? Um mesmo tipo de educação?

No novo regime político, a educação ofertada pelo Império foi qualificada como precária, uma vez que a pedagogia que a baseava adotava como metodologia a memorização como meio de aprendizagem e a aplicação de castigos físicos. Esta percepção foi problematizada por Schueler e Magaldi que identificaram as realizações operadas naquele campo, ainda nos tempos de Pedro II. As autoras afirmaram que a República foi identificada como "lugar de origem da escolarização elementar e das políticas de institucionalização". Por essa razão, esse regime simplificou as ações e reformas educacionais ocorridas no Império, o que foi analisado por elas como uma "estratégia que referendava o esquecimento a respeito do legado educacional do século XIX"²⁶¹.

Dentre as realizações destacaram: a difusão de novos métodos de ensino simultâneo, intuitivo e de alfabetização; propagação das bibliotecas escolares e a criação do Museu Pedagógico, em 1883; a expansão da iniciativa privada, dos colégios, escolas, cursos de preparatório e de jardins de infância; o progressivo incremento da atuação de mulheres no magistério público e particular e o processo tenso de criação das Escolas Normais [...]; a realização das Conferências Pedagógicas de Professores da Corte, nos anos de 1870 a 1880 e a crescente participação do magistério na imprensa pedagógica e

²⁶¹ SHUELER; MAGALDI. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, n. 26, 2009. p. 37-38.

nos movimentos associativos; a transformação da cultura material da escola primária (mobiliários, livros, textos, mapas e globos, lousa e ardósias individuais, caixas econômicas escolares etc); a efervescência do mercado editorial de livros didáticos; a constituição de novos espaços e temporalidades escolares, a partir da construção de prédios específicos para o ensino primário e a afirmação de uma arquitetura escolar moderna, com os 'palácios escolares' da Corte imperial, edificadas nos anos de 1879 e 1880²⁶².

A crise no sistema oligárquico ficou em evidência nos anos de 1920, conjuntamente com uma decepção mais acentuada com a República e suas promessas não realizadas. Estes anos foram de mudanças, como asseverou Lahuerta, "na história política e cultural brasileira, por inaugurarem a gênese do Brasil Moderno, com a introdução de procedimentos, hábitos, ângulos de visão, diagnósticos que orientaram e mobilizaram várias gerações"²⁶³. O ano de 1922 foi emblemático, um marco simbólico: da Semana de Arte Moderna, passando pela fundação do Partido Comunista do Brasil e pelas comemorações do centenário da independência à repercussão do movimento operário, amplificada naquele decênio.

Os descontentamentos se ampliavam. A posse do candidato paulista Washington Luis (1926-1930) e a continuidade de uma política voltada para os interesses dos cafeicultores, vinda desde o governo de Epitácio Pessoa (1919-1922), tornaram as críticas cada vez mais ácidas e constantes. A candidatura do paulista Júlio Prestes, em 1930, com forte apoio do presidente em exercício, levou à aliança entre gaúchos e mineiros, culminando na apresentação do nome de Getúlio Vargas para concorrer ao pleito eleitoral, apoiado pela Aliança Liberal (Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba).

Vargas consolidou sua candidatura nas propostas de expansão da alfabetização, políticas sociais para os trabalhadores e o voto secreto. Em sua plataforma de governo constou ainda a abertura do Estado "para outros interesses agrícolas", acenando também "para os setores econômicos emergentes"²⁶⁴. Mesmo com a forte oposição, o Partido Republicano Paulista (PRP) angariou mais um mandato presidencial com Júlio Prestes que contou, desde sua candidatura, com o apoio da maioria do empresariado industrial.

²⁶² Ibid., loc., cit.

²⁶³ LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: LORENZO; COSTA (orgs). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Unesp, 1997. p. 93.

²⁶⁴ MATOS, Hebe. A vida política. In: SCHWARCZ, Lilia (coord.). *A abertura para o mundo: 1889-1930*. Madrid; Rio de Janeiro: Fundação Maphre; Objetiva, 2013. p. 127.

Com a vitória de Júlio Prestes, os militares entraram em cena novamente. O Movimento Tenentista, apesar de ter sido duramente reprimido no governo Arthur Bernardes (1922-1926), detinha grande prestígio nas Forças Armadas. Mesmo com discórdias e muitas desconfianças, os militares e a Aliança Liberal firmaram um acordo. No entanto, havia a ausência de Luis Carlos Prestes, o mais prestigiado dos tenentes. Com o assassinato de João Pessoa, em julho de 1930, bem utilizado pela oposição, as revoltas estouraram em vários estados da federação. Os generais do Exército, Tasso Fragoso, Mena Barreto e Leite de Castro, e o almirante da Marinha, Isaías Noronha, em um autoproclamado Movimento Pacificador, nas palavras de Hebe Matos, depuseram Washington Luis e constituíram uma junta provisória de governo²⁶⁵. A junta não suportou a pressão exercida pelos revolucionários e o governo provisório passou às mãos de Vargas em novembro de 1930.

Nesse contexto, a educação continuava a ser pensada e projetada como instrumento por meio do qual se pudesse perpetrar uma transformação dos hábitos e comportamentos do brasileiro. Nesse campo, houve uma grande variedade de opiniões que ora se mesclaram, ora divergiram, demonstrando a importância do assunto, que se tornava, também, uma arena política. A intenção era inserir o brasileiro na vida moderna, preparando-o para viver na sociedade de mercado, pautada sobre novos valores de vida. A dicotomia "Novo - Velho", que não é uma construção gratuita, muito menos ingênua, foi fartamente utilizada pelos ideólogos do Estado "Novo", anos mais tarde, no ímpeto de se apresentar como moderno, conferindo a si um distanciamento ou mesmo uma ruptura, com a "Velha" República. Estas nomenclaturas que foram conferidas à República - Velha, Nova, Primeira, Segunda - visaram uma periodização que é um ato de poder, como ratificaram Castro e Abreu, e buscaram delimitar projetos, evidenciando "as disputas políticas e memoriais"²⁶⁶.

A falta, ou precariedade, de educação e saúde constaram na agenda política nacional como os grandes males a ser sanados no país. E, como visto, isso não era nenhuma novidade. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, congregando estas duas esferas, demonstra o intercurso de propostas entre elas. A presença de médicos na administração educacional igualmente ratifica a sua importância ante o binômio saúde-educação.

²⁶⁵ Ibid., p. 128.

²⁶⁶ GOMES; ABREU. A nova "Velha" República: um pouco de história e historiografia. Apresentação. *Tempo*, Rio de Janeiro, n. 26, 2009. p. 02.

Algumas reformas foram realizadas no país na década de 1920, a exemplo da ocorrida em São Paulo, em 1920, por Sampaio Dória. No Ceará, em 1922, sob a liderança de Lourenço Filho. Na Bahia, em 1924, com Anísio Teixeira. No Rio Grande do Norte, em 1925, com José Augusto Bezerra de Menezes. No Paraná, em 1927, com Lisímaco Costa. Em Minas Gerais, em 1926, com Francisco Campos e a de 1927 no Distrito Federal com Fernando de Azevedo. A preocupação com a formação docente e as críticas à escola que se destinava apenas a ensinar a ler, escrever e contar, foram pontos comuns a essas reformas que ocorreram de maneira bem localizada, sob a responsabilidade de seus estados, condizente com o que previa a Constituição de 1891²⁶⁷.

Os médicos sanitaristas, já na década de 1910, vinham questionando o federalismo, uma vez que defendiam a necessidade da intervenção do estado central na saúde pública. Este pensamento também se fez presente no âmbito educacional. Aquelas iniciativas isoladas precisavam ser ampliadas e adquirem um caráter de continuidade²⁶⁸. Como enunciou Bomeny, este fato provinha da tradição patrimonial brasileira, que fazia com que os profissionais da saúde e da educação "não conseguissem vislumbrar uma política que não passasse pela unicidade de procedimentos, pela formalização universalizante, o que teve como consequência o processo básico e incontrolável da centralização burocrática"²⁶⁹.

Em meio a uma realidade na qual os mandatários locais regiam a política da maneira que lhes convinham e conforme os seus interesses pessoais, não era possível esperar que esses indivíduos pensassem e concretizassem ações públicas. Tais ações foram transferidas para o Estado, esperando dele a implantação de políticas de bem estar nacionais. Em meio a um projeto de civilização moderna, essas ações locais, fragmentárias e flutuantes conforme os interesses e negociações dos agentes políticos locais, não correspondiam às necessidades da nação, pensada enquanto coletividade e unidade. O Estado concentraria poderes e força para intervir, além de possibilitar, pelo

²⁶⁷ Sobre as reformas de Instrução Pública, ver CARVALHO, Marta. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES; FARIA FILHO; VEIGA (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

²⁶⁸ Vale ressaltar que para os pioneiros da educação nova, a interferência do Estado se dava no domínio da coordenação das iniciativas educacionais, como asseverou Xavier, porém, sendo conduzidas por pessoas capazes para tais tarefas. A educação não poderia ser usada para determinados interesses políticos. Ela deveria se manter como campo autônomo. XAVIER, Libânia. O debate em torno da nacionalização do ensino na Era Vargas. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, 2005. p. 108.

²⁶⁹ BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 06, n. 11, 1993. p. 27.

menos na teoria, a equidade de acesso à educação e saúde. A expectativa e entusiasmo depositados no MESP simbolizavam a crença de que mudanças efetivas finalmente poderiam e estariam para acontecer. Para efetivar o amplo e exaustivo trabalho, muitos intelectuais se engajaram nos Ministérios criados.

Com a instalação do Estado "Novo", a centralização, não apenas do setor educacional, tornou-se uma realidade operante e atingiu a máxima do controle em nome da segurança nacional. O golpe de 1937 foi defendido por seus idealizadores e defensores como um desdobramento natural e imprescindível do processo iniciado com a "revolução" de 1930²⁷⁰. A esta percepção se soma a qualificação da "Velha" República como atrasada. Até porque para se posicionar como algo novo, era necessário se contrapor a algo. Estas duas compreensões acerca deste período da história nacional, ainda difundida na historiografia e apreendida como uma "fórmula mental", não apenas esvazia todos os acontecimentos anteriores a 1930, como igualmente nega-os ou minimiza-os, sobretudo, as lutas e resistências populares²⁷¹. Nessa narrativa, conforme Gomes e Abreu, vê-se como "as elites vitoriosas do pós-1930 inauguravam um projeto político que se concluía com o Estado 'Novo', enterrando definitivamente uma República 'Velha' e tornando os anos que vão de 1931 a 1936 uma antecâmara da presença inevitável do golpe"²⁷².

No trabalho de construção de um imaginário que creditasse ao Estado "Novo" todo o discurso que proferia como verdadeiro, houve uma seleção criteriosa do que deveria ser lembrado e do que deveria ser esquecido. Uma tradição precisava ser edificada e, para isso, o passado foi reativado. Buscou-se nas raízes do povo brasileiro a coesão social de que se necessitava. Todavia, os construtores da memória nacional elegeram determinados acontecimentos desse passado que sintetizados unificariam a nação, apagariam as diferenças e diluiriam as lembranças distintas, como asseverou Oliveira²⁷³. A homogeneização cultural proposta pelo governo Vargas teve como objetivo essa premissa: eliminar toda pluralidade em prol de uma unidade, forjando assim uma cultura brasileira, um povo brasileiro. Essa unidade - racial e cultural - foi valorizada e contraposta à República "Velha" então imputada de ter dado ênfase ao que

²⁷⁰ PANDOLFI; GRYNSZPAN. *Da revolução de 30 ao golpe de 37: a depuração das elites*. Rio de Janeiro: Cpdoc, 1987. p. 01.

²⁷¹ A terminologia "fórmula mental" é aqui compreendida no sentido que lhe foi conferido por Ângela de Castro e Martha Abreu, ou seja, remetendo à ideia de um "'hábito mental' que, aprendido, conduz o pensamento sem maiores questionamentos". GOMES; ABREU, 2009, p. 01.

²⁷² *Ibid.*, p. 03.

²⁷³ OLIVEIRA, Lúcia Lippi. As festas que a República manda guardar. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, 1989. p. 186.

era externo, buscando um ideal nacional estrangeiro, sobretudo, eurocêntrico. Com este intento foi elaborado o Brasil mestiço.

A reivindicação de uma identidade nacional [...] foi a forma organizadora, por excelência, dos discursos sobre cultura, bem como dos diagnósticos e estratégias de escritores, intelectuais e homens públicos à época, ciosos, não sem divergências, de afirmar a existência de uma cultura brasileira²⁷⁴.

Como afirmou Lilia Schwarcz, "a partir desse momento, o 'mestiço vir(ou) nacional', paralelamente a um processo crescente de desafricanização de vários elementos culturais, simbolicamente clareados em meio a esse contexto"²⁷⁵. Há de se assinalar que essa desafricanização da cultura popular não foi alcançada, podendo, ainda, sustentarmos que se tratou de um projeto fracassado. Pensamos a cultura popular em termos de pluralidade e em cada manifestação cultural há a presença da cultura afro-brasileira. Por maior que tenha sido o empenho do Estado Vargas e de seus ideólogos, incluindo até mesmo a violência e a proibição, como no caso das religiões de matriz africana, não foi possível desafricanizá-las. A elevação, feita pelo próprio Estado, da capoeira enquanto esporte nacional (e não mais crime), por exemplo, ou do carnaval como uma festa brasileira evidenciam que nem mesmo ele conseguiu se desvencilhar da cultura negra fortemente presente na vida nacional, já que parte constituinte da nação.

A positivação da mestiçagem, a busca pela identidade nacional, a defesa da existência de uma democracia racial no país foram intensamente realizadas no decênio de 1930. Houve um interesse crescente pelo estudo da formação social do país. Uma leitura da história nacional passou a ser feita pelo viés culturalista, com a chegada do pensamento de Franz Boas. Contudo, apesar dos estudos passarem a se voltar para a cultura enquanto "alternativa" para o fatalismo racial e da acolhida de Boas entre parte da intelectualidade brasileira, o biologismo determinante não desapareceu do discurso. Além disso, outras vias interpretativas, para além da cultura, foram acionadas por pensadores brasileiros e anteriores ao decênio de 1930, tal como a higiene, educação e o sanitário.

²⁷⁴ DUTRA, Eliana. Cultura. In: GOMES, Ângela (coord.). *Olhando para dentro: 1930-1964*. Rio de Janeiro: Objetiva; Madrid: Mapfre, 2013. p. 229.

²⁷⁵ SCHWARCZ, Lilia. Complexo de Zé Carioca: Notas sobre uma identidade mestiça e malandra. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, n. 29, 1995. p. 56 e 57.

Arthur Ramos foi um dos intelectuais que trabalhou com a cultura enquanto chave explicativa para o "atraso" nacional. Esse tipo de abordagem se alinhava bem com os interesses de um Estado que afirmava a identidade por meio da valorização da raça, da mestiçagem, da cultura. Não afirmamos que Ramos tenha trabalhado para ou com o Estado "Novo", mas que seus escritos responderam a uma perspectiva que passava a ser, cada vez mais, valorizada. Enfatizamos que suas obras condenavam o determinismo racial, as teorias raciais e seu uso ainda vigente no país e a concepção da miscigenação como uma degeneração. Com as leituras do filósofo francês Lévy-Bruhl, aderiu a sua teoria da mentalidade primitiva, depositando nessa hipótese a explicação para o "atraso" referido²⁷⁶. Dessa maneira, retirou da raça e da prática da mestiçagem o peso até então dado enquanto responsável pelos problemas do país.

A nacionalidade e a valorização do trabalho e do trabalhador foram dois eixos fundamentais da política Vargasista. No período dos decênios de 1930 e 1940 houve políticas voltadas ao trabalhador, entendido como uma síntese do povo brasileiro, como asseverou Gomes, que lhes garantiu benefícios e direitos sociais inéditos: carteira de trabalho, férias remuneradas, carga horária regulamentada, salário mínimo, entre outros. Todavia, não se pode creditar a conquista de tais benefícios como os únicos motivos pelos quais os trabalhadores apoiaram Vargas, pois, assim procedendo, elimina-se a capacidade daqueles sujeitos de pensarem e de seu poder de decisão, tornando-os submissos a uma troca. A obediência política proveniente desses ganhos simbólicos só pode ser assim caracterizada se por ela "ficar entendido o reconhecimento de interesses e a necessidade de retribuição"²⁷⁷.

Ferreira analisou a leitura que os trabalhadores fizeram do Estado "Novo" e de sua ideologia política por meio das cartas que enviaram ao presidente Vargas, evidenciando a consciência que os remetentes tinham acerca do novo regime político e de como utilizaram o conhecimento em proveito próprio: um aumento salarial, um emprego, uma intervenção contrária a uma demissão, enfim. Em tom de agradecimento

²⁷⁶ No segundo item do terceiro capítulo desta tese, dedicado ao pensamento de Arthur Ramos com relação à psicanálise e à educação, o conceito de mentalidade primitiva, bem como a interpretação de Ramos concernente a esta teoria, será analisado. Por ora, antecipamos que esta teoria, de autoria do filósofo francês Lucien Lévy-Bruhl, afirmava que todo indivíduo possuía uma mentalidade primitiva, independente da raça. As representações de ideias deveriam ser apreendidas com base na objetividade. A mentalidade primitiva não compreendia o mundo dessa maneira, com base racional, uma vez que o lado emocional influenciava toda e qualquer concepção de vida e mundo. Essa mentalidade possuiria uma lógica particular, impregnada pela interferência direta e constante das potências invisíveis que regiam suas vidas e mortes.

²⁷⁷ GOMES Apud FERREIRA, Jorge. A cultura política dos trabalhadores no primeiro governo Vargas. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, 1990. p. 191.

e elogiosas considerações ao regime e ao presidente, acionaram o discurso do próprio governo para alcançarem seus objetivos: a defesa da família, o exercício da justiça e a proteção ao bom trabalhador, tudo por intermédio de uma missiva diretamente endereçada a Vargas. O interesse do autor é demonstrar que os trabalhadores não foram obedientes ou meramente enganados por aquele discurso, mas que souberam fazer dele táticas de sobrevivência e ganhos, a solução para alguns de seus problemas. Dessa maneira, Ferreira buscou legitimar a interpretação feita pelos trabalhadores do processo político vigente, "uma vez que a maneira como contaram a realidade social e política de sua época não surgiu a partir de ilusões e falsas expectativas, mas, sim, do cotidiano concreto de suas vidas, de seus parâmetros culturais de mundo, e encontrou lastro na realidade social que vivenciaram"²⁷⁸.

A criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, em novembro de 1930, e da Justiça do Trabalho, em 1939, evidenciam a preocupação do Estado com este setor e com o apoio que tais políticas públicas poderiam gerar. Neste momento, foi instituída uma nova relação entre o Estado e os trabalhadores. Buscou-se, igualmente, estabelecer uma ligação direta entre a classe trabalhadora e o chefe da nação. Não haveria mais intermediários. O Estado "Novo" se apresentava como um benfeitor e um governo justo para com os trabalhadores brasileiros, e isso o destacava com relação aos governos anteriores então apontados como injustos e opressores.

A preocupação em construir a identidade nacional, o que ratifica a perspectiva do governo estadonovista de sua inexistência ou fragilidade antes de sua gestão, o que, por sua vez, fortalecia a ideia de que esse Estado "Novo" era necessário para a pátria, foi pauta de grande importância na agenda desse governo. Como afirmou Lucia Lippi, "legitimidade, soberania e cidadania são questões centrais de construção de uma nação e se fazem presentes na organização da tradição e da memória coletiva, constituidora da identidade nacional"²⁷⁹. Na edificação dessa identidade, os intelectuais exerceram um papel destacado. Autoproclamados paladinos da nação, estes homens se viam com uma missão: serem os sujeitos da consciência representativa e do discurso²⁸⁰. Em sua avaliação, seriam a voz daqueles que não podiam (ou não sabiam) falar. Esse tipo de pensamento era reafirmado em uma sociedade com alto índice de analfabetos, na qual o

²⁷⁸ Ibid., p. 188.

²⁷⁹ OLIVEIRA, L., 1989, p. 181.

²⁸⁰ DELEUZE; FOUCAULT. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2013. p. 131.

povo era apresentado como uma massa homogênea, incapaz de pensar e agir por si só, precisando de condutores que falassem em seu nome.

Homens de ciência ou homens das letras, a intelectualidade nacional se posicionava como essa entidade de fala. Todavia, com o implantação do Estado "Novo" houve um esforço maior por parte do regime político para atrair a classe com fins de trabalho conjunto. A função do intelectual foi questionada e, como avaliou Velloso, houve um "confronto entre o papel dos intelectuais no final do século passado e no regime do Estado Novo". Isso porque aquele intelectual que se resguardava no alto de sua "torre de marfim", "tendo como único objetivo a preocupação literária" foi criticado pelo governo que passava a exigir destes indivíduos uma atuação política, um engajamento social²⁸¹.

O Estado "Novo" conclamou estes intelectuais a pensarem e se engajarem no projeto de construção da nação na esfera política. Mas se tratava de uma convocação aos seus ideais de nação. Alguns deles, a exemplo de Azevedo Amaral, Oliveira Vianna ou Cassiano Ricardo, se tornaram ideólogos do regime e estiveram a seu serviço, conforme sua ideologia. Neste momento, havia a cobrança para que os intelectuais se tornassem indivíduos de pensamento, mas também, ou sobretudo, de ação. Com a ressalva de ser uma ação dirigida pelo próprio Estado. Não era, portanto, todo intelectual bem vindo.

As reformas educacionais ocorridas no país na década de 1920, que ficaram restritas a alguns estados e em caráter isolado, tiveram a oportunidade de ser ampliadas no decênio seguinte. Havia a possibilidade real de serem realizadas. A criação do MESP, tendo sido um dos primeiros atos do Governo Provisório, gerou grandes expectativas nos educadores não apenas pela oportunidade concreta de efetivação de reformas, mas também pela esperança de se tornarem personagens centrais na construção da nação e desse novo homem brasileiro que se exigia. Os educadores projetavam sobre o Ministério a esperança de que com ele se organizasse a educação nacional em todos os níveis, do primário ao universitário.

Na concepção de Fernando de Azevedo, um dos efeitos imediatos e mais fecundos da "revolução" de 1930 foi a facilitação e intensificação da circulação de ideias e de trocas culturais. O educador paulista chamou a atenção para a ausência de

²⁸¹ VELLOSO, Mônica. *Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Cpdoc, 1987. p. 7 a 8. Obviamente que não se afirma aqui que os intelectuais não se posicionavam politicamente, até mesmo porque as obras de muitos deles já representam, por si só, um espaço de crítica, de resistência, oposição, de colocação e embates políticos.

um "programa de política escolar nitidamente formulado ou mesmo implícito num plano de reorganização nacional" nos planos da "revolução". Todavia, considerou que uma consciência educacional já havia sido criada no país e aspirações como a fundação de um Ministério de Educação, a reorganização do ensino secundário e superior e a instituição de universidades, "já se integravam no programa de uma corrente bastante forte para deixar de influir sobre o governo revolucionário, e encontravam, no novo ambiente, as condições mais favoráveis à sua execução"²⁸². Percebe-se na fala de Azevedo uma esperança, não ingênua, de que o novo momento político do país daria o suporte e devida atenção aos projetos de educação que já vinham sendo desenvolvidos, porém isoladamente. A fundação do MESP "denunciava uma consciência educacional mais profunda e um interesse mais vivo pelos problemas da educação nacional"²⁸³.

Neste período, em meio ao debate sobre o papel da educação para a formação do brasileiro e para o projeto de nação almejado, o movimento pela renovação educacional surgiu como um campo de realizações. A elite foi identificada como a condutora das ações que deveriam ser implementadas por meio da instrução. Esta visão conformou, nas palavras de Marta Carvalho, o discurso cívico da Associação Brasileira de Educação (ABE)²⁸⁴. Fundada em 1924, no Rio de Janeiro, ela foi organizada pelos profissionais da educação inicialmente aglutinados na capital nacional. Em razão disso, Carvalho afirmou que a ABE não configurou uma associação nacional durante os anos de 1920. Ela esteve circunscrita ao Departamento carioca da entidade, responsável pelas Conferências Nacionais²⁸⁵.

A organização da ABE respondeu a um projeto de ação política, cuja ênfase "na qualidade do ensino em detrimento da simples difusão da escola não foi decorrente de razões pedagógicas, mas políticas", isso porque "dependendo de sua 'qualidade', a educação foi claramente valorizada como instrumento de controle social"²⁸⁶. Os grupos, heterogêneos, que a formavam faziam parte da elite nacional (intelectual, política e econômica). Por esse motivo, seriam os condutores da nação. Caberia a eles, então, organizar, administrar e executar ações educacionais destinadas ao povo, seu

²⁸² AZEVEDO, Fernando de. A renovação e unificação do sistema educativo. In: _____. *A cultura brasileira*. São Paulo: Edusp, 2010. p. 708 e 709.

²⁸³ *Ibid.*, p. 711.

²⁸⁴ CARVALHO, Marta. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 1998.

²⁸⁵ *Ibid.*, p. 31.

²⁸⁶ *Ibid.*, p. 35.

contraponto²⁸⁷. Balizados pelas concepções higiênicas e eugênicas que tinham forte reverberação nos debates da vida nacional, não deixaram de pautar seus projetos educacionais para este povo sobre os princípios de controle e modelação.

Pelo estatuto aprovado em assembleia geral em outubro de 1924, o propósito da ABE era "promover no Brasil a difusão e o aperfeiçoamento da educação em todos os ramos e cooperar em todas as iniciativas que tendam, direta ou indiretamente, a esse objetivo"²⁸⁸. Foi a partir de 1927 que a campanha educacional feita por ela ganhou maior publicidade no país, uma vez que até então ela esteve restrita a um "trabalho de organização interna, de estabelecimento de contatos e de delineamento de diretrizes de ação, bem como a alguns ensaios de intervenção cultural na cidade do Rio de Janeiro"²⁸⁹. O clima de empolgação em torno da causa educacional foi benéfico para a ABE que aproveitou a ocasião para "ampliar seus quadros sociais e de prestígio"²⁹⁰. A Primeira Conferência Nacional de Educação foi promovida neste mesmo ano e teve como objetivo "fazer a propaganda da 'causa educacional' e concomitantemente promover a unidade nacional"²⁹¹.

Estas conferências funcionaram como um momento de encontro nacional no qual as realidades locais eram apresentadas. Desta maneira, os participantes passavam a conhecer o que ocorria na seara educacional em cada estado da federação e, desta feita, podiam debater os assuntos destacados. A Primeira Conferência Nacional de Educação ocorreu em Curitiba, entre 19 e 23 de dezembro de 1927, e congregou 18 delegados representantes de seus estados. Afora estes representantes, várias autoridades políticas e eclesiásticas estiverem presentes²⁹². Há de se ressaltar que em torno da ABE havia um

²⁸⁷ Nesta pesquisa, compreendemos povo enquanto um grupo heterogêneo de indivíduos, tanto no âmbito cultural quanto econômico. A elite intelectual que compunha a ABE, e que tinha um espaço e força política bem considerável, pensava povo enquanto categoria menor, passível de sua ajuda e comando. Este pensamento de que o povo necessita de condução por incapacidade de pensar e se articular, sobretudo, de não possuir uma consciência política foi historicamente construído, fazendo parte do universo mental da intelectualidade brasileira de maneira geral, não se restringindo a ABE. Este tipo de concepção destituiu dessa categoria tão complexa - povo - não apenas a sua competência de compreensão e interpretação dos fatos políticos, como também lhe retira ou minimiza a sua capacidade de ação.

²⁸⁸ ABE Apud CARVALHO, M., op., cit., p. 54-55.

²⁸⁹ Ibid., p. 59.

²⁹⁰ Ibid., loc., cit.

²⁹¹ Ibid., loc., cit. Em 1941 houve a Primeira Conferência Nacional de Educação organizada pelo Ministério da Educação. A que nos referimos no corpo do texto foi organizada pela ABE. São duas Conferências distintas. Sobre a Conferência de 1941 ver HORTA, José. A I Conferência Nacional de Educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores. In: GOMES, Ângela (org.). *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: Cpdoc, 2000.

²⁹² Alagoas (Renato de Alencar); Amazonas (Altamirano Nunes Pereira); Bahia (Jayme Junqueira Ayres); Ceará (Antônio Moreira de Souza Filho); Distrito Federal (Pedro Deodato Moraes); Espírito Santo (Ubaldo Ramalheite Maia); Goiás (Abacílio Reis); Maranhão (Luis Cesar); Mato Grosso (Frederico G. Cartens); Pará (Oswaldo Orico); Paraná (Lysimaco Ferreira da Costa); Pernambuco (Oswaldo Orico);

número significativo de católicos, até a cisão em 1933. Conforme o redator da *Exposição sobre os trabalhos e resoluções tomadas*, as teses oficiais da Conferência versaram sobre a unidade nacional: pela cultura literária, cívica e moral; uniformização do ensino primário nas suas ideias capitais, mantida a liberdade de programas; criação de escolas normais superiores em diferentes pontos do país para o preparo pedagógico; e a organização de quadros nacionais, corporações de aperfeiçoamento técnico, científico e literário²⁹³. Nas palavras de Lourenço Filho, a Conferência foi organizada "tão somente para iniciar a fixação de certos pontos capitais de uma política nacional em matéria de educação", o que, em sua concepção, foi alcançado²⁹⁴.

As discussões e cisões internas da ABE foram grandes. Havia três grupos predominantes: o liderado por Fernando Magalhães, o conduzido por Ferdinando Labouriau e o composto por Edgard Süsssekind de Mendonça, Francisco Venâncio Filho e Armada Álvaro Alberto. Todos eles divergiram em várias questões, das quais destacamos a leitura católica realizada pelos primeiros e sua crença no papel moralizador da escola; a visão dos segundos quanto a educação como via capaz de propor a participação social do brasileiro, pois acreditavam que "o êxito de qualquer empreendimento depend(ia) infalivelmente da qualidade do material humano útil, efetivo, isto é, hígido, culto, especializado"; e a defesa dos terceiros da iniciativa privada na educação²⁹⁵. Com a morte de Labouriau, em 1928, o grupo de Fernando Magalhães se fortaleceu na entidade, porém foi marcado, conforme Carvalho, "por um grande isolamento com relação ao movimento educacional que se processava no país".

Havia uma proposta, liderada por Vicente Licínio Cardoso, de institucionalizar nacionalmente o movimento educacional. Esta proposta foi rejeitada pelo conselho diretor da ABE, haja vista a perda de poder do Departamento Carioca sobre o movimento, caso a sua federação fosse realizada. As discussões e dissidências sobre o assunto foram constantes ao longo da história daquela instituição. Licínio Cardoso foi presidente da ABE em 1928 e levou adiante seu projeto de nacionalização do movimento educacional, viajando pelo país a fim de instalar departamentos daquela

Piauí (João de Oliveira Franco); Rio de Janeiro (Paula Achilles e Leoni Kassef); Rio Grande do Norte (Nestor Lima); Rio Grande do Sul (Raul Bittencourt); Santa Catarina (Orestes Guimarães); São Paulo (Lourenço Filho). Esta lista consta em COSTA; SEHNA; SCHIMIDT. *I Conferência Nacional de Educação*. Brasília: Inep, 1997, p. 16. Os delegados do Pará e Pernambuco são indicados como sendo a mesma pessoa ou pessoas homônimas.

²⁹³ Ibid., loc., cit.

²⁹⁴ LOURENÇO FILHO, Manoel. Um registro do evento. In: COSTA; SEHNA; SCHIMIDT, op., cit., p. 692.

²⁹⁵ CARVALHO, M., 1998, p. 61.

agremiação nos estados da federação. Em 1929 deixou a presidência. A Associação, insatisfeita com suas ações, impediu-o de falar em seu nome em suas peregrinações país afora.

Cardoso e os adeptos de suas ideias consideravam as Conferências Nacionais insuficientes para debater e concretizar ações em prol da educação nacional. Ele não teve o apoio da ABE, mas ganhou o da Sociedade Paulista de Educação que havia rompido com aquela entidade. Com o suporte da Sociedade, foi fundada a Federação Nacional das Sociedades de Educação, em 1929, que não contou com o apoio da agremiação carioca. Somente em 1932 foi organizada a ABE nacional. A congregação carioca ficou enfraquecida e enfrentou um "crescente desprestígio e grande esvaziamento de seu quadro social". No entanto, a "revolução" de 1930 a auxiliou, tirando-a do isolamento em que se encontrava, haja vista a influência e presença significativa de católicos no governo então estabelecido²⁹⁶.

Com a instalação da República, houve a separação entre o Estado e a Igreja Católica. Esta instituição se esforçou muito para reaver o poder perdido com o advento do novo regime político. Ela detinha o monopólio da educação do país. Era preciso expandir a educação, tirando-a do âmbito privado, familiar e religioso. Como proclamou Nunes, era imprescindível, e ficou sob a responsabilidade dos intelectuais, secularizar a cultura²⁹⁷. Esta ação seria realizada, ainda segundo essa pedagoga, com a criação de um outro tipo de escola e de educador, que, por sua vez, seria formado pelo Instituto de Educação, que será abordado no segundo subitem deste capítulo.

A ABE intentava definir uma política educacional para o país e, para isto, convocou para dezembro de 1931 a IV Conferência Nacional de Educação. Neste evento, as divergências entre o grupo dos reformadores e o grupo dos católicos ficaram mais evidentes²⁹⁸. Vale destacar que este último grupo a controlava. Conforme Carvalho, tudo indicava que os organizadores da Conferência "contavam referendar, na

²⁹⁶ Ibid., p. 66-70.

²⁹⁷ NUNES, Clarice. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, 1998.

²⁹⁸ É salutar destacar que essa dicotomia é muito simplista e não dá conta das diversidades de opiniões e posicionamentos dos grupos indicados. De fato, tais termos acabam sendo apresentados de uma forma naturalizada e polarizada, carecendo de precisões, como evidenciaram Shueler e Magaldi. Esta dicotomia também "biparte o movimento em dois campos nitidamente diferenciados e antagônicos", e, neste caso, é bom lembrar que estes planos "moviam-se num mesmo campo de debates". As propostas de ambos coincidiam no projeto da educação como via para a construção da nacionalidade e, embora seus projetos apresentassem pontos de vistas diferentes, isso não significa que não flertassem ou apresentassem semelhanças. Todavia, embora houvesse uma pluralidade de organizações, restringimos a análise a tais associações em função dos laços que a ligam a esta pesquisa. SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 47.

sua assembleia de encerramento, uma política educacional que perpetuasse a dualidade do sistema escolar e lhe imprimisse orientação religiosa"²⁹⁹. Esta dualidade do ensino - uma para o povo e outra para a elite - esteve presente nas discussões dos abeanos, com a representação de pontos de vistas diferenciados, conforme os grupos que a compunham.

A intervenção feita pelo jornalista Nóbrega da Cunha adiou os planos dos organizadores do evento. Cunha alegou que a IV Conferência não tinha condições de responder satisfatoriamente ao pedido do Governo Provisório e do ministro da Educação e da Saúde Pública, Francisco Campos; de discutir acerca do ensino secundário e superior; e muito menos de realizar "o exame do problema geral da educação". Ele justificou que as atribuições daquela Conferência se resumiam a "discutir unicamente as questões relativas à educação popular na fase primária"³⁰⁰. Com esta manobra política, conseguiu convencer a assembleia da impossibilidade de satisfazer o pedido de Vargas e Campos, e logrou o adiamento para a próxima Conferência a ser realizada em 1932. Cunha assumiu a responsabilidade de "esboçar a questão", apresentando seus argumentos em nome de um coletivo. Ele atribuiu a tarefa de confecção do que viria a ser o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* a Fernando de Azevedo³⁰¹.

Com relação ao pedido efetivado pelo governo à Conferência, Carvalho asseverou que o MESP ajudou a organizar aquele evento e de que tinha conhecimento dos seus objetivos e programação. Desta maneira, a autora contrapõe a versão apresentada por Nóbrega da Cunha em seu livro *A revolução e a educação*, de que teria sido uma surpresa o referido pedido na abertura do evento. A autora criticou o relato de Cunha quanto à origem do *Manifesto*. Segundo Cunha, o Governo Provisório havia feito um pedido que aquela Conferência não poderia atender e postergou a resposta que seria dada com o lançamento daquele documento³⁰². Ela chamou a atenção para o fato dessa versão anular toda a relação arquitetada entre o governo e os católicos. Assim pensando a origem do *Manifesto* e transformando essa versão em narrativa histórica, constrói-se uma "operação que obscurece o entendimento da força política efetiva dos grupos que

²⁹⁹ CARVALHO, Marta. O manifesto dos pioneiros da educação nova e a IV conferência nacional de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, 2015. p. 91.

³⁰⁰ CUNHA. Nóbrega da. Apud CUNHA, Marcus. O Manifesto dos Pioneiros de 1932 e a cultura universitária brasileira: razão e paixões. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, 2008. p. 127.

³⁰¹ Ibid., loc., cit.

³⁰² CARVALHO, M., 2015, p. 94.

estavam em confronto e elide as relações e alianças já sedimentadas ou em efetivação entre o grupo católico e o Governo Provisório"³⁰³.

Nóbrega da Cunha obteve grande êxito com sua intervenção. A divulgação do *Manifesto* foi acompanhada por sua publicação sob a forma de livro no mesmo ano de 1932. O impresso foi publicado pela Companhia Editora Nacional e contou com uma introdução e um apêndice³⁰⁴. A ação de Azevedo ao torná-lo um livro foi acertadamente considerada por Marcus Cunha como estratégica, pois "além de dar maior visibilidade ao documento, conferiu a ele legitimidade e perenidade". A imprensa o noticiou, mas com a publicação em livro, Azevedo transformou uma passageira matéria de jornal em um registro mais duradouro, cujas ideias "ficariam eternizadas como marco histórico no campo da educação"³⁰⁵.

Neste documento-monumento³⁰⁶, foram lançadas as diretrizes "de uma nova política escolar, inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma

³⁰³ Ibid., p. 96

³⁰⁴ O título da obra foi *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. A introdução foi redigida por Azevedo ao longo de 24 páginas. O Manifesto propriamente dito foi formulado em 44 páginas: Movimento de renovação educacional; Diretrizes que se esclarecem; Reformas e a reforma; Finalidade da educação; Valores mutáveis e valores permanentes; O Estado em face da educação (A educação, uma função essencialmente pública, A questão da escola única, A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação); A função educacional (A unidade da função educacional, a autonomia da função educacional, a descentralização); O processo educativo (o conceito e os fundamentos da educação nova); Plano de reconstrução educacional (as linhas gerais do plano, o ponto nevrálgico da questão, o conceito moderno de universidade e o problema universitário no Brasil, o problema dos melhores); A unidade de formação de professores e a unidade de espírito; O papel da escola na vida e a sua função social; A democracia um programa de longos deveres. O apêndice foi composto por uma breve biografia dos signatários do manifesto; um artigo de autoria de C. M (Cecília Meireles) nomeado "*O valor dos manifestos*"; o comunicado da diretoria geral de informações, estatística e divulgação do MESP, intitulado "*A palavra oficial*"; um texto sem autoria publicado no jornal *O Estado de São Paulo*, denominado "'O Estado de São Paulo' e o manifesto"; artigo assinado por Menotti Del Picchia no jornal *Folha da Manhã*, de São Paulo, cognominado "*Reconstrução educacional*" e, por fim, um artigo rubricado por Azevedo Amaral n'*O Jornal*, do Rio de Janeiro, titulado "*O Estado e a educação*". AZEVEDO, Fernando de. *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1932.

³⁰⁵ CUNHA, M., 2008, p. 130.

³⁰⁶ Como afirmou Le Goff, todo documento é um monumento no sentido de que "resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro - voluntária ou involuntariamente - determinada imagem de si próprias". Mais do que isso, ele é um instrumento de poder. LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____. *História e Memória*. São Paulo: Unicamp, 2013. p. 497. Neste sentido, o *Manifesto* se apresenta como um documento-monumento na medida em que foi confeccionado para determinar um espaço de ideias, saberes e de poder, sobretudo, de um grupo específico - os escolanovistas - que se apresentava como paladino da educação nacional. A sua publicação sob a forma de livro evidencia, mais uma vez, a sua condição de documento-monumento, haja vista a intenção de se fazer duradouro, tornando-se uma memória histórica e, desta maneira, permitindo a sua revisitação, determinando e mantendo perpétua a imagem do grupo que o criou e os seus postulados. Além de legitimar aquele grupo e ainda na categoria de um Manifesto avulso, ele surgiu "carregado de um verdadeiro arsenal simbólico que atua no imaginário social, construindo uma memória educacional que tem (nele) próprio o marco da renovação educacional no Brasil". XAVIER, Libânia. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira* [s.d.t], 2002.

civilização urbana e industrial"³⁰⁷. O objetivo proposto era o de romper com "as tradições excessivamente individualistas da política do país, fortalecer os laços de solidariedade nacional, manter os ideais democráticos [...] e adaptar a educação, como a vida às transformações sociais e econômicas [...]"³⁰⁸. Com este documento, seus signatários apresentaram suas propostas, os princípios que regiam seus posicionamentos e objetivos e as metas que pretendiam alcançar com uma nova educação. Em meio às acirradas disputas pela educação com a Igreja Católica, o manuscrito se mostrou também como um meio estratégico pelo poder de comandar a educação nacional. Ele simbolizou ainda uma unidade entre seus partidários, dando coesão a um determinado grupo, fortalecendo-o e se alimentando de suas projeções pessoais para demarcar seu espaço enquanto meio possível, ou único, como enfatizaram, capaz de direcionar a educação brasileira e salvar o país. O tom salvacionista permanecia.

Este *Manifesto* foi um registro multifacetado que abarcou várias funções e interesses, estabelecendo discussões em torno não só da educação, seu ponto cabal, mas de uma estrutura muito maior como religião, cultura, relações de poder, funções estatais, enfim. A intenção com a sua elaboração foi se impor enquanto um grupo coeso, desenvolver o debate, suscitar discussões, ter suas ideias conhecidas e repercutidas nacionalmente. O impacto que a publicação causou alçou as mais diversas reações: de total adesão, passando por aquelas com reservas e ressalvas, ou ainda de duras críticas negativas. Dentre estas últimas, as mais estridentes foram, sem dúvida, as proferidas pela Igreja, porém não somente por ela, quer tenham sido aquelas direcionadas aos pontos abordados pelo *Manifesto* em si, quer tenham sido aquelas destinadas a partidários específicos, como ocorrido com Fernando de Azevedo e, mais acidamente, com Anísio Teixeira³⁰⁹. As críticas ficaram patentes nos eventos, como as Conferências de Educação, especificamente no Congresso de Educação, promovido pelo Centro D. Vital de São Paulo. As publicações foram outros meios para as críticas, destacando-se

³⁰⁷ AZEVEDO, 2010, p. 722.

³⁰⁸ Ibid., loc., cit.

³⁰⁹ Nunes destacou não apenas a Igreja Católica como opositora ao *Manifesto* e os integralistas, apoiadores da Igreja, como também os políticos. A Igreja por razões claras e já arroladas. Já os políticos se opuseram pelo fator financeiro, uma vez que as escolas representavam bons rendimentos em decorrência dos aluguéis de seus prédios, e pelo fator da politicagem, já que elas também funcionaram como postos de distribuição de empregos e alternativa de captação de votos. Vale lembrar que a Igreja lutou não somente na arena religiosa, mas também na econômica, uma vez que perderia muito dinheiro, caso o ensino se tornasse incumbência do Estado, como prescrevia o *Manifesto*, que deveria garanti-lo de forma gratuita. NUNES, Clarice. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932): o compromisso com uma sociedade educada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, 2015. p. 58.

as empreendidas pelo mesmo Centro e pela revista *A Ordem*, pertencente ao movimento católico.

Alguns itens do *Manifesto* e, por extensão, os seus partidários foram acusados de serem comunistas, uma vez que defendiam que o ensino deveria ficar sob a responsabilidade do Estado; contra a pátria, por usar teorias estrangeiras; e anticristão, por refutar a religião dos currículos e trair uma tradição nacional³¹⁰. As disputas e descontentamentos foram aumentando, o que culminou na saída do grupo católico da ABE, quando da realização da Constituinte, em 1933, e na criação da Confederação Católica de Educação. O grupo católico já se encontrava enfraquecido desde 1931, quando foram eleitos presidentes da ABE os educadores Anísio Teixeira e Carneiro Leão. Com estes dois educadores, teve início uma politização da Associação, até então combatida pelo grupo de Magalhães. Como anunciou Carvalho, Anísio Teixeira articulou "uma nova imagem da Associação, que acabou por sobrepor-se à constituída nos anos (19)20", com um perfil político e de debates³¹¹.

A defesa de uma escola para todos presente no *Manifesto* representou o desejo de seus organizadores pelo fim dos privilégios de classe. O acesso à escola estaria fundamentado nas aptidões naturais, por este motivo, configurava-se democrática. Para os que assinaram aquele documento, entendendo a sua adesão ao conteúdo contemplado, considerar estas aptidões significava reconhecer o direito à educação a todas as pessoas, "até onde o permitam as suas aptidões naturais, independentes de razões de ordem econômica e social"³¹². Assim, o desempenho nos estudos dependeria da capacidade de cada um, independente das razões socioeconômicas, como afirmou Azevedo. Todavia, se dizer democrático por pautar o acesso à educação nas aptidões naturais, desconsiderando os aspectos socioeconômicos significa dizer que grande parcela da população continuaria de fora dos bancos escolares.

As aptidões naturais não eliminam a necessidade de determinadas condições socioeconômicas para serem desenvolvidas. Alcançar uma formação acadêmica e/ou obter um bom emprego no futuro, segundo Azevedo, dependeria do mérito de cada indivíduo. E aqui reside um grande problema que acompanha a educação do país até hoje. O novo sistema de educação de que tratava o *Manifesto*, subordinava as "tendências ou preocupações de classe, [...], aos fins fundamentais e gerais que assinala

³¹⁰ Ver XAVIER, 2002.

³¹¹ CARVALHO, M., 1998, p. 71.

³¹² AZEVEDO, 1932, p. 42.

a natureza nas suas funções biológicas"³¹³. A defesa era formar uma "hierarquia democrática" por meio da "hierarquia das capacidades"³¹⁴.

Os grupos católico e reformista apresentaram muitas divergências de ideias, ideologias, crenças e posicionamentos. Todavia, houve tópicos em comum acordo. Ambos acreditavam viver em um mundo em crise, cuja solução estaria nas mãos da elite. Esta certeza se fez presente no *Manifesto*, quando Azevedo explicou o que era este documento: "um programa completo de reconstrução educacional, que será mais cedo ou mais tarde a tarefa gigantesca das elites coordenadoras das forças históricas e sociais do povo"³¹⁵. A maneira como esta intervenção se daria foi encarada de forma distinta pelos dois grupos. Para os reformadores, a via era a ciência; para os católicos, o caminho era por meio da religião.

Ana Maria Magaldi chamou a atenção para a concordância dos católicos, e a aplicação em suas escolas, de algumas ideias da Escola Nova, a exemplo da prática pedagógica do "como ensinar"³¹⁶. Da mesma forma que os escolanovistas, a Igreja também se preocupou com a formação dos professores, entendendo-a como crucial para a melhoria e boa condução da educação do país. No entanto, cada qual pautado por uma orientação própria. Para ambos, a educação era a via de desenvolvimento nacional e igualmente a formação docente era julgada imprescindível. Para os primeiros, a missão era desenvolver a crítica, o debate, a reflexão, com um tom científico. Para os segundos, a divulgação da fé e a doutrinação religiosa eram percebidas como missões que, a rigor, deveriam ser conjugadas com os ensinamentos científicos.

A Igreja não ignorou as novas ideias pedagógicas que então eram apresentadas. Porém, recusou aquelas concepções que se confrontavam com seus princípios seculares. Não poupou esforços para dirigir o professorado. Suas publicações tiveram como foco os aconselhamentos aos docentes católicos, seduzindo, inclusive, os professores católicos das escolas públicas. Com estes últimos, ganhou um grande aliado para rebater e resistir aos propósitos da Escola Nova com os quais não concordava. Carvalho

³¹³ Ibid., p. 43 a 44.

³¹⁴ Ibid., p. 48. Sobre esta visão a respeito do *Manifesto*, ver MERCADANTE, Jefferson. *A psicanálise entre a higiene mental e a escola nova na obra de Arthur Ramos: contribuições à História da educação no Brasil*. 2014. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2014 e VEIGA, Cynthia. *Escola de alma branca. Educação em Revista*, Belo Horizonte, 2000.

³¹⁵ AZEVEDO, 1932, p. 24.

³¹⁶ MAGALDI; NEVES. Valores católicos e profissão docente: um estudo sobre representações em torno do magistério e do "ser professora" (1930-1950). *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 15, 2007. p. 103.

apresentou uma distinção básica na apropriação que católicos e pioneiros fizeram do escolanovismo: na medida que os primeiros utilizavam a expressão restrita ao campo pedagógico, os segundos expandiam seu uso, crendo e difundido a educação nova como veículo transformador da sociedade³¹⁷.

A dualidade do ensino foi outro assunto que gerou discordâncias. Anísio Teixeira criticava esta dualidade entre escola do trabalho e escola da cultura, na qual ficavam explicitamente demarcadas as linhas entre ensino destinado a uma elite e aquele destinado ao povo. Em seu lugar, propôs a unificação do ensino da cultura e do trabalho em todos os graus de ensino, o que consolidou com a reforma educacional que liderou no Distrito Federal a partir de 1931, com as escolas técnicas secundárias. Um dos grandes objetivos de Teixeira, como será abordado mais adiante, foi a equiparação dos diplomas destas escolas aos do Colégio Pedro II, vindo a ter esta proposta rejeitada pela Constituinte em 1933.

As disputas e defesas de ideias e interesses entre os católicos e os reformistas se ampliaram ainda mais na V Conferência Nacional de Educação. A ABE a convocou com o objetivo de discutir um plano de educação nacional para o anteprojeto da Constituição que viria a ser promulgada em 1934³¹⁸. Para Fernando de Azevedo, esta Conferência foi a mais importante entre todas as que foram realizadas sob o patrocínio da ABE, "pelos seus resultados imediatos, na linha do movimento, e a de maior repercussão"³¹⁹.

O embate ocorrido, que resultou na saída do grupo católico da Associação, teve no lançamento do *Manifesto* e na posse presidencial de Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Carneiro Leão e Arminda Álvaro Alberto uma espécie de estopim, como já afirmado. Segundo Carvalho, os princípios contidos naquele documento "nortearam a discussão da Comissão dos 32, que, presidida por Fernando de Azevedo, fixaria na V Conferência as normas de estruturação do sistema educacional brasileiro defendidas pela ABE na Constituinte de 1934"³²⁰. Afora estes fatos, sob a presidência de Anísio, a

³¹⁷ CARVALHO, Marta. Fernando de Azevedo, pioneiro da educação nova. *Revista Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 37, 1994. p. 76.

³¹⁸ Sobre as discussões no âmbito da educação ocorridos na Assembleia Nacional Constituinte em 1933-1934, ver BITTENCOURT, Circe. Os problemas educacionais na Assembleia Nacional Constituinte de 1934. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 12, 1986 e JESUS, Wellington. O "problema nacional": a história de uma emenda que transformou o financiamento da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 220, 2007.

³¹⁹ AZEVEDO, Fernando de. A nova política educacional: esboço de um programa educacional extraído do Manifesto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, 2015. p. 231.

³²⁰ CARVALHO, M., 1994, p.74.

ABE foi apresentada como um espaço para o debate aberto e a livre circulação de ideias, o que desagradou a alguns abeanos que reclamavam o apartidarismo da agremiação.

O grupo católico já havia criado a revista *A ordem*, em 1921, e o Centro Dom Vital, um ano depois, para defender os princípios católicos e arregimentar forças em prol de sua causa. A fundação da Liga Eleitoral Católica (LEC), em 1932, veio somar-se àquelas agremiações, tendo como secretário geral o jurista Alceu Amoroso Lima. A LEC foi apresentada como apartidária, estando aberta a apoiar todos aqueles candidatos que se identificassem e se comprometessem com os seus ideários. Na Constituinte, em 1933, esta Liga obteve número significativo de votos, resultando em uma posição favoravelmente destacada, onde alcançou "pelo menos dois terços dos votos em todas as questões do seu programa"³²¹. Com isso, a Igreja se rearticulou e se fortaleceu perante a sociedade e a política. A LEC simbolizou, conjuntamente com as outras irmandades católicas citadas, um espaço de arregimentação política e ideológica, na qual se aglutinaram os católicos e simpatizantes de seus ideais. Na mesma proporção, os reformadores construíram suas zonas de influências e debates, buscando angariar partidários e impor suas ideias. O fato, em comum, é que ambos se organizavam.

Na Constituinte, o debate entre católicos e escolanovistas, ainda que amplo, centrava-se, pode-se dizer, sobre três pontos cruciais: a laicidade do ensino, a coeducação dos sexos e o monopólio da educação pelo Estado. Outros pontos foram igualmente importantes para o debate, tal como o financiamento da educação, a gratuidade e obrigatoriedade. A educação foi considerada um direito de todos, com o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, com uma tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário, liberdade de ensino e no que dizia respeito ao ensino religioso, este foi permitido de maneira facultativa.

A rearticulação católica garantiu uma maioria na Constituinte, como visto, e, como destacou Nunes, os reformadores acabaram ficando isolados dentro e fora do governo³²². A disputa foi intensa e envolveu embates políticos e ideológicos. Entre ganhos, perdas e negociações, os católicos conseguiram inserir o ensino religioso (facultativo) na Constituição de 1934, mas não o controle dos sindicatos. A Carta Constitucional sancionou a "normatização da escola secundária pela reforma de 1931,

³²¹ NUNES, Clarice. O Estado Novo e o debate educacional nos anos trinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Memória intelectual da educação brasileira*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 1999. p. 37.

³²²Ibid., p. 39.

isto é, manteve a permanência do padrão limitado do número de estabelecimentos públicos secundários", além de ratificar "a interferência da União [...] que promovia a equalização formal do ensino público e privado" e "a homogeneização curricular [...]"³²³. Por fim, como avaliou a mesma autora, "a mais liberal das nossas constituições não era tão liberal como sonhavam os liberais e acabou consolidando a restauração católica"³²⁴.

A aproximação entre a Igreja e o Estado era ensaiada desde outubro de 1930. As negociações entre ambos demonstravam os interesses e as desconfianças mútuas, e cada qual deixou muito claro o que esperava um do outro: o governo requeria o apoio popular arregimentado pela Igreja, e esta última exigia o apoio às suas causas políticas, travestidas de religiosas.

Com o recrudescimento da censura e do controle por parte do governo antes mesmo do estabelecimento do Estado "Novo", houve mudanças em alguns cargos públicos. A saída de Anísio Teixeira, que deixou a direção de Instrução Pública do Distrito Federal, em 1935, foi seguida pela posse de Francisco Campos que passou a assumir a Secretaria de Educação e Cultura. Clarice Nunes destacou a "invasão" católica no governo municipal e a derrota do plano educativo elaborado por Anísio Teixeira e seus colaboradores. O trabalho desenvolvido por Teixeira foi identificado como uma "estratégia de oposição dentro da estratégia oficial"³²⁵. Teixeira simbolizava o intelectual não desejado pelo novo governo. Desta feita, ainda segundo Nunes, além da posse de Francisco Campos, o cônego Olímpio de Mello assumiu a interventoria, Amoroso Lima se tornou reitor da Universidade do Distrito Federal (UDF), o coronel Pio Borges foi nomeado secretário da Educação e Cultura do Rio de Janeiro, o padre Helder Câmara passou a chefiar o Instituto de Pesquisas Educacionais e Theobaldo Miranda Santos foi nomeado superintendente da Educação Geral e Técnica e de Ensino de Extensão³²⁶.

³²³ Ibid., p. 40.

³²⁴ Ibid., p. 41.

³²⁵ NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 16, 2001. p. 09. Com a acusação de ser comunista, Anísio Teixeira teve seu projeto de reforma descaracterizado e em muitos pontos descartado, bem como suas ações em prática interrompidas. Curiosa a imputação de comunista que recebeu, pois o educador baiano, como apontou Bomeny, "não só criticava o modelo socialista, como fazia pública sua admiração pela experiência norte-americana". BOMENY, 1999, p. 32.

³²⁶ NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. In: BOMENY, Helena (org.). *Constelação Capanema: intelectuais e política*. Rio de Janeiro: FGV; Bragança Paulista: Edusf, 2001. p. 112.

No ideal nacionalista que se impunha, o brasileiro que se almejava era o trabalhador digno, higiênico e sadio. Um bom trabalhador executava as suas funções com responsabilidade. Para isso, era necessário que este indivíduo exercesse a profissão com satisfação e que o ofício escolhido fosse compatível com suas habilidades, o que garantiria uma melhor e maior produção. Os testes vocacionais tinham essa finalidade: selecionar e orientar o profissional para determinada atividade laboral. Dentro da perspectiva estadonovista da edificação deste tipo de trabalhador, a escola se tornou um ambiente de modelação. Todos os elementos que considerava cruciais para essa fase da política e da vida nacional - nacionalidade, disciplina, trabalho - deveriam ser cultuados na escola, porém não restrita aos seus muros. Nesta linha de pensamento surgiu a escola do trabalho, na qual os ensinamentos deveriam estar voltados para a qualificação e orientação do indivíduo - trabalhador³²⁷.

A tônica do novo, da construção da nação e do brasileiro moderno fez parte da política de trabalho e discurso do MESP, principalmente na figura de Gustavo Capanema que, a partir de 1934, assumira a pasta. O ministro definiu o Ministério como o "Ministério do Homem", cujo destino era "preparar, compor e aperfeiçoar o homem no Brasil"³²⁸. Para esse fim, o rádio, o livro, os jornais, a música e o cinema foram instrumentos úteis e indispensáveis para consolidar a ideologia estadonovista. Esses meios de comunicação permitiram a sua divulgação, cuja operacionalização esteve sob a responsabilidade dos ideólogos e dos intelectuais que trabalharam junto com o Estado "Novo".

Com as reformas educacionais ocorridas no decênio de 1920, o livro obteve uma projeção maior e os incentivos à leitura e produção impressa foram aumentando. O movimento escolanovista enfatizou a importância e necessidade dos livros, com destaque aos didáticos e aos de literatura infantil. As bibliotecas foram outro ponto de destaque na agenda de seus partícipes, com a inclusão de suas construções nos projetos de edificações de novas escolas. Não apenas o espaço físico, como também o acervo e a criação de uma cultura de leitura foram considerados necessidades primordiais.

O surgimento de editoras e gráficas foi ampliado no cenário literário do Brasil pós-1930, impulsionado por este acréscimo de leitores e dos incentivos à leitura. A ABE

³²⁷Sobre a reforma Capanema de 1942 e as novas diretrizes pedagógicas que foram estabelecidas visando a conformação desse indivíduo trabalhador ver SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; FGV, 2000S. Especificamente o capítulo seis da terceira parte do livro.

³²⁸ CAPANEMA, Gustavo Apud HORTA, 2000, p. 144.

havia proposto, conforme Dutra, a organização de um roteiro de leitura para os brasileiros que foi, no início dos anos de 1930, materializada por intermédio das coleções da Companhia Editora Nacional³²⁹. Grandes nomes da intelectualidade brasileira fizeram parte destas coleções na condição de seus diretores, caso de Anísio Teixeira, com a Coleção Biblioteca do Espírito Moderno e de Fernando de Azevedo, com a Biblioteca Pedagógica Brasileira. Estas coleções tinham como objetivo "conhecer o Brasil 'real', entender as bases da sua 'formação social', diagnosticar seus problemas e resolver seus dilemas, promovendo sua cultura"³³⁰.

A coleção dirigida por Azevedo contou com cinco séries: literatura infantil, livros didáticos, atualidades pedagógicas, iniciação científica e a brasileira. Estas séries também ficaram sob a responsabilidade de nomes proeminentes da cultura letrada nacional. A Brasileira tinha como premissa a publicação somente de obras sobre o Brasil e a iniciativa com a sua criação logo foi expandida para outras editoras, a exemplo da Editora Schmidt, em 1932, com a Coleção Azul e a José Olympio e sua Coleção Documentos Brasileiros, de 1936³³¹.

A inquietação em torno do conhecimento desse Brasil "real" impulsionou os estudos empreendidos acerca da vida material e imaterial do negro, com a impressão de livros que abordavam a sua contribuição, essa ainda era a tônica, a exemplo de *Casa grande & senzala* de Gilberto Freyre (1933), intensamente saudado pela crítica. Algumas reedições de obras esgotadas sobre esta temática foram empreendidas neste período, caso de *Os africanos no Brasil* de Raimundo Nina Rodrigues e *Os costumes africanos* de Manuel Quirino, ambos publicados pela Biblioteca de Divulgação Nacional, então dirigida por Arthur Ramos.

Com o Estado "Novo", o interesse por este Brasil "real" foi intensificado, sedimentado em uma pedagogia voltada para a nacionalidade. Não somente os materiais impressos sofreram uma orientação de conteúdo, de público e de finalidade, incluindo censuras. O mesmo ocorreu com o rádio e o cinema. Na lógica estadonovista, esses meios de comunicação de massa não poderiam ser dispensados enquanto veículos de propaganda governamental e disseminação ideológica, tampouco poderiam estar disponíveis ao uso sem uma direção competente, no caso, regida pelos órgãos que compunham o governo.

³²⁹ DUTRA, 2013, p. 243.

³³⁰ Ibid., loc., cit.

³³¹ Ibid., p. 244.

Mesmo antes da fundação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), em 1939, algumas regulamentações do cinema já haviam sido feitas. Este veículo imagético foi associado à educação, no sentido de corresponder a mais um instrumento de ensino e aprendizagem. Em 1931, conforme Dutra, a ABE sugeriu ao Estado o aumento da produção de filmes educativos e a criação de um Conselho Federal de Censura, que deveria ficar circunscrito ao MESP. Ainda segundo essa autora, um documento pedindo ao Estado a afirmação do cinema educativo foi formulado em 1932, em meio a I Convenção Nacional do Cinema. Neste mesmo ano, Vargas atendeu algumas das reivindicações dos educadores, produtores e distribuidores do cinema nacional, por meio de decreto-lei, tais como: determinação da exibição obrigatória de filmes e documentários nacionais; redução das tarifas alfandegárias, criação da Revista Nacional de Educação, dentre outros³³².

O cinema educativo fez parte das preocupações do MESP, bem como o livro, ambos tendo sido alvos de uma política específica. Em 1936, houve a instalação da Comissão Nacional de Literatura Infantil e um ano depois a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) e do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE). Conforme Oliveira, após 1934 houve a separação entre as duas linhas de se pensar o cinema: o cinema educativo ficou sob a incumbência do MESP e o cinema na vertente da propaganda política ficou facultado ao Ministério da Justiça e depois ao DIP³³³. Dentre as atribuições do INL estavam a elaboração de um boletim bibliográfico, um dicionário e uma enciclopédia nacional. Essa última foi designada a Mário de Andrade, não vindo a ser concluída³³⁴.

O DIP fora criado para concretizar o projeto de difusão e popularização ideológica do Estado "Novo". A convicção de que o Estado precisava intervir no controle e orientação dos meios de comunicação de massa antecede a fundação do DIP. Esse órgão, dirigido por Lourival Fontes, incorporava os setores de divulgação, radiodifusão, teatro, cinema, turismo e imprensa e estava diretamente subordinado ao Executivo³³⁵. O controle era amplo e abrangia todos os setores da vida cultural do país, com unidades filiadas em vários estados da federação. O rádio foi bem aproveitado enquanto meio de comunicação entre o povo e o presidente. A Hora do Brasil e as

³³² Ibid., p. 249.

³³³ OLIVEIRA, Lúcia Lippi de. Sinais de modernidade na Era Vargas: vida literária, cinema e rádio. In: FERREIRA; DELGADO (Org.). *O Brasil Republicano: o tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 337.

³³⁴ DUTRA, 2013, p. 250.

³³⁵ VELLOSO, 1987, p. 62.

palestras conferidas pelo ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, Alexandre Marcondes Filho, exemplificam a relação direta que se queria estabelecer entre ambos, nas quais a figura de Vargas era constantemente exaltada.

Na vigência de um estado ditatorial, a centralização do ensino tinha significados mais amplos. Comum aos modelos autoritários de governo, tal ação era justificada como crucial para a segurança nacional. Em seu nome, a vigilância, censura e controle formavam uma tríade permanente e serviam como fundamentação para muitas de suas ações. Bomeny afirmou que a ideia de que a educação bem planejada e disseminada garante a ordem e a disciplina está, na verdade, invertida. É a necessidade da ordem e da disciplina que define o que será e a que servirá a educação³³⁶. Nesta lógica, a censura e mesmo a intervenção militar na educação nacional não surpreende.

Esse tipo de intervenção e, antes disso, o desejo pela militarização da educação, traduzia as ideologias totalitárias preconizadas e difundidas na época. No que se refere à proposta de uma educação pré-militar para a juventude, delineada em 1938 por Francisco Campos, cabe ressaltar as discórdias estabelecidas entre Campos, na época Ministro da Justiça, e Eurico Dutra, então Ministro da Guerra. Para dar encaminhamento ao projeto da Organização Nacional da Juventude, idealizada nos moldes fascistas, era preciso uma estrutura paralela a já firmada pelos militares. Este fato evidencia o porquê do seu descontentamento.

A Organização tinha caráter paramilitar, estava voltada para o alistamento de jovens, não tinha ligações com o Ministério da Educação e Saúde e estava submetida ao presidente da República e aos Ministérios da Justiça, Guerra e Marinha³³⁷. Diante das críticas e intervenções militares contrárias a autonomia que a Organização propunha, o seu projeto acabou sendo modificado, em grande parte devido às contribuições de Gustavo Capanema que, desde o início da proposta de criação, sustentava que o movimento deveria estar ligado à escola e ao sistema de ensino.

A Organização se tornou a Juventude Brasileira, em 1940, e foi destituída de seu caráter paramilitar originário, tornando-se um movimento cívico. A intenção de Capanema era organizar a Juventude como uma instituição escolar que teria sua "'base de funcionamento'; 'o ritmo de sua vida' estabelecido pelo seu calendário, graças ao qual 'todos os problemas, todos os ideais, todos os grandes nomes, todas as datas marcantes'

³³⁶ BOMENY, Helena. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce. *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 141.

³³⁷ *Ibid.*, p. 145.

seriam celebradas em seu dia, em todas as escolas do Brasil"³³⁸. A celebração das festas cívicas, a instituição de algumas datas consideradas importantes como o dia da raça ou o aniversário de Vargas, as manifestações patrióticas de rua, a exaltação dos "grandes homens da nação", estiveram presentes nesse regime que buscou consolidar uma memória coletiva por meio das lembranças selecionadas e da criação de tantas outras manifestações.

A nacionalização do ensino foi outro assunto discutido que se tornou item presente na agenda do governo. Era uma preocupação estatal unificar o ensino de forma a liquidar as escolas construídas pelos imigrantes no país, com ênfase maior as de nacionalidade alemã. O plano de nacionalização da educação já vinha sendo discutido desde o início do século, sendo implementado no governo Vargas. As escolas de imigrantes, principalmente no Sul do país, simbolizavam uma ameaça na concepção desse regime. Todavia, havia um grave problema: o número diminuto de escolas ofertadas pelo Estado nestas localidades. Assim, havia a urgência em organizar o sistema educacional, planejando-se compor um programa comum, com grade curricular, atividades escolares e ensino padronizados. Além disso, era preciso construir escolas públicas para compensar as particulares fechadas, o que demandaria gastos orçamentários. Segundo dados do relatório empreendido pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1940, ao passo que foram fechadas 774 escolas nos estados do Rio Grande do Sul (103), Santa Catarina (298), Paraná (78), São Paulo (284) e Espírito Santo (11), foram abertas 876 escolas oficiais, respectivamente 238, 472, 70, 51 e 45³³⁹.

A nacionalização do ensino passava por três aspectos, segundo Schwartzman: o primeiro seria estabelecer e difundir um conteúdo nacional à educação, com ênfase sobre a história dos heróis, a prevalência da língua portuguesa, o orgulho sobre as instituições nacionais e o culto às autoridades. O segundo seria a padronização do ensino, com o detalhamento do que seria ensinado por todos, baseado em um currículo mínimo obrigatório, com livros didáticos pré-estabelecidos e de uso uniformizado, tendo como referências as unidades-modelos - universidades, escolas secundárias e técnicas. E o terceiro seria a aniquilação das minorias étnicas, linguísticas e culturais existentes no país³⁴⁰.

³³⁸ CAPANEMA, Gustavo Apud HORTA, 2000, p. 161.

³³⁹ BOMENY, 1999, p. 160.

³⁴⁰ SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 157.

O projeto de reforma anisiana em andamento no Distrito Federal, desde 1931, não atendia à política educacional efetivada pelo Estado "Novo". Mediante as acusações de estar envolvido com os levantes militares de 1935, pejorativamente alcunhado de intentona comunista, Anísio Teixeira pediu demissão do cargo de Diretor de Instrução Pública da cidade do Rio de Janeiro. Em carta enviada ao prefeito Pedro Ernesto, relatou sua indisposição em permanecer no cargo, pois isso "constituía embaraço político para o (seu) governo"³⁴¹. Além disso, afirmou que o trabalho desenvolvido nos cargos que ocupou foi em "caráter rigorosamente técnico, subordinando a (sua) permanência neles à possibilidade de realizar os programas que a (sua) consciência profissional houvesse traçado". Desde o início de seu trabalho enfrentou problemas quanto à administração que propunha por questões políticas.

O pedido de demissão de Teixeira foi seguido por alguns de seus companheiros de reforma que assumiam cargos públicos na administração educacional³⁴². Outros, continuaram com cargos públicos, caso de Lourenço Filho e Arthur Ramos. Este último continuou na diretoria do SOHM até 1939, ano em que o Serviço foi extinto. Afirmar que esses e outros intelectuais que permanecerem em seus cargos ou o caso daqueles que aceitaram as políticas estadonovistas, foram cooptados pelo regime é simplificar a questão, mais do que isso, é retirar daqueles indivíduos o poder de decisão, torná-los ingênuos e menosprezar suas intenções e inteligência³⁴³.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* alçou a categoria de um documento político, estratégico, arregimentador, um verdadeiro campo de luta. Se ele teve tamanha importância como um plano de ação, a reforma de Anísio Teixeira foi, nas

³⁴¹ Carta de Anísio Teixeira para Pedro Ernesto. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*: introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. p. 35 a 36.

³⁴² Conforme a *Gazeta de Notícias* do Rio de Janeiro, circular de 05 de dezembro de 1935, pediram demissão, em solidariedade a Anísio Teixeira, os seguintes colaboradores: Mauro Paulo de Britto (Diretor da Escola Secundária do Instituto de Educação e da Universidade do Distrito Federal); Antonio Carneiro Leão (Diretor do Departamento de Educação da Secretaria Geral de Educação e Cultura), Gustavo de Lessa (Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais do Departamento de Educação), Paulo de Assis Ribeiro (Chefe da Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares), Afrânio Peixoto (Reitor da Universidade do Distrito Federal), Celso Octavio de Prado Kelly (Diretor do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal), Edgard de Castro Rebello (Diretor da Escola de Filosofia e Letras), Villa Lobos (Superintendente da Educação Musical e Artística), Cecília Meireles (Professora na Universidade do Distrito Federal). *Gazeta de Notícias*, 1935, p. 1. Este jornal encontra-se na Biblioteca Nacional e pode ser consultado por meio do site da hemeroteca da referida Biblioteca.

³⁴³ A participação (ou não) de intelectuais na esfera política antecede este período da história nacional e sempre esteve envolvida em uma atmosfera de críticas, negação, sobretudo, inquietações, arquitetadas por eles próprios. Mas, se essa atuação prática não foi uma novidade estadonovista, não há como negar o protagonismo deste Estado nessa operação e, muito menos, a presença significativa de intelectuais no MESP, que juntos compuseram a "constelação Capanema". BOMENY, Helena. *Infidelidades seletivas: intelectuais e política*. In: _____ (org.). *Constelação Capanema: intelectuais e política*. Rio de Janeiro: FGV; Bragança Paulista: Edusf, 2001. p. 15.

palavras de Clarice Nunes, paradigma de realização, sua maior expressão. Enquanto aquele texto foi estratégia, a ação de Teixeira foi tática, como será visto a seguir³⁴⁴.

2.2 A Reforma Anísio Teixeira no Distrito Federal (1931-1935)

O movimento da Escola Nova, cujo termo anunciava as novidades no campo pedagógico, demarcou espaços e se impôs enquanto um movimento renovador da educação, pautado sobre técnicas, métodos, experimentações e discursos modernos. Esse discurso renovador foi relativizado por Diana Vidal, uma vez que o movimento escolanovista releu práticas do modelo escolar designado como tradicional, "ressignificando seus materiais e métodos". Como afirmou a autora, ações como a centralidade sobre a criança, normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno, cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do hábito de observar, já estavam presentes no sistema educacional vigente. Não eram novidades como afirmavam os escolanovistas, porém foram retomadas, na década de 1920, como "novas" questões³⁴⁵.

Em *Introdução ao estudo da escola nova*, originalmente de 1930, Lourenço Filho definiu a escola nova como "todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino", cujo intuito era "rever o trabalho escolar, suas condições e resultados mediante novos pressupostos e métodos de investigação". Portanto, a ideia seria uma "revisão crítica dos meios ou recursos tradicionais do ensino" e não sua aniquilação³⁴⁶. Anísio Teixeira também não considerou a escola nova como ruptura absoluta da escola tradicional. Projetou o uso de tudo que lhe fosse positivo, com devidas reformulações, se fosse o caso.

As leituras dos escritos de expoentes da educação internacional, como os de Maria Montessori e Eduardo Claparède, no cenário europeu, e os de John Dewey e Willian Kilpatrick, nos Estados Unidos, influenciaram e motivaram os educadores brasileiros a implantarem no país as novidades anunciadas por aqueles pensadores. Uma variedade de noções sobre o ensino e aprendizagem foram pensadas e projetadas para a ação. O ato de ensinar tornou-se ponto chave para o bom desempenho da educação.

³⁴⁴ NUNES, 2015, p. 55/81.

³⁴⁵ VIDAL, Diana. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES; FARIA FILHO; VEIGA (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497 a 498.

³⁴⁶ LOURENÇO FILHO, Manoel. *Introdução ao estudo da escola nova*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002. p. 57 a 58.

Assim, as atenções foram direcionadas para o professorado. Se o ato de ensinar ganhou um espaço privilegiado no programa educacional, o mesmo ocorreu com a aprendizagem. O corpo discente passou a figurar como centro deste processo. As diferenças individuais ganharam destaque e o interesse do aluno passou a reger o ensino, ao menos na teoria.

Na compreensão de Anísio Teixeira, a educação de seu tempo precisava mudar, pois ela deveria estar conectada com a nova ordem social, econômica, política e cultural que se impunha. A escola deveria estar interessada em preparar um homem questionador, reflexivo, independente e responsável. Neste aspecto, contrapôs-se à escola tradicional, como conceituou, que estava voltada para a mera transferência de informações. Por conseguinte, criticava a maneira como o ensino era feito - baseado na memorização e na doutrinação. Considerava esse tipo de escola como suplementar e preparatória. Sua proposta foi a edificação de uma escola onde seriam dadas as ferramentas necessárias para o aluno pensar e agir. A escola obtinha assim novas responsabilidades:

Educar em vez de instruir, formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a *viver* com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manualzinhos escolares³⁴⁷.

As novas concepções de aprendizagem enfatizavam que ela advinha de um processo ativo, era uma reação a algo. Não se aprendia por absorção. Segundo Teixeira, as duas leis de aprendizagem mais importantes eram a da prática e efeito e a de inclinação (interesse do aluno). Acentuou que o ato de aprender dependia de uma situação real de experiência, pois o aprendizado provinha do interesse que, por sua vez, emanava da realidade vivida por aquele aluno. O interesse levava à satisfação em descobrir/conhecer algo e, por essa razão, ele deveria orientar o que seria ensinado.

Advogado por formação acadêmica, Anísio Teixeira assumiu a direção da Instrução Pública na Bahia, em 1924, em meio às dúvidas pessoais quanto a carreira a seguir: eclesiástica, jurídica ou política. Com a experiência na administração educacional baiana, logo percebeu as dificuldades em lidar com mentalidades arraigadas

³⁴⁷ TEIXEIRA, Anísio. *Porque "Escola Nova"?*. Bahia: Livraria e Typographia do Commercio, 1930, [s.p].

em uma estrutura política coronelista³⁴⁸. Suas duas viagens aos Estados Unidos, na década de 1920, lhe possibilitaram leituras e vivências que foram cruciais para a área de atuação profissional que decidiu seguir: a educação. Dos escritos e pensamento do educador norte-americano John Dewey extraiu algumas concepções educacionais, como indicou Nunes, que buscou aplicar na reforma no Distrito Federal: a criança como centro irradiador do processo de ensino e aprendizagem, a crença na democracia, a filosofia liberal, a confiança na educação enquanto meio possível para a liberdade da capacidade individual³⁴⁹.

A ida para o Rio de Janeiro, em 1931, ocorreu sem promessas de trabalho na capital federal. Em outubro daquele ano se tornaria, com resistências e críticas dos que lhe consideravam um estrangeiro na direção de um órgão carioca, diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Para sua contratação, e a realização da reforma, a nomeação de Pedro Ernesto, feita por Vargas, como prefeito do município do Rio de Janeiro foi fundamental. Todavia, o programa partidário redigido por Anísio foi de grande importância para a vitória de Pedro Ernesto como primeiro prefeito eleito da cidade, em 1934.

Pedro Ernesto enfatizou os campos da saúde e educação como pontos-chaves de sua plataforma de governo, o que lhe permitiu angariar o apoio e simpatia popular. No entanto, mesmo com esse apoio, o prefeito e seus aliados tiveram que trabalhar em meio a um ambiente marcado por antigos vícios de uma mentalidade que até então reinava na administração local. Os atritos, discussões, críticas e resistências à sua gestão foram grandes, haja vista a perda de espaço e poder dos antigos políticos que reivindicavam, assim, maior participação nas decisões governamentais. Estas divergências levaram à cisões dentro do Partido Autonomista, que elegera Pedro Ernesto, dividindo-o e enfraquecendo-o.

Anísio Teixeira substituirá Fernando de Azevedo na direção da Instrução Pública do Distrito Federal. A reforma empreendida pelo primeiro vinha na sequência daquelas desenvolvidas por Carneiro Leão, em 1922, e por Fernando de Azevedo, em 1927, cada qual guiada pelas diferentes estratégias adotadas na idealização e, sobretudo, na concretização de ideias. O novo Diretor aproveitou os feitos que aqueles dois educadores introduziram na educação em prol da reforma que pretendia realizar. À vista

³⁴⁸ A biografia de Teixeira e suas ações enquanto diretor na Instrução Geral de Ensino da Bahia podem ser encontradas em NUNES, 2000.

³⁴⁹ Ibid., p. 143-170.

disso, manteve alguns funcionários da gestão de Azevedo em sua equipe de trabalho. As questões políticas foram entraves comuns tanto para a administração de Azevedo quanto para a efetuada por Teixeira. Em decorrência delas, ambos enfrentaram grandes dificuldade para implementarem suas mudanças na educação. As tensões, fissuras e atritos com a política atuante não foram raros para nenhum deles, que além dos desgastes pessoais com os burburinhos de gabinete, enfrentaram problemas com captação de verbas e críticas às suas ideias³⁵⁰.

As resistências das diretoras, professoras escolares e demais funcionários, que viam sua autonomia ser ameaçada com as novas propostas de Teixeira, surgiram já no início de sua administração. A sua proposta era abrir a escola para a rua, torná-la um espaço público, como evidenciou Nunes³⁵¹. Empreender esta tarefa significava mudar a mentalidade posta, modificar a estrutura física e didática da escola, ampliar as funções dos funcionários, e, ao mesmo tempo reduzir poderes internos. Resumindo, significava tornar público o que era apreendido como privado, ato exemplificado tanto pelas decisões autônomas por parte da direção ou na maneira de lecionar das professoras, quanto pela personificação das escolas que não raramente eram conhecidas pelos nomes de suas diretoras. Assim, fica evidente que as intenções de Teixeira pela centralização de setores da educação causariam discórdias e muitas resistências. Os testes, inquéritos, elaboração de fichas individuais, desempenho de aprendizado, números de matrículas e evasão escolar, relatórios e a aplicação de modelos didáticos unificados configuraram grandes mudanças e representaram a perda de poder e autonomia. Os funcionários passaram a seguir um modelo de gestão, devendo responder às esferas superiores.

Quando Teixeira assumiu a Instrução Pública, percebeu a necessidade de "criar, por análises e inquéritos, um censo de discriminação, diferenciação e classificação das escolas, que não existia ainda"³⁵². Segundo ele, o resultado desse inquérito revelou a desigualdade e desuniformização das escolas, o que, por sua vez, resultou na condução

³⁵⁰ Fernando de Azevedo enfrentou o Conselho Municipal e amargurou a demora de repasse de verbas e da votação de seu projeto de reforma. Xavier afirmou que o ponto capital da discórdia entre ele e o Conselho foi "a demissão dos professores contratados sem concurso público e a negativa do reformador em contratar os professores 'apadrinhados' pelos vereadores". Em decorrência destas e outras discórdias, a reforma que propunha só foi aprovada ao final de seu primeiro ano de mandato, em dezembro de 1927. Foi substituído pelo companheiro de ideias e ideais, Anísio Teixeira, que contou com sua ajuda (ao longo da vida) nos trabalhos em prol da educação nacional. XAVIER, Libânia. A reforma do ensino do Distrito Federal (1931-1935): experimentalismo e liberalismo em Anísio Teixeira. *Caderno de História da Educação*, Uberlândia, n. 6, 2007. p. 147.

³⁵¹ NUNES, 2000, p. 234, 279 e 373.

³⁵² TEIXEIRA, Anísio. Aspectos da reconstrução escolar do Distrito Federal. *Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro, jan-jun 1934. p. 08

da obra de reorganização. Destacou a necessidade da prudência ao não iniciar a campanha do ensino extensivo já em seu primeiro ano, como queriam alguns educadores. E isso porque era preciso preparar, em primeiro plano, o professorado, informando-os quanto à situação das escolas públicas e trabalhando em prol da nova formação do magistério. Teixeira entendia que o seu projeto para as escolas elementares só poderia ser realizado quando o ambiente - indispensável - ao desenvolvimento da reorganização escolar estivesse bem estruturado.

Após estas primeiras realizações, o trabalho passou à melhoria quantitativa da organização e dos processos de ensino e para a ampliação e extensão das facilidades de educação. A ideia era atender o maior número de crianças em idade escolar possível. Para isso, era preciso iniciar as matrículas que neste ano de 1933 acresceu 10.000 alunos em relação ao ano anterior. Em decorrência do empenho dos professores quanto ao trabalho de reorganização escolar, Teixeira acreditava que o terceiro ano de sua administração tinha, diante de si, novas perspectivas de trabalho, o que possibilitaria uma expansão escolar, então fixada para o ano de 1934³⁵³.

A estatística foi utilizada como meio de aferir as condições da educação no Distrito Federal, propondo, assim, políticas de ação, e também como meio para classificar o corpo discente. Para a classificação, contou com a psicologia e seus testes de inteligência utilizados para se alcançar uma homogeneização, mas que, na verdade, segregou as crianças em categorias como aptos e inaptos, normais e anormais. Foi exatamente no exame dos resultados destes testes, e na estatística, que alguns serviços foram criados pelo Departamento de Educação, a exemplo do SOHM. Diante do número de crianças desviantes da norma e/ou do padrão esperado e exigido pela escola, pelo Departamento e pela sociedade, era preciso criar espaços e mecanismos a fim de verificar tais quadros, estudá-los, propor soluções e resolver os problemas. Foi sob esta perspectiva que o SOHM foi criado e nesta direção que ele atuou.

Os testes foram muito utilizados nas escolas brasileiras e estiveram presentes no debate educacional de maneira intensa. Eles mensuravam a capacidade intelectual do indivíduo, classificando-o, e com o aporte da biologia, psicologia e estatística, tinham o *status* científico. As aptidões naturais foram compreendidas como as responsáveis pelo desempenho do alunado. Muitas vezes, os aspectos socioeconômicos foram descartados ou não foram devidamente analisados. É válido levar em consideração que quando os

³⁵³ Ibid., p. 11

testes eram realizados, em um momento específico, desconsiderava-se os fatores ou variáveis imediatas que perpassavam o biológico, como a saúde do indivíduo, incluindo o aspecto psíquico. A realização dos testes exercia uma pressão sobre as crianças, cujos resultados podiam interferir nas relações entre os alunos e na própria concepção da criança sobre suas capacidades.

Conforme Nunes, Teixeira elaborou uma concepção própria sobre os testes, o que veio a distingui-lo de seus pares. O educador baiano não ignorou a existência, importância e uso dos testes (como, de fato, não poderia), mas o considerou fatalista e reducionista demais³⁵⁴. Os testes configuravam um dos instrumentos de diagnóstico. Além disso, receava que a sua utilização viesse a prejudicar o trabalho dos professores em sala, caso estes o tomassem como "modelo ou método para o ensino"³⁵⁵. A aplicação dos testes exigia do professorado uma preparação que nem todos tinham, além dos recursos materiais que não eram os mesmos em todas as escolas.

A criança tinha uma importância chave para Anísio Teixeira. Por isso, devotava uma preocupação com as pré-escolares, principalmente entre os dois e seis anos. No intervalo desta faixa etária haveria, conforme afirmou, a constituição definitiva do caráter e do ajustamento mental e social do adulto. Portanto, a atenção, então negligenciada pelo Estado na conformação de instituições específicas destinadas a este público, deveria ser ampliada. Nesta fase da vida, os infantes ficavam sob a responsabilidade dos pais e estes, nem sempre, em sua visão, tinham condições de criá-los adequadamente, em virtude de suas condições de vida e do nível de instrução. A escola, então, viria ao seu socorro a fim de auxiliá-los, porém não substituí-los. Caberia a escola "ofertar educação, e não instrução, apenas. Condições de vida e não condições de ensino, somente"³⁵⁶.

O estudo da criança, em sua perspectiva, advinha da observação. No caso dos pré-escolares, esta ficava a cargo dos pais. Dessa forma, ao educador só seria possível analisar o infante mediante a cooperação dos genitores que deveriam ser "sabidamente guiados pelo especialista"³⁵⁷. A percepção sobre os pais enquanto indivíduos despreparados para cuidar de seus filhos foi recorrente nesta época. Os Círculos de Pais garantiriam uma espécie de formação, uma vez que, por meio das conversas, debates e

³⁵⁴ NUNES, 2000, p. 256.

³⁵⁵ TEIXEIRA Apud BORTOLOTI; CUNHA. Anísio Teixeira e a psicologia: o diálogo com a psicanálise. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 17, n. 41, 2013. p. 46.

³⁵⁶ TEIXEIRA, Anísio. O problema da assistência à infância e à criança pré-escolar. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, ano III, n. 7-8, 1933. p. 09.

³⁵⁷ *Ibid.*, p. 17

comparações, eles teriam os olhos e condutas treinados para verem e interferirem nos problemas apresentados por suas crianças.

Ao abordar sobre a assistência à infância e à criança pré-escolar, Anísio Teixeira criticou a visão fatalista que se tinha sobre elas. Havia o fatalismo biológico, com os determinismos hereditários, e o fatalismo com relação à infância enquanto uma prisão para o destino do indivíduo. O educador baiano compreendia que a ação do meio era tão valiosa quanto a força da herança, e que considerações acerca da infância só poderiam ser feitas mediante o estudo desta fase da vida. Porém, a atenção dedicada à criança, que então se intensificava na reforma, não estava voltada para as pré-escolares.

Quando Teixeira iniciou o trabalho que propunha com a reforma, encontrou uma evasão escolar alta, um elevado índice de repetência, alunos em séries irregulares, um número reduzido de estabelecimentos de ensino, muitas escolas sem infraestrutura mínima funcionando em casas de alugueis, uma dualidade de ensino conforme a classe social do aluno e uma mentalidade que concebia a escola como um espaço privado. Os inquéritos que solicitou tinham como meta permitir uma compreensão da real situação das escolas e da escolaridade na cidade do Rio de Janeiro, para que dessa maneira, fosse possível resolver os problemas apresentados.

No planejamento de sua gestão, criou alguns órgãos regulares para uma melhor administração do setor educacional que, segundo ele, não estava devidamente aparelhado. Faltavam-lhe divisões de matrículas e frequências escolares, programas escolares, promoção e classificação de alunos, prédios e aparelhamentos escolares, além de inspeções especializadas de ensino³⁵⁸. Até então, a Diretoria Geral contava apenas com a Subdiretoria Administrativa, com funções burocráticas, e a Subdiretoria Técnica, responsável por todos os problemas técnicos de todos os níveis de ensino - primário, secundário e normal. Esta estrutura administrativa não conseguia responder às exigências tão amplas, não sendo capaz de consolidar em prática suas próprias diretrizes. Dessa forma, havia funcionários sobrecarregados de trabalho e realizando funções que, na verdade, não eram de sua competência.

Diante desse quadro, Teixeira reorganizou a Diretoria Geral criando serviços especializados e articulando-os ao diretor geral³⁵⁹.

a) Matrícula e Frequência Escolares;

³⁵⁸ TEIXEIRA, 2007, p. 129 a 130.

³⁵⁹ Ibid., p. 132 a 133.

- b) Classificação e Promoção de alunos;
- c) Programas Escolares;
- d) Obras Sociais Escolares, Periescolares e Pós-escolares;
- e) Educação de Saúde e Higiene Escolar;
- f) Educação Física;
- g) Música e Canto Orfeônico;
- h) Ensino Secundário Geral e Profissional;
- i) Prédios e Aparelhamentos Escolares;
- j) Estatística e Cadastro;
- l) Expediente e Publicidade Administrativa;
- m) Pessoal e Arquivo;
- n) Contabilidade;
- o) Biblioteca Central de Educação (Filmoteca e Museu Central de Educação).

A estatística produzida pela secção de Matrícula e Frequência demonstrou a insuficiência no número de escolas. Aquela secção tinha outro óbice ao seu trabalho: a falta de dados das crianças. Em vista disso, julgou-se necessária a realização de censos regulares da população em idade escolar. Fichas individuais foram então planejadas e preparadas. Elas funcionariam como meios de controle da frequência escolar e conteriam informações relativas às "condições pessoais (dos) alunos"³⁶⁰. A utilização das fichas permitiria o estudo individual do aluno. Este estudo, por sua vez, possibilitaria classificá-lo e orientá-lo para um tipo de classe e escola específicas. Enfim, seria possível organizar o sistema escolar "com as diferenciações e a diversificação necessárias para atender a todos os alunos, segundo as suas características individuais, as suas condições sociais e os seus resultados escolares"³⁶¹. O Serviço de Classificação e Promoção dos Alunos unido ao Serviço de Testes e Escalas tinham como fundamento estes fins. O objetivo era homogeneizar as classes, conforme o desempenho do alunado, ajustando o ensino ao indivíduo: algumas de maior homogeneidade, outras com necessidade de aceleração e outras de retardamento do ensino, conformando práticas de isonomia (pelo menos na teoria).

³⁶⁰ Ibid., p. 136.

³⁶¹ Ibid., p. 139 a 140.

O ensino deveria seguir um modelo geral, que seria destinado a todas as escolas da cidade. Cabia ao Serviço de Programas Escolares esta função. Antes, os programas eram entregues aos professores que os realizavam conforme suas possibilidades, incluindo nesta assertiva a não execução. A centralização do ensino, com um planejamento comum a todas as escolas, exigia prestação de contas por parte do professorado, inspetores e diretoras escolares, o que causou desconforto e resistências, como já asseverado.

Após algumas alterações, o Departamento de Educação, antiga Diretoria Geral de Instrução Pública, ficou organizado da seguinte maneira³⁶²:

- a) ***Instituto de Educação***: encarregado da formação do magistério geral e especializado;
- b) ***Instituto de Pesquisas Educacionais***: incumbido do estudo e elaboração de planos, programas, métodos e processos de educação e ensino, e de medidas de rendimento e eficiência;
- c) ***Divisão de Bibliotecas e Cinema Educativo***: responsável pelo incremento da cultura profissional e geral dos educadores, difusão do hábito de leitura e estudo, organização das bibliotecas escolares seccionais e populares, e a intensificação do ensino pela imagem fixa ou animada;
- d) ***Divisão de Prédios e Aparelhos Escolares***: encarregada por toda parte material do sistema de educação e os estudos, projetos e execuções necessários ao seu desenvolvimento gradual;
- e) ***Divisão de Secretaria***: responsável pela parte referente ao pessoal do sistema, incluindo seu expediente e contabilidade;
- f) ***Superintendência de Educação Elementar***: designada para cuidar dos planos de trabalhos elaborado pelas divisões técnicas e administrativas do Departamento;
- g) ***Superintendência de Educação Secundária Geral e Técnica e do Ensino de Extensão***: responsável pela promoção da extensão das atividades escolares e criado para orientar e fiscalizar a execução dos planos de trabalho;

³⁶² Ibid., p. 150 a 155.

- h) ***Superintendência de Educação de Saúde e Higiene Escolar:*** encarregado da execução e orientação dos planos de trabalho relativos à saúde e higiene escolar;
- i) ***Superintendência de Educação Física, Recreação e Jogos:*** designado para orientar e executar os planos de trabalho e da extensão das atividades escolares de sua competência;
- j) ***Superintendência de Educação Musical e Artística:*** designado para orientar e executar os planos de trabalho e da extensão das atividades escolares de sua especialidade;
- k) ***Superintendência do Ensino de Desenho e Artes Aplicadas:*** designado para orientar e executar os planos de trabalho e da extensão das atividades escolares de sua competência;
- l) ***Superintendência de Ensino Particular:*** empossado de fiscalizar e orientar os estabelecimentos de ensino particular.

Ilustração 01. In: TEIXEIRA, 2007, op., cit., p. 151.

Como se pode observar no organograma da página anterior, cada secção contava ainda com subdivisões, cada qual com um diretor responsável e com funções bem específicas. O Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE) foi um dos pilares de sustentação da reforma. Era de sua competência a organização e coordenação das instituições complementares da escola que compreendia duas divisões: Divisão de Pesquisas Educacionais e a Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística³⁶³.

A Divisão de Pesquisas Educacionais estava subdividida em cinco secções: Programa e Atividade Extraclasse, Medidas e Eficiência Escolares, Antropometria, Ortofrenia e Higiene Mental e Museus Escolares e Radiofusão. Segundo Macedo, afora o desenvolvimento de pesquisas educacionais, esta divisão mantinha "os registros dos matriculados nas escolas elementares, as informações relacionadas à organização, classificação e distribuição de turmas, professores e escolas e os dados dos estabelecimentos de ensino particular, do professorado municipal e particular"³⁶⁴. Já a segunda divisão era composta por duas secções: Recenseamento, Matrícula e Frequência, e Estatística Escolar. Esta, por sua vez, estava encarregada de "apurar os dados do ensino público elementar, e os dados estatísticos do ensino técnico"³⁶⁵. Para esta tese, dentre as secções componentes do IPE, o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental representa um interesse específico, sobre o qual será dedicada uma reflexão pormenorizada no terceiro capítulo desta tese.

Para colocar em prática os novos métodos de ensino, bem como permitir a prática docente para as professoras em formação, as escolas experimentais foram fundamentais. Pelo decreto n° 3.763 de fevereiro de 1932, foram instaladas cinco escolas experimentais: Argentina, Bárbara Ottoni, Estados Unidos, Manoel Bonfim e México. Estas foram, nas palavras de Teixeira, modestas escolas-laboratórios, cuja instalação não foi fácil em virtude das condições financeiras e por problemas de ordem administrativa³⁶⁶.

³⁶³ Informações acerca das Secções e suas subdivisões podem ser encontradas em TEIXEIRA, 2007 e NUNES, 2000.

³⁶⁴ MACEDO, Roberta. *O Instituto de Pesquisas Educacionais do Distrito Federal nos anos de 1930*. 2013. 156f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2013. p. 49 e 50.

³⁶⁵ Ibid., p. 50.

³⁶⁶ TEIXEIRA, op., cit., p. 180 e 194. No art. 8 do referido decreto informa-se que: "Fica o Diretor Geral de Instrução autorizado a instalar até cinco Escolas Experimentais, para ensaio de renovação escolar, designando livremente os professores ou professores-adjuntos que as dirigirão ou nelas trabalharão, diretamente subordinados à sua fiscalização e orientação ou a de quem para isto designar" Apud PINHEIRO, José. *O diário de Dalila: poética, testemunho e tragédia na formação escolanovista do indivíduo moderno (1933-1934)*. 2015. 293. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação,

Influenciado pelas leituras realizadas e pela experiência vivida nos Estados Unidos, Teixeira implementou no Distrito Federal algumas práticas educacionais norte americanas, a exemplo da construção dos prédios escolares, de escola normal, do ensino secundário, profissional e universitário, o *self-government*, as bibliotecas, métodos de ensino e das escolas experimentais, como indicou Cardoso³⁶⁷. O Departamento de Educação idealizou cinco tipos de edificações escolares, a saber: mínimo, nuclear, escola ampliada, *platoon* e *platoon* ampliado.

- a) Primeiro tipo: com duas salas de aula e uma de oficina, destinado aos centros de população escolar bem reduzida;
- b) Segundo tipo: com doze salas comuns e um parque escolar;
- c) Terceiro tipo: com doze salas comuns de classe e quatro especiais para auditório, música, recreação e jogos, ciências e ciências sociais, próprio para a educação elementar;
- d) Quarto tipo: seis salas de aula e seis salas especiais. A distribuição dentre as especiais era a seguinte: leitura e literatura (com biblioteca anexa), ciências sociais, desenho e artes industriais (com oficinas), auditório, música e recreação e jogos, uma para ciências;
- e) Quinto tipo: com doze salas comuns de classe, doze especiais e amplo ginásio³⁶⁸.

Teixeira compreendia as edificações escolares como peça fundamental no processo educativo, criticando a visão operante na época da possibilidade de se ensinar e aprender em qualquer construção física. A quantidade diminuta de prédios escolares e a sua qualidade foram dois grandes problemas enfrentados por ele já no início de sua gestão. A Divisão de Prédios e Aparelhamento Escolares, criada por ele, ficou a cargo de resolver questões relacionadas às construções, bem como para a elaboração de inquéritos e fiscalização.

Universidade Federal da Paraíba. Paraíba. 2015. p. 44. Nossas fontes de pesquisa não nos permitem informar os motivos que levaram a escolha dessas escolas em específico para se tornarem experimentais.

³⁶⁷ CARDOSO, Silmara. *"Viajar é inventar o futuro": narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatório de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927)*. 2011. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011. p. 119.

³⁶⁸ TEIXEIRA, 2007, p. 237.

As edificações pensadas e concretizadas por ele estiveram balizadas na concepção de modernidade, eficiência e economia. A ideia era o máximo de eficiência com o mínimo de dispêndio. Esta convicção foi repassada para o arquiteto por ele contratado, Enéas Silva, que consolidou seus projetos sob o tripé saúde, higiene e economia, o que evidencia, também, a influência dos ideais higiênicos³⁶⁹. A intenção de Teixeira era também tornar a escola acessível, convidativa, parte integrante da comunidade, como observou Nunes. A autora afirmou ainda que as construções realizadas podem ser interpretadas "como o gesto intencional que pretendeu criar novos comportamentos e sentimentos diante da escola, projetando-a para fora dela"³⁷⁰. Planejamento, materiais a serem utilizados, localização, distribuição dos espaços, iluminação, ventilação foram elementos criteriosamente pensados para se adequar às novas práticas pedagógicas.

O sistema *platoon* foi um modelo de ensino norte-americano, cuja base era a livre circulação dos alunos na escola. Sem salas fixas. As aulas ocorriam em horários preestabelecidos e o aluno se deslocava para a aula que desejasse, de acordo com os seus interesses. Teixeira apresentou o plano de organização do sistema *platoon* da seguinte maneira: o dia escolar seria de seis horas em duas secções de três horas (8:30-11:30 e 12:30-15:30) e os alunos seriam divididos em dois grupos. O currículo seria dividido em matérias fundamentais (leitura, escrita, ortografia, aritmética e idioma) e matérias especiais (arte, música, desenho, trabalho manual, ciência etc). Assim, enquanto um grupo ocupava as salas destinadas às matérias fundamentais, o outro frequentaria as especiais.

Este sistema de ensino correspondia a uma economia de tempo e de gastos, haja vista a necessidade de menos salas de aulas. Além disso, os alunos teriam atividades diversificadas, o que garantiria uma dinamicidade do ensino com maior proveito tanto para os docentes quanto para os discentes. A experiência pessoal de Teixeira na *Brade School*, em Detroit, foi fundamental para a sua compreensão do sistema *platoon*. O ideal era a escola integral. No entanto, nem todas as escolas experimentais no Distrito Federal foram integrais. Em *Aspectos Americanos de Educação*, de 1928, ele apresentou

³⁶⁹ OLIVEIRA Apud CARDOSO, S., 2011, p. 121.

³⁷⁰ NUNES, 2000, p. 373.

estas informações e um quadro com a organização do dia escolar do sistema *platoon*, cuja ilustração exibimos a seguir, com pequenas modificações³⁷¹.

DIA ESCOLAR DIVIDIDO EM QUATRO PERÍODOS	
MANHÃ	
8:30 às 10:00 = 90 minutos Ensino das matérias fundamentais. Salas de aula - Frequentada por um grupo de alunos.	8:30 às 10:00 = 90 minutos 8:30 às 9:00: salas especiais 9:00 às 9:30: salas especiais 9:30 às 10:00: salas especiais Salas especiais - Frequentada por outro grupo de alunos.
10:00 às 11:30 = 90 minutos 10:00 às 10:30: salas especiais 10:30 às 11:00: salas especiais 11:00 às 11:30: salas especiais Salas especiais - Frequentada por um grupo de alunos.	10:00 às 11:30 = 90 minutos Ensino das matérias fundamentais. Salas de aula - Frequentada por outro grupo de alunos.
TARDE	
12:30 ÀS 14:00= 90 minutos Ensino das matérias fundamentais. Salas de aula - Frequentada por um grupo de alunos.	12:30 às 14:00 = 90 minutos 12:30 às 13:00: salas especiais 13:00 às 13:30: salas especiais 13:30 às 14:00: salas especiais
14:00 às 15:30= 90 minutos 14:00 às 14:30: salas especiais 14:30 às 15:00: salas especiais 15:00 às 15:30: salas especiais	14:00 às 15:30= 90 minutos Ensino das matérias fundamentais. Salas de aula - Frequentada por outro grupo de alunos.

³⁷¹ TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos americanos de educação*. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/aspamerieducacao/indice.htm>. Acesso em outubro de 2015. p. 64.

As escolas experimentais obedeciam a diferentes métodos de ensino. Nas Escolas Argentina, México e Estados Unidos, foi adotado o sistema *platoon*; na Bárbara Ottoni foi empregado o método de projetos e na Manoel Bonfim foi aplicado o método Dalton. O método de projetos estava baseado na elaboração de projetos, pelos alunos, conforme o seu interesse, estando o professor aberto às sugestões de aprendizado do alunado, vindo a executá-los em conjunto. O método Dalton partia da individualidade do aluno que tinha a liberdade de programar o seu plano de estudos, também respaldado em seus interesses pessoais de aprendizagem. A ideia era que o aluno ganhasse autoconfiança e independência, e que buscasse sanar as suas dúvidas sozinho, contando com a ajuda do professor e dos livros quando necessários. Autonomia no lugar de dependência e espera de respostas prontas. Comum a todos esses métodos de ensino foi o interesse, a motivação na busca pelo conhecimento, certa autonomia e liberdade dos discentes, e o auxílio do professorado que deixava a velha posição de detentor do saber absoluto, na mesma medida em que os alunos deixavam a de ouvintes passivos.

A primeira escola transformada em experimental foi a Bárbara Ottoni. Segundo a diretora na época, professora Helena Moreira Guimarães, nenhum teste de inteligência foi aplicado, a princípio, bem como não houve nenhuma tentativa de uniformizar as turmas. "Recebemos o material em bruto, misturado, tal como existe na vida. Era com ele que devíamos tentar a experiência". Com o método de projetos, segundo Guimarães, as atividades dirigiam-se às manuais, como fazer uma horta, uma casa, uma mobília³⁷².

Uma das escolas experimentais mais emblemáticas foi a Argentina. Tornou-se experimental em 1932, sendo a terceira incluída nesta categoria, adotando o sistema *Platoon*. Antes sediada em Engenho Novo, foi transferida para Vila Isabel, ocupando um prédio então adaptado às novas exigências da reforma educacional, o que permitiu a implantação da educação integral planejada por Teixeira³⁷³.

³⁷² GUIMARÃES, Helena Apud ALMEIDA, Adir. *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)*. 2010. 325f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010. p. 132 a 133.

³⁷³ Sobre a Escola Argentina, em específico, ver os trabalhos de CHAVES, Miriam. A educação integral e o sistema 'platoon': a experimentação de uma nova proposta pedagógica no antigo Distrito Federal nos anos 30. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 115-125, 2003; Idem. Um estudo sobre a cultura escolar no Rio de Janeiro dos anos de 1930 pelas lições de história. *Revista Brasileira de História da Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, p. 71-100, 2006; Idem. A Escola Argentina no antigo Distrito Federal durante os anos de 1930: um torrão argentino em solo brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 253-267, 2007. Sobre a Escola Bárbara Ottoni ver SIQUEIRA; COUTINHO; PORTILHO. Escola Experimental Bárbara Ottoni. *Revista Tessituras*, Rio de Janeiro, n. 3, [s.p.], 2011. Em nossas pesquisas não foram encontrados outros trabalhos que abordassem as escolas experimentais, o que impede maiores informações e análises acerca delas.

As cinco escolas apresentavam as mesmas condições em relação ao magistério e as instalações materiais que as demais escolas do Distrito Federal. A única diferença era que elas se prestavam a praticar os novos métodos de ensino, com os professores examinando e verificando os resultados. Elas foram *locus* de ação das várias secções em que se dividiu e subdividiu o Departamento de Educação. No caso específico do SOHM, pelas fichas ortofrênicas, sabe-se que houve trabalho em todas aquelas escolas.

Nem todas as escolas puderam contar com todo o aparato da estrutura física idealizada por Teixeira. A Argentina era a que mais se aproximava do padrão ideal pensado por aquele educador, vindo a ser uma das maiores escolas da cidade, com capacidade para atender em torno de 2000 crianças³⁷⁴. As novas construções seguiram um planejamento, com a previsão de possuírem, conforme Juracy Silveira, na época diretora da escola México, pátios para recreação e jogos, auditório, biblioteca, salas ambientes de ciências, de estudos sociais, de desenho e artes aplicadas, cozinha e refeitório. Ciente de que não poderia resolver o problema da carência de escolas, Teixeira organizou um programa de construções para um decênio³⁷⁵. Ainda segundo Silveira, até 1935, ano em que Anísio Teixeira deixou o cargo de Diretor, foram construídos 35 novos prédios, afora as reformas dos prédios já existentes.

Com a saída de Teixeira da diretoria do Departamento de Educação, em 1935, as escolas experimentais foram extintas, conforme Xavier, cuja perspectiva experimentalista veio a ser retomada nas décadas de 1950 e 1960, em nível nacional, com a nomeação de Teixeira para direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)³⁷⁶. Ainda segundo essa autora, para que esta proposta fosse adiante, era necessário estabelecer uma política que a apoiasse, ou, "na pior das hipóteses, que não (as) considerassem negativamente, como focos de divergência do padrão oficial de organização escolar"³⁷⁷. Elas foram palcos de aplicação de novos métodos de ensino, de novas propostas pedagógicas, funcionando também como campo para o magistério.

O ensino secundário foi uma das grandes preocupações de Teixeira. Antes das mudanças por ele executadas, o sistema educacional mantinha uma dualidade de ensino, no qual prevalecia uma seletividade para o ensino secundário, que dava acesso ao

³⁷⁴ CHAVES, Miriam W. A educação integral e o sistema platoon: a experimentação de uma nova proposta pedagógica no antigo Distrito Federal nos anos 30. [s.d.t]. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0748.pdf>. Acesso em setembro de 2015. p. 04.

³⁷⁵ SILVEIRA, Juracy. Alguns aspectos da Reforma Anísio Teixeira no Rio de Janeiro. [s.d.t]. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro7/algunsaspectos.html>. Acesso em maio de 2015.

³⁷⁶ XAVIER, 2007, p. 153.

³⁷⁷ Ibid., p. 154.

ensino superior. Havia um ensino primário popular e um elementar preparatório ao secundário³⁷⁸. Teixeira defendia "um ensino funcionalmente adaptado aos adolescentes, em geral: o ensino que se deve ministrar aos indivíduos de 11 a 18 anos, de acordo com as suas capacidades e interesses próprios"³⁷⁹. Entendendo que a educação tinha como objetivo o indivíduo, afirmava ainda a necessidade do ensino secundário ofertar uma rede de programas variados, uma vez que levava em consideração as diferenças individuais. Esta perspectiva se diferenciava do ensino primário que podia ser único.

Na compreensão de Teixeira, o ensino secundário cogitar apenas a formação da elite intelectual configurava uma solução incompleta, o que, em sua visão, fortalecia a concepção dualista deste ensino: profissional, ao povo; e acadêmico, para a elite. Uma maneira vislumbrada por ele para mudar tal panorama em que estava alicerçado o ensino secundário seria articular o ensino primário ao secundário e, quando possível, este último ao ensino superior. A finalidade era "oferecer o máximo de oportunidades educativas ao brasileiro e, por outro lado, dar às diferentes classes e ocupações um certo sentido de equivalência ou identidade de prestígio social"³⁸⁰.

O ensino secundário estava majoritariamente fundamentado sob a lógica de um ensino estritamente acadêmico. Com isso, o curso inteiro estava voltado para os interesses do pensamento, como denominou Teixeira, cuja formação estaria concluída com o ensino superior que tinha este mesmo perfil. Assim, havia uma limitação de possibilidades, uma vez que o único caminho a seguir seria o estudo universitário. Por essa razão, ele argumentava que o objetivo social do ensino secundário era "preparar os quadros médios de cultura técnica e geral para todos os tipos de trabalho"³⁸¹. A intenção era a formação de várias elites em todas as atividades e classes. Sugeria que no curso-tronco (de cinco anos) do curso secundário pudesse haver o desdobramento de programas em mais de um ramo e ao lado do curso acadêmico pudesse existir cursos comerciais, industriais, domésticos etc. Desta maneira, a escola secundária "se enriquece(ria) de uma finalidade social muito mais ampla", o que significava dizer que o ensino poderia "bastar-se a si mesmo, ter fins e serventia a si mesmos"³⁸².

Teixeira compreendia o ensino acadêmico como formador de um tipo específico de estudante e validava a sua importância e necessidade. Ele pleiteava a criação de

³⁷⁸ NUNES, 2000, p. 293.

³⁷⁹ TEIXEIRA, 2007, p. 106.

³⁸⁰ Ibid., p. 107.

³⁸¹ Ibid., p. 106.

³⁸² Ibid., p. 108.

outros programas laterais que viessem a atender alunos com aptidões e interesses diversos. Esta mudança de organização possibilitaria a diversificação da dualidade então preponderante entre ensino profissional e ensino cultural. Uma dualidade que em sua concepção "se reflet(ia) em nossa organização social por uma divisão antidemocrática de categorias de classe" e de raça, acrescentamos³⁸³. Com esta perspectiva, haveria o fim da organização de ensino profissional primário, pois este passaria a integrar o ensino secundário que poderia se desenvolver em escolas técnicas superiores destinadas à formação de ocupações mais especializadas.

O educador baiano concordava com a existência de uma unidade de objetivos a reger as escolas, porém, discordava da obrigatoriedade de sua uniformização. Em sua visão, não só as diferenciações provenientes da variedade de programas e cursos, como os ensaios de seriações, métodos e planos de estudos deveriam ser permitidos, desde que bem fiscalizados. As escolas ganhariam assim uma autonomia, sendo incumbência da administração central a fiscalização estimuladora do ensino. Para ele, esse sistema de organização era o "único compatível com o caráter democrático que deve(ria ser) dado às escolas, se (se quisesse) fazê(-las) progressivas e cômicas de suas responsabilidades"³⁸⁴. Considerava que a uniformização imposta pelo governo central às escolas, as tornavam rotineiras e ineficientes, uma vez que as engessavam. A descentralização que pensava destinava-se, também, a se ensinar o que fosse local, regional, particular. Dessa maneira, haveria um ajustamento da escola às necessidades do aluno. A administração central poderia substituir a uniformização, então confundida com unidade, por programas mínimos e sugestões.

Na dualidade do ensino, como já evidenciado, a escola primária e as profissionais estiveram destinadas ao povo - educação para o trabalho -, enquanto a escola secundária e os cursos superiores foram designadas para uma elite - educação para a cultura. Criticando essa polaridade segregacionista, Teixeira a entendia enquanto uma classificação social dos alunos que definia aqueles que seriam os dirigentes e os que seriam os dirigidos. Em sua interpretação, cultura e trabalho não poderiam ser separados. Objetivando esse fim, as escolas profissionais foram reformadas e a primeira medida empreendida foi em relação à legislação que as regiam. A dualidade se estabelecia também na legislação, na qual a educação acadêmica ou secundária estava subordinada à legislação federal, e a profissional ou do trabalho às legislações estaduais.

³⁸³ Ibid., p. 109.

³⁸⁴ Ibid., p. 111.

A sua proposta e ação foi criar instituições mistas, com objetivos das duas legislações. Dessa maneira, haveria a transferência dos programas das escolas secundárias para as profissionais, o que significaria também a transferência de seu prestígio social.

A escola secundária técnica do Distrito Federal, instituída por sua reforma, tencionava possibilitar um "ambiente de cultura científica, aplicação técnica, realização industrial e formação artística e social indispensável ao homem brasileiro moderno"³⁸⁵. Para se alcançar tal objetivo, seria preciso reconstruir os programas, métodos de ensino e a vida escolar, de forma que houvesse a fusão dos elementos que compunham o ensino profissional e o cultural. Nesse sentido, a formação do professor tinha uma importância capital, bem como a dos mestres e contramestres. Havia a preocupação em oferecer a estes dois últimos profissionais um tratamento idêntico ao dispensado aos professores, mediante o seu aperfeiçoamento que poderia ser alcançado nos cursos de aperfeiçoamento. Houve uma seleção rigorosa do professorado secundário, via concurso público, além da promoção salarial e da busca pela criação, de fato, da categoria e profissão de professor secundário³⁸⁶.

³⁸⁵ Ibid., p. 207.

³⁸⁶ Ibid., p. 207-214.

ESCOLAS TÉCNICAS SECUNDÁRIAS			
CURRÍCULOS			
Escolas providas de organização flexível, assegurada pela coexistência, tanto quanto possível, de vários currículos diferenciados, a serem escolhidos pelos alunos, segundo os seus interesses, inclinações e capacidades pessoais. - Fácil transferência de currículo para currículo. - Regime de promoções pouco rígido. - Currículos compostos de matérias comuns a todos os cursos, matérias peculiares a cada curso e matérias de livre escolha em cada curso.			
Cada escola poderá ter, portanto, concomitantemente, alguns ou todos os cursos abaixo relacionados, e ainda outros que venham a ser criados.			
Curso Secundário Geral (equiparado ao Pedro II)	Curso Secundário Industrial	Cursos Secundários (equiparados e não equiparados)	Curso Secundário Artístico e Musical

CURSOS JÁ INSTITUÍDOS DAS ESCOLAS TÉCNICAS SECUNDÁRIAS

A formação dos professores foi item devidamente valorizado na agenda de Teixeira. Neste sentido, o Instituto de Educação (IE), atual Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), teve uma enorme importância para a concretização dos planos da reforma. Criado em 1932, substituindo a antiga Escola Normal, pelo decreto nº 3810, foi um complexo educacional completo que contou em sua estrutura com uma escola secundária e uma escola de professores. Esta última possuía, como estabelecimentos anexos, a título de demonstração (ensino modelo), experimentação (ensino de novos métodos) e prática de ensino (classes de aplicação), uma escola primária e um jardim de infância. Estes dois campos anexos funcionaram como laboratórios frequentados pelos futuros docentes no segundo trimestre do curso, a fim de observarem o ensino. No terceiro e quarto trimestre tinham início suas participações no ensino, e no quinto trimestre passavam a praticar regularmente a docência. As práticas eram acompanhadas por um professor especializado e compunham a secção de prática de ensino da Escola de Professores³⁸⁷.

Acompanhando as modificações propostas por Teixeira quanto às construções físicas, o prédio da Escola Normal, então edificado na gestão de Fernando Azevedo no estilo neocolonial, teve seus espaços reformados, adaptados e ampliados. Cardoso afirmou que houve a instalação de cinco laboratórios, duas oficinas destinadas a trabalhos manuais, gabinete de geografia, ciências sociais e estatísticas, três salas especiais para desenho e artes aplicadas e dois anfiteatros para aulas teóricas. As bibliotecas infantil e geral foram ampliadas e adquiriram novos acervos. Houve ainda a instalação do museu de higiene, gabinete médico e dentário e a reforma do ginásio de educação física. Além disso, foram construídos 48 banheiros e um campo de jogos³⁸⁸.

O objetivo com o Instituto foi a formação - adequada -, como salientava Teixeira, de professores para a composição do quadro docente das escolas da cidade do Rio de Janeiro³⁸⁹. Teve, ainda, como finalidade a profissionalização da carreira de educador. O ingresso na Escola de Professores era muito criterioso e bem seletivo. Para integrar a Escola, dentre outras exigências, era requerido do candidato ter cursado a escola secundária do próprio Instituto. Não eram admitidas transferências de alunos e a seleção ocorria por meio de um exame de admissão aos estudos secundários então ofertados pelo IE. Havia ainda os testes de inteligência que classificavam o corpo

³⁸⁷ TEIXEIRA, Anísio. *Organização do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Prefeitura do Distrito Federal, 1932. p. 26.

³⁸⁸ CARDOSO, S., 2011, p. 124.

³⁸⁹ TEIXEIRA, op., cit., p. 22.

discente, separando-os por nível, o que gerava uma estratificação com consequências tanto para os considerados excelentes, diante da pressão constante para se manterem neste patamar, quanto pelos considerados medianos ou ruins³⁹⁰.

A Escola de Professores ofertava cursos "nitidamente profissionais para o preparo do mestre". Teixeira destacou como primeira necessidade desse preparo profissional a diferenciação dos programas: para o preparo do professor dos três primeiros graus - primários de ensino - e para as dos dois últimos - intermediários. Esta diferenciação se impunha, ainda em suas palavras, não apenas "como uma necessidade de organização escolar diversa em um e outro período, como ainda pela mudança psicológica e de desenvolvimento físico dos alunos"³⁹¹.

Conforme publicação feita pela Diretoria Geral de Instrução Pública acerca da Organização do Instituto de Educação, o ingresso no Instituto exigia, como condição geral, que o matriculando não sofresse de doença transmissível ou defeitos que tornasse inconveniente seu convívio com outros alunos. Para a matrícula no curso complementar, necessário para o ingresso na Escola de Professores, eram exigidas condições especiais de idade, saúde, inteligência e personalidade, fixadas, por sua vez, por normas estabelecidas pela diretoria do Instituto. O corpo docente da Escola Secundária era composto por professores e professores assistentes. Os primeiros eram escolhidos - por merecimento (julgado por quatro professores sob a presidência do diretor da escola) - dentre os assistentes. Estes, por sua vez, eram admitidos por meio de concurso com provas escrita, oral e prática.

O Instituto conformava um conjunto que devia abranger oito anos de estudos assim divididos: cinco anos de ciclo fundamental, um ano de ciclo complementar na Escola Secundária e dois anos na Escola de Professores. Nesta, não havia a divisão clássica de cadeiras, como afirmou Teixeira, "mas um agrupamento de matérias sob títulos de conjunto", pois somente assim o IE poderia ser "o laboratório de experimentação e ensaio para o aperfeiçoamento progressivo da preparação dos nossos futuros mestres"³⁹². Segundo Accácio, o primeiro ano de estudos da Escola de

³⁹⁰ Ibid., p. 127.

³⁹¹ Ibid., p. 24.

³⁹² Ibid., p. 25

Professores era considerado de fundamentos e o segundo ano como de aplicação, com os estudos intermediários que deveriam ligar a teoria à prática³⁹³.

O ano letivo na Escola de Professores era dividido em três períodos, com o intuito de permitir maior variedade em sua organização e melhor distribuição do tempo, como afirmou Teixeira. Este educador informou ainda que o primeiro trimestre seria comum a todos os programas e se constituiria com os cursos gerais e de introdução, "necessários para darem ao estudante uma vista do conjunto da profissão do magistério (a fim de que lhe permitissem) a escolha do tipo de ensino a que se deseja(va) consagrar". Já os quatro trimestres seguintes manteriam "os cursos de especialização necessários para a formação do mestre, segundo o nível e objetivo do ensino escolhido". Por fim, o sexto trimestre conteria "os cursos mais gerais de educação", cujo intuito era o de "sintetizar para o estudante os conhecimentos especializados adquiridos, bem como dar-lhe uma visão social e filosófica do seu trabalho e das teorias que o iluminam e explicam"³⁹⁴.

No primeiro ano eram cursadas as disciplinas de biologia educacional, biologia e higiene, psicologia da criança, psicologia educacional, sociologia educacional, história da educação, introdução ao ensino, música, desenho e arte, educação física, literatura infantil e cálculo. Já no segundo ano eram cursadas as matérias de filosofia da educação, educação comparada, testes e medidas, música, educação física, leitura e linguagem, ciências naturais, estudos sociais e práticas de ensino³⁹⁵.

A Psicologia tinha uma carga horária bem considerável na grade curricular da Escola de Professores (12h/semanais), cuja cadeira estava sob a responsabilidade de Lourenço Filho que era também o diretor do IE. Este educador admitia que a psicologia não poderia, por si só, resolver nenhuma questão de educação, porém, sem os dados que ela fornecia, nenhum problema de técnica educativa podia ser encaminhado. Isto porque, "as técnicas de educar repousam sempre nas noções que tenhamos acerca da vida psicológica do educando"³⁹⁶. Lourenço Filho enfatizava a importância da

³⁹³ ACCÁCIO, Liéte. A escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro: o currículo do curso de formação de professor. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2012, João Pessoa. *"História, Sociedade e Educação no Brasil"* João Pessoa: Ufpb, 2012. p. 1344.

³⁹⁴ TEIXEIRA, 1932, p. 25

³⁹⁵ Ibid., p. 24. Esta grade curricular consta em Lopes. Segundo a autora a fonte foi o histórico escolar de uma das alunas - A. G. - e encontra-se no periódico *Arquivos do Instituto de Educação*, de 1934, Arquivo Lourenço Filho. LOPES, Sônia. A estrutura curricular da Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939): representações acerca de uma nova cultura pedagógica. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 28, n. 14, 2007. p. 102.

³⁹⁶ FILHO LOURENÇO, 2002, p. 112.

psicologia e dos testes tanto para os escolares, quanto para a formação dos professores. Esta perspectiva não era a mesma de Teixeira. Enquanto o primeiro, como afirmou Nunes, intentava a psychologização do espaço escolar, o segundo "repuxava o seu esforço de compreensão para uma visão sociológica e antropológica das instituições sociais"³⁹⁷.

Anísio Teixeira almejava, nas palavras de Nunes, uma formação técnica alicerçada na filosofia, nas ciências e nas artes³⁹⁸. Somente a técnica não atendia aos seus anseios que eram o da formação integral do educador. A teoria e a prática deveriam estar conectadas, e o interesse do aluno a fomentar o desejo de aprender por meio da experimentação. Suas aspirações quanto ao IE iam além da formação do professor, visava também torná-lo "uma escola de pesquisas educacionais e de cultura superior"³⁹⁹. A incorporação do Instituto à Universidade do Distrito Federal (UDF) respondeu a este anseio.

A UDF foi criada em abril de 1935, por meio do decreto nº 5513, com início das aulas em julho do mesmo ano⁴⁰⁰. Não possuía sede própria e funcionou em locais diferentes, como no Instituto de Educação, na Escola Politécnica, nas escolas municipais José de Alencar e Rodrigues Alves, Escola Superior de Agricultura, Museu Nacional e Departamento Nacional de Tecnologia⁴⁰¹. Era composta pelos seguintes órgãos e respectivos diretores: Instituto de Educação com Lourenço Filho; Escola de Ciências com Roberto Marinho de Azevedo; Escola de Economia e Direito com Hermes Lima; Escola de Filosofia e Letras com Edgardo Castro Rebello; e pelo Instituto de Artes com Celso Octavio do Prado Kelly. Compondo sua estrutura havia a Biblioteca Central de Educação, Escola-Rádio, Escola Secundária, Elementar e Jardim de Infância do IE, Escola Secundária Técnica, Escola Elementar Experimental, Escola Maternal Experimental, Laboratórios e Clínicas dos hospitais do Distrito Federal. Nomes já consagrados no cenário intelectual nacional compuseram o seu quadro docente, a exemplo de Gilberto Freyre, Arthur Ramos, Cândido Portinari, Heitor Villa-Lobos, Cecília Meireles, Sergio Buarque de Holanda, Afrânio Peixoto (que em 1935 viajou para Europa a fim de captar professores para a UDF), dentre outros.

³⁹⁷ NUNES, 2000, p. 386.

³⁹⁸ Ibid., p. 382.

³⁹⁹ TEIXEIRA, 1932, p. 26.

⁴⁰⁰ Sobre a UDF, ver FÁVERO, Maria. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 17, p. 161-180, 2008.

⁴⁰¹ NUNES, 2000, p. 317 e VINCENZI, Leticia. A fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil. *Revista Forum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, 1986. p. 28.

O ingresso na Universidade ocorria por meio de vestibular. O curso era pago, com uma taxa de inscrição no valor de 20 mil réis e uma anuidade paga antecipadamente de 200 mil réis⁴⁰². A cobrança destes valores, que não eram pequenos, haja vista, a título de compreensão, o valor do salário mínimo em 1940 ser de 240 mil réis, acabava funcionando como um filtro para os ingressantes. Em 1936 não houve vestibular, retomado somente no ano seguinte.

A UDF foi considerada pelos setores conservadores, predominantemente católico, como uma ameaça à família, à ordem, aos bons costumes e à tradição católica brasileira. Estes setores exigiram do governo uma atitude enérgica que não tardou a ser concretizada. Ela foi extinta pela reforma Gustavo Capanema (1937) que, entre outras razões, alegou sua formulação como ilegal, uma vez que o prefeito não tinha competência para instituí-la. Pelo decreto-lei nº 1603, de 20 de janeiro de 1939, os cursos da UDF foram transferidos para Universidade do Brasil (UB), com exceção do Instituto de Educação, Departamento de Artes e Desenho, Departamento de Música, os cursos de formação de professores primários, dos orientadores do ensino primário, de administradores escolares e de aperfeiçoamento da Faculdade de Educação. Ao retirar o Instituto de Educação da Universidade, que conferia o diploma de curso superior a seus formandos, o ministro Capanema eliminou "a possibilidade da educação constituir-se numa área de investigação acadêmica"⁴⁰³.

Teixeira afirmou que o surgimento das universidades significou "o aparecimento de uma instituição que retirava da Igreja e do Estado funções anteriormente exercidas por esses dois poderes"⁴⁰⁴. A construção de uma universidade servia, em sua concepção, para "formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torn(asse) consciente e progressiva"⁴⁰⁵. A UDF fora idealizada como um espaço aberto para o debate, para a circulação de ideias, liberdade do pensamento, para a produção do conhecimento. Com tais princípios norteadores, aquela Universidade já nasceu condenada. Considerando-se o contexto de grande ebulição, em meio à censuras e perseguições políticas, ela acabara constituindo o que os opositores ao projeto político de Pedro Ernesto criticavam sob a alcunha de comunista. A UDF simbolizava o populismo de Pedro Ernesto e o liberalismo democrático de Anísio Teixeira, como

⁴⁰² VINCENZI, 1986, p. 40.

⁴⁰³ NUNES, 2001, p. 117.

⁴⁰⁴ TEIXEIRA, 2007, p. 119.

⁴⁰⁵ Ibid., p. 121

definiu Vincenzi. Portanto, dentro da lógica de pensamento vigente, ela precisava ser e foi eliminada.

Anísio Teixeira se exilou no interior da Bahia e de longe recebia poucas notícias do Rio de Janeiro, tomando conhecimento do desmonte de sua reforma e a desvalorização de todo esforço empregado em sua realização. Não somente dele, mas de muitos colaboradores que, motivados pelos ideais propostos, igualmente se dedicaram à causa educacional. Teixeira obteve êxito ao ampliar a rede escolar, incluindo um número maior de crianças nos bancos escolares; abriu a escola e possibilitou a escolaridade para uma significativa parcela da população ignorada e afastada por sua classe social e raça; articulou o ensino primário ao universitário; imprimiu novas relações entre os profissionais da educação que passaram a prestar contas à administração geral acerca de seu trabalho; implementou métodos e didática "padronizados" pondo fim à autonomia das escolas e seus diretores; criou a escola técnica secundária; regulamentou a carreira de professor, bem como a valorizou; instituiu órgãos e serviços administrativos, organizando assim o sistema educacional.

Se, por um lado, a reforma anisiana buscou implementar um projeto de modernização, ampliando a escolaridade e abrindo-a às classes menos abastadas, no ímpeto da democratização da educação, da liberdade de pensamento e da circulação livre de ideais; por outro lado, e mesmo ressaltando o contexto, enquadrava a população escolar em classificações advindas dos testes, mesmo quando estes foram relativizados, trabalhou com os princípios de normalidade e anormalidade, buscando ordenar as crianças consideradas anormais e empregou ideais higiênicos na grade curricular, no convívio escolar e nas práticas escolares.

2.3 A psicanálise no Brasil e a educação

A psicanálise foi introduzida no Brasil por intermédio da psiquiatria. Foram os médicos psiquiatras os primeiros a falarem sobre as teorias freudianas no país, por meio das Faculdades de Medicina e das conferências em eventos acadêmicos. Juliano Moreira é considerado o introdutor desta ciência no país, quando, em 1899, se referiu aos trabalhos de Freud em uma conferência. O interesse pelo novo campo de conhecimento da mente humana foi angariando adeptos, simpatizantes e críticos, vindo a ser divulgado em várias áreas científicas e nas artes. Ainda que esta ciência tenha chamado a atenção

dos médicos psiquiatras enquanto uma novidade no trato da psique humana, ela não chegou a atingir o conhecimento psiquiátrico da época, como afiançaram Facchinette e Ponte, e nem as concepções eugênicas em voga naquele momento, das quais muitos daqueles médicos partilhavam⁴⁰⁶.

A princípio, o que prevaleceu no Brasil foi a sua divulgação com "caráter descritivo e explicativo"⁴⁰⁷. Suas teorias, com ressalvas e/ou interpretações subjetivas, foram utilizadas pela intelectualidade local como meio para se pensar a realidade nacional. Conceitos como inconsciente e recalque passaram a ser acionados como indícios explicativos para o "atraso" do país. Percebe-se como sempre se esta pensando em vias de explicar um "atraso" e maneiras de resolvê-lo. Novas teorias, novas ciências, novos momentos históricos e a permanência de um problema comum que se almeja solucionar. A psicanálise permitiria, então, analisar o passado nacional, refletindo a respeito do material recalcado do brasileiro - mestiço -, encontrando assim respostas e indicando soluções.

A história da psicanálise é oficialmente contada a partir da fundação das Sociedades. Para ser um analista clínico havia a exigência de que os candidatos fossem analisados por um profissional credenciado. Esta requisição constituía um problema para aqueles que desejavam clinicar, mas não tinham possibilidades de ser analisados devido a falta de analistas credenciados em suas cidades ou mesmo países, caso do Brasil. Destarte, a vinda de um analista credenciado se tornava uma necessidade de primeira instância para a realização da clínica. Porém, este não foi o objetivo inicial no Brasil. Como afirmado, a divulgação teórica foi a principal meta.

Dentre os médicos psiquiatras que utilizaram e divulgaram a psicanálise no país, Juliano Moreira foi um de seus maiores expoentes. Na época, Moreira era diretor do Hospital Nacional de Alienados que abrigava, em seu quadro médico "psiquiatras que utiliza(vam) a psicanálise em suas intervenções clínicas"⁴⁰⁸. Vale destacar que a secção carioca da Sociedade Brasileira de Psicanálise, fundada em 1928, estava localizada nas dependências do Hospital⁴⁰⁹.

⁴⁰⁶ FACCHINETTE; PONTE. De barulhos e silêncios: contribuições para a história da psicanálise no Brasil. *Psyché*, São Paulo, v. 7, n. 11, 2003. p. 63.

⁴⁰⁷ MOKREJS, Elisabete. *A psicanálise no Brasil: as origens do pensamento psicanalítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. p. 15.

⁴⁰⁸ RUSSO, Jane. Raça, psiquiatria e medicina-legal: notas sobre a "pré-história" da psicanálise no Brasil. *Revista Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano IV, n. 9, 1998. p.86.

⁴⁰⁹ *Ibid.*, loc., cit.

Além de Moreira, o médico pernambucano Júlio Porto-Carrero foi outra personagem importante na divulgação das teorias de Freud na capital nacional. Por meio das publicações de livros e artigos, da docência na cátedra de Medicina Legal na Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro e das conferências proferidas, defendeu a aplicação daquela ciência à educação, entendendo que o conhecimento psicanalítico fornecia elementos para transformar os impulsos das crianças em algo benéfico tanto para elas, quanto para a sociedade.

Na cidade de São Paulo, a introdução e divulgação da psicanálise tiveram como um dos seus primeiros leitores o médico Franco da Rocha, catedrático de Clínica Neuropsiquiátrica na Faculdade de Medicina de São Paulo e fundador e diretor do Hospício do Juqueri, também em São Paulo. Apresentou seu trabalho inicial sobre a psicanálise em aula inaugural na Faculdade de Medicina de São Paulo, intitulada *Do delírio em geral*, vindo esta a ser publicada em março de 1919 no jornal *O Estado de São Paulo*. Foi por meio desta publicação que Durval Marcondes, entusiasta daquela ciência no país, entrou em contato com as obras de Freud⁴¹⁰.

Durval Marcondes, também médico, fundou, conjuntamente com Franco da Rocha, a primeira Sociedade Brasileira de Psicanálise, em 1927, na cidade de São Paulo. A ideia era difundir as ideias freudianas e, para este fim, a publicação da revista da Sociedade - *Revista Brasileira de Psicanálise* - foi importante, mesmo tendo durado apenas um ano⁴¹¹. Ela foi retomada somente em 1967 e não sofreu mais interrupções. Objetivando ampliar a discussão e uso da psicanálise no país, os fundadores daquela Sociedade buscaram apoio no Rio de Janeiro, nas figuras de Juliano Moreira e Porto-Carreiro que detinham considerável influência no meio acadêmico. Com a concordância destes dois médicos, houve a divisão da Sociedade em dois núcleos: um em São Paulo,

⁴¹⁰ PONTE, Carlos. *Médicos, psicanalistas e loucos: uma contribuição à história da psicanálise no Brasil*. 1999. 190f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 1999. p. 71.

⁴¹¹ Segundo o Editorial da Revista, de 6 de julho de 1928, apresentado por Castro, com a fundação da seção da Sociedade no Rio de Janeiro, no mesmo ano de 1928, as bases para o seu funcionamento ficou assim estabelecido: (1) A sociedade Brasileira de Psicanálise terá sede no Rio de Janeiro e será dividida em seções nos vários estados do Brasil. (2) Como traço de união, haverá um presidente geral, renovável de dois em dois anos, uma revista que será a continuação da *Revista Brasileira de Psicanálise*, cujo primeiro número já foi publicado pela referida Sociedade fundada em São Paulo. (3) Cada seção terá um presidente regional e será autônoma na sua organização e direção interna. (4) A organização da revista será feita na sede, para onde será remetido todo o material a publicar. (5) No caso de ser impressa a revista fora da sede, o secretário da seção onde foi feita a impressão será encarregado da impressão. (6) Da mensalidade, cada seção destinará certa quantia, a mesma para todas as seções, para o custeio da publicação da revista. Apud CASTRO, Rafael. Correspondência de Julio Porto-Carrero a Arthur Ramos: a Sociedade Brasileira de Psicanálise e a preocupação com a tradução dos termos psicanalíticos, décadas de 1920 e 1930. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.24, n.4, 2015. p. 1455.

sob a presidência de Franco da Rocha e Durval Marcondes na função de secretário; e o outro no Rio de Janeiro, tendo como presidente Juliano Moreira e Porto-Carrero como secretário.

Enquanto que no Rio de Janeiro a psicanálise foi inserida por meio da medicina e dos médicos entusiastas ligados à Sociedade Brasileira de Neurologia, Psiquiatria e Medicina Legal e à Liga Brasileira de Higiene Mental, como asseverou Ponte, em São Paulo sua difusão foi processada por intermédio da medicina e das artes. Marcondes buscou apoio junto aos modernistas, congregando em torno de si e da Sociedade nomes como Menotti del Picchia e Tarsila do Amaral. A secção carioca buscou manter entre seus membros apenas os médicos, ao passo que a paulista sustentou a possibilidade, e efetivação, de adesão de não médicos, abrindo, dessa maneira, a Sociedade para os artistas em geral. Esta diferença marcou de maneira profunda, segundo Ponte, o desenvolvimento da psicanálise nestes dois estados⁴¹².

A fundação da Sociedade significou a possibilidade de ampliar a difusão da psicanálise, tornando Freud, suas teorias e obras conhecidas no país. Ela foi reconhecida pela *International Psychoanalytic Association* (IPA), ainda que não tenha sido projetada dentro dos princípios definidos pelo Congresso de Bad-Homburg⁴¹³. A Sociedade Brasileira não objetivava a formação de psicanalistas, estando, naquele momento, voltada apenas para a sua vulgarização.

O interesse em se tornar um psicanalista não era amplo entre os membros da Sociedade, o que fez com que ela paulatinamente perdesse força, ficando em estado inativo, como declarou Marcondes, porém, não extinta⁴¹⁴. O interesse deste último passara à formação psicanalítica. O contato com Freud, por meio de correspondência, fortaleceu seu desejo e certeza de que a formação de psicanalistas se tornara necessária e que já havia chegado o momento de realizá-la no Brasil. Desta feita, o médico paulista iniciou sua busca por um analista didata interessado em vir para o país para dar início às análises e formar psicanalistas, conforme os preceitos da IPA.

⁴¹² PONTE, 1999, p. 73.

⁴¹³ Conforme Ponte, foi neste congresso, ocorrido em 1925, que a sistematização da formação psicanalítica projetada pelo Instituto Psicanalítico de Berlim foi oficializada. Essa profissionalização compreendia três fases: a análise didática, ensino teórico e trabalho clínico supervisionado. O referido Instituto se tornou referência para o movimento psicanalítico internacional, um modelo para as clínicas das sociedades psicanalíticas filiadas à IPA. Sobre este assunto e a respeito da IPA, ver PONTE, op., cit., p. 62-69.

⁴¹⁴ MARCONDES, Durval Apud FACCHINETTE; PONTE, 2003, p. 66.

Com o recrudescimento da Segunda Guerra, o Brasil, que antes não apresentava atrativos para os analistas, passou a ser visto como uma linha de fuga para os psicanalistas perseguidos, principalmente os judeus. Em 1932, surgiu a primeira possibilidade de se ter um analista didata no país, com o interesse do psicanalista austríaco René Spitz de se estabelecer em São Paulo. Todavia, em decorrência da Revolução Constitucionalista, as negociações não foram adiante e Spitz findou indo para os Estados Unidos. Dois anos depois, uma nova oportunidade surgiu com o recebimento de uma carta remetida pelo então presidente da IPA, Abraham Arden Brill, consultando Marcondes quanto ao interesse em receber alguns renomados médicos psicanalistas que precisavam e/ou queriam migrar para a América do Sul. A mobilização de Marcondes em prol da vinda destes profissionais não obteve êxito, apesar de seu empenho.

Somente em 1936 foi possível alcançar aquele objetivo, com a vinda da alemã Adelheid Koch. Por intermédio de Ernest Jones, presidente da IPA, Marcondes conseguiu trazer a primeira analista para o país. Koch se estabeleceu em São Paulo e no ano seguinte iniciou as análises do próprio Marcondes. A sua atuação teve grande importância para o reconhecimento do grupo paulista pela IPA. Inicialmente este grupo obteve da IPA um reconhecimento provisório, em 1945, alcançando sua filiação oficial somente em 1951, tornando-se Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo.

A busca pela formação regular de psicanalistas no Rio de Janeiro somente foi pretendida a partir da década de 1940. Havia, a princípio, dois grupos distintos: Centro de Estudos Julianos Moreira (CEJM) e o Instituto Brasileiro de Psicanálise (IBP). O primeiro fora criado em 1944 pelos psiquiatras do Serviço Nacional de Doença Mental (SNDM). Estes, de acordo com Ponte, estavam insatisfeitos com a orientação oficial deste Serviço e com o programa de ensino da Faculdade de Medicina, cuja cátedra de psiquiatria era regida por Henrique Roxo, considerando ambas desatualizadas⁴¹⁵.

Com o desígnio de formar psicanalistas, conforme o modelo da IPA, o CEJM buscou um analista didata interessado em realizar tal formação no Rio de Janeiro. Em contato com a Associação Psicanalítica Argentina, tentaram trazer Arnaldo Rascovsky e Angel Garma, em 1945, no entanto, eles não aceitaram o convite. Frente à negativa e à dificuldade em efetivar a residência de algum didata no país, alguns membros do grupo foram para Argentina, no mesmo ano, realizar suas formações. Facchinette e Ponte

⁴¹⁵ PONTE, 1999, p. 79.

afirmaram que, mediante esta dificuldade e da migração de parte do grupo, o CEJM sofreu uma desorganização. Assim, o grupo liderado por Arruda Câmara continuou a busca por um analista didata que quisesse formar psicanalistas brasileiros no Rio de Janeiro⁴¹⁶. Em contato com Ernest Jones, Câmara conseguiu trazer para o Brasil o polonês Mark Burke, em 1948. Após a vinda de Koch, doze anos antes, Burke foi o segundo freudiano a desembarcar no Brasil⁴¹⁷. Com a sua chegada, Câmara fundou o IBP, consoante os preceitos da IPA.

O volume de trabalho passou a exigir a atuação de outro analista. Em vista disso, Câmara solicitou a Jones a vinda de um outro analista, no caso, o alemão Werner Walter Kemper que chegou ao Rio de Janeiro em dezembro de 1948. Kemper apoiou e aderiu aos ideais nazistas, tendo colaborado com Matthias Göring no Instituto Alemão de Pesquisa Psicológica e Psicoterapia, conhecido como Instituto Göring. Este fato provocou alguns conflitos com Burke, que havia fugido do nazismo. Ambos trabalharam juntos no Rio de Janeiro por um tempo, mas em decorrência dos atritos pessoais e aqueles consoantes à maneira como entendiam a psicanálise, o trabalho conjunto foi interrompido. A situação foi agravada em 1951, quando o grupo liderado por Burke acusou Kemper de ter transformado sua esposa, Katrin Kemper, em analista didata sem ela possuir formação psicanalítica para tanto⁴¹⁸.

Este episódio findou na saída de Kemper do IBP e na criação de um outro grupo, então liderado por ele: o Centro de Estudos Psicanalíticos. Nenhum dos grupos psicanalíticos cariocas tinha reconhecimento da IPA. Em 1953, houve o reconhecimento do grupo liderado por Kemper, que passou a ser um grupo de estudos oficial. Em 1955, veio o tão aguardado reconhecimento da IPA que o tornou Sociedade Psicanalítica do Rio de Janeiro (SPRJ).

⁴¹⁶ FACCHINETTE; PONTE, 2003, p. 70.

⁴¹⁷ ROUDINESCO; PLON. *Dicionário de psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 96.

⁴¹⁸ Matthias Göring, conforme Roudinesco, aderiu ao Partido Nacional-Socialista, em 1933, tornando-se um militante da doutrina nazista, tendo sido o líder da psicoterapia alemã "arianizada", ou seja, a instauração na IPA, com aceite de Jones, na época seu diretor, de uma política de "salvamento" da psicanálise na Alemanha. Esta política consistia, de maneira simplória, na exclusão dos psicanalistas judeus da Deutsche Psychoanalytische Gesellschaft (DPG), antiga Associação Berlimense que recebeu aquele nome após a sua vinculação à IPA. O Instituto Göring, por ele idealizado, foi oficializado em 1938 e posto sob a proteção de Hitler, vindo a ser beneficiado financeiramente até 1945, quando foi extinto mediante o bombardeio das tropas aliadas. A sua principal função era a de "determinar as leis do desenvolvimento da personalidade humana e dos fenômenos coletivos, de acordo com a política de 'hierarquia das raças' instaurada pelo nazismo". Ibid., 1998, p. 298. O Instituto promoveu o tratamento psicanalítico gratuito ou reembolsável de pacientes de variadas classes sociais e distúrbios mentais, à exceção de judeus. Veio ainda a formar muitos psicoterapeutas e psicanalistas. Sobre o assunto, incluindo a biografia de Mark Burke, Werner Kamper e Katrin Kemper, ver ROUDINESCO; PLOT, op., cit.

Os desentendimentos com Kemper levou Burke a deixar o Brasil em 1953. Ele se transferiu para Londres, sendo seguido por alguns membros de seu grupo que almejavam concluir sua formação. Em 1957, o grupo antes conduzido por Burke, o constituído pelos psicanalistas formados na Argentina e outro composto pelos analisados na Inglaterra foram reconhecidos pela IPA de maneira provisória. A filiação oficial foi alcançada dois anos mais tarde, originando a Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro.

Fica perceptível que as fundações dos grupos de estudos e das Sociedades ocorreram em meio a rupturas e desacordos. Tencionava-se dotar a psicanálise de um reconhecimento mediante a advertência de que ela não poderia ser aplicada de qualquer maneira e para qualquer possível necessidade, e que tampouco ela poderia ser exercida por qualquer pessoa, ainda que médico. Da mesma maneira que a psiquiatria precisou lutar por um espaço de atuação específico, a psicanálise necessitou determinar e delimitar sua área de abrangência e lutar, igualmente, para ser vista como uma área específica do conhecimento. Se a psiquiatria precisou batalhar por seu campo de trabalho específico em meio aos médicos não psiquiatras, a psicanálise precisou fazer o mesmo em meio aos psiquiatras. A busca pela formação com os analistas didatas simboliza o empenho dos psicanalistas pela profissionalização da psicanálise. Mais do que isso, simboliza a necessidade de diferenciar o seu campo de atuação, dotando-lhe de especialidade.

Saber quem poderia praticá-la e se ela deveria estar circunscrita somente aos médicos passou a ser um questionamento frequente. A Sociedade Psicanalítica do Rio de Janeiro e a Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo admitiram, no início, o ingresso em suas fileiras de não médicos em seus Institutos de formação⁴¹⁹. Esta admissão estava de acordo com os regimentos da IPA, na medida em que esta Associação admitia que as Sociedades decidissem quanto ao credenciamento de não médicos. No entanto, como asseverou Ponte, "a legitimidade da formação de psicanalistas não médicos (transformava-se) em um elemento complicador para aqueles que desejavam estabelecer, em termos legais, um domínio médico sobre o novo saber e sua prática"⁴²⁰. A querela entre médicos e não médicos pela habilitação em psicanálise

⁴¹⁹ PONTE, 1999, p. 98.

⁴²⁰ Ibid., p. 99.

foi longa. Dentro da própria medicina, mais especificamente da psiquiatria, havia discussões acerca da validade da psicanálise⁴²¹.

A maneira como a ciência freudiana foi interpretada e utilizada pelos brasileiros foi bem variada. A constante necessidade de pensar o país, projetando uma saída que o tornasse viável, a tornou uma via alternativa de leitura, pois acionando o inconsciente lançava luz sobre estrutura dinâmico-emocional da vida coletiva brasileira⁴²². Arthur Ramos pensava nesta chave, vindo a ser um dos intelectuais que incorporou a psicanálise em suas análises acerca do brasileiro. Ele julgava necessário analisar o seu inconsciente para compreender os resquícios da mentalidade primitiva no homem civilizado⁴²³. Utilizava a palavra primitivo no sentido psicológico-cultural e não racial, como afirmou no apêndice de *O negro brasileiro*. Ele trabalhou com o conceito de mentalidade primitiva do filósofo francês Lévy-Bruhl, declarando que esta mentalidade estava presente em todos os seres humanos, independente de sua raça, pois ela estava presente no inconsciente, podendo surgir a qualquer momento. Todavia, ainda que tenha declarado que aquela mentalidade era "uma categoria psicológica móvel, que não (era) absolutamente o apanágio de raças chamadas 'primitivas'", os negros ainda eram vistos por ele como inferiores, se não na raça, na cultura.

Na década de 1920, já havia uma considerável circulação das teorias freudianas no Brasil, tanto no meio acadêmico quanto no não acadêmico, entre a classe letrada da época, por meio das revistas femininas, rádio e livros de divulgação científica⁴²⁴. O movimento modernista utilizou alguns dos conceitos psicanalíticos, divulgando-os por meio da arte a um público consumidor, fazendo com que a psicanálise fosse se tornando comum no linguajar. Vale destacar que ela foi lida de maneira diversa, tanto com relação às áreas distintas quanto dentro de campos comuns de acolhimento, logo, sua difusão foi igualmente diversa, consoante a interpretação dos interlocutores.

Com a eclosão da Primeira Guerra, o modelo europeu de civilização passou a ser questionado. A guerra revelou a incerteza em "seguir" um modelo de civilização que estava imersa na barbárie, na violência, na estupidez. Os referenciais precisavam mudar.

⁴²¹ A respeito da legalização da profissão de psicanalista, sobre as discussões, inclusive no âmbito político e jurídico, da prática da psicanálise estar restrita aos médicos ou aberta aos "leigos", e com relação à disputa com os psicólogos em específico, ver PONTE, 1999, p. 105-134.

⁴²² RAMOS, Arthur. *O negro brasileiro*: etnografia religiosa. Rio de Janeiro: Graphia, 2001.

⁴²³ Sobre o uso da teoria psicanalítica feito por Ramos, ver TAMANO, Luana. Abolindo a lógica racial? Arthur Ramos e sua concepção de atraso na cultura negra. In: SANTOS, Gildo (org.). *O progresso e seus desafios*: uma perspectiva histórica da ciência e técnica no Brasil. São Paulo: Alameda, 2017. p. 301-321.

⁴²⁴ RUSSO, 2002, p. 53.

O olhar foi redirecionado, agora para dentro do Brasil. Os questionamentos acerca do país, do brasileiro, da cultura nacional projetaram novos discursos e interpretações, agora tomando por base o local, o genuíno, o brasileiro. Das artes plásticas à literatura, da história à psicologia.

Os modernistas começaram a refletir sobre os ganhos e as perdas daquele modelo civilizador e, com Freud, "tomaram consciência do ônus das exigências civilizatórias ocidentais na vida libidinal e no campo das subjetividades singulares"⁴²⁵. Era preciso recuperar uma essência brasileira perdida, que havia sido recalçada e se encontrava no inconsciente. Neste sentido, a psicanálise surgia como a ferramenta propícia a "libertar os mais diferentes recalques históricos, sociais, estéticos e éticos do país". Buscava-se uma ruptura com aquele "modelo cultural europeu, com a ciência organicista e evolucionista das raças, propondo uma análise culturalista e pulsional do brasileiro moderno-modernista"⁴²⁶.

A assimilação da psicanálise foi feita, inicialmente, de maneira autodidática. Como reiterou Russo, "não havia a preocupação específica com a formação de um corpo profissional especializado, e, conseqüentemente, com a demarcação de fronteiras claras entre os que podiam ou não fazer parte desse corpo". Dessa maneira, ela parecia "se diluir em meio ao entrecruzamento de diferentes campos de saber, como a psiquiatria, a medicina legal, a criminologia, a antropologia, a educação, a higiene e a sexologia", como, de fato, ocorreu⁴²⁷. O movimento da Escola Nova permitiu uma abertura para a inclusão da psicanálise enquanto ferramenta de análise e guia norteador de seus projetos, uma vez que buscava compreender a criança enquanto um ser diferenciado do adulto, com todas as suas particularidades.

Jorge Abrão identificou a existência de dois períodos históricos nos quais a influência da teoria psicanalítica esteve presente de forma diferenciada no meio educacional brasileiro nas primeiras décadas do século XX: a divulgação da teoria psicanalítica junto aos educadores, que foi do início da década de 1920 até meados de 1930; e a aplicação da psicanálise à higiene mental escolar, que se estendeu do decênio

⁴²⁵ Ibid., p. 120.

⁴²⁶ FACCHINETTI, Cristiana. Psicanálise para brasileiros: história de sua circulação e sua apropriação no entre-guerras. *Culturas Psi*, v. 1, 2012. p. 53. Sobre o movimento modernista e a leitura realizada por seus integrantes das teorias de Freud ver FACCHINETTE, 2003; 2012.

⁴²⁷ RUSSO, 1998, p. 86-87.

de 1930 até aproximadamente 1950⁴²⁸. Inserido na categoria de precursor da psicanálise de crianças, destacou-se Deodato de Moraes, que, em 1927, publicou *A psicanálise na educação*. Esta obra é considerada como a primeira de teor psicanalítico dedicado à criança, tendo sido destinada aos professores primários⁴²⁹. Moraes realizou em 1928, conjuntamente com Porto-Carrero, o Curso de Psicanálise Aplicada à Educação, na ABE. Este curso concentrou 21 aulas, cujo programa congregou uma explanação sobre a teoria freudiana, de cunho eminentemente divulgador, sem esclarecer, conforme Abrão, como tais informações poderiam ser efetivamente utilizadas na prática educacional⁴³⁰.

A aplicabilidade da psicanálise na educação foi discutida por educadores e psicanalistas. No Brasil, nomes como os do já referido Deodato de Moraes, Porto-Carrero, Hosannah de Oliveira e Arthur Ramos estiverem presentes na discussão e, em alguns casos, como o de Ramos frente ao SOHM, na aplicação da psicanálise na educação de crianças. Lendo, interpretando, discutindo, publicando e aplicando, estes indivíduos buscaram utilizar os métodos psicanalíticos na condução do desenvolvimento das crianças, com destaque às escolares, ofertando à escola e aos seus partícipes, uma ferramenta de trabalho e muitas responsabilidades, sobretudo para as professoras.

Esta aplicabilidade, no âmbito clínico, não despertou os seus interesses, pelo menos não de imediato. Era no plano teórico que o uso daquela incipiente ciência se mostrava atrativa. A realização de análises psicanalíticas de crianças requeria profissionais com habilidades de condução, que, no caso, era diminuta no país, quase inexistente. Este fato pode evidenciar o motivo pelo qual a clínica não era realizada ou pouco realizada, em casos isolados, na medida em que ações voltadas à educação da criança no lar e na escola, por meio de aconselhamentos psicanaliticamente direcionados, eram fartamente utilizados e conduzidos. Neste sentido, quando afirmamos que Ramos aplicou a psicanálise na educação dos escolares assistidos pelo SOHM, a fazemos no sentido do uso profilático e não clínico. Não havia um trabalho de análise propriamente dito no SOHM⁴³¹.

⁴²⁸ ABRÃO, Jorge. As influências da psicanálise na educação brasileira no início do século XX. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, 2006. p. 235.

⁴²⁹ Ibid., loc., cit. e MOKREJS, 1993, p. 139.

⁴³⁰ ABRÃO, op., cit., p. 235.

⁴³¹ ABRÃO, Jorge. As origens da psicanálise de crianças no Brasil: entre a educação e a medicina. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 3, 2009. p. 426 e 428. Este autor afirmará ainda que um trabalho específico de psicoterapia psicanalítica começou a surgir, sobretudo, nas décadas de 1940 e 1950, em

A psicanálise foi apreendida, a princípio, mais como um corpo teórico com aplicabilidade em vários setores - artístico, literário, educacional etc - do que como um campo de atuação independente. O objetivo daqueles pensadores acima referidos era aliar os conhecimentos trazidos pela psicanálise na promoção da higiene mental. Assim, a finalidade almejada era a formação sadia da personalidade da criança. Com o arcabouço psicanalítico, esta personalidade se desenvolveria sem (grandes) problemas de ordem psíquica, e a criança se tornaria um adulto saudável que, mais do que produtivo para a nação, não constituiria um peso morto para a sociedade. Na assertiva desse pensamento, a educação escolar e familiar surgia como *locus* lógico e ideal. Nesta linha interpretativa uma problemática se apresentava: seria possível à educação evitar neuroses? A psicanálise era aplicável, de fato, à educação? Para alcançar o propósito maior de uma sociedade psiquicamente sã, qual educação ofertar? Como os educadores trabalhariam suas próprias neuroses para não afetarem o aluno?

Em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, Freud abordou a sexualidade infantil, buscando, em primeiro plano, determinar a sua existência, e, frente a esta descoberta, procurou demonstrar como a sexualidade nesta fase da vida afetava o indivíduo adulto. Assim, a sexualidade infantil passou a ter uma grande importância na constituição psíquica do sujeito, de forma que seu estudo e análise deveriam ser realizados a partir do momento em que se manifestasse. Ao vislumbrar que o neurótico mantinha o estado infantil de sua sexualidade ou era remetido de volta a ele, Freud declarou que o interesse se voltava para a vida sexual da criança, ambicionando acompanhar o "jogo das influências que governam a evolução da sexualidade infantil até o seu desenlace em perversões, neurose ou vida sexual normal"⁴³².

O médico austríaco afirmou ainda que no período de latência (entre os seis e dez anos), as forças psíquicas contrárias eram formadas. Elas se colocavam como entraves no caminho do instinto sexual e sob a forma de represas - nojo, vergonha, moral - estreitavam seu curso. No caso das crianças civilizadas, havia a impressão de que essas represas eram construídas pela educação. A energia dos impulsos sexuais é desviada da meta sexual e destinada para fins considerados superiores e benéficos para a sociedade,

instituições voltadas ao atendimento da criança. Portanto, não se limitando mais apenas às orientações aos pais e ao diagnóstico. Neste trabalho destacou a Clínica de Orientação Infantil do Serviço de Higiene Mental Escolar, em São Paulo; a Clínica de Orientação Infantil do Departamento Nacional de Saúde Mental do Ministério da Saúde, no Rio de Janeiro; e a Clínica de Orientação Infantil do Instituto de Psiquiatria da Faculdade Nacional de Medicina do Rio de Janeiro.

⁴³² FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, Análise fragmentaria de uma histeria ("o caso Dora") e outros textos*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2016. p. 72.

por meio do processo da sublimação. Na condução deste processo, a educação teria um papel preponderante, como já declarado. Todavia, uma educação rígida e repressora se tornava problemática na medida em que poderia desencadear neuroses. Além disso, como afirmou Freud, ela influía grandemente na formação do Super-Eu infantil, e, sendo rigorosa, a influência tenderia a ser nefasta⁴³³.

Entendendo o mal, a agressão e a perversão como algo presente no indivíduo, desde a infância, Freud não propôs as suas supressões, mas o uso de suas energias que deveriam ser canalizadas para outras metas, que não a sexual. A sublimação tornava-se assim uma válvula para o afastamento do sofrimento, ao permitir um deslocamento da libido, impedindo, desta forma, que os instintos fossem atingidos pela frustração a partir do mundo externo⁴³⁴. Atividades intelectuais e artísticas, construções de bens culturais e socialmente úteis provêm de toda economia libidinal, da sublimação.

Uma educação repressora não conseguiria equilibrar o prazer individual e as necessidades sociais. Em *Freud e a Educação*, Maria Cristina Kupfer afirmou que, frente às ideias pensadas sobre a educação e, ao mesmo tempo, "desditas" ou questionadas por Freud, a educação seria uma profissão impossível. Isso porque ela não podia evitar os conflitos psíquicos, a passagem conflitiva pelo complexo de Édipo e nem da castração, uma vez que todos eles eram inevitáveis⁴³⁵. A autora concluiu que a psicanálise "não serve como fundamento para a pedagogia; não pode servir como princípio organizador de um sistema ou de uma metodologia educacional", podendo apenas "transmitir ao educador - e não à pedagogia - uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa"⁴³⁶. A teoria e os métodos psicanalíticos poderiam ser usados e terem uma aplicabilidade educativa para o professor que, com tais ferramentas, poderia compreender melhor seu aluno e a si próprio, conseguindo, desta maneira, orientar o desenvolvimento da criança intencionando a sua sanidade psíquica (ainda que não fosse uma certeza)⁴³⁷.

⁴³³ FREUD, Sigmund. *O mal estar na civilização*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2011. p. 76.

⁴³⁴ Ibid., p. 23

⁴³⁵ KUPFER, Maria. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 2000. p. 50 e 74.

⁴³⁶ Ibid., p. 59 e 97.

⁴³⁷ Em *Freud e a Educação Dez anos Depois*, Kupfer passou a afirmar que era possível uma utilização prática da psicanálise na educação, no caso, de crianças especiais. Afirmou que Freud propôs a criação de outros meios para tratar estas crianças que apresentavam transtornos graves, que teriam o mesmo objetivo de uma análise, porém, de natureza educativa ou reeducativa. A autora partiu de experiências realizadas junto à Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, pertencente ao Instituto de Psicologia da USP, para justificar seu posicionamento e fundamentar a ideia de que uma educação psicanaliticamente orientada é possível, afastando-se, como afirmou, dos limites apresentados em *Freud e a Educação*. Assim, ela se

No decênio de 1920, no Brasil, a psicanálise foi compreendida como uma ferramenta a ser utilizada na escola. O movimento da Escola Nova e as experiências com as reformas educacionais ocorridas no país neste período, proporcionaram aos educadores a oportunidade de utilizar as técnicas psicanalíticas no processo de ensino e aprendizagem. É óbvio que tais métodos utilizados e a maneira como foram empregados estavam pautados em leituras e interpretações próprias, muitas vezes não condizentes com a teoria freudiana, valendo-se de reformulações, adaptações e seleções conforme a compreensão e/ou necessidade. Além disso, esta afirmação não significa a adesão de tais técnicas por parte de todos os educadores envolvidos naquele movimento ou nas reformas referidas, nem mesmo de seus dirigentes. O que se salienta é a oportunidade, a possibilidade ofertada por elas para uma recepção das teorias freudianas no âmbito educacional.

Arthur Ramos foi não apenas um dos entusiastas da psicanálise no Brasil, como também um precursor da psicanálise de crianças no país. Abrão destacou duas fases no que diz respeito ao uso da psicanálise no campo educacional feito pelo médico alagoano: a primeira, voltada à divulgação de informações psicanalíticas no meio educacional brasileiro; e a segunda, dedicada ao desenvolvimento de um trabalho prático destinado ao atendimento de crianças com dificuldades escolares. Ainda segundo este autor, Ramos conseguiu migrar da teoria de seus livros para a efetivação da prática, “introduzindo uma modalidade de atendimento à criança fundamentada em princípios psicanalíticos”⁴³⁸.

distanciou da afirmação feita no referido livro de que a psicanálise se limitava apenas à formação do professor, não podendo ir adiante. Sobre esta nova abordagem e sobre a experiência no *Lugar de Vida*, ver KUPFER, Maria. Freud e a educação, dez anos depois. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, ano IX, n. 16, 1999. p. 14-26.

⁴³⁸ ABRÃO, Jorge. A introdução das ideias relativas à psicanálise de crianças no Brasil através da obra de Arthur Ramos. *Memorandum*, Belo Horizonte, n.14, 2008. p. 38 -39.

CAPÍTULO 3

ARTHUR RAMOS E O SERVIÇO DE ORTOFRENIA E HIGIENE MENTAL: A PSICANÁLISE A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO

3.1 *Arthur Ramos*

A polivalência de Arthur Ramos pode ser comprovada nas palavras de seus contemporâneos, comentadores e por seus próprios escritos, incluindo um currículo redigido por ele, em 1946⁴³⁹. Nascido no município de Pilar, Estado de Alagoas, em 07 de julho de 1903, em meio a uma família numerosa e relativamente abastada, iniciou suas primeiras publicações ainda na juventude. Por incentivo do irmão Nilo Ramos, publicou, aos 15 anos, seu primeiro artigo no semanário local *O Pilar*, chamado *A Carta*⁴⁴⁰.

As publicações se tornaram mais frequentes com o ingresso na Faculdade de Medicina da Bahia, em 1922. Com a defesa da tese *Primitivo e Loucura*, em 1926, obteve seu diploma de médico. Essa tese, posteriormente publicada sob a forma de livro, teve uma significativa recepção no Brasil, com as saudações de Juliano Moreira e Henrique Roxo, por exemplo, e internacionalmente, com os cumprimentos de Lévy-Bruhl e Freud. Já nessa primeira publicação, a psicanálise foi a principal base teórica. Essa abordagem da psicanálise também se encontra em outras obras, como *Estudos de psicanálise*, de 1931, na qual trabalhou alguns conceitos psicanalíticos, como complexo de Édipo, recalque, narcisismo, interpretação dos sonhos etc, no intuito de apresentar ao público uma "modestíssima contribuição, um apanhado conjunto sobre as teorias de Freud"⁴⁴¹. Essa foi uma das intenções de seus livros, a divulgação da psicanálise, como era frequente entre os interessados no assunto na época, já que foi essa a fase inicial da ciência freudiana no Brasil.

⁴³⁹ Este currículo foi confeccionado como requisito para o concurso prestado na Faculdade Nacional de Filosofia para a cadeira de Antropologia e Etnologia que já ocupava interinamente desde 1939.

⁴⁴⁰ A biografia de Ramos pode ser encontrada em BARROS, Luitgarde. *Arthur Ramos e as dinâmicas sociais do seu tempo*. Maceió: Edufal, 2005; CAMPOS, Maria. *Arthur Ramos: luz e sombra na antropologia brasileira. Uma versão da democracia racial no Brasil nas décadas de 1930 e 1940*. 2002. 281f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002; GUSMÃO, Marilu. *Arthur Ramos: o homem e a obra*. Maceió: DAC/MEC, 1974 e TAMANO, Luana. *Arthur Ramos e A mestiçagem no Brasil*. Maceió: Edufal, 2013.

⁴⁴¹ RAMOS, Arthur. *Estudos de psicanálise*. Bahia: Casa editora, 1931. p. VI.

Desde os seus tempos de graduação já era notória a influência da psicanálise em seu pensamento, o que ficou mais evidente em suas futuras publicações. Essa influência fundamentou a sua não adesão ao determinismo biológico. Duarte considerou que "o mais notável, no caso desse processo de abertura de Ramos para a psicanálise, é o fato de que ele provinha, como boa parte dos produtores intelectuais brasileiros nos anos 1920, de uma formação quase exclusivamente médica". O organicismo não estava restrito às formações médicas, estando, inclusive, disperso em várias áreas do conhecimento e espaços intelectuais em uma abrangência nacional e internacional. Duarte chamou a atenção para esse fato, concluindo que ainda assim "certamente, com muito mais razão, esse era um horizonte inescapável para quem vinha de uma formação médica típica, como a que teve [...] na Faculdade da Bahia"⁴⁴².

Dentre outros trabalhos sobre a temática, inclui-se a sua tese de livre-docência na Faculdade de Medicina da Bahia, em 1928, intitulada *A sordicie dos alienados - ensaio de uma psicopatologia da imundice*. Um ano antes, porém, iniciara sua carreira médica na função de médico legista, no Instituto Médico Legal Nina Rodrigues e de psiquiatra no Hospital São João de Deus, ambos na capital baiana. Foi nesse período que entrou em contato com os trabalhos daquele que viria a ser seu autointitulado mestre, Raimundo Nina Rodrigues⁴⁴³. Ramos afirmou que seu interesse pelo estudo do negro tinha duas origens: a primeira, que ele considerava a legítima, datava de suas impressões de infância, dos contatos que travou com os trabalhadores negros de

⁴⁴² DUARTE, Luiz. Arthur Ramos, antropologia e psicanálise no Brasil. In: RIBEIRO, Marcus (ed.). *Seminário Diários do Campo: Arthur Ramos, os antropólogos e as antropologias*. Anais da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, v. 119, 1999. p. 20.

⁴⁴³ Ainda que Nina Rodrigues tenha trabalhado com outros assuntos, a vertente escolhida por Ramos foi aquela referente aos estudos sobre os negros. Quando ocupou a diretoria da Editora Civilização Brasileira, em 1934, Ramos reeditou apenas obras de Nina que tratavam daquelas populações, caso de *O animismo fetichista dos negros baianos*, *O alienado no direito civil brasileiro* e *As coletividades anormais*, pois, segundo ele, a intenção da biblioteca era, entre outras, atualizar os estudos sobre o problema do negro no Brasil. RAMOS, Arthur, Prefácio. In: *Novos Estudos Afro-Brasileiros*. Trabalhos apresentados ao 1º Congresso Afro-Brasileiro do Recife. Segundo tomo. Rio de Janeiro: Biblioteca de Divulgação Científica, Civilização Brasileira, 1937. p. 13. Essa seletividade realizada por ele foi declarada por Mariza Corrêa como a responsável pela criação do Nina Rodrigues especialista na questão racial. Segundo essa autora, as preocupações com a saúde pública é que foram a grande preocupação do médico maranhense desde que foi transferido para a cadeira de Medicina Pública, em 1891. CORRÊA, Mariza. Raimundo Nina Rodrigues e a 'garantia da ordem social'. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, 2005-2006. p. 136. Sobre as apropriações de Ramos com relação ao pensamento de Nina Rodrigues, incluindo a criação da Escola Nina Rodrigues, ver CORRÊA, op., cit. e CORRÊA, Mariza. *Ilusões da liberdade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.

engenho e as mucamas de casa; a segunda, os trabalhos de Nina Rodrigues, aquele que “morreu debruçado sobre o problema da raça negra no Brasil”⁴⁴⁴.

Os estudos sobre a população negra, destacando-se sua cultura, foram iniciadas em Salvador, nesta época, e continuaram ao longo de sua vida. Publicou muitos trabalhos sobre o assunto, vindo a ficar internacionalmente conhecido como um especialista. Seu primeiro livro sobre a temática, *O negro brasileiro*, foi publicado em 1934. Segundo Campos, com a qual concordamos, essa obra articula os seus conhecimentos em psicanálise com aqueles sobre a etnografia dos negros no Brasil, inspirado pelo contato com os trabalhos de Nina Rodrigues⁴⁴⁵.

No decênio de 1930 houve um aumento no número de publicações acerca da população negra, como já abordado no segundo capítulo desta tese. Além das publicações editoriais, os eventos acadêmicos também merecem destaque como exemplificação do interesse despertado para o estudo do negro, como era então designado. Foi o caso dos dois Congressos Afro-Brasileiros sediados em Recife (1934) e Salvador (1937). Vale ressaltar que estes dois eventos marcaram a disputa pela hegemonia de tais estudos entre o grupo de Recife, liderado por Gilberto Freyre, e o grupo da Bahia, capitaneado por Arthur Ramos, Afrânio Peixoto e Edison Carneiro. O grupo baiano que compunha a Escola Nina Rodrigues se apresentava como discípulo do médico maranhense, cujo nome foi igualmente requestado pelo grupo pernambucano. A Escola surgia como um nome forte, que mantinha ligação, mais do que isso, filiação, com os trabalhos de Nina, demonstrando uma tradição nesses estudos. Portanto, a disputa era, sobretudo, para delimitar fronteiras, estabelecer filiações de pesquisa sobre o negro no Brasil, bem como fundamentar quem eram as referências, autoridades sobre o assunto no país⁴⁴⁶.

Com o convite de Anísio Teixeira para chefiar o SOHM, transferiu-se para o Rio de Janeiro em 1933. A ida para a capital nacional tornou seus trabalhos mais conhecidos e permitiu que ele passasse a circular e a fazer parte do cenário intelectual brasileiro com maior intensidade. Chegou àquela cidade já como um estudioso da psicanálise, que incursionava por outras áreas do conhecimento, como a antropologia, o que, cremos,

⁴⁴⁴ RAMOS, Arthur. Convidando uma geração a depor. *O Jornal*, 14/04/1935. Entrevista concedida a Rosário Fusco. In: Arquivo pessoal, seção de manuscritos, Fundação Biblioteca Nacional.

⁴⁴⁵ CAMPOS, 2002, p. 16. Além de *O negro Brasileiro*, publicou *O folclore negro no Brasil* (1935), *As culturas negras no Novo Mundo* (1937), *Aculturação negra no Brasil* (1942).

⁴⁴⁶ Sobre os trabalhos apresentados no I Congresso e a disputa referida vide RAMOS, 1937. Sobre a Escola ver CORRÊA, 2013.

veio a corroborar para o referido convite feito por Teixeira. As suas concepções acerca da psicanálise, que fundamentavam suas posições a respeito da educação e cultura, puderam ser colocadas em práticas no trabalho executado no SOHM. A mescla teórica realizada por ele ficou evidente tanto no Serviço, que lhe possibilitou migrar da teoria para a prática, quanto em suas pesquisas e escritos publicados.

Na capital nacional, continuou suas pesquisas, escreveu e publicou artigos e livros, passou a compor o quadro docente da UDF, ministrando a disciplina de Psicologia Social, e posteriormente a de Antropologia e Etnologia na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), pertencente à Universidade do Brasil. A docência na FNFfi ajudou a projetar sua imagem enquanto antropólogo, tanto no país quanto no exterior. Nesse sentido, os contatos com renomados intelectuais, como Melville Herskovits, Donald Pierson, Rudger Bilden, Smith Ely Jelliffe, dentre tantos outros, ajudaram nessa projeção, tornando-o uma referência nos estudos sobre o negro.

Esta rede de contatos foi tecida por ele desde os tempos de graduação e foi ampliada ao longo de sua carreira acadêmica. A sua estadia nos Estados Unidos, entre 1941 e 1942, possibilitou-lhe maior contato com os estudos culturalistas⁴⁴⁷. A permanência naquele país incluiu conferências e cursos ofertados por ele em algumas universidades norte-americanas: Universidade do Estado da Louisiana, para cursos sobre relações raciais; Universidades de Stanford, Yale, Howard, Califórnia, Uthart, onde proferiu conferências e na Universidade de Northwestern, por intermédio de Melville Herskovits que o convidou para a realização de palestras. O impacto dessa viagem foi enorme para a carreira de Ramos e para os desdobramentos de seus estudos, passando a enfatizar aqueles concernentes às relações raciais no Brasil.

⁴⁴⁷ Em 1937, Ramos enviou um projeto para a *Fundação Rockefeller* e, em 1938, para a *John Simon Guggenheim Memorial Foundation*, solicitando uma bolsa de estudos. Todavia, não obteve sucesso. Segundo Cunha, uma explicação para a negativa da bolsa foi a “posição vacilante do Brasil com relação ao Eixo [que] deixou seus intelectuais de fora dos primeiros grupos de professores e estudantes latino-americanos que foram enviados aos Estados Unidos”. CUNHA, Olívia. Minha adorável lavadeira: uma etnografia mínima em torno do Edifício Tupi. In: RIBEIRO, Marcus (ed.). *Seminário Diários do Campo: Arthur Ramos, os antropólogos e as antropologias*. Anais da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, v. 119, 1999. p. 73. Em 1940, as bolsas foram estendidas ao Brasil. Ramos conseguiu uma bolsa pela Fundação *Guggenheim* e embarcou para os EUA em 1941. Em 1939, o chefe do Departamento de Sociologia da Universidade do Estado da Louisiana, T. Lynn Smith, visitou o Brasil. Esta visita resultou em um trabalho de intercâmbio cultural com a Universidade de Louisiana, conforme Ramos, que recebeu de Smith um convite para ofertar um curso sobre raça e culturas no Brasil, e um seminário sobre contatos de raças e culturas. RAMOS, Arthur. Prefácio. In: SMITH, T. Lynn. *Sociologia da vida rural*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante Brasileiro, 1946.

Ramos foi ficando, cada vez mais, conhecido e seus trabalhos reconhecidos fora do Brasil. Apresentando-se e sendo apresentado como um antropólogo, acabou tendo "um grande papel histórico na construção das Ciências Sociais no Brasil", vindo a se empenhar, sobretudo após o retorno dos EUA, pela consolidação da antropologia enquanto ciência e pelo incentivo e desenvolvimento da pesquisa⁴⁴⁸. A fundação da Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia (SBAE), em 18 de junho de 1941, foi outro projeto que buscou arregimentar profissionais e interessados pelos estudos antropológicos brasileiros em torno de um espaço de discussão. Esta foi a primeira organização de antropólogos no país, estava circunscrita à cadeira de Antropologia e Etnologia da FNF i e teve Ramos como seu presidente até sua extinção em 1949.

Como afirmou o autor de *Antropólogos e pioneiros*, Roberto Azeredo, Ramos procurou promover um “intercâmbio de estudos com sociedades congêneres, nacionais e estrangeiras”⁴⁴⁹. Azeredo ainda rememora a dificuldade de se conseguir tais intercâmbios com os núcleos de estudos brasileiros, dado ao fato do isolamento das poucas universidades existentes. Acresce a este fator preponderante, a falta de uma mentalidade voltada para a pesquisa, principalmente pelo fato de que no Brasil ela sempre esteve atrelada às universidades, com poucas exceções, incluindo a própria condição de pesquisador que no país está geralmente associada à de professor universitário. Além disso, os cursos de pós-graduação, local privilegiado da pesquisa, só começaram a funcionar na década de 1960. Conseguir desenvolver projetos, núcleos e espaços de discussão sobre pesquisa foi e ainda é um grande desafio no país e a fundação da SBAE representou um esforço nessa direção.

Pelos três objetivos apresentados no Estatuto dessa Sociedade, é possível perceber os interesses maiores em prol do desenvolvimento da pesquisa e formação de pesquisadores:

1- O estudo sistematizado da antropologia e da etnologia dentro dos objetivos dessas especialidades;

⁴⁴⁸ CAMPOS, 2002, p. 23. Ver este trabalho de Campos e BARROS, Luitgarde. Mesa redonda. In: RIBEIRO, Marcus (ed.). *Seminário Diários do Campo: Arthur Ramos, os antropólogos e as antropologias*. Anais da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, v. 119, 1999.

⁴⁴⁹ AZEREDO, Roberto. *Antropólogos e pioneiros: a história da Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia*. São Paulo: FFLCH, 1986. p. 70. Sobre a SBAE ver também o primeiro capítulo de TAMANO, 2013.

2- O exame das relações que várias disciplinas conexas apresentam com a antropologia e a etnologia, visando à unificação de vistas no estudo das ciências do homem e da cultura;

3- A aplicação brasileira desses estudos, visando os problemas do homem no Brasil, nos seus quadros de natureza e cultura.

O primeiro ponto manifesta a intenção em realizar reuniões de grupos para o estudo de assuntos antropológicos e correlatos. Os estudos configuravam um empenho em formar conhecimento com base em pesquisa para aplicar no social, o que desaguava na concepção de uma antropologia aplicada, da qual Ramos era partidário. Aliás, como afirmou Barros, "a concepção de que a ciência só teria sentido se fosse uma ciência aplicada" esteve imersa naquela geração da qual Ramos fez parte⁴⁵⁰. O intuito maior era, por meio da pesquisa sistematizada, alcançar resultados que pudessem ser colocados em prática enfatizando a realidade local.

Havia um movimento maior no qual a fundação da SBAE estava inserida. Foi nesta década de 1940 que outras sociedades foram fundadas com o objetivo de tornar a ciência um apoio para o desenvolvimento social, a exemplo da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948. É necessário ressaltar que em 1945 findava a Segunda Guerra Mundial. Em meio a um contexto de grandes destruições e atrocidades, havia um interesse comum às nações em desenvolver pesquisas e incentivar a ciência. No caso do Brasil, foi no começo dos anos 1950 que se criou um marco para a institucionalização da ciência no país e o seu reconhecimento, por meio da fundação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Cnpq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes), ambos de 1951.

A busca pelo estabelecimento de relações científicas em um âmbito internacional também foi uma das metas da SBAE. Intentando contatos com instituições estrangeiras, Ramos manteve correspondência com o Departamento de Geografia da Universidade de Wiscosin, Instituto Smithsonian (Bureau of American Ethnology), Instituto Interamericano de Musicologia, Instituto Étnico Nacional (Argentina), Instituto Internacional de Estudos Afroamericanos (México), Departament des Quetions Sociales (United Nations), Museu Etnográfico (Universidade de Buenos Aires), com a Fundação

⁴⁵⁰ BARROS, 1999, p. 130.

John Simon Guggenheim, Universidade de Northwestern, Sociedade Interamericana de Antropologia y Geografia (Universidade da Califórnia), Sociedade Folklorica del Uruguay, Sociedad Argentina de Antropologia e com a Universidade do Estado da Lousiana⁴⁵¹.

O médico alagoano procurou dar à SBAE um caráter acadêmico, mas, ao mesmo tempo, ansiava por uma comunicação regional de estudiosos não ligados às universidades. A intenção era ampliar as discussões e aproximar estudos empreendidos pelas ciências sociais com a antropologia. A criação de uma revista da *Sociedade*, que nunca saiu do papel por falta de recursos financeiros, era uma das possibilidades para o desenvolvimento e amadurecimento dos estudos antropológicos no país. Apesar das dificuldades orçamentárias, a SBAE conseguiu publicar alguns trabalhos: *A casa das minas* de Nunes Pereira (1947), *Contribuições missionárias* (1948), no qual constavam os trabalhos do Padre César Albisetti, intitulado *Estudos e notas complementares sobre os bororo orientais* e do Frei Luiz Palha, intitulada *Doze anos entre os Carajás* e *A renda de bilros* (1948) de Luiza Ramos e Arthur Ramos.

A fundação da SBAE não significou apenas o empenho de Ramos e de seus pares em ampliar os conhecimentos antropológicos e divulgar a antropologia brasileira no exterior, ela significou também, nas palavras de Azeredo, o trabalho de toda uma década (1939-1949), correspondente ao período de formação e consolidação das ciências sociais e, especialmente, da antropologia no Rio de Janeiro, enquanto disciplinas integrantes do currículo oficial do ensino superior brasileiro⁴⁵².

Em decorrência de seu engajamento contra o racismo e pelos estudos empreendidos no Brasil a respeito da população negra, Ramos foi convidado por Jaime Bodet, então diretor da Unesco, para chefiar o recém-criado Departamento de Ciências Sociais em 1949⁴⁵³. Em meio aos destroços da guerra, a Unesco acreditava que era preciso erradicar as teses raciais que a embasaram, gerando o ódio e a violência que desembocaram na hecatombe em que o mundo se encontrava. Segundo Stolcke, "esse

⁴⁵¹ AZEREDO, 1986, p. 95.

⁴⁵² Ibid., p. 28.

⁴⁵³ Além de, por meio de seus escritos e pronunciamentos, criticar veementemente as teorias raciais e o uso ainda realizado em seu tempo por alguns estudiosos, citando Oliveira Vianna, por exemplo, assinou alguns manifestos contrários ao racismo e à guerra. Em 1935, assinou conjuntamente com outros intelectuais o *Manifesto dos Intelectuais Brasileiros contra o Preconceito Racial*; *Manifesto aos Republicanos Espanhóis*, em 1937; *Manifesto da Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia*, em 1942 e *Mensagem da SBAE aos antropólogos da Grã-Bretanha*, em 1943. Todos podem ser encontrados em RAMOS, Arthur. *Guerra e relações raciais*. Rio de Janeiro: Departamento Editorial da União Nacional dos Estudantes, 1943 e nos Anexos de TAMANO, 2013.

era o mandato internacionalista da Unesco, a ser desempenhado por meio de programas educacionais e intercâmbios culturais entre povos", cuja concepção tinha como objetivo "disseminar o respeito universal à justiça, ao princípio de legalidade, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, 'sem distinção de raça, sexo, língua ou religião'"⁴⁵⁴. Porém, recém terminado o conflito armado, a divisão do mundo em blocos com a Guerra Fria fez com que aquela instituição supranacional percebesse que a "confiança no entendimento internacional" não alcançaria as metas almejadas⁴⁵⁵.

Com o *apartheid* na África do Sul ganhando força e a segregação racial nos EUA, a entidade constatou que era necessário "um esforço conjunto da parte de cientistas de todo o mundo para enfrentar o problema e eliminar o preconceito racial"⁴⁵⁶. Com isso, nasceu a ideia de um projeto que viesse a estudar e ofertar a solução para os problemas raciais então postos. Ao aceitar o convite de Bodet, Ramos iniciou seus trabalhos ainda no Brasil, ao se reunir com colegas na FNFfi para traçar possíveis planos de trabalhos a serem desenvolvidos no Departamento, dentre os quais os relativos à convivência racial no Brasil. A ida permitiria a ele a realização de pesquisa com apoio efetivo. O que ele aspirava, sobretudo, era o desenvolvimento da antropologia e dos estudos antropológicos no Brasil, e uma pesquisa financiada pela Unesco no país possibilitaria a visibilidade e valorização então buscada por ele há bastante tempo⁴⁵⁷.

⁴⁵⁴ STOLCKE, Verena. Brasil: uma nação vista através da vidraça da raça. In: RIBEIRO, Marcus (ed.). *Seminário Diários do Campo: Arthur Ramos, os antropólogos e as antropologias*. Anais da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, v. 119, 1999. p. 111.

⁴⁵⁵ Ibid., loc., cit.

⁴⁵⁶ Ibid., loc., cit.

⁴⁵⁷ Chor Maio traz, em sua tese, um depoimento do sociólogo Costa Pinto a respeito das ciências sociais realizadas em São Paulo e no Rio de Janeiro, em termos comparativos. Dizia Costa Pinto que os professores da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras (FFCL) da USP, "[...] tinham o apoio da universidade em que ensinavam. Nós não tínhamos nenhum, praticamente nenhum. O próprio Ramos se queixava disso. Ele, quando foi chefiar o Departamento de Ciências Sociais da UNESCO, foi exatamente buscando um ambiente de trabalho que aqui ele não tinha". PINTO, Luis Apud MAIO, Marcus Chor. *A história do projeto Unesco: estudos raciais e ciências sociais no Brasil*. Rio de Janeiro, 1997. 346f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 1997. p. 99. De fato, Ramos se queixava não só da falta de estrutura/incentivo para pesquisa, como para o ensino de forma geral. Além da ausência de comprometimento estatal, ele se queixava da burocracia, inclusive a que encontrou na Unesco. Ao aceitar o convite de Bodet, pediu licença, em maio de 1949, à Universidade do Brasil para poder assumir o cargo em Paris. No entanto, a FNFfi não lhe concedeu. Mesmo sem obtê-la, embarcou para França. Sua viagem foi bem turbulenta: primeiro, porque não conseguiu a licença; e segundo, pelo desentendimento com a diretora do Museu Nacional, Heloisa Alberto Torres. Esse desentendimento foi causado pela carta enviada pela diretora a Ramos pedindo para assumir a cadeira de Antropologia e Etnologia, da qual Ramos era catedrático. As atividades da disciplina ficaram sob a responsabilidade de Marina São Paulo de Vasconcellos até o retorno de Ramos. As cartas podem ser encontradas em Azeredo, op., cit., p. 210-211. Em 22 de outubro de 1949, escreveu uma carta para sua secretária Marina Vasconcellos, pedindo-lhe que, conforme Barros, acompanhasse o *Diário Oficial* para avisá-lo de sua licença. Em carta endereçada à Marina dizia: "Estou aqui sacrificando minha saúde, e de Luiza, num trabalho exaustivo, procurando

Na 4ª Conferência Geral da Unesco, em setembro de 1949, Ramos propôs a realização de “[...] um comitê de *experts* em antropologia física, em sociologia, em psicologia social e em etnologia, para formular uma definição preliminar das raças do ponto de vista interdisciplinar [...]”⁴⁵⁸. Essa reunião interdisciplinar foi realizada em dezembro do mesmo ano, sem a participação de seu mentor, que havia falecido dois meses antes. Por fim, na 5ª Conferência Geral, realizada na cidade de Florença, em maio de 1950, houve a discussão da possibilidade de realizar uma pesquisa em algum país da América Latina, cuja análise estaria voltada para as condições que possibilitariam uma convivência racial pacífica ou pouco conflituosa. Em junho do mesmo ano, a proposta foi colocada em discussão e foi decidido que a pesquisa deveria estar restrita a um único país, no caso, o Brasil.

A atuação do antropólogo alagoano frente aquele Departamento ajudou na escolha do Brasil como local privilegiado para os estudos propostos. As pesquisas foram realizadas entre os anos de 1951 e 1952. Seu trabalho junto à Unesco também possibilitou a vinda de financiamentos para a pesquisa nacional, assim como a participação de alguns brasileiros nessa instituição, a exemplo do sociólogo Costa Pinto. Arthur Ramos foi uma espécie de mediador nessa negociação entre o Brasil e a Unesco. Um dos resultados do projeto foi a revisão crítica da ideia de democracia racial brasileira e a constatação de que ela não passava de um mito. Ideia esta defendida por ele, principalmente nos EUA e em seu retorno ao Brasil. A sua execução permitiu também a realização de uma releitura da história nacional, na qual o preconceito, a discriminação e as desigualdades sociais pautadas na raça foram criticamente apontados.

Apesar dos trabalhos desenvolvidos por Ramos, quer tenham sido seus escritos, a docência, a fundação da SBAE, os intercâmbios buscados com outras instituições de ensino e pesquisa, o empenho pela consolidação das ciências sociais no país e da

elevantar o nome de nosso país, e nossa Universidade não me fornece as condições de tranquilidade indispensáveis. Estou começando a ficar preocupado com esta demora de uma solução legal, única legal, de modo que estou resolvido a voltar. Por mais que o trabalho seja interessante e por maiores que fossem os benefícios com o desenvolvimento de estudos, em abril, se meu programa for aprovado em Florença, nada compensará o desgaste de esforço físico e mental acrescido deste *background* que me prepararam aí. Eu posso demitir-me a qualquer tempo mesmo depois do pedido de *probation*, mesmo arcando com as despesas decorrentes de meu ato, mas a cátedra e nossos trabalhos aí, em primeiro lugar. Desculpe este desabafo, mas não precisa (ilegível). Se minha licença obrigatória não for dada, eu voltarei imediatamente [...] O frio começa e minha pressão está subindo, mas prefiro que a caldeira arrebente no Brasil”. BARROS, 2005, p. 176 e 177. Ramos morreu nove dias após o envio dessa carta, de edema pulmonar.

⁴⁵⁸ RAMOS, Apud MAIO, 1997, p. 32.

pesquisa e a atuação em um órgão supranacional como a Unesco, seu nome e obras acabaram sendo paulatinamente esquecidos logo após a sua morte⁴⁵⁹. Podemos elencar alguns fatos capazes de elucidar os motivos pelos quais foi sendo silenciado, como as críticas que ganharam força já na década de 1950 ao culturalismo; o desenvolvimento dos estudos sociológicos e as críticas às análises sobre o país feitas até então, que prezavam uma análise etnográfica; as críticas ao uso da psicanálise como fundamento para compreensão da cultura e também a disputa pessoal e intelectual com Gilberto Freyre⁴⁶⁰.

Arthur Ramos viveu em meio a duas guerras mundiais, produzindo seus primeiros trabalhos no entreguerras e alcançando uma projeção nacional e internacional nesse período. Em um contexto histórico extremamente conturbado, com as dúvidas e temores próprios de um conflito armado daquela proporção, buscou pensar o Brasil, sua história, cultura, contingente populacional, seu inconsciente. Empenhou-se igualmente no combate ao racismo que avançava com o nazismo, enfatizando a falácia dos postulados raciais que o embasavam, porém, não revisou sua defesa da democracia racial brasileira. Enxergou na psicanálise um recurso teórico que poderia tornar

⁴⁵⁹ Na investigação sobre esse esquecimento, Luiz Duarte o considera um "enterro intelectual", análise com o qual concordamos, principalmente ao considerar que suas obras raramente foram, e continuam não sendo, sequer mencionadas quando se estuda sobre a história nacional, enfaticamente os anos 1930. Esse autor destacou dois artigos assinados por Florestan Fernandes (um sobre psicanálise, de 1954; e outro sobre Lévy-Bruhl de 1956), como responsáveis - porém não isolados - por esse processo. Naqueles, segundo Duarte, o sociólogo paulista declarou que a "importância possível, tanto da psicanálise quanto de Lévy-Bruhl, era exclusivamente metodológica". Com isso "engendr(ou) uma desautorização quase completa de sua obra", haja vista os temas dos artigos terem sido fundamentais para o pensamento de Ramos. Todavia, Duarte ressalva que "não se pode atribuir o silenciamento das relações entre a psicanálise e as ciências sociais, totalmente a essa intervenção de Florestan Fernandes [...], mas é certo que ela era emblemática de uma transformação muito mais ampla do horizonte intelectual brasileiro", no caso, "a entrada em cena da sociologia e da economia - como saberes universalizantes, objetivas - que se tornam muito mais empáticas com o modo pelo qual se passa a representar a nação". Foi neste momento, prossegue o autor, que "Inaugur(ou)-se a época do desenvolvimentismo, da análise baseada nas classes, com o desprezo sistemático do culturalismo como possibilidade de interpretação do Brasil. E nisso, também, o desprezo da psicanálise como recurso da compreensão da cultura brasileira" (DUARTE, 1999, p. 21).

⁴⁶⁰ Verena Stolcke apresenta ainda o "veredicto negativo do passado escravagista" feito por Ramos como "certamente uma razão pela qual seu trabalho foi esquecido, em contraste com a persistente popularidade e contínua reavivação do quadro idílico e pacífico do Brasil pintado por Freyre" (STOLCKE, 1999, p. 114). Aliás, a menção a Freyre não foi apresentada como motivo para o seu esquecimento somente por Stolcke. Para Campos, Freyre tinha vocação para autopromoção e a morte prematura de Ramos parece ter facilitado para o sociólogo pernambucano a construção de si mesmo como a pedra fundamental das ciências sociais no Brasil (CAMPOS, 2002, p. 42). Já Barros acredita que isso se deu pelo fato de Freyre, diferente de Ramos, ter frequentado um curso de ciências sociais institucionalizado, sendo o primeiro cientista social formado em instituição estrangeira como mestre e doutor em antropologia e sociologia, na medida em que Ramos foi um autodidata na antropologia, sendo, por formação, médico (BARROS, 1999, p. 126).

inteligíveis os problemas nacionais então sinalizados como de causa racial e projetou na educação o meio pelo qual se poderia colocar o país na almejada modernidade, um ideário de muitos de seus contemporâneos. Partidário do ideal escolanovista, aliou seus estudos, interesse e crença na psicanálise ao trabalho desenvolvido no SOHM, o que nos interessa mais de perto.

Ilustração 05. Arthur Ramos aos 17 anos de idade - Pilar, 1920. In: Acervo Arthur Ramos da Universidade Federal de Alagoas.

Ilustração 06. Arthur Ramos em Paris – outubro de 1949. Uma de suas últimas fotos.

Ilustração 07. Arthur Ramos e Luiza Ramos - Rio de Janeiro, 1942. In: Acervo Arthur Ramos da Universidade Federal de Alagoas.

Ilustração 08. Arthur Ramos, de branco com a mão sobre o joelho, repousando no meio do trajeto de uma perícia. In: Acervo Arthur Ramos da Universidade Federal de Alagoas.

Ilustração 09. Arthur Ramos, agradecendo homenagem prestada da Federação Alagoana pelo Progresso Feminino - Maceió AL, 1934.

3.2 Construção e prática psicanalítica e educacional por Arthur Ramos

Na época em que Arthur Ramos viveu e produziu, era comum e aceitável que os profissionais migrassem entre diversos campos do conhecimento sem que houvesse a necessidade de diplomas específicos. Verdadeiros pioneiros, estes intelectuais, mesmo sem formação acadêmica precisa, se propuseram a pensar sobre a vida social, política, econômica, cultural, institucional e científica do país. A grande maioria desses homens de ciência era bacharel em medicina, direito ou engenharia, geralmente os cursos possíveis no Brasil do século XIX e início do XX. Antes da institucionalização da ciência, por intermédio das universidades, era possível e comum que médicos, engenheiros, juristas, leigos e curiosos se transformassem em antropólogos, etnólogos, geólogos, biólogos, sociólogos⁴⁶¹. Por esse motivo, médico por formação acadêmica, Ramos também é considerado antropólogo, psicólogo, etnólogo, higienista, educador e folclorista. Atuando nessas áreas, legou à posteridade algumas publicações sobre cada uma dessas vertentes do conhecimento⁴⁶².

Com a nomeação para assumir interinamente as funções de médico assistente no Hospital São João de Deus, na Bahia, iniciou suas pesquisas psiquiátricas⁴⁶³. No âmbito da psiquiatria, empenhou-se pela criação de um manicômio judiciário naquele estado, vindo a ser comissionado pela Secretaria de Segurança Pública, em 1928, para estudar os planos de construção desse tipo de manicômio. Além disso, esforçou-se pela reinstalação da Sociedade de Medicina Legal, Criminologia e Psiquiatria da Bahia, para a qual foi eleito segundo secretário. Neste mesmo ano de 1928, tornou-se, por meio de concurso, professor da Faculdade de Medicina da Bahia na cátedra de Clínica Psiquiátrica.

⁴⁶¹ LOPES, Maria. *O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX*. São Paulo: Hucitec, 1997.

⁴⁶² Antropologia e folclore. *O negro brasileiro*, 1934; *O folclore negro no Brasil*, 1935; *As culturas negras no Novo Mundo*, 1937; *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* vol 1 e vol 2, 1943 e 1947; *A organização dual entre os índios brasileiros*, 1945; *A renda de bilros e sua aculturação no Brasil*, 1948; *Estudos de folclore*, 1951; *A mestiçagem no Brasil*, 1952; *O negro na civilização brasileira*, 1956 - estes três últimos foram publicações póstumas. Psicologia e Psicanálise: *Introdução à psicologia individual*, 1936; *Primitivo e loucura*, 1926; *A sordice nos alienados*, 1928; *Estudos de psicanálise*, 1931; *Psiquiatria e psicanálise*, 1933; *Freud, Adler, Jung...*, 1933. Higiene Mental e Educação: *A higiene mental nas escolas*, 1935; *Saúde do espírito*, 1939; *Pauperismo e higiene mental*, 1939; *A criança problema*, 1939; *Educação e psicanálise*, 1934.

⁴⁶³ Ramos não explicita quais foram essas experiências, apenas menciona a sua realização em seu *Curriculum*. Em *Primitivo e loucura* ele fez duas referências a dois internos do Hospital São João de Deus. Porém, esta publicação data de 1926, um ano antes dele começar a trabalhar no referido hospital. Sobre as citações, ver RAMOS, Arthur. *Primitivo e loucura*. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1926. p. 60 e 65.

O interesse pela psiquiatria surgiu ainda no período de formação acadêmica e, desde esse momento, a psicanálise igualmente despertou sua atenção. Concomitantemente às apreciações concernentes a assuntos ligados à psiquiatria, ele destinou seus estudos para a psicanálise, incluindo leituras das obras de Freud, a realização de comunicações acadêmicas e a publicação de livros e artigos nos periódicos baianos e alagoanos. Com sua tese de doutoramento defendida em 1926, *Primitivo e loucura*, iniciou, efetivamente, suas elucubrações em torno da psiquiatria e da psicanálise. Nessa obra, utilizou variadas teorias - da mentalidade primitiva de Lévy-Bruhl, do inconsciente de Freud a do inconsciente coletivo de Jung - para compreender as relações existentes entre a loucura e o pensamento primitivo.

Nesse livro, Ramos destacou a importância dos documentos etnológicos enquanto método de investigação da psique humana. Ao estudarem "o selvagem em seus hábitos mentais e modos de vida", os etnólogos despertaram o interesse da psiquiatria pelo seu campo de pesquisa, haja vista a "ânsia sempre crescente de surpreender os segredos da psique humana desviada da normalidade"⁴⁶⁴. Conforme o médico alagoano, esse interesse da psicopatologia pelo material etnológico se deu quando ela "procurou estabelecer cotejos e analogias entre as funções mentais do primitivo e os quadros clínicos que ela registra(va) diariamente dentro dos manicômios"⁴⁶⁵. Ramos considerava a nomenclatura primitivo mais apropriada do que a de selvagem, no âmbito psicológico, por possuir uma significação mais sociológica⁴⁶⁶.

Assim, as observações da vida do primitivo realizadas pelos etnólogos, possibilitaram a analogia entre o homem primitivo e sua mentalidade com a loucura e as ações provenientes dessa afetação mental. Nessa analogia, as suas manifestações ou exteriorizações mentais, como avaliou Ramos, já havia sido constatadas em condições de sonho e atividades artísticas. Com isso, propôs uma associação entre o primitivo, o louco, a arte e os sonhos. Por essa razão, segundo ele, no estudo dessas correlações entre o primitivo e o louco haveria, igualmente, uma analogia entre sonho, arte e loucura de um lado; e sonho, arte, nevrose e atividades primitivas, do outro lado. Nas palavras do autor alagoano, essa vinculação, apesar de ter sido sintetizada por Freud, o

⁴⁶⁴ Ibid., p. 03.

⁴⁶⁵ Ibid., p. 04.

⁴⁶⁶ Ibid., loc., cit.

antecedeu, tendo sido observada pelos etnólogos e por psicólogos e alienistas, a exemplo de Lombroso, Simon, Morel, Antheaume e Dromard, Vinchon etc⁴⁶⁷.

No estudo da correspondência entre a arte, a nevrose e o pensamento primitivo realizado pela psicanálise, Ramos fez duas ponderações: a primeira, a de que os psicanalistas não concebiam o artista como um degenerado, tal como pensavam Lombroso e a sua escola, uma vez que para os primeiros, a nevrose não era uma degenerescência; a segunda, conformou uma crítica aos psicanalistas que, na busca por uma explicação acerca de tais analogias, acabaram enveredando "por um dédalo inextricável de vistas apriorísticas, girando em torno de 'complexos' sexuais, numa hermenêutica fantasista de audaciosos postulados". Ele criticou a aplicação das teorias psicanalíticas da vida individual, defendida por Freud, à psicologia do primitivo, pois acreditava ser mais lógico e mais científico o procedimento contrário, como foi então realizado pela escola de Zurique⁴⁶⁸. Para Ramos, Jung conseguiu emancipar-se do exclusivismo sexual propugnado por Freud.

Ao abordar a psicologia de Jung, em *Estudos de psicanálise*, de 1931, seu autor chamou a atenção para a dessexualização da libido realizada pelo psiquiatra suíço. Demonstrando concordância com Jung, afirmou que "libertando a psicanálise da obsessão sexual, Jung constr(uiu) uma grandiosa doutrina [...], de larguíssimos voos às regiões mais altas da psique humana, onde as forças espirituais inconscientes procuram dessexualizar uma parte importante da libido". A doutrina jungiana se aproximava da perspectiva e dos interesses apresentados por Ramos, principalmente no que concernia à analogia entre o neurótico, o homem normal e o pensamento primitivo. Segundo o autor alagoano:

A doutrina de Jung surge, pois, como uma grande síntese, onde pretende dar uma explicação global dos fatos psíquicos. [...]. Ele relacionou deste modo a psicologia com as grandes sínteses espirituais, buscando analogias entre os "conteúdos" mentais do neurótico e do homem normal, e o pensamento primitivo, conhecido através da exegese dos documentos etnológicos e históricos, nos velhos mitos, no folclore, na simbólica de todos os povos.

....

⁴⁶⁷ Ibid., p. 04 e 07.

⁴⁶⁸ Ibid., p. 13.

[...] Mas, o que é mais importante, Jung descobriu no “conteúdo” psíquico dos doentes mentais, analogias estreitas com a simbólica ancestral existente nos velhos mitos da humanidade⁴⁶⁹.

O alienista italiano Tanzi foi uma das influências mais destacadas por Ramos em seu pensamento. Em *Primitivo e loucura*, ele foi referenciado como o "primeiro, dentre os alienistas, que estabeleceu o cotejo entre os documentos etnológicos e demopsicológicos e os psiquiátricos", e isso muito antes da psicanálise⁴⁷⁰. Conforme Ramos, Tanzi considerava que o germe do delírio estava presente em todos os seres humanos, haja a vista ser herdado de seus antepassados. Este atavismo na paranoia defendido por ele foi fortemente criticado por Juliano Moreira e Afrânio Peixoto, que o consideravam uma grande fantasia. Ainda que concordasse com as críticas tecidas pelos dois alienistas baianos supracitados no que dizia respeito a teoria do atavismo aplicado à paranoia, considerado como quadro nosológico, Ramos acreditava que o erro de Tanzi foi aplicar os materiais etnológicos e folclóricos ao quadro da paranoia, com a sua teoria etio-patogênica desta psicose. Isso porque já havia sido provado que "alguns dos exemplos, buscados na etnologia e no folclore, como símiles de sintomas delirantes, já não pertenc(iam) à paranoia, e muitos deles, a maior parte, (eram) comuns dessa psicose e outros quadros mórbidos". Todavia, "o fato essencial é que *esses quadros mórbidos existem* e não pode ser negada a sua analogia com certas manifestações do primitivo"⁴⁷¹.

Ramos defendeu o uso dos documentos etnológicos e folclóricos enquanto ferramentas de análise para a compreensão da mente humana que, quando acometida pela loucura, apresentava analogias com a mentalidade do homem primitivo. Ele utilizou o conceito de mentalidade primitiva de Lévy-Bruhl, dissociando-a da biologia e compreendendo-a à luz da psicologia. Acreditava que todo ser humano trazia consigo uma mentalidade primitiva que ficava no inconsciente de cada um. Essa mentalidade poderia irromper em algum momento de sua vida. Nessa perspectiva, criou o conceito de inconsciente folclórico, que unia o conceito de inconsciente ancestral, que era o depositário do legado filogenético, com o de inconsciente interfísico, que explicava as influências do meio sobre o doente. Este inconsciente folclórico estava sempre presente no indivíduo, independente da raça⁴⁷². "O cérebro do homem mais erudito não se pode

⁴⁶⁹ RAMOS, 1931, p. 97 e 102.

⁴⁷⁰ RAMOS, 1926, p. 16.

⁴⁷¹ Ibid., p. 40.

⁴⁷² Ibid., p. 40-41.

libertar das influências complexas do inconsciente folclórico que o constrange, circundando-o num abraço de ferro"⁴⁷³. Na concepção desse conceito, ele realizou uma mescla bem heterogênea de teorias e escolas, tendo buscado na etnologia, no folclore, na psicologia e na psicanálise bases para fundamentá-lo. Como sentenciaram Pereira e Gutman, ele foi construindo "uma concepção psicanalítica meio antropofágica, bem ao modo modernista, do que seja 'primitivismo'"⁴⁷⁴.

Em sua tese de doutoramento reservou um capítulo à análise da esquizofrenia, destacando os estudos de Bleuler, porém, também trabalhando com as reflexões sobre o assunto realizadas por Jung. Os sonhos despertados dos jovens, e em alguns casos dos adultos, nos quais se imaginam heróis ou inventores, foram identificados por Bleuler, e ratificados por Ramos, como indícios da relação entre o esquizofrênico e o primitivo. Por meio dos sonhos, um mundo imaginário ganhava vida e todos os desejos podiam ser satisfeitos. A analogia estava fundamentada sobre essa base. A realidade era substituída pelo esquizofrênico por um mundo encantado, no qual os sonhos e a imaginação tinham proeminência em suas vidas. "Nos homens selvagens, as mesmas leis do pensamento autista se verificam, e daí se explica o seu conhecimento deformado do mundo exterior", o que resultava na "tendência à criação de produções imaginárias, como os mitos que ficaram sobreviventes nos folclores de todos os povos"⁴⁷⁵.

A mentalidade primitiva estava presente em todos os seres humanos e, pela chave do atavismo, podia submergir à consciência e se manifestar, como sucedia no carnaval, quando, segundo o médico alagoano, ocorria uma "catarse coletiva". O carnaval seria apenas um pretexto para o despertar de todos "os sentimentos, crenças e desejos, não tolerados na vida comum" por meio de um trabalho "surdo de recalques contínuos". Porém, embora o inconsciente folclórico persistisse em todos os seres humanos, nos civilizados ocorria a explosão "de uma vida instintiva reprimida", ao passo que nos primitivos, categoria em que situou os negros, ainda que culturalmente falando e não biologicamente, "apenas se mostra(ria) na sua espontaneidade de origem"⁴⁷⁶.

As representações de ideias deveriam ser apreendidas com base na objetividade, vistas como fenômenos intelectuais. A compreensão do mundo não se dava sob esta ótica racional para a mentalidade primitiva, uma vez que o lado emocional influenciava

⁴⁷³ Ibid., p. 89.

⁴⁷⁴ PEREIRA; GUTMAN, 2007, p. 521.

⁴⁷⁵ RAMOS, 1926, p. 54.

⁴⁷⁶ RAMOS, Arthur. *O folclore negro no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 229.

toda e qualquer concepção de vida e mundo. Essa mentalidade possuiria uma lógica particular, impregnada pela interferência direta e constante das potências invisíveis que regiam suas vidas e mortes.⁴⁷⁷ No caso da religião negra no Brasil, segundo Ramos, as crenças fetichistas confirmavam a ação dessa mentalidade sobre os negros. A religião foi considerada por ele como um dos meios mais profícuos para penetrar na psicologia de um povo, pois "leva(va) diretamente a esses estratos profundos do inconsciente coletivo, desvendando-nos essa base emocional comum, que é o verdadeiro dínamo das realizações sociais"⁴⁷⁸.

Em *O negro brasileiro*, dedicou-se ao estudo da etnografia religiosa à luz da psicanálise. Essa publicação de 1934 está dividida em duas partes: religiões e cultos negros no Brasil e a exegese psicanalítica⁴⁷⁹. Na introdução enfatizou a importância do livro para a retomada do assunto que estava esquecido desde os tempos de Nina Rodrigues e dedicou espaço para a recepção positiva que a obra obteve não apenas no país, destacando os cumprimentos de intelectuais de variadas partes do mundo. Declarou que o objetivo com a publicação era "contar a sua (dos negros) verdadeira história étnica e cultural, em terras do Novo Mundo"⁴⁸⁰. Criticou o sentimentalismo romântico citando obras e autores que apenas despertavam "um vago sentimento de piedade para uma raça" e, se colocando como um homem de seu tempo imerso nas angústias e convulsões sociais provenientes da Grande Guerra, afirmou que essa atmosfera despertou "a nossa atenção para um assunto até então só explorado como motivo estético ou como questão econômica, simples capítulo da política de colonização"⁴⁸¹.

Ramos encontrou nos trabalhos de Nina Rodrigues o fio condutor para os seus estudos acerca da população negra, destacando que foi em decorrência de sua profissão de médico legista e clínico que se pôs em contato, na Bahia, "com as classes negra e mestiça da sua população, indo surpreender a muito custo e após tenaz e paciente

⁴⁷⁷ LÉVY-BRUHL, Lucien. *A mentalidade primitiva*. São Paulo: Paulus, 2008.

⁴⁷⁸ RAMOS, 2001, p. 28 e 29.

⁴⁷⁹ Na primeira edição do livro, de 1934, publicado pela Civilização Brasileira, há a presença do subtítulo - etnografia religiosa e psicanálise. Na segunda edição, de 1940, publicado pela Companhia Editora Nacional, somente a primeira parte do subtítulo foi mantida. Essa edição foi revisada e aumentada pelo autor que acrescentou um apêndice no qual rebateu as críticas que recebeu concernentes ao uso da psicanálise na análise da etnografia religiosa. A terceira edição, também publicada pela Companhia Editora Nacional, porém sem datação, igualmente manteve apenas - etnografia religiosa - como subtítulo. Utilizamos nesta tese a publicação de 2001, realizada pela editora Graphia, que reproduz a segunda edição, de 1940.

⁴⁸⁰ RAMOS, op., cit., p. 15.

⁴⁸¹ Ibid., p. 17 a 18.

esforço, todos os mistérios das religiões negras e as formas de todo esse cerimonial mágico-religioso de origem africana". Essa pesquisa continuou no Rio de Janeiro, onde, paralelo aos trabalhos desenvolvidos no SOHM, pôs-se a "estudar a população dos morros do Rio de Janeiro e por aí, progressivamente penetr(ou) nos recônditos das macumbas e dos centros de feitiçaria". É importante destacar de onde esse homem partia para realizar tais pesquisas, no caso, da medicina.

Para a primeira parte do livro, destinou capítulos específicos à religião jeje-nagô, à sua liturgia, ao culto malê, aos cultos de procedência banto, ao sincretismo religioso, às práticas mágicas, à dança e à música do candomblé e aos fenômenos de possessão. Conforme seu autor, a pureza religiosa não existia, mesmo quando se tratava das formas mais adiantadas de religião dentre os povos mais cultos, já que "ao lado da religião oficial, (havia) outras atividades subterrâneas, nas capas atrasadas da sociedade, entre as classes pobres, ou, nos povos heterogêneos, entre os grupos étnicos mais atrasados em cultura⁴⁸². Ramos afirmava que as crenças totêmicas, animistas e mágicas persistiam no inconsciente do indivíduo e passavam para o folclore, podendo submergir à consciência. E as práticas religiosas que não sucumbiam à assimilação, passavam para o inconsciente folclórico.

A magia, a dança, a música e a religião primitiva estavam, conforme ele, interligadas e eram inseparáveis. Pela lei de participação de Lévy-Bruhl, o inanimado podia ser manipulado pelo sacerdote de acordo com a sua vontade. O feitiço simbolizava a magia que impedia que um envenenamento, por exemplo, fosse compreendido mediante a lógica. Ele passava a ter para o primitivo uma explicação extrafísica, mágica.

A música e a dança tinham por objetivo a produção de certos estados psicológicos especiais. Ambas constituíam um processo evocatório da magia⁴⁸³. Segundo Ramos, a dança integrava um dos atos mágicos que se chamava cerimônia. Essa, por sua vez, tinha por fim "provocar as relações entre o primitivo e as potências invisíveis [...] São operações *mágicas*, com força de invocação"⁴⁸⁴. A dança era utilizada para os estados de santo "que, do ponto de vista psicanalítico, exprim(iam) uma erotização completa do corpo, a mesma coisa que o ataque histérico, símbolo do

⁴⁸² Ibid., p. 35.

⁴⁸³ Ibid., p. 313.

⁴⁸⁴ Ibid., p. 180.

coito". Ele chamou a atenção para o fato desse conteúdo erótico-místico das danças evocatórias dos orixás ter sido destacado por muitos escritores sem que esses se atentassem para a

sinceridade primitiva destas cerimônias, em que o sexual intervém como uma força instintiva inerente à personalidade, força de magia e poder, sem as deformações e o mau sentido que lhe emprestou a mentalidade civilizada, presa a múltiplos recalcamientos. Neste sentido, o sexual torna-se obsceno e as danças místicas sofrem a influência deste ângulo de visão⁴⁸⁵.

A ação do sincretismo inviabilizava a busca pela pureza. O contato entre as religiões acarretava transformações, de modo a ser muito difícil "distinguir o que (era) islamismo, o que (era) ritual jeje-nagô ou banto, o que (era) superstição do catolicismo popular do negro e do mestiço"⁴⁸⁶. Assim, a religião "dos negros e mestiços brasileiros, (era) a resultante, como temos afirmado repetidas vezes, de um vasto sincretismo", no qual variadas formas místicas entraram em contato, com as "mais adiantadas absorvendo as mais atrasadas"⁴⁸⁷. O contato das "religiões inferiores" com formas religiosas mais adiantadas aperfeiçoava as primeiras, porém, na mesma lógica, uma "religião superior" degradava-se quando sob a influência das religiões primitivas⁴⁸⁸. Esse era o processo de aculturação, conceito com o qual viria a trabalhar com mais ênfase ao final dos anos de 1930⁴⁸⁹.

Ramos afirmou que os negros "aparentemente" aceitaram o catolicismo, por si só um "politeísmo disfarçado". Porém, "na sua incapacidade de abstração, na incompreensão, portanto, do monoteísmo, ele incorporou o catolicismo ao seu sistema

⁴⁸⁵ Ibid., p. 313.

⁴⁸⁶ Ibid., p. 83 a 84.

⁴⁸⁷ Ibid., p. 113 e 114.

⁴⁸⁸ Ibid., p. 123.

⁴⁸⁹ Usou o conceito de aculturação conforme proposto pelo *Sub-Committee of the Social Science Research Council*, em 1936, formado pelos professores Robert Redfield, Ralph Linton e Melville Herskovits. Segundo esse grupo, aculturação seria o "fenômeno que resulta quando grupos de indivíduos de diferentes culturas chegam a um contato, contínuo e de primeira mão, com mudanças consequentes nos padrões originários de cultura de um ou de ambos os grupos". A resultante do processo aculturativo poderia se dar em três campos: aceitação, que seria a "apropriação da maior porção de outra cultura, e perda da maior parte da herança cultural mais velha"; adaptação (a que ele preferiu chamar de sincretismo) que se verificaria quando "ambas as culturas, a original e a estranha, combinam-se intimamente, num mosaico cultural, num todo harmônico"; e reação, quando surgem "movimentos contra-aculturativos, ou por causa da opressão, ou devido aos resultados desconhecidos de aceitação dos traços culturais estranhos", indicando os malês, na Bahia, como exemplo, uma vez que não aceitaram traços culturais nem dos brancos e nem dos outros negros. TAMANO, 2017, p. 315.

mítico-religioso, transformando-se assim o fetichismo numa vasta religião politeísta"⁴⁹⁰. Ele reforçou que quando falava em "incapacidade de abstração" o fazia numa acepção psicológica ao entender que ela existia em decorrência da mentalidade primitiva daqueles povos. A persistência dessa mentalidade é que explicava "todos os fatos de *survival* fetichista entre os negros baianos de nossos dias" e ela poderia coexistir ao lado dos elementos lógicos⁴⁹¹. A existência desse tipo de mentalidade seria a responsável pela ilusão da catequese, exemplo do sincretismo no qual os orixás foram confundidos/fundidos com os santos católicos⁴⁹². Porém, em *A aculturação negra no Brasil*, de 1942, afirmou que essa analogia entre santos católicos e orixás adveio do processo aculturativo e que respondia também ao temor da perseguição e violência nos tempos da escravidão e, posteriormente, da polícia. Esse receio originou a realização em segredo das práticas religiosas de origem africana⁴⁹³.

Ao abordar a religião de origem africana, buscou entendê-la sob a ótica psicológica, utilizando a teoria da mentalidade primitiva de Lévy-Bruhl, como afirmado. Todavia, não ficou restrito a essa teoria, utilizando também como ferramenta de análise a psicanálise. Na segunda parte de *O negro brasileiro*, na qual se dedicou a fazer uma exegese psicanalítica da religião de procedência africana no Brasil, defendeu o uso dessa ciência enquanto método de estudo, considerando que ela trouxe "novas luzes à compreensão da alma primitiva". Dessa maneira, ela não estava em contradição

⁴⁹⁰ RAMOS, op., cit., p. 122 a 123.

⁴⁹¹ Ibid., p. 235.

⁴⁹² Em *O animismo fetichista dos negros baianos*, originalmente de 1900, Nina Rodrigues destinou um capítulo para abordar *As ilusões da catequese no Brasil*. Afirmou que entre os negros crioulos ou mestiços "há uma tendência manifesta e incoercível a fundir essas crenças (fetichista e católica)", ao passo que entre os negros africanos há uma "justaposição das ideias religiosas bebidas no ensino católico, às ideias e crenças fetichistas trazidas da África". Declarou que a equivalência realizada entre os orixás e os santos católicos correspondia "a mais completa harmonia de sentimentos religiosos, na adoração prestada aos deuses dos dois cultos. E é precisamente este fato que dá a ilusão da conversão católica dos negros. Sem renunciar aos seus deuses ou orixás, o negro baiano tem, pelos santos católicos, profunda devoção levada até ao sacrifício e ao fanatismo. Mas esse sacrifício e esse fanatismo não podem ser se não essencialmente fetichistas; os santos católicos e até mesmo as invocações do filho de Deus constituem para os negros outros tantos orixás". Logo, mediante seus estudos e as pesquisas nos terreiros, Rodrigues chegou a conclusão de que "continuar a afirmar [...] que os negros baianos são católicos e que tem êxito no Brasil a tentativa da conversão, é, portanto, alimentar uma ilusão que pode ser cara aos bons intuitos de quem tinha interesse de que as coisas se tivessem passado assim". RODRIGUES, Raimundo. *Ilusões da catequese*. In: *O animismo fetichista dos negros baianos*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2006. p. 109, 112 e 121. Ramos afirmou em *O negro brasileiro* que a obra lenta da cultura podia conseguir o que a catequese não alcançou. Segundo ele, este era "um trabalho demorado de várias gerações, visando a substituição dos elementos místicos e pré-lógicos da mentalidade primitiva por elementos racionais, novas formas de pensamento, onde o logro, a abusão, os fantasmas ... fiquem sepultados no domínio do subjetivo e não cavalguem a realidade, participando das suas funções" RAMOS, op., cit., p.152.

⁴⁹³ RAMOS, Arthur. *A aculturação negra no Brasil*. Rio de Janeiro: Cia Editora Nacional, 1942. p. 222 a 224.

com o método comparativo de Lévy-Bruhl, pelo contrário, pois ampliava-o, "retomando a questão sob novos prismas, encarando os fenômenos do ponto de vista a que se (atinham)"⁴⁹⁴.

Afirmou ter sido Freud o primeiro a tentar fazer um "trabalho de conjunto sobre a mentalidade primitiva, interpretando, à luz da psicanálise, certas manifestações da vida e hábitos mentais do primitivo: o totemismo, o tabu, o animismo e a magia". Asseverou ainda que o sistema totêmico teria nascido das condições do complexo de Édipo. Haveria, segundo ele, um princípio que regia os processos mentais primitivos que, para Freud, seria a "onipotência das ideias" então semelhante a lei de participação de Lévy-Bruhl. Ramos argumentou que era pela força inconsciente do seu narcisismo que o homem conseguia, por meio da magia, submeter os fenômenos da natureza à sua vontade⁴⁹⁵. No estudo dos mitos religiosos, ele buscou aplicar as teorias freudianas, utilizando o complexo de Édipo para analisar o mito de nascimento de Iemanjá e, por conseguinte, dos orixás que irromperam de seu ventre⁴⁹⁶. O complexo edipiano esteve igualmente presente em sua análise sobre o ciclo do pai: os orixás fálicos, destacando a história de Xangô e sua punição por ter roubado os atributos paternos, o falo⁴⁹⁷.

Em sua leitura, cria que para se escrever a história do Brasil era necessário compreender a psique coletiva do brasileiro. Isso somente seria possível analisando a mentalidade primitiva que passara ao inconsciente folclórico. Tão importante quanto a

⁴⁹⁴ RAMOS, 2001, p. 226.

⁴⁹⁵ Ibid., p. 306.

⁴⁹⁶ "Estudando mais profundamente o mito de Iemanjá nas fontes originais, é que vamos encontrar nitidamente os motivos edipianos. Na mitologia iorubana, segundo as observações de A. B. Ellis, *Obatalá*, o céu, uniu-se a *Odudua*, a terra, e desta união nasceram *Aganju* e *Iemanjá*, respectivamente, Terra e Água. *Iemanjá* desposou seu irmão *Aganju*, de quem teve um filho, *Orungã*. Apaixonou-se este por sua mãe e começou a persegui-la, até que um dia, aproveitando-se da ausência paterna, violentou-a. Pôs-se *Iemanjá* a correr, perseguida por *Orungã*, que lhe propunha viver com ela. Ia a alcançá-la e pô-lhes as mãos em cima, quando Iemanjá cai ao chão, de costas. Então o seu corpo começou a dilatar-se, a crescer desmesuradamente, até que dos seus seios começaram a jorrar duas correntes d'água, que se reúnem até formar um grande lago. O ventre rompe-se e dele saem os seguintes deuses: *Dada*, *Xangô*, *Ogum*, *Olokum*, *Oloxá*, *Oiá*, *Oxum*, *Oba*, *Orixá Okô*, *Oxóssi*, *Oké*, *Ajê*, *Xaluga*, *Xapaña*, *Orum*, *Oxu*". Ibid., p. 252.

⁴⁹⁷ "Psicanaliticamente, o mito pode ser traduzido assim: Xangô, que se tornou tão poderoso porque roubou os atributos paternos (o falo), deve ser punido. 'Perde-se na floresta', a 'zona mágica', onde vai começar as peripécias de sua punição. Suicida-se, quer dizer, o Super-Ego ergue-se violentamente contra o Ego, e elimina-o, numa autopunição pelo crime de castração. Xangô some-se debaixo da terra e, uma vez sacrificado, redimi-se e recobra os atributos fálicos: torna-se o orixá dos trovoes e dos relâmpagos, sendo o fogo um símbolo conhecidíssimo da psicanálise [...]. Temos aqui o tema do 'deus ressuscitado', após a 'descida aos infernos', que Th. Reik aplicou ao problema psicanalítico de Jesus. Nesta deificação de Xangô, ocorre mesmo o sentimento de culpa coletivo, expresso pelos seus súditos: ninguém queria ser o responsável pela sua morte, por isso erigiram-lhe um tempo, proclamando sua divindade... É o velho motivo da deificação daquele que se sacrifica em holocausto ao remorso coletivo pela morte do pai e, por sua vez, originando novo sentimento de falta, origem das religiões". Ibid., p. 268 a 269.

religião, o folclore foi definido por ele como um dos meios ideais para o estudo dessa mentalidade coletiva, já que era uma sobrevivência emocional, sendo "a conservação de elementos pré-lógicos que persist(iam) no esforço das culturas pela sua afirmação conceitual"⁴⁹⁸.

Em *O negro brasileiro*, dedicou-se a analisar a religião negra no Brasil utilizando a pesquisa demopsicológica, ou seja, a psicologia de um povo, como método de reflexão. Em *O folclore negro no Brasil*, publicado em 1935, apresentado por seu autor como uma continuidade daquele primeiro livro, fez uso desse mesmo tipo de pesquisa por considerá-la essencial para o estudo pretendido. Afirmou que os mitos africanos no Brasil adaptaram-se à sociedade encontrada, deformaram-se, fragmentaram-se e passaram para o folclore. Assim, ele examinou nessa obra as sobrevivências mítico-religiosas, históricas (com os congos e quilombos), totêmicas (autos e festas populares, com destaque ao ciclo do boi), as danças, músicas e contos populares de animais (fazendo também sua psicanálise) e do quibungo.

As danças e músicas de origem africana transplantadas para o Brasil eram vistas por ele como uma espécie de meio de comunicação entre os homens praticantes e as suas divindades, entrando aí o simbólico, o mágico, o sobrenatural. No Brasil, elas não puderam se manter como em suas terras originárias, dada a proibição no período escravocrata, obrigando-as a se adaptarem. Porém, segundo o autor, tais cerimônias não desapareceram, sobreviveram no folclore. As danças e músicas originais poderiam ser encontradas disfarçadas nos autos populares, como nos reisados, maracatus, ranchos, congos etc. Elas eram o resultado da mescla entre o que trouxeram da África com os autos peninsulares e as festas populares ameríndias. Ao abordar sobre os congos e os quilombos, sobrevivências históricas, afirmou que uma vez transplantados para o Brasil, assimilaram "rapidamente os autos peninsulares e trouxeram o seu contingente - símbolo de uma aliança racial oposta à *linha de cor* norte-americana". Vale o destaque de como, para Ramos, a futura democracia racial estava alinhada com o sincretismo cultural que, não por acaso, era visto por ele como harmonioso.

Ao estudar, em *O negro brasileiro*, as representações coletivas das "classes atrasadas" da população brasileira, no âmbito religioso, sublinhou a não defesa das teorias de inferioridade do negro e de sua incapacidade civilizatória. Sua ênfase foi a

⁴⁹⁸ RAMOS, 2003, p. 23.

cultura, entendendo que tais representações coletivas existiam em qualquer tipo social "atrasado" em cultura. Esse quadro podia ser modificado por meio da educação, desde que ela descesse "aos degraus remotos do inconsciente coletivo" e soltasse "as amarras pré-lógicas a que se acha acorrentado". Este ponto de vista validava a necessidade de se conhecer tais modalidades do pensamento primitivo, objetivando "corrigi-lo, elevando-o a etapas mais adiantadas"⁴⁹⁹. Fica claro que a sua perspectiva estava pautada no princípio evolutivo, mantendo uma hierarquia. Sustentar a necessidade da análise do inconsciente justificava a importância do uso da psicanálise enquanto método de estudo a ser aplicado no SOHM.

Primitivo e loucura foi sua primeira obra sobre psiquiatria e psicanálise. Em 1928, em virtude do concurso para a cátedra de Clínica Psiquiátrica, apresentou à Faculdade de Medicina da Bahia a tese *A sordicie nos alienados*, sua segunda produção sobre o assunto. Nesse ano, já não mais pertencia ao quadro de funcionários do Hospital São João de Deus. Todavia, expôs alguns registros clínicos de pacientes do referido hospital como exemplos de casos para os estudos que então empreendia⁵⁰⁰. Esse trabalho foi apresentado por seu autor como uma "tentativa de aplicação dos métodos de psicanálise aos fatos clínicos da psiquiatria"⁵⁰¹. Ao longo do texto, buscou demonstrar as aproximações dos alienados com determinadas atitudes mentais do homem primitivo - selvagens e crianças⁵⁰².

Dos quatro capítulos que compõem o trabalho, o segundo foi dedicado à sexualidade infantil, porém de maneira breve, sem aprofundar o assunto. Nesse tópico destacou o auxílio prestado pela psicanálise que, desde Freud, vinha ensinando "que nada melhor que o estudo da 'pré-história' afetiva do adulto, em longas recomposições retrospectivas, ou a observação direta da criança, para explicar muitos fatos da psicologia humana"⁵⁰³. Por essa razão, Ramos destinou uma atenção maior às crianças e defendeu a necessidade de se estudar a fase infantil enquanto base para a compreensão da psique do adulto: a libido, a formação dos primeiros complexos, o narcisismo, o surgimento do período de latência e com ele a censura e a repressão, a sublimação, eram

⁴⁹⁹ Ibid., p. 32.

⁵⁰⁰ No prefácio da tese há um agradecimento feito por Ramos ao professor Mario Leal, na ocasião diretor do Hospital São João de Deus, e aos seus auxiliares que puseram à sua disposição os casos clínicos de que necessitava para o estudo. RAMOS, Arthur. *A sordicie nos alienados*. Bahia: livreria e tipografia do comércio, 1928. p. VI.

⁵⁰¹ Ibid., p. V.

⁵⁰² Ibid., loc. cit.

⁵⁰³ Ibid., p. 13.

manifestações reveladas ainda na infância com consequências para a vida adulta, respondendo por problemas futuros de ordem mental.

Em meio as querelas do uso da psicanálise, de sua validade científica, Ramos a apresentava como um conhecimento de grande serventia à psiquiatria que, sem o seu auxílio não poderia entender e assim solucionar muitos casos de enfermidades mentais. Isso porque a psicanálise trouxe à luz o inconsciente, depositário de muitos complexos e recalques. Assim, "o alienado não seria mais considerado uma caricatura humana que desceu vertiginosamente a rampa íngreme da desintegração de valores", pois com a descoberta do inconsciente, sabia-se que o que houve "naqueles infelizes seres (foi) apenas um desvio, um malajustamento das suas tendências e complexos profundos, exteriorizados numa produção de defesa - o sintoma"⁵⁰⁴. Ele defendia o uso das teorias psicanalíticas pelos psiquiatras, por entender que muitos postulados psicanalíticos eram fundamentais para a compreensão das doenças mentais, indicando, em determinados casos, a psicanálise enquanto método terapêutico. Segundo ele, o método terapêutico consistia "em vencer as resistências, sobrepujar o conflito e tornar conscientes as ideias recalçadas. Só então é definitivamente chamado de psicanálise propriamente dita, que 'nasceu no dia em que se renunciou a hipnose'"⁵⁰⁵.

Assim, considerava um erro da psiquiatria ignorar as contribuições da psicanálise, não fazer uso dos conceitos do inconsciente, sobre o qual a psicologia clássica já falava, porém, como algo metafísico e sem experimentação, da tripartição da personalidade humana em Id, Ego e Super-Ego no estudo dos casos clínicos que enchiam os manicômios⁵⁰⁶. Contudo, fazia a ressalva quanto à imperfeição dessas noções psicanalíticas e a necessidade de uma "reserva prudente" por parte dos psiquiatras na "aceitação destas teorias". Mas, ainda assim, afirmava não haver dúvidas de que "os pontos básicos, nucleares, profundos e exatos marca(vam) definitivamente um novo rumo na psiquiatria contemporânea"⁵⁰⁷. Dessa forma asseverava: "Ou o psicólogo da atualidade decifrará a psicanálise, ou será devorado por ela, como no dilema da esfinge"⁵⁰⁸.

⁵⁰⁴ RAMOS, Arthur. As novas diretrizes da psiquiatria. Separata da *Revista Médica da Bahia*, n. 2, 1933. p. 03.

⁵⁰⁵ RAMOS, 1931, p. 20.

⁵⁰⁶ Ibid., p. 16.

⁵⁰⁷ Ibid., p. 05.

⁵⁰⁸ Ibid., p. 61.

Ramos foi criticado pelo ecletismo no uso de teorias e escolas psicanalíticas. Em algumas obras, buscou evidenciar os motivos pelos quais não se filiava e resumia suas análises a uma determinada escola. Em *Estudos de Psicanálise*, de 1931, a apresentou como uma modesta contribuição das teorias de Freud e das escolas dissidentes, buscando assim "mostrar os pontos de contato múltiplos que ligam todas essas orientações aparentemente em divergências". Advertia que no referido trabalho não fosse vista uma "oscilação da posição pessoal do autor entre os polos 'ortodoxo-heterodoxo' da psicanálise", uma vez que a obra visava "justamente demonstrar a sem-razão de uma pretensa 'ortodoxia' da teoria freudiana"⁵⁰⁹. De fato, como ele mesmo deixou claro em seus escritos, fez uso de variadas teorias, de múltiplas escolas, na análise da cultura negra, do folclore brasileiro, da criança-problema, da educação, enfim.

Na obra supracitada, seu autor dedicou um capítulo para elucidações acerca da psicologia individual, no qual tratou das ideias do psicólogo austríaco Alfred Adler. Asseverou que "os processos de que se utiliza a psicologia individual, do ponto de vista técnico, não difere essencialmente dos empregados na psicanálise" e ainda que "toda a oposição entre a psicologia individual e a psicanálise é aparente; os fatos são os mesmos apenas variando as interpretações, com uma terminologia diversa"⁵¹⁰. Segundo ele, a preocupação central de Adler não era com o porquê e de onde vinham os sintomas, mas com a significação finalista do sintoma para a vida do neurótico⁵¹¹. A finalidade era fundamental e, por isso, a polaridade teleológica era tão importante para ele quanto a polaridade causal. A relação causa-finalidade foi bastante utilizada por Ramos no SOHM, como será abordado no próximo capítulo desta tese. Uma das teorias adlerianas que mais utilizou foi a da inferioridade corporal, principalmente em seu trabalho desenvolvido com os escolares no Serviço. Essa inferioridade criava "uma posição psíquica especial", que ocasionava em uma construção idílica do mundo feito pelo indivíduo acarretado por ela⁵¹². Essa construção respondia como uma compensação de sua condição orgânica, gerando um sentimento de insegurança que eclodia em agressões.

A terapêutica começava, segundo Ramos, com a compreensão total da personalidade do neurótico. Com a descoberta da "linha diretora da personalidade, o

⁵⁰⁹ Ibid., p. VI.

⁵¹⁰ Ibid., p. 70 a 80 e 85.

⁵¹¹ Ibid., p. 64.

⁵¹² Ibid., p. 66.

tratamento deve ser completado com uma orientação reeducativa". Essa, por sua vez, se dava da seguinte maneira: "Na primeira fase, a nevrose é denunciada como uma ficção, e o terapeuta desce às origens infantis do sentimento de inferioridade, que deve ser reconhecido, pelo doente, como um engano ou uma 'soma de erros'. Depois é que a reeducação vem completar o tratamento"⁵¹³. Ele considerava a psicologia individual como importante para a pedagogia por ela permitir a correção dos erros da educação familiar e escolar. Por intermédio dela era possível estudar a criança difícil, "desviando a linha de formação das nevroses e fornecendo-lhes um plano normal de vida, inoculando-lhes o verdadeiro sentido das relações com a comunidade"⁵¹⁴.

Adepto do movimento escolanovista, Ramos compreendia a educação como um ato dinâmico, no qual o aluno era o princípio do processo de ensino e aprendizagem e o seu fim. A psicanálise já era parte integrante de seu pensamento e produção acadêmica antes de passar a se dedicar à educação. Pelas diretrizes da escola nova, ela passou a ser abordada como uma ferramenta de trabalho no processo educativo, o que veio a corroborar com suas convicções acerca da possibilidade de ligação entre estas duas áreas. A individualidade da criança foi outra perspectiva em comum entre o autor alagoano e aquele movimento. Em sua compreensão, a criança tinha uma atividade lógica particular, o que forçava a pedagogia a entendê-la enquanto uma individualidade psicológica⁵¹⁵.

O ensino coletivo deveria, então, ser substituído pelo ensino individual. Nessa operação, o mestre se tornava um guia e não um saber supremo e absoluto, tendo que estar atento à criança em sua individualidade, na qual seus interesses despertariam os assuntos a ser estudados, o conhecimento a ser adquirido. Preceitos defendidos pela Escola Nova, como já abordado. Essas novas diretrizes que deveriam reger a moderna pedagogia, dirigiria esse aluno em prol da sociedade, permitindo que suas habilidades e aptidões fossem desenvolvidas. Assim, o seu máximo rendimento social seria alcançado. Em todo esse processo, a psicanálise emergia como um instrumento de ação que agiria como "um trabalho de libertação negativa, que ser(ia) completado por um trabalho de reorganização positiva, que é propriamente o domínio da pedagogia geral"⁵¹⁶. Fundamentava, assim, a justificativa para essa aliança.

⁵¹³ Ibid., p. 82.

⁵¹⁴ RAMOS, Arthur. *Educação e psicanálise*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1934. p. 54.

⁵¹⁵ Ibid., p. 12.

⁵¹⁶ Ibid., p. 15 a 16.

Para Ramos, ao permitir a investigação do inconsciente, a psicanálise tornava possível esclarecer fatos que atrapalhavam a vida do indivíduo. Dessa maneira, focando a educação, esse trabalho de inquirição do psiquismo mais profundo podia e deveria ser utilizado por conseguir descortinar as dificuldades apresentadas pelos escolares, nas quais os testes de inteligência fracassavam. "O que muitas vezes se julgou um atraso mental, um apoucamento de inteligência, revelou-se como sendo inibições escolares, em consequência de conflitos inconscientes"⁵¹⁷. Contudo, é válido destacar que, como será demonstrado no capítulo seguinte, essa inquirição do psiquismo mais profundo de que ele fala não era realizado. Não havia a clínica no SOHM. Pelo conteúdo das fichas, ele realizava a análise e chegava a algumas conclusões, sugerindo orientações como tratamento.

Em *Educação e psicanálise*, destacou alguns pensadores que vinham se dedicando ao estudo da psicanálise na clínica de crianças e na educação: Ernani Lopes, Porto-Carrero, Deodato de Moraes, Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Hosannah de Oliveira e Lages Netto⁵¹⁸. Essa lista apresentada por ele buscava comprovar como o assunto já estava em discussão no país, atraindo estudiosos, sedimentando assim a importância dessa aliança para a educação. Afora os propósitos de Ramos ao elencar estes autores, a menção de seus nomes demonstra que suas preocupações eram correlatas a de seus pares e faziam parte de um contexto maior.

Ao atuar em um serviço de higiene mental, era lógica a centralidade que conferiria à criança. O diretor do SOHM reafirmava a importância da infância como fase privilegiada para a higiene mental, pautado sobre o princípio de que seria nesta fase que se encontrariam os "núcleos do caráter da vida adulta. A vida dos instintos, das emoções, dos afetos, a própria vida intelectual do homem"⁵¹⁹. O estudo dos instintos era por ele destacado como uma das tarefas dos psicólogos, psicopedagogos e neurohigienistas⁵²⁰.

Destacou as seis atividades instintivas gerais na infância: fome, sede, eliminação, sono e repouso, jogo e sexo. A importância dessas atividades para a higiene mental provinha da relação estabelecida com os de traços da personalidade e caráter. Era por essa razão que os cuidados e atenção com a amamentação, por exemplo, que

⁵¹⁷ Ibid., p. 16.

⁵¹⁸ Ibid., p. 24 e 25.

⁵¹⁹ RAMOS, 1955, p. 32.

⁵²⁰ Ibid., p. 33.

representava o instinto da fome e sede, tinha grande relevância: a relação mãe-filho. Tempo exato de amamentação, início da alimentação artificial, ambiente adequado para as refeições, quantidade de comida exata, horário estipulado, toda a família sentada em volta da mesa. Qualquer mudança dessas atividades, fazendo-se o gosto do menor ou lhe sendo negligente, gerariam crianças mimadas ou escorraçadas. E isso configurava um problema.

Mais do que expressões, mimadas e escorraçadas constituíram conceitos com os quais Ramos trabalhou no SOHM. As primeiras seriam aquelas, como a própria nomenclatura deixa antever, criadas com um excesso de zelo. Neste caso, a responsabilidade era designada como sendo dos pais e demais familiares⁵²¹. Os mimos garantiam à criança a certeza de amor e soberania. Essa certeza se desfazia quando entrava na escola e constatava não ter a predileção da professora ou os desejos sanados pelos colegas de classe. Esse quadro integrava a noção de finalidade de Adler, na qual a criança buscava satisfazer suas vontades e desejos se valendo dos mimos recebidos. Na escola, os problemas efetivamente explodiam. Como não podia mais receber a atenção a ela destinada em casa, em exagero, recorria no ambiente escolar a vários meios de reação. "A entrada na escola faz deflagrar problemas em todas as gradações: desde dificuldades mínimas de adaptação até transtornos graves de comportamento"⁵²².

As crianças mimadas congregavam uma variante de categorias: filho único, caçula, primogênito, criança com dotes físicos ou intelectuais, o filho de viúva, o filho de pais abastados⁵²³. Defendia que os problemas apresentados por crianças incluídas nessas categorias as acompanhariam ao longo da vida, tornando-as adultos sem autonomia, presos aos pais e sem capacidade de decisão sobre si próprios. Elas ficariam presas "a graves fixações e não poder(iam) desenvolver normalmente a sua *resultante vital*. Saídas da Escola, torna(riam)-se seres vacilantes na vida social, ou tímidos,

⁵²¹ Na *Orientação* destinada a aluna A.T., ficha nº106, Escola Bárbara Ottoni, se afirma um diagnóstico: trata-se de uma criança narcísica. A seguir, aconselha-se as maneiras para "corrigir-lhe as tendências narcísicas" que são: "dando-lhe trabalhos de gradual responsabilidade" e "instruir cuidadosamente os pais, mostrando-lhes os inconvenientes dos excessos de mimos". Em outra ficha, a do aluno M.D.C.B., nº 103, Escola Bárbara Ottoni, afirma-se, igualmente na seção *Orientação* da ficha, se tratar de uma criança mimada. "Caso clássico do filho único, mimado em excesso". É prescrito que se converse "cuidadosamente com os pais, mostrando-lhes os inconvenientes da demasia mimos ao filho. Fazer-lhe ver a necessidade de, aos poucos, a criança ir conquistando a personalidade [...] Dizer tudo isso de modo a não ferir a suscetibilidade dos pais, quase sempre cegos ou escotomizados, quando se trata de filho único. (grifos nossos).

⁵²² RAMOS, Arthur. *A criança problema: a higiene mental na escola primária*. Rio de Janeiro, Casa do Estudante do Brasil, 1959. p. 53.

⁵²³ Ibid., loc., cit.

agarrados infantilmente às mães, ou apresentando reações antissociais, neuróticos, psicóticos ou criminais"⁵²⁴. Na primeira categoria elencada, destacou que, pelas demonstrações realizadas pelas fichas do SOHM, os filhos de mãe separada, de viúvas e os ilegítimos apresentavam os problemas mais difíceis de filhos únicos⁵²⁵.

Entretanto, a ausência afetiva era igualmente ruim. Ela provocava o surgimento das crianças escorraçadas, dentre as quais estavam incluídos os castigados fisicamente, mal dotados, feios, ilegítimos, enteados, órfãos etc⁵²⁶. O descaso dos pais acarretaria nessas crianças a "impressão de serem perseguidas e escorraçadas". Estes sentimentos reforçariam, segundo Ramos, os seus instintos de agressão, o que diminuiria ou mesmo anularia o seu sentimento de comunidade. Essa anulação criava um problema de alcance bem maior, pois afetaria o coletivo social⁵²⁷. Pelo viés adleriano, a rigidez e autoritarismo aplicados sobre a criança faria com que ela escolhesse "o caminho do *desvio*: escapa em subterfúgios, com mentiras, furtos, ou reage na agressão, como um esforço para supercompensar, de maneira inadequada, o seu sentimento de inferioridade"⁵²⁸. Dentre os problemas surgidos nos casos de crianças escorraçadas ou abandonadas estavam a agressividade, timidez, medo e angustia, turbulência, ironia, e outros defeitos de caráter, as mentiras, os furtos, os desajustamentos sexuais..."⁵²⁹. Percebe-se como o leque de problemas era amplo e muitos deles respondiam por outras causas que não o escorraçamento.

Esses tipos de criações, com mimos ou descaso em excesso, implicavam em problemas para a construção da personalidade da criança, e, por essa razão, deveriam ser executadas na dosagem correta, cuja fórmula não era prescrita por Ramos, aconselhando apenas um equilíbrio, com toda ambiguidade que esta recomendação trazia consigo. Exigia-se, assim, um modo de vida ideal, no qual uma hierarquia era sentenciada: um modo correto, dado como superior e outro errado que veio a ser inferiorizado. Essa inferiorização não estava exclusivamente devotada às famílias pobres, dado o fato das abastadas não terem sido excluídas das orientações do Serviço. Todas as crianças estavam incluídas. Partindo do princípio da prevenção, todas elas eram um alvo para intervenção. Crianças brancas e pretas, conforme as fichas que assim

⁵²⁴ Ibid., p. 61.

⁵²⁵ Ibid., p. 165.

⁵²⁶ Ibid., p. 67.

⁵²⁷ Ibid., p. 67.

⁵²⁸ Ibid., p. 80.

⁵²⁹ Ibid., p. 140.

se referem a elas, podiam apresentar os mesmos problemas⁵³⁰. E, com relação ao poder aquisitivo, mesmo famílias mais abastadas não estavam de fora das críticas do SOHM. Elas também precisavam, na ótica do Serviço, serem aconselhadas e terem algumas ações repreendidas.

Em se tratando de hierarquização, a cultura também era pensada por Ramos nessa chave. E se ela era componente fundamental e indispensável para a formação da personalidade do indivíduo, o que justificava a necessidade de ser estudada pela higiene mental, aventar uma hierarquia (adianta/atrasada) significava dizer que, focando o SOHM, as crianças provenientes de ambientes com uma cultura "atrasada" estariam em desvantagem em relação aquelas oriundas de uma cultura "adiantada". Com isso, alguns questionamentos advêm no que diz respeito a maneira como o Serviço trabalhou com as crianças provenientes de lares com uma cultura "atrasada" e as com uma cultura "adiantada". Quais os parâmetros para determinar quem tinha uma cultura "atrasada" e quem tinha uma cultura "adiantada"? Por meio da religião e seria então esse o motivo para este item estar presente nas fichas? Houve trabalhos diferenciados a depender do nível de cultura do aluno? As fichas por nós analisadas não respondem estas questões. O único vestígio que poderia trazer uma luz a estes questionamentos seria a presença da religião, o que, por si só, demonstra uma fragilidade para a realização de uma análise, tanto nossa para compreender como se processou o trabalho do SOHM frente ao nível cultural das crianças e suas famílias, quanto pelo próprio Ramos. Nem mesmo em *A criança problema*, obra na qual seu autor realizou uma análise mais pormenorizada das fichas, há explicações que possam esclarecer as perguntas elencadas.

Na leitura que realizamos dos textos de Ramos não encontramos uma fala ancorada na proposta de um trabalho específico em decorrência da cor/raça, mas sim da classe social. Uma ação particularizada deveria ser destinada às crianças pobres, como alimentação nutritiva, remédios, produtos de higiene, orientação de higiene pessoal, enfim. Coisas que, em virtude do baixo poder aquisitivo e de instrução, precisavam ser abordadas pelo SOHM, o que as crianças em famílias de melhor condição financeira, muitas vezes, dispensavam. O que destacamos é que não há, em seus escritos, essa demarcação racial, no qual houvesse a necessidade de uma ação específica. Isso não

⁵³⁰ Cometem frutos: fichas nº 37, N.M., Escola General Trompowski: *Cor preta*; nº 46, A.L.V., Escola México: *Cor branca*. Desobedientes: fichas nº 90, M.L.S., Escola General Trompowski: *Cor preta*; nº 82, Z.S., Escola General Trompowski: *Cor branca*. Mentem: fichas nº 141, D.P., Escola Bárbara Ottoni: *Cor preta*; nº 319, A.B.S., Escola Bárbara Ottoni: *Cor branca*.

significa dizer que ela estivesse ausente na prática, no cotidiano do Serviço, na escola, nas relações interpessoais entre os atores envolvidos no processo (alunos, família, professoras, visitadoras), como pudemos demonstrar em algumas das fichas dos alunos analisadas nesta pesquisa⁵³¹.

Retomando a apreciação de Ramos quanto aos instintos infantis, da mesma forma que as atividades captativas (ato de absorver alimentos) mereciam a atenção da higiene mental, o mesmo se diria das oblativas (eliminação). Como *Saúde do Espírito*, de 1935, foi um livreto voltado à divulgação da higiene mental, sua confecção se deu sob uma linguagem fácil, muito objetiva e de aconselhamentos, com devidas ilustrações. Foi por isso que seu autor foi detalhista e buscou instruir os pais a não reprimirem a criança diante de suas atividades de evacuação. Sem ameaças, sem castigos, sem humilhações, pois "uma série de transtornos do comportamento, podendo ir até à neurose, pode instalar-se, à base dessas atividades instintivas"⁵³².

O sono era igualmente importante: horário de dormir e acordar, quantidade de horas de sono, sua qualidade e as preliminares até a criança dormir, ambiente adequado. Aos pais cabia uma série de cuidados, desde a hora certa de colocar o filho para dormir sozinho, até a observação de agitação para dormir, sonambulismo, fala durante o sono, medo do escuro ou de assombrações. O mesmo se dava quanto à recreação e ao sexo. Se a fase de evacuação não deveria ser posta como um tabu, uma vergonha, o mesmo se aplicava à orientação sexual. Esta deveria ser explicada de forma natural, sem escândalos, desde que a curiosidade partisse da criança. O que determinaria uma formação da personalidade sadia da criança, ou acarretaria em possíveis problemas como sentimentos de inferioridade ou de impotência, era a maneira como os pais lidariam com temas como autoerotismo, onanismo, fantasias sexuais infantis, curiosidade sobre sexo etc. A educação sexual deveria começar em casa, na idade certa, nem precoce e nem tardiamente. Aconselhava que os pais aproveitassem as perguntas dos filhos para explicar-lhes de maneira correta e verdadeira.

Diante da necessidade de ensinar aos pais a maneira correta de orientar e corrigir seus filhos nessa seara é que Ramos defendia e enfatizava a necessidade de um educador psicanaliticamente orientado. Uma repreensão exagerada, por exemplo, podia resultar em traumas, desencadeando assim problemas. Os mestres simbolizavam para as

⁵³¹ Estes casos serão trabalhados no próximo capítulo destinado às fichas.

⁵³² RAMOS, 1955, p. 36.

crianças os substitutos dos pais e ambos tinham importância proeminente na formação de seu Super-ego. Quando a criança vinha de casa com o Super-ego devidamente formado, iniciado "normalmente no ambiente familiar", restava ao educador apenas continuar o trabalho psíquico iniciado, "com a sua contribuição educativa direta". Todavia, se esse Super-ego vinha mal formado, caberia ao analista substituir os pais e fornecer "os melhores meios para uma correta formação do Super-ego"⁵³³. Uma forma de intervenção por ele assinalada seria a recomendação direta do analista ou do educador aos pais. Uma das ações executadas no SOHM era o aconselhamento aos genitores que eram chamados à escola ou ofertado a eles em suas residências pelas visitadoras sociais.

Na concepção do diretor do Serviço, o educador tinha um papel central na condução de uma correta formação do educando. Percebe-se como a palavra correta é repetidamente acionada. Esse profissional era considerado fundamental na edificação dos projetos escolanovistas e no SOHM não foi diferente. Os conflitos simples de serem resolvidos podiam ficar sob a sua responsabilidade, compreendendo o programa mínimo do Serviço, já os mais complexos deveriam ser encaminhados para um psicanalista médico⁵³⁴.

Configurando o programa máximo, estavam os "transtornos qualitativos mais graves, de correção e de reorientação". Esses casos deveriam ser realizados nas Clínicas Ortofrênicas que operavam nas escolas experimentais. O campo de ação dessas Clínicas abrangia, segundo ele, "todas as falhas escolares mais graves", tais como "timidez, distração, preguiça, mentira, furto, gagueira, medo, crueldade, ódio, angustia, tics, rebeldia etc"⁵³⁵. É perceptível como o raio de "falhas" era amplo. Havia ainda os casos que, segundo seu diretor, fugiam da alçada do SOHM. Seriam aqueles de "atraso(s) quantitativo(s) médico(s) irremediáveis, bem como os casos de psicose confirmados". Nessas ocorrências, havia a necessidade de "internação e tratamento em estabelecimentos adequados", sobre os quais ele não aborda.

⁵³³ RAMOS, 1934, p. 150 a 151.

⁵³⁴ Ramos fala do encaminhamento dos casos graves para um profissional, no caso, um psicanalista. Contudo, somente em 1936, com a vinda da psicanalista alemã Adelheid Koch para São Paulo, é que os primeiros psicanalistas foram formados. Ramos, ao que demonstrou nossa pesquisa, era o único médico "psicanalista" do SOHM. Assim, o encaminhamento de que ele fala seria para ele mesmo? Nem mesmo Ramos era um psicanalista formado, conforme os preceitos da IPA.

⁵³⁵ RAMOS, 1935, p. 10.

As professoras tinham como uma de suas incumbências a observação o aluno. Para Ramos, essa observação deveria ser velada, sem que o aluno a percebesse, e serviria para que o professor recolhesse "possíveis falhas que muitas vezes põem na pista de um defeito mais profundo". Seria uma ação de vigiar para prevenir ou corrigir. Com essa observação acurada, que demandava excessivo trabalho às professoras, seria possível antever um sintoma ou uma falha que implicassem em "um mau rendimento escolar, uma dificuldade pedagógica ou uma nevrose latente"⁵³⁶.

A utilização da psicanálise, nesse desenho operacional, não se restringia enquanto um método de trabalho a ser aplicado aos escolares. Estavam incluídos todos os profissionais da área educacional. A educação de base psicanalítica tinha um "alcance profilático, evitando a neurose, e pedagógico, modelando um caráter normal". Portanto, ela não apenas "completa a análise, como deve precedê-la"⁵³⁷. Com o apoio desta ciência, o educador conseguiria observar a si mesmo e entender alguns de seus traumas ou recalques, bloqueando-os e impedindo-os de surgirem frente a sua atuação enquanto docente. Ela lhe permitiria saber lidar consigo, trabalhando seus próprios problemas e lhe ofertaria o conhecimento necessário para conseguir trabalhar aqueles apresentados pelas crianças.

As responsabilidades depositadas sobre a docente eram enormes e as cobranças cada vez mais ampliadas. Ensinar um conteúdo didático não bastava e a exigência tida como elementar sobre ela era extensa: observar falhas de caráter, comportamental, físicas; acompanhar o rendimento de aprendizagem; cuidar da higiene pessoal; aconselhar alunos e pais, quando necessário; aplicar, com sabedoria, a psicanálise quando pertinente; realizar as visitas domiciliares. Sua tarefa incluía ainda "adivinhar logo cedo as sublimações para que tendem as forças instintivas de cada criança, qual será esse trabalho social que deve ser escolhido não como uma tarefa pesada e desagradável, mas com alegria [...]"⁵³⁸.

A orientação psicanalítica era, cada vez mais, ampliada. Ela também não estava restrita aos educadores, uma vez que "o ideal seria a formação psicanalítica de todos os responsáveis pelo desenvolvimento mental da criança, pais, *nurses* e educadores, em estabelecimentos apropriados [...]"⁵³⁹. A orientação dessa natureza aos pais foi um

⁵³⁶ RAMOS, 1934, p. 141.

⁵³⁷ Ibid., p. 151.

⁵³⁸ Ibid., p. 157.

⁵³⁹ Ibid., p. 169 a 170.

esforço realizado pelo SOHM, na medida em que transmitiam certos conhecimentos psicanalíticos, fosse no próprio Serviço, fosse em suas residências. Da mesma maneira que indicava a autoanálise para os professores, aconselhava os pais a "se examinarem interiormente". E a razão era a mesma para ambos: resolver seus próprios conflitos para poderem assim não transmiti-los aos seus filhos e alunos. Os pais deveriam, além da realização desse exame interior, "adquirir hábitos corretos de pensar, sentir e agir". Após isso, estariam aptos a "olhar(em) os seus filhos com uma verdadeira e correta atitude mental"⁵⁴⁰.

É perceptível como os pais foram, nas palavras de Ramos e nas ações do SOHM, considerados passíveis de orientação quanto à maneira de se portarem para, assim, poderem educar seus filhos. Os escolanovistas viam a família como um membro auxiliar, arrolavam a sua importância no processo educativo de seus filhos, considerando-a insubstituível, como asseverou Anísio Teixeira. Ela era colocada como parceira, tinha seu papel e relevância valorizados, porém, a ênfase recaía, ainda assim, na certeza de seu despreparo, como deixou claro Cecília Meireles, uma das entusiastas do movimento: "Por muito boa vontade que tenham certos pais, não devem acreditar que entendem também de pedagogia, porque isso vem realmente prejudicar de maneira grave e irremediável quer o trabalho do professor quer a própria situação do aluno"⁵⁴¹. Ao mesmo tempo em que o movimento, a reforma e o SOHM qualificavam a família como despreparada para educar, precisavam e, em alguns casos, dependiam dela para realizarem os seus trabalhos.

Nos escritos voltados para o trabalho desenvolvido pelo Serviço, Ramos enfatizava a necessidade dos pais se colocarem dentro do processo de formação de seus filhos, que ia muito além da educação, e que eles se esforçassem para realizar em casa ou preceitos ensinados. E afirmava: "A higiene mental responsabiliza os pais pelos problemas que apresentam os filhos"⁵⁴². Declarou ainda que o SOHM começaria hoje (1939?) a dirigir-se aos pais, ministrando-lhes conselhos subordinados aos seguintes itens do seu programa⁵⁴³:

⁵⁴⁰ RAMOS, 1936, p. 15.

⁵⁴¹ MEIRELES, Cecília Apud MAGALDI, Ana. *Lições de casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2007. p. 96.

⁵⁴² RAMOS, 1955, p. 50.

⁵⁴³ RAMOS, 1939a, p. 04. Ao afirmar que a partir "de hoje" o Serviço começaria a se dirigir aos pais, pensa-se que esse deveria ser um escrito antigo de Ramos, posto que essa ação não seria iniciada no ano

1. A escola e a família
2. O ambiente parental e a criança pré-escolar
3. A habitação e a higiene mental
4. A vida da criança no lar
5. O problema psicológico do filho único
6. O filho amado e o filho odiado
7. O filho amado e o filho odiado: casuística
8. Os irmãos e os conflitos familiares
9. Outros parentes e sua influência sobre a personalidade da criança
10. A formação mental dos pais e dos educadores.

Esse programa é muito ilustrativo de como o trabalho do SOHM esteve focado sobre a família. Ela foi um dos grandes eixos sobre o qual giraram as demais considerações acerca dos fatores que podiam desencadear problemas nas crianças. Muitos desses pontos resultaram em artigos publicados no *Jornal de Alagoas*, nos anos de 1930, e sobre todos eles houve apreciação em *A criança problema*⁵⁴⁴.

Essa criança-problema era um problema para a escola e para a família. Ela era, principalmente, da família enquanto origem. Havia casos em que o Serviço solicitava a retirada da criança do lar, ou seja, pleiteava a supressão do pátrio poder. Em 3 das 134 fichas analisadas por nós, houve a indicação de retirada da criança do lar e, somente em uma, houve a indicação para onde ela deveria ser encaminhada, no caso, o aluno J.D., ficha nº 3, da Escola General Trompowski. Esse aluno apresentava problemas de agressividade e desobediência. Tinha problemas orgânicos, cuja solução estava sendo

final de existência daquela secção, dada a importância dos pais no processo. Em seu *Currículo*, publicado em 1945, Ramos manteve que essa publicação foi de 1939.

⁵⁴⁴ O filho amado e o filho odiado, *Jornal de Alagoas*, Ano XXXII, n. 55, Maceió, 06 de agosto de 1939b; Família e a escola, *Jornal de Alagoas*, Ano XXXII, n. 25, Maceió, 02 de julho de 1939a; Os irmãos e os conflitos familiares, *Jornal de Alagoas*, Ano XXXII, n. 66, Maceió, 20 de agosto de 1939c; A vida da criança no lar, *Jornal de Alagoas*, Ano XXXII, n. 43, Maceió, 23 de julho de 1939d; O ambiente parental e a criança pré-escolar, *Jornal de Alagoas*, Ano XXXII, n. 34, Maceió, 13 de julho de 1939e; A habitação e a higiene mental, *Jornal de Alagoas*, Ano XXXII, n. 37, Maceió, 16 de julho de 1939f; Os irmãos e os conflitos familiares, *Jornal de Alagoas*, Ano XXXII, n. 66, Maceió, 20 de agosto de 1939g. A formação mental dos pais e dos educadores. *Boletim de educação pública*, Rio de Janeiro: Cia editora nacional, n. 1 e 2, jan-jun 1936.

prescrita pelo SOHM com o tratamento antilúético e assistência alimentar, mas, o escorraçamento familiar, predominantemente do pai, era apontado como principal causa. No campo *Orientação* da ficha, Ramos aconselhou o tratamento orgânico e psicológico, a instrução sexual e mudanças de atitudes dos pais para com J. Contudo, "na impossibilidade de corrigir o ambiente familiar, é aconselhável a retirada do menino para um internato".

Em *A criança problema*, seu autor analisou o caso de J.D. mais detalhadamente, trazendo-o como exemplo de uma criança turbulenta, sobre a qual "se formou uma série de condições desfavoráveis, péssimas condições de ambiente familiar, pauperismo, doença orgânica, além de uma verdadeira 'conspiração sádica' dos adultos, desabada sobre ele". Psicanaliticamente considerou haver em J. uma fixação anal que, segundo ele, era revelado não apenas pelas perversões sodômicas, mas também nos traços de caráter que estariam ligados ao fator anal-erótico, conforme Freud, que é citado⁵⁴⁵. Completa dizendo que "em torno desse núcleo de fixação anal se formaram complexos, constelações em consequência dos graves conflitos de seu ambiente familiar", de onde se explicaria os sentimentos ligados à situação edipiana: o ódio ao pai e afeição à mãe. J. era castigado violentamente pelo pai alcoólatra, mas pelo viés psicanalítico, Ramos explicava seu caso por meio do complexo de Édipo.

O diretor do SOHM entendia as fugas, desejos de vingança, agressões aos colegas e símbolos de autoridade, como a diretora, professoras e escola, a qual ameaçava de apedrejamento, como reações, um protesto viril, na acepção adleriana, aos sentimentos de inferioridade e dependência do pai. Isso explicava o seu desejo em ser homem, não gostava de ser criança, suas preocupações com casamento e dinheiro, o interesse em representar o pai nos jogos e a própria agressividade, uma imitação ambivalente do pai autoritário. Na ficha, Ramos menciona que, caso as mudanças em casa não ocorressem, J. deveria ser enviado para um internato. Esta documentação data de 1937 e finda nesse mesmo ano. A publicação do livro é de 1939. Nesta, seu autor afirma que não foi possível modificar o ambiente, o que fez com que o SOHM "apelasse para uma última solução: a retirada da criança do ambiente familiar, e a sua observação e tratamento em um internato, dentro da orientação do Serviço". Lamenta-se do desfecho da história de J.D., acrescentando "o que poderia nosso Serviço mais fazer?".

⁵⁴⁵ Em sua ficha, no campo *Caráter*, constam as seguintes adjetivações: alegre, insociável, nervoso, agitado, dócil às vezes, valente, egoísta, agressivo, "aderente", irascível, orgulhoso, desconfiado, fanfarrão, bulhento, malvado.

O SOHM encaminhou ao Superintendente de Educação Secundária Geral e Técnica, em 1938, um pedido de internação de J.D. no Instituto Ferreira Viana. Os motivos apresentados eram "de ordem médico-psicológica" e, como a criança era "inadaptável" ao sistema de externato, "em virtude de péssimas condições de ambiente familiar", solicitava o internamento, mediante a necessidade de observá-la mais longamente, dentro das prescrições do Serviço. O Superintendente, em despacho ao Diretor do Departamento de Educação, menos de um mês depois do pedido de Ramos, negou a internação por falta de vaga no Instituto requerido. Por fim, em agosto de 1938, o despacho final foi dado pelo secretário geral: "não havendo vagas não pode ser atendido". Finda dessa maneira o capítulo de *A criança problema* e as considerações de Ramos sobre J.D.

Ao aluno W.W., nº 24, Escola Bárbara Ottoni, foi solicitado por Ramos nas *Orientações* a sua retirada do lar se as recomendações não resolvessem o problema. Diagnosticado como um caso típico de criança mimada, pela madrasta, agravado pelo fato de ser filho único, pede-se que a família evite os mimos em excesso. Se a prescrição não fosse atendida, considerava conveniente a retirada de W. de casa, inicialmente por um tempo, recomendando uma temporada na casa do tio, mas, indicava como "último caso", um internato. Esse caso desperta interesse pelo motivo aventado para a supressão do pátrio poder.

A ficha de W. traz boas referências sobre o lar e a vida em família: não há menção a castigos físicos ou a violência doméstica; a relação matrimonial foi considerada boa e harmoniosa; a moradia apresentava boas condições para a habitação (bem localizada, aspecto agradável, com um quarto somente para ele, com jardim e pátio para brincar, vizinhança boa); alimentação farta e variada. Textualmente são feitas afirmações que só reforçam que a criança vivia em um ambiente sadio: "vive satisfeita em casa", "pais alegres, proporcionam sempre às crianças um ambiente alegre às refeições", "pai muito correto em seus atos e trabalhador", "família amiga, pais muito alegres", "vida matrimonial do casal é boa, casal amigo, vivem em harmonia". Em nenhum momento, a visitadora se pronunciou sobre fatores que pudessem levar a recomendação de Ramos ou mesmo menção a necessidade da retirada. A posição de Ramos se resume, ao que consta na ficha de W., a recomendação dada.

Na última ficha exemplar desse tipo de orientação, o pedido de retirada da criança do lar, ainda que momentaneamente e para a casa da avó, não veio do SOHM.

Todavia, diante do motivo pelo qual a recomendação foi feita, a ausência de qualquer posicionamento do Serviço chama a atenção. Trata-se do aluno L.A.A.S., nº 233, Escola Bárbara Ottoni. Por recomendação do médico da família, foi residir com a avó paterna. O motivo aventado foi a proximidade da casa dos pais da praia, porque ficava muito agitado. "A conselho médico assistente mudou-se de Copacabana onde passou 4 anos, por apresentar manifestações nervosas". Da mesma maneira que a ficha de W.W., acima mencionada, os dados apresentados na de L. demonstram que a sua vida familiar era boa e tranquila. Não há referências de violência doméstica; a moradia era boa (com acomodação para a criança, quintal grande, boa vizinhança), afirmando-se ainda que a "vida no lar (era) calma" e a "vida matrimonial feliz". Também não são mencionados problemas significativos no período gestacional, nascimento e desenvolvimento da criança.

O silêncio do SOHM com relação a retirada dessa criança do seu núcleo familiar primário, frente ao motivo aventado pelo médico familiar, é, no mínimo curioso, diante da importância que dava à família e pelo fato de não haver, na ficha, menção a existência de problemas de natureza grave. Na *Orientação*, Ramos não se manifesta, nem as visitadoras em momento algum, aconselhando apenas que se investigasse se teria havido algum acontecimento em casa ou na escola, que influísse sobre a criança, determinando-lhe uma mudança de comportamento e que fossem colhidas maiores informações sobre a sua vida em casa.

Ao abonar que, no círculo familiar, ou nas constelações familiares, termo adleriano utilizado por Ramos, as influências sobre a psique da criança eram inegáveis, as mães foram colocadas em relevo pelo autor. Isso demonstra como a ênfase sobre elas também foi uma prática do SOHM e que mantinha laços de continuidade com essa concepção gestada décadas antes. Em sua escrita, determinou que os primeiros contatos de vida eram realizados com as mães, competindo a elas "orientar-se convenientemente nas suas atitudes psíquicas com o recém-nascido. Nem afeto transbordante e desorientado, nem falta de afeto"⁵⁴⁶.

Elas seriam um "grande condensador de energias psíquicas" e o seu papel na higiene mental era fundamental, sendo por meio delas que a higiene mental procurava

⁵⁴⁶ RAMOS, Arthur. A vida da criança no lar. *Jornal de Alagoas*, Maceió, ano XXXII, n. 43, 23 jul. 1939d. p. 7.

agir na formação dos hábitos das crianças⁵⁴⁷. Se a mãe era a condensadora de energias psíquicas, o pai era o "seletor de emoções" que contrabalancearia a influência materna. Ele era "o símbolo da autoridade e do poder que se interpõe para exercer a sua função de censura". O papel do pai na formação da personalidade da criança era tão importante quanto o da mãe, devendo ele, igualmente, dosar o afeto. O complexo de Édipo, para os freudianos, ou o protesto viril, para os adlerianos, foram invocados por Ramos para entender e explicar essa fase da vida humana e a importância fundamental dela e da relação estabelecida com os pais para uma formação sadia, ou não, do indivíduo.

Após os genitores, vinham os outros membros da família. Em *A criança problema*, seu autor dedicou um capítulo específico às constelações familiares e um para os *Avós e outros parentes*. Em artigo publicado no *Jornal de Alagoas*, em 1939e, Ramos explicitou suas considerações acerca do ambiente parental e a criança pré-escolar. Para ele, antes mesmo do nascimento, quando, de fato, um trabalho de higiene mental era iniciado, a prevenção mental podia e devia ser realizada, o que incluía o período pré-natal e mesmo pré-concepcional. Cada vez mais, a higiene mental adentrava na vida das pessoas de maneira excessivamente invasiva. O trabalho executado pelo SOHM tinha um perfil igualmente intervencionista, onde cada detalhe era observado e anotado, para, assim, ser examinado.

3.3 O Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental e os trabalhos desenvolvidos por Arthur Ramos

Arthur Ramos foi apontado como o fundador do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental por alguns autores, a exemplo de Elisabete Mokrejs, Juliana David e Adir Almeida⁵⁴⁸. Todavia, o registro que por ora conhecemos que valida essa afirmação é a declaração feita pelo próprio Ramos no prefácio à segunda edição de *A criança problema*⁵⁴⁹. Como visto, o SOHM foi criado na reforma educacional de Anísio

⁵⁴⁷ RAMOS, 1955, p. 46.

⁵⁴⁸ MOKREJS, Elisabete. Psicanálise e educação. Arthur Ramos - um episódio da educação no Brasil. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 1, 1987. p. 98. DAVID, Juliana. *Pela criança, para a família: a intervenção científica no espaço privado através do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (1934-1939)*. 2012. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2012; ALMEIDA, 2010.

⁵⁴⁹ A afirmação é a seguinte: "Ao sair a público a primeira edição deste livro, já o seu autor havia deixado a direção do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, que fundara. RAMOS, 1959, p. 07 Em *A higiene*

Teixeira e, cremos, idealizado pelo próprio educador baiano, responsável pelo convite a Ramos para chefiar aquele órgão, ainda em 1933⁵⁵⁰. No entanto, é fato que o médico alagoano influenciou, pensou e projetou os pontos de trabalho a serem executados pelo Serviço, além de ter elaborado a documentação formal de sua institucionalização.

Anísio Teixeira definiu o SOHM como a secção que tinha por fim organizar os trabalhos de higiene mental preventiva do pré-escolar, prevenindo e corrigindo os desajustamentos psíquicos no lar e na escola⁵⁵¹. Esta conceituação se aproxima muito das concepções de Ramos, principalmente no que diz respeito à investigação psíquica. As semelhanças de seu pensamento com o de Anísio Teixeira vão ficando cada vez mais evidentes ao longo da leitura de seu *Educação e Psicanálise*. Ambos acreditavam que ao se dirigir para o indivíduo, a educação visava toda a sociedade. Essa perspectiva, igualmente defendida por Anísio Teixeira, a quem Ramos recorreu, propunha que:

1. A escola deve ter por centro a criança e não os interesses e a ciência dos adultos;
2. O programa escolar deve ser organizado em atividades, "unidades de trabalho", ou projetos, e não em matérias escolares;
3. O ensino deve ser feito encima da intenção de aprender da criança e não da intenção de ensinar do professor;
4. A criança, na escola, é um ser que age com toda a sua personalidade e não uma inteligência pura, interessada em estudar matemática ou gramática;
5. Os seus interesses e propósitos governam a escolha das atividades, em função do seu desenvolvimento futuro;
6. Essas atividades devem ser reais (semelhança com a vida prática) e reconhecidas pelas crianças como próprias⁵⁵².

mental na escola, Ramos afirma que o SOHM foi criado pela recente reforma do Sr. Diretor Geral do Departamento de Educação, DF (Anísio Teixeira). RAMOS, 1935, p. 03.

⁵⁵⁰ Saber quem fundou o SOHM, como se deu a sua organização prática, bem como a documentação de maneira geral, tem grande relevância para esta tese. Na pesquisa efetuada no Centro de Referência da Educação da Cidade do Rio de Janeiro, Arquivo da Cidade e Arquivo Nacional, todos no Rio de Janeiro, não conseguimos encontrar nenhuma documentação acerca do Serviço. A Biblioteca Nacional, especificamente o Arquivo Arthur Ramos, é o único local onde se pode encontrar/consultar materiais referentes ao SOHM. Por essa razão, não podemos afirmar quem fundou a Secção, apenas conjecturar por meio das fontes disponíveis que pudemos analisar.

⁵⁵¹ TEIXEIRA, 2007, p.152. As cinco escolas experimentais que serviam de campo de ação para todas as seções da reforma não eram pré-escolares. O SOHM contou com uma escola experimental pré-escolar, afóra as outras cinco, que foi a General Trompowski. Todavia, não sabemos, pautando-se na pesquisa empreendida nesta tese, se esta última serviu apenas à Secção de Ortofrenia e Higiene Mental ou a todas as demais.

⁵⁵² TEIXEIRA, Anísio Apud RAMOS, 1934, p. 13 a 14.

Com o intuito de transformar essas aspirações em práticas, o SOHM atuou na escola: ofertando cursos às professoras, instalando as Clínicas Ortofrênicas, realizando os Círculos de Pais, efetuando os exames médicos, as conferências públicas, incluindo as executadas em parceria com a rádio PRD-5; e no lar, preponderantemente com as visitas domiciliares. Aqueles anseios consubstanciavam os objetivos da Secção e o seu êxito adviria com a mudança de hábitos da família, mas também do corpo docente, da escola em si.

A ortofrenia era uma das frentes em que o SOHM atuava: tornar a criança-problema uma criança "normal", o que evidencia o seu propósito normalizador. Mas o que seria esse "normal"? Em que consistia? Para Ramos, no plano psíquico, ela corresponderia à adaptação social, logo, anormalidade seria a sua perda⁵⁵³. A meta, então, era fazer com que ela saísse da categoria de desviante para entrar na de normalidade. Ainda que não fossem "anormais", sob o ponto de vista orgânico, fugiam da normalidade. Estavam entre as crianças "anormais" e as "normais". Quais os motivos então que as levavam a ser "problema"? O ambiente funcionaria como base justificadora⁵⁵⁴. A família não entrava nesta operação por sua biologia, ou só por sua biologia, mas por seu comportamento, sua mentalidade, seus complexos, suas frustrações.

No SOHM, como já afirmado, Ramos pôde colocar em prática alguns preceitos psicanalíticos com os quais já trabalhava teoricamente. Nesse sentido, um serviço como aquele atendia perfeitamente aos ideais propugnados por ele: higiene mental e educação, criança e infância, escola e família. Em 1934, ano em que o SOHM começou a funcionar, publicou *Educação e psicanálise*. Essa obra funcionou como um prelúdio das linhas de estudo que viriam a ser implementadas naquele serviço. Seu interesse era

⁵⁵³ RAMOS, 1935, p. 6.

⁵⁵⁴ Como ficará mais claro no capítulo posterior, as crianças-problema, em sua grande maioria, apresentavam problemas de cunho orgânico. Somente pelas análises das fichas (cópias compradas na BN e não as que estão anexadas no livro *A criança problema*, vale a ressalva) foi possível averiguar, principalmente pelo tópico *Orientação Ortofrênica*, esse dado. Em grande número se pede a realização de exame clínico, se detecta doenças, inclusive hereditárias, e se propõe tratamentos. Assim, mesmo que havendo a possibilidade de cura, elas não deixavam de apresentar problemas orgânicos. Ao ampliar o escopo de análise, passando a considerar as condições sociais das famílias, problemas orgânicos como a desnutrição, por exemplo, se tornava compreensível em vista da falta ou pobreza nutricional dos alimentos. Mas esse era um problema de fácil resolução, no sentido de que o acesso a uma alimentação adequada seria o suficiente para resolver, ainda que os danos já instalados não pudessem ser mais remediados. Problemas dessa natureza, ainda que orgânicos, não eram tratados como uma tara biológica determinista.

examinar as relações entre a psicanálise e a pedagogia, sendo a publicação "antes de tudo, um livro para educadores, com os pontos básicos, essenciais [...]"⁵⁵⁵.

O Serviço foi criado para auxiliar a tarefa pedagógica, como asseverou seu diretor, que acreditava ser aquela a primeira experiência brasileira de instalação de clínicas de higiene mental nas escolas, articulada com a tarefa pedagógica⁵⁵⁶. Ainda que tenha mencionado os trabalhos desenvolvidos pela LBHM, afirmou ter cabido ao SOHM a prioridade do reconhecimento oficial da instalação de clínicas de higiene mental nas escolas municipais do Distrito Federal⁵⁵⁷. O seu programa de ação foi assim resumido por Ramos⁵⁵⁸:

- a) Higiene mental preventiva do pré-escolar. É o processo educativo transportado ao lar. Correta formação dos pais. Círculos de pais. Educadores visitantes. Clínicas de hábitos e de direção da infância. Serviços conexos - profiláticos e médicos.

A presença da família já é destacada nesse primeiro ponto do programa. A interferência sobre os hábitos familiares e a intromissão na vida pessoal dos alunos foi determinada pelas visitas às suas casas, realizadas pelas educadoras visitantes, e pela "correta formação dos pais". Essa correta formação dos pais seria possível por meio dos Círculos de pais. A simbiose entre o lar e a escola foi um ideal escolanovista e esteve presente nas realizações dos serviços componentes da reforma anisiana de maneira geral. Nesse sentido, a família surgia como uma peça essencial: enquanto alvo do Serviço, direta e indiretamente (pelos ensinamentos às crianças que os repassavam adiante) e enquanto seu aliado, na medida em que seria o olho que vê e corrige em casa. Todavia, esse olhar crítico tinha que ser treinado, tarefa executada nos referidos Círculos de pais.

⁵⁵⁵ RAMOS, 1934, p. 5.

⁵⁵⁶ RAMOS, 1959, p. 24.

⁵⁵⁷ Mirandolino Caldas, membro da LBHM, em passagem já citada nesta tese, página 57, afirmou que apesar da perda da subvenção federal e da prefeitura do Distrito Federal em 1927, a Liga continuou alguns trabalhos, vindo a destacar a aplicação de testes mentais em escolas públicas, realizada por Ernani Lopes. Todavia, o autor não esclarece como eram aplicados, em quais e quantas escolas ou que tipo de relação/contrato/contato foi realizado com as escolas para efetivarem essa ação.

⁵⁵⁸ RAMOS, 1959, p. 24 a 25. Não há maiores informações acerca do programa do Serviço. Dos trabalhos publicados por Ramos concernentes ao SOHM e suas atividades não há informações sobre a quem coube a organização de cada um dos itens do programa, quem os chefou, quais foram os objetivos, nem como as ações foram executadas. As referências sobre o SOHM, de maneira geral, são escassas. A principal voz sobre ele é a do próprio Ramos, o que limita a análise, principalmente se levarmos em consideração o fato dele ter sido o chefe daquele órgão.

- b) Exame médico-psicológico do escolar, com o fim de joeirar os "casos-problema", os "difíceis", em seus vários graus.

A realização dos exames médicos demonstra como o orgânico foi importante para determinar as categorias de anormalidades e de normalidade dos escolares. A anormalidade só era assim diagnosticada mediante provas médicas de que a criança apresentava problemas orgânicos. No entanto, Ramos não chegou a definir bem a que tipos de problemas orgânicos ele se referia, pois, como já afirmado, grande quantidade das fichas analisadas nesta tese apresenta problemas dessa ordem e a criança era considerada problema e não anormal. Quando os problemas expostos eram de natureza comportamental, ela era considerada uma criança-problema com distúrbios de comportamento que deveriam ser corrigidos por meio da "compreensão psicológica"⁵⁵⁹. Nesse caso, a família, as relações familiares e as condições socioeconômicas passavam a ser investigadas.

- c) Orientar os psiquicamente sãos. Reajustar os mal ajustados. Clínicas ortofrênicas. Serviços conexos: médico, antropológico....

As crianças que apresentavam uma boa formação psíquica, provenientes de um lar bem ajustado, só precisavam continuar a ser orientadas. Essa premissa foi asseverada por Ramos ao considerar que "a maior tarefa da higiene mental (era) conservar normal a criança normal"⁵⁶⁰. No entanto, como também era de sua competência a correção, era preciso ajustar aquelas que apresentavam uma psique mal formada, malajustada. Não há, em nenhuma publicação feita por ele, referência a um roteiro de como esse ajustamento seria realizado, o passo a passo. Há apenas a afirmação de que a arma principal da ortofrenia era a "compreensão psicológica. Reajustar a criança malajustada, é todo o seu programa"⁵⁶¹. Os aconselhamentos feitos aos pais e alunos parecem ter sido as ações executadas para aquele fim.

⁵⁵⁹ RAMOS, 1935, p. 9.

⁵⁶⁰ RAMOS, 1959, p. 22.

⁵⁶¹ RAMOS, op., cit., p. 9.

d) Correta formação mental do educador. Curso de férias. Curso na Escola de Professores. Frequência ao Serviço Central de Ortofrenia. Formação intensiva de educadores especializados.

As educadoras foram peças precípuas para a reforma anisiana em abrangência geral. No Serviço, elas foram responsáveis pela observação dos alunos e pela intervenção, quando necessária. Todavia, Ramos ressaltava que a ação deveria ser efetuada pelo "educador de correta formação mental" e isso porque havia "'dificuldades' pedagógicas em que ele (era) diretamente o autor"⁵⁶². Esse caso englobava os professores-problema, ou seja, aqueles que transferiam para o alunado seus próprios complexos. Essa "formação correta" era realizada pelos cursos de aperfeiçoamento ofertados pelo SOHM⁵⁶³. Dentre os cursos ofertados esteve o de caracterologia, ministrado por ele⁵⁶⁴.

e) Educar o público. Conferências públicas. Conselhos de higiene mental. Divulgação pelo cinema, rádio, boletim, etc. Publicações de monografias.

⁵⁶² Ibid., p. 10.

⁵⁶³ Em seu *Curriculum Vitae*, Ramos elencou os cursos sobre higiene mental que ministrou no IPE e nas escolas experimentais (ainda que não indique o público alvo), de março à dezembro dos anos de 1934 a 1939. Nesse mesmo período do ano de 1936 indicou ainda continuar as pesquisas sobre higiene mental e ortofrenia e ter fundado as Clínicas de Orientação de Hábitos para pré-escolares no SOHM. Consta ainda ter ofertado o Curso de caracterologia escolar, realizado no IPE, nos anos de 1934 e 1935; ter realizado uma série de palestras na PRD-5, Seção de Radio-Difusão do IPE, sobre *A família e a escola*. Conselhos de higiene mental aos pais, de 1934 a 1935; ter proferido palestras e conferências sobre Higiene Mental do Escolar realizada nas escolas experimentais do Distrito Federal, nos anos de 1934 a 1938 e de ter ofertado o Curso sobre Higiene Mental do Escolar, nos Cursos de Férias promovidos pelo Departamento de Educação do Estado do Rio de Janeiro de Janeiro a fevereiro de 1943 e outro sobre Tratamento Educacional da Criança Problema, igualmente no Curso de Férias referido, no ano de 1944. Esses últimos dois cursos chamam a atenção pelo fato de terem sido realizados no período do Estado "Novo", sobre o qual teceu críticas e desacordos no que dizia respeito à educação no prefácio de *A criança problema*. RAMOS, 1945, p. 42 e 43. A caracterologia, segundo Ramos, "estuda qualitativamente as variações psíquicas individuais, e entrega à higiene mental e à ortofrenia o cuidado de prevenir e corrigir os transtornos caraterológicos que impliquem uma perda ou uma diminuição de rendimento social". Por essa razão, ela era tão importante e indispensável nas fichas. Os transtornos podiam ser pequenos ou mais graves e, dependendo do caso, pedia a intervenção do Serviço para sua correção, visto que podiam evoluir na formação da personalidade.

⁵⁶⁴ No circular de 5 de julho de 1934, do *Jornal do Brasil* (RJ) comunica-se "à Superintendente D. Arteobela Frederico e às professoras das escolas experimentais Bárbara Ottoni, Argentina e EUA, que as aulas do curso de Higiene Mental escolar e Caracterologia escolar, a cargo do professor Dr. Arthur Ramos, terão início amanhã, 5 do corrente, às 15 horas, no auditório do Instituto de Educação". Pinheiro informou que às quintas não havia aula, uma vez que era o dia em que as professoras frequentavam os cursos ofertados por Ramos. PINHEIRO, op., cit., p. 105. Em 16 de agosto de 1934, o mesmo *Jornal do Brasil* estampava uma chamada do Serviço às professoras da 1º, 2º, 3º e 4º Escolas Experimentais para comparecerem ao IPE, às 15:00, afim de receberem as instruções do chefe do SOHM.

As atividades da higiene mental estavam voltadas para um público amplo, no qual toda a sociedade estava inserida. Para isso, era preciso amplificá-lo, transmitindo os conhecimentos acerca da higiene mental para o maior número de pessoas. Uma maneira de alcançar esta meta foi por meio das palestras públicas e dos meios de comunicação. Dentre os serviços existentes no Instituto de Pesquisas Educacionais, havia a Secção Cinema e Rádio, então dirigida pelo antropólogo Roquette-Pinto. Essa Secção operava uma estação de rádio - a PRD-5 - que, segundo Dávila, estava destinada às questões educativas⁵⁶⁵. A programação diária operava em três turnos: a hora infantil (transmitida às 09:00, 13:30 e 15:00), o jornal dos professores e o suplemento musical⁵⁶⁶. Como as divulgações dos preceitos higiênicos faziam parte da programação da rádio, fica evidente que os planos do SOHM estavam sendo executados por meio da articulação entre as duas secções. O próprio Ramos realizou algumas conferências por meio desta rádio.

f) Problemas conexos. Articulação com outros serviços: médico, *tests*, antropologia, etc. Planos de estudo. Trabalhos de experimentação, originais e contra-prova de experiências estrangeiras. Psicologia da criança brasileira. Publicações periódicas.

O Serviço compunha o IPE. Em vista disso, a articulação com as outras secções foi uma prática corrente, como ficou demonstrado no item acima. Havia uma correlação de interesses e objetivos, de forma que as ações de uma secção complementavam as de outras.

A ficha do aluno foi um dos elementos que compôs a metodologia de trabalho do SOHM. Quando Anísio Teixeira começou a organizar a educação do Distrito Federal, com a criação dos serviços técnicos e administrativos, percebeu que a ausência de dados referentes aos alunos constituía um problema para a administração educacional da cidade. Não havia dados sobre matrículas, frequências, evasão ou quantidade de escolas. Por isso, uma de suas primeiras ações foi a realização de um censo da população em idade escolar, cujos resultados foram registrados em fichas individuais⁵⁶⁷.

⁵⁶⁵ DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura*. São Paulo: Unesp, 2006. p. 69.

⁵⁶⁶ NUNES, 2000, p. 366.

⁵⁶⁷ TEIXEIRA, 2007, p. 135.

As fichas asseguravam informações a respeito do corpo discente, permitindo assim o conhecimento para a intervenção das secções⁵⁶⁸. As crianças assistidas pelo SOHM possuíam, cada uma delas, uma ficha que correspondia, assim, a um caso. Este que era, conforme Foucault, "o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado [...]"⁵⁶⁹. Cada caso requeria um tipo de intervenção para a necessária correção ou prevenção. Portanto, a orientação a ser dada aos pais variava conforme o caso individual.

Ramos afirmou que em 1934 foram fundadas as clínicas ortofrênicas nas escolas experimentais e que há dois anos já funcionava a primeira Clínica de Hábitos no Serviço de Pré-escolares. Declarou que esta última foi fundada a instâncias do Serviço e com a colaboração da diretora Consuelo Pinheiro e da professora Marília Hasselmann Rosa e Silva⁵⁷⁰. A Escola General Trompowski era a única unidade pré-escolar inserida no SOHM, mas não há informação se o serviço mencionado estava ligado à ela. Portanto, afora as cinco escolas experimentais que faziam parte da reforma anisiana e que serviram de campo de ação para todas as secções que a compunham, havia a General Trompowski para os pré-escolares. Contudo, não se pode afirmar se esta escola serviu às outras secções também, ou se somente ao SOHM.

Essas Clínicas de Higiene Mental instaladas nas escolas não foram criadas, conforme Ramos, para que a escola "se liberasse desses escolares (reputados "anormais"), à primeira dificuldade encontrada, mas para recebê-los, compreendê-los e ajustá-lo (sic)"⁵⁷¹. Eram nessas Clínicas que as crianças eram examinadas do ponto de vista médico-orgânico, primeira etapa de trabalho do SOHM⁵⁷². Elas deveriam

⁵⁶⁸ Pelas pesquisas realizadas, cremos que cada serviço contasse com suas próprias fichas. As secções eram específicas em suas funções, porém, muito provavelmente, as informações sobre os alunos circularam entre elas. Com relação às fichas do SOHM, sabemos que parte delas se encontra no Arquivo Arthur Ramos pertencente à Biblioteca Nacional (BN). Segundo Ramos, o SOHM confeccionou cerca de 2000 fichas dos alunos das escolas experimentais. Este total não se encontra em seu Arquivo e não sabemos sua localização, uma vez que não encontramos informações sobre o seu destino. Cópias dessas fichas, que serão analisadas no quarto capítulo desta tese, foram adquiridas, via compra, pela pesquisadora no referido Arquivo. É por meio desse último e graças ao trabalho de compilação e conservação feito por Luiza Ramos, secretária e esposa do médico alagoano e pelo próprio Arthur Ramos, que é possível ter acesso às fichas, até então, as únicas existentes. Além, é claro, do trabalho de guarda da BN.

⁵⁶⁹ FOUCAULT, 1999, p. 215.

⁵⁷⁰ RAMOS, 1959, p. 25.

⁵⁷¹ Ibid., p. 383.

⁵⁷² Ibid., p. 384.

"proporcionar o tratamento médico-orgânico de todos os defeitos e doenças encontrados, além da assistência alimentar e higiênica, em colaboração estreita com os órgãos médicos, clínicos, dentários e a Escola". Ressaltou ainda a existência de organizações periescolares que colaboravam com esta proposta. Eram os pelotões de saúde, que objetivavam a formação de hábitos higiênicos, as cooperativas e caixas escolares, para a assistência ao escolar pobre, as merendas e sopas escolares, para a assistência alimentar, as organizações várias de amigos da escola, círculos de pais e professores etc⁵⁷³.

No que diz respeito à alimentação, em uma grande quantidade das fichas analisadas por Ramos em *A criança problema* há a afirmação das crianças serem subalimentadas⁵⁷⁴. Assim, ele enfatizava a necessidade de que houvesse uma intensificação maior da assistência alimentar e médica. Isso seria possível com a multiplicação dessas Clínicas que, por sua vez, forneceria a medicação e a alimentação adequadas ao "escolar pobre e desnutrido do Rio de Janeiro"⁵⁷⁵. Afirmava que estar medicado e devidamente alimentado eram premissas básicas para qualquer trabalho de higiene mental. Sem elas, nenhuma ação poderia ser feita, pois "não se pode ajustar psicologicamente uma criança desnutrida, fatigada e defeituosa, sem o trabalho prévio da correção das suas 'inferioridades corpóreas'". Por isso, "em nosso Serviço, tem sido enorme o esforço despendido, na parte puramente de assistência médica e alimentar, nas nossas clínicas ortofrênicas das Escolas Experimentais"⁵⁷⁶.

Em *A criança problema*, seu autor enunciou alguns trabalhos em desenvolvimento nas escolas experimentais e os projetos futuros⁵⁷⁷. Dentre as atividades realizadas declarou o início do funcionamento de uma clínica de pré-escolares na Escola General Trompowski e informou que o SOHM já havia encetado um estudo sobre a higiene mental nos regimes de internatos⁵⁷⁸. Dentre os projetos do Serviço, havia ainda

⁵⁷³ Ibid., p. 385.

⁵⁷⁴ Nas fichas em si não há menção à subalimentação. Existe o campo referente à *Alimentação*, na qual estavam concentradas informações sobre a quantidade de refeições realizadas, local onde era efetuada (se na mesa, no chão etc), com quem a criança realizava a refeição (se com os pais, irmãos, avós etc), quais os tipos de alimentos consumidos, os preferidos por ela, se havia recebido assistência médica e como era a variedade dos alimentos. No campo alusivo à *saúde* há indicação do peso e altura das crianças, porém, não em todas as fichas. Somente no livro há a informação sobre determinada criança ser subalimentada o que pode ter sido possível a Ramos mediante a posse de outros dados sobre a criança ou a realização de (outros) exames médicos.

⁵⁷⁵ RAMOS, 1959, p. 385 a 386.

⁵⁷⁶ Ibid., p. 386.

⁵⁷⁷ Ibid., p. 7.

⁵⁷⁸ Pode-se conjecturar que a clínica de pré-escolares a que se refere Ramos nesta frase seja o Serviço de pré-escolares mencionado mais acima. Assim, de fato, este Serviço estaria ligado a General Trompowski.

a preparação de um inquérito sobre o papel do cinema na psique infantil, provavelmente em conexão com a Secção de Cinema e Rádio, e outra sobre desenhos e jogos e sua função na higiene mental, evidenciando as leituras dos textos da psicanalista austríaca Melanie Klein, cujo trabalho com crianças por meio do uso de brinquedos e jogos lhe parecia mais profícuo do que a análise direta na criança como trabalhava Anna Freud. "Evitamos, porém, [...] a 'manipulação' direta da criança. Não fazemos análises diretas, ortodoxas, na criança, a molde de Anna Freud. Damos preferência ao método indireto de Melanie Klein, nos casos indicados de correção analítica"⁵⁷⁹.

O diretor anunciou ainda a proposta do Serviço em atuar junto aos adolescentes e a preparação de outros trabalhos, como um amplo inquérito sobre orientação profissional. Este tipo de orientação foi pensado por Ramos e por Anísio Teixeira como de fundamental importância, uma vez que julgavam que a escolha correta da profissão resultaria na satisfação pessoal do indivíduo, ao passo que a escolha errada levaria às frustrações. Essas, por sua vez, poderiam conduzir os indivíduos frustrados com suas carreiras aos vícios (álcool e outros tóxicos), podendo ainda acarretar o surgimento de psicoses e neuroses. Assim, o número de doentes ou desajustados sociais iria aumentar, acarretando gastos públicos e problemas sociais.

O Serviço foi composto por uma equipe ampla e variada, incluindo médicos, professoras, diretoras e as visitadoras. Pelo fato de Ramos criticar o uso indiscriminado da terminologia anormal para as crianças que apresentavam dificuldades na escola, fosse de aprendizado ou comportamental, crendo que esta nomenclatura só poderia ser usada para aqueles escolares que apresentassem, de fato, problemas orgânicos, é que os exames médicos se tornaram essenciais para a distinção entre as crianças consideradas anormais e as crianças-problema. Além disso, como afirmou, "nenhuma Clínica de Higiene Mental dispensa o exame e o tratamento orgânico das crianças", pois este é um "aspecto básico a considerar", constituindo assim a primeira tarefa a ser executada⁵⁸⁰.

Dessa maneira, as crianças eram examinadas inicialmente sob o ponto de vista médico-orgânico⁵⁸¹. Havia duas fases de análise: a primeira era o exame médico e a segunda a intervenção familiar. Quando os problemas eram de natureza orgânica, "o tratamento e a correção da turbulência infantil constitu(íam) no exame inicial das várias causas da turbulência". Se, por meio do exame médico, fosse constatada uma

⁵⁷⁹ RAMOS, op., cit., p. 387.

⁵⁸⁰ Ibid., p. 384.

⁵⁸¹ Ibid., p. 384.

anormalidade, o tratamento era iniciado e a criança passava a ser assistida medicamente"⁵⁸². Porém, se nada fosse constatado como orgânico, a análise se voltaria para as constelações familiares.

A equipe médica do Serviço, responsável pela tarefa clínica, era composta por dois médicos e uma médica: Cláudio Mesquita de Azevedo, José de Paula Chaves e Stefânia Soares. Pelo relato de Ramos, essa equipe era própria do SOHM. Em decorrência da importância despendida ao aspecto psicossocial, afirmava ser forçado ao Serviço possuir seu próprio corpo médico⁵⁸³. Como o rendimento escolar estava, em alguns casos, condicionado a causas puramente orgânicas não era possível se desfazer dos exames, o que justificava a necessidade e importância dos médicos.

Essa percepção de Ramos evidencia seu olhar abrangente sobre o escolar. Ao considerar sua nutrição, lazer, saúde, habitação, higiene pessoal, a salubridade de sua moradia, ele ampliou a análise, descentralizando o orgânico. Ao compreender que uma criança sem essas condições mínimas de sobrevivência não poderia acompanhar aquelas que as tinham, ele questionou o discurso da meritocracia e centralizou os aspectos socioeconômicos como imprescindíveis para compreender os déficits e problemas apresentados por ela. Foi nesse contexto que ele distinguiu as crianças-problema das consideradas "anormais". Sem se atentar para os "desajustamentos" dos ambientes social e familiar, e do fator econômico, uma grande quantidade de crianças foi alocada nessa segunda categoria, o que representava, segundo ele, 90% das crianças assistidas pelo SOHM⁵⁸⁴.

Em razão dessas considerações, discordamos de Mercadante quando esse autor afirma que "as dificuldades dos escolares aparecerão em seu discurso (de Ramos) como fator de causas familiares, sendo indiferente, na maioria das vezes, aos determinantes políticos, econômicos e sociais"⁵⁸⁵. Esses aspectos foram cruciais nas análises que Ramos fez sobre os escolares e a presença desses pontos nas fichas dos alunos evidencia a sua preocupação. Compreendemos essa presença como meio para conhecer e intervir, e, assim normalizar. Como Ramos afirmou, "o aspecto social é o que antes de tudo, para

⁵⁸² Ibid., p. 225. Pelas fichas ortofrênicas analisadas, sabemos que havia um espaço médico dentro da escola e que as crianças eram examinadas. Quando havia queixas de dor ou problemas de natureza física, elas eram encaminhadas para o setor para serem clinicadas. Em alguns casos, o médico as encaminhavam a um hospital para a realização de exames ou algum tratamento. Nestas fichas há, ainda, indicação de tratamentos e medicações que eram realizados na escola.

⁵⁸³ Ibid., p. 26 e 384.

⁵⁸⁴ Ibid., p. 13

⁵⁸⁵ MERCADANTE, 2014, p. 93.

o nosso ponto de vista, deve definir a noção de um 'desvio'"⁵⁸⁶. Em nossa perspectiva, o indivíduo não aparece nas considerações de Ramos apenas sob um viés orgânico. Ele surge como sujeito contextualizado, imerso em um ambiente social e em uma cultura, sendo produto da sua civilização e da sua sociedade⁵⁸⁷.

A família e as relações familiares foram sim pontos capitais em seu pensamento, mas não em uma abordagem eugênica como afixou Mercadante. Esse autor afirma que ao pensar no ambiente como uma das causas para os desajustes dos infantes, Ramos estaria responsabilizando o indivíduo para isentar o Estado, considerando ainda que ele fez, na verdade, um "rearranjo ideológico que (o afastou) das teorias raciais, mas (que manteve) a culpa no indivíduo"⁵⁸⁸. Ramos, de fato, não elaborou críticas sistematizadas ao Estado, se por isso se espera um texto específico para esse fim. Mas, quando ele falou do ambiente, este não se limitou ao lar. Englobava, igualmente, a escola, por exemplo, ou o acesso à saúde. Ambas eram obrigações do Estado. Uma das grandes preocupações e empenho de Anísio Teixeira foi a construção de prédios escolares devidamente planejados para atender o corpo discente, enfatizando a necessidade fundamental de janelas para ventilação adequada, de iluminação, espaço aberto para o lazer, enfim. Houve, portanto, uma exigência da presença do Estado durante toda a reforma, na qual o SOHM estava incluído.

No prefácio de *A criança problema*, Ramos teceu críticas aos Estados, de maneira geral, ao se posicionar contra a guerra, e ao Estado "Novo", particularmente, que desmontara não apenas o SOHM, como toda reforma anisiana e suas conquistas já concretizadas. Mencionou o quanto "tudo andou realmente para trás" e a dificuldade atual de trabalho para a higiene mental, diante das "próprias condições deficitárias, no Brasil, [...]. Crise alimentar. Crise de habitação. Índices assustadores de mortalidade e morbidade infantis". Aumento nos fatores deficitários em todos os sentidos, "que vieram complicar tremendamente o problema da assistência aos menores. E a delinquência infantil? E o menor abandonado?". Diante desse quadro, "nunca a higiene mental teve de lidar com tantos fatores primários, que converteram a capital do país em um grande feudo urbano, *desprotegido e entregue à sua própria sorte*", o que significava dizer com a ausência do Estado⁵⁸⁹.

⁵⁸⁶ RAMOS, op., cit., p. 19.

⁵⁸⁷ Ibid., p. 37.

⁵⁸⁸ MERCADANTE, op., cit., p. 93 e 95.

⁵⁸⁹ RAMOS, 1959, p. 8.

Retomando a equipe de trabalho do SOHM, outra base imprescindível foi o corpo docente. Ainda que deixasse de ser a figura central e absoluta do processo de ensino e aprendizagem, ele continuava a ser uma peça indispensável, não apenas enquanto portador de um conhecimento a ser transmitido, como também um elemento de observação e correção.

Alicerçado em uma leitura psicanalítica, Ramos depositou sobre o docente a função do modelo a imitar. A criança forma seu Superego a partir da identificação com pessoas do seu ambiente social, portanto, seus modelos. Dessa forma, o professor iria continuar na escola a formação do Superego infantil então iniciado no lar com os familiares próximos. Ainda sob o viés psicanalítico, ele chamou a atenção para a transferência afetiva que deveria ser buscada pelo educador na escola. Quando ela era realizada de maneira tranquila, sem choques, devidamente orientada e dosada, o educador teria alcançado um grande êxito. Esse era mais um motivo que endossava as suas críticas ao uso das palmatórias e demais castigos físicos, além das humilhações e violências verbais.

As visitadoras sociais representavam a extensão da escola e do Serviço no lar dos escolares. A proposta do Serviço foi uma investigação total sobre a criança. Por conseguinte, o foco foi estendido ao lar e à família. O seu interesse pela família vinha ao encontro de suas convicções psicanalíticas. Seria no seio familiar que ele conseguiria descortinar situações que geraram ou poderiam gerar traumas, psicoses, neuroses, desajustamentos sociais, enfim.

Pela análise das fichas comportamentais, podemos sustentar que essa inserção do Serviço no lar afetava a vida das crianças em si, de sua relação com a família e da relação da família entre si. As primeiras, na medida em que perscrutava toda a sua existência, incluindo a fase gestacional, observando-a constantemente por meio das professoras em sala e pelas visitadoras, tanto em casa quanto na escola. Era um olhar vigilante onipresente. Todas as suas ações e comportamentos eram observados, anotados, analisados e reportados aos pais, aos médicos, aos educadores. As fichas foram construídas pelo olhar e voz codificados das visitadoras e professoras, mas há fichas em que a voz do escolar aparece, porém, a escrita não lhe pertence.

É importante destacar que havia um julgamento das ações da família para com a criança, feito pela escola e também pelo SOHM, como é evidente nas fichas. Buscava-se explicar aos pais os males que suas atitudes causavam naquelas, mas não realizavam

uma autoanálise sobre a intervenção que efetuavam sobre elas. As suas práticas podiam acarretar problemas nas crianças, como foi o caso de D., uma das escolares que se mostrou bastante afetada pela fala de sua professora quanto a sua "deficiência intelectual". Mediado pelo diário de D., sabe-se que a docente a preveniu quando lhe entregou seu diário pedindo que ela não se afligisse. Logo, tinha ciência do que quanto suas palavras iriam afetar a menina⁵⁹⁰. D. afirmou em seu diário que:

"Deficiência intelectual"! Sim senhor!
 Que tristeza para mim que arquitetava tantos sonhos bonitos!!
 Edifiquei certo castelo, um castelo tão lindo, todo branquinho. Castelo invejável, feito de ilusórias aventuras, castelo sonhado e animado por mim há tanto tempo. Castelo que era todo o meu encantamento, todo o meu enlevo, todo o meu amor.
 E depusitei esperanças encantadoras!
 De dia para dia eu aumentava mais um andar, novos sonhos e novas esperanças superpunham. Queria ver realizado um projeto lindo!!!
 Mas um dia... ah! um dia... dia inesquecível! este castelinho que era toda a minha vida, foi destruído a golpes de martelo!!
 Quem foi que teve essa coragem cruel de golpear meu castelinho, minha única esperança!
 Uma professora - sim, foi ela mesma, a causadora de tamanha desgraça.
 Foi-se tudo ao chão e toda a minha alegria e toda a minha esperança deluviaram-se com ele.
 E agora se eu quiser edificar outro castelo, não poderei, não terá alicerces, pois quem possui "deficiência intelectual", não realizará nada! É triste! muito triste!!!
 [...]
 Ah! D.L...! A senhora não tem coração! Não me conformo! Antes eu não soubesse que possuía "deficiência intelectual". Porque, possuindo e ignorando, eu poderia continuar satisfeita da vida, a arquitetar planos. (Planos que eu julgava poder realizá-los, com o mesmo sorriso com que o arquitetei). Mas qual, neste mundo, não há alegria que dure. E D. L... cruelmente os destruiu⁵⁹¹.

Uma cópia deste diário foi adquirido no Arquivo Arthur Ramos. Encontra-se datilografado, é composto por 77 páginas e intitulado *Diário de uma menina de 14*

⁵⁹⁰ *Diário de uma menina de 14 anos*, redigido em 14 de julho de 1933, página 36. In: Arquivo Arthur Ramos, Secção de Manuscritos - Biblioteca Nacional. Segundo a filha de D., N.C., a idade de sua mãe foi aumentada em aproximadamente dois anos. Assim, quando escreveu o diário, deveria ter entre 12 e 13 anos e não 14 como consta. D. faleceu em 15 de março de 2010, prestes a completar 94 anos de idade. In: PINHEIRO, 2015, p. 60.

⁵⁹¹ *Ibid.*, p. 37 e 38. A primeira parte foi redigida em 15 de julho de 1933 e a segunda em 17 de julho de 1933.

anos⁵⁹². A estudante, cuja escola e ano não foram informados, chamava-se D⁵⁹³. Houve a preocupação, por parte de quem o datilografou, de manter o anonimato da aluna, suas colegas e professoras citadas. Porém, houve falhas e alguns nomes, incluindo o seu, foi mencionado por extenso. A menina afirmou "passar a limpo os diários" e que era ela quem transcrevia a fala de algumas professoras que estão textualmente presentes, com suas críticas e conselhos, além de relatar fatos ocorridos com colegas. Em nenhuma publicação de Ramos houve referência a este diário ou a qualquer outro. No próprio Diário de D. há sugestões de que ele compunha uma das atividades escolares, circunscrito à disciplina de Linguagem. D. apenas menciona os de suas colegas meninas e, como o diário era visto como uma atividade feminina, pode-se supor que esta tarefa escolar não estivesse estendida a todos os alunos. Esses cadernos de diários eram confeccionados pelas alunas e entregues à professora responsável que, após a correção, os devolvia.

O objetivo com este exercício era que as alunas escrevessem sobre seus dias, suas atividades na escola e extraescolar, suas angústias, incluindo a indicação de que poderiam abordar "as impressões de casa"⁵⁹⁴. Crê-se que o diário tenha sido uma prática exigida pela escola e não pelo SOHM. Mas, pelos princípios norteadores deste, sua composição lhe era bastante interessante, uma vez que possibilitava analisar a criança mediante suas próprias experiências, suas relações com os colegas e mestres, as falas e ações destes últimos, agora mediadas por um aluno, diferente das fichas, acrescentando ainda a vida em família.

Ele era lido por muitas pessoas, das professoras que por ele se interessassem aos colegas da escola. Em alguns casos, há menção de que tal professora pediu para lê-lo e que foi concedido por D., mas em outros não. Motivo que desagradava a menina que se policiava e não escrevia tudo o que gostaria. O fato de outros colegas poderem ler o

⁵⁹² A autora relata, em 10 de junho de 1933, estar surpresa por seu diário ter agradado tanto a professora, já que ela o mostrou para a Inspetora da Escola e que esta queria levá-lo para o Diretor de Instrução. Se, de fato, foi entregue a Anísio Teixeira, este pode o ter repassado para Ramos, por ser tão interessante para o Serviço, frente as conexões facilmente percebidas com o trabalho desenvolvido por ele. É uma hipótese que pode explicar o fato de estar datilografado e o porque de estar em seu arquivo pessoal. Outra suposição válida é de que o diário, uma cópia dele, foi diretamente entregue a Ramos. As ações do Serviço eram efetuadas nestas escolas, por seu corpo de funcionários. Entendendo os interesses do Serviço, as próprias professoras podem o ter entregue ao seu diretor.

⁵⁹³ Pinheiro sustenta que D. foi aluna da Escola Manoel Bonfim, do 5º ano primário. PINHEIRO, op., cit., p. 11.

⁵⁹⁴ "D.D.... disse que também podíamos escrever nos diários as impressões de casa. Mas *isso só seria possível se os pudesse fazer e guardar só para mim...* Porque não quero me expandir, mas havia de ser uns diários tão.... Não, não devo dizer, preciso muita cautela, porque se não vou dizendo tudinho, tudinho e sem querer". *Diário de uma menina de 14 anos*. Redigido em 28 de julho de 1933, página 46.

diário foi um dos motivos que lhe levou a censurar a professora quando esta escreveu que ela possuía "deficiência intelectual", pois mesmo achando não deveria ter registrado "e ainda mais, naquele caderno, sabendo que não só eu como outro qualquer aluno, podia ler. É triste, porque acho que diário é uma coisa íntima e que não deve ser lido por ninguém"⁵⁹⁵.

O Diário de D. traz a sua percepção sobre a vida escolar, possibilitando uma compreensão por meio de sua fala, porém, não sem mediação, haja vista ter sido datilografado por outra pessoa que não sua autora. D. relata suas discordâncias com a maneira como sua professora age, questionando seus atos. Indignou-se perante a afirmação de que possuía "deficiência intelectual", pelo fato de ter sido exposta com a leitura do fragmento realizada por seus colegas à revelia de sua autorização⁵⁹⁶, pela maneira como a professora se referiu a uma colega⁵⁹⁷, por ter lhe acusado de malcriações⁵⁹⁸, quando riu de uma colega⁵⁹⁹, quando afirmou que gostaria de abraçá-la demonstrando o afeto que lhe conferia⁶⁰⁰.

D. demonstra sua tristeza e perda de esperança frente as palavras de sua professora. Seus planos de vida, suas certezas foram abaladas. Ela aparenta não ter problemas em casa, pelo menos não os transcreveu, ou seja, a partir daquele momento, na escola, um problema surgiu: a sua autoconfiança foi perturbada. As consequências podiam ter sido significativas em sua vida dali em diante, principalmente se atentarmos

⁵⁹⁵ Ibid. Redigido em 21 de julho de 1933, página 41

⁵⁹⁶ "Que eu fui arranjar para fazer hoje! que coragem a minha! Fugir da escola na hora da merenda! Mas que horror! Nunca pensei que eu fosse capaz de fazer uma coisa dessa. Mas também quando eu vi meu caderno de diários do lado de fora da escola e ainda mais nas mãos de quem não o devia ler, não vi mais nada, parecia que eu tinha enlouquecido e quando pude ponderar sobre o que estava fazendo, achei-me na rua, com o meu caderno". Ibid. Redigido em 30 de junho de 1933, página 26.

⁵⁹⁷ "O que D. L... falou de R... foi tão cruel e injusto que esta não se conteve e caiu em copioso pranto e eu, gostando imensamente dela, também compartilhei de sua magoa". Ibid. Redigido em 24 de maio de 1933, página 2.

⁵⁹⁸ "Penso que D. L... não gosta de mim e, chegando a minha vez, ela começou a dizer que eu também lhe havia respondido com malcriação, num dia de prova (cousa que garanto que não fiz). Acho que ela me julga má educada e má". D. oscila em suas opiniões, fato que não descredencia sua fala. Com relação a afirmação de D.L de que foi malcriada assevera que, "na verdade sou um pouco indisciplinada, (acho muito natural para um escolar) mas não mal educada. Enquanto não se dissipar essa impressão continuo a pensar que a única solução é sair da Escola". Dias depois, "convenci-me de que D.S... não faz mau juízo de minha educação. Não tenho mais vontade alguma de sair da escola". Ibid. A primeira citação foi redigida em 24 de maio de 1933, página 2 e a segunda em 25 de maio de 1933.

⁵⁹⁹ "D.L... riu-se muito de Aida, no número: Mártires da fogueira, porque ela executou seu papel sem graça nenhuma. Aborreci-me com isto e acho que ela em vez de rir devia ter ensinado". Ibid. Redigido em 14 de junho de 1933, página 15.

⁶⁰⁰ "Palavras de D.D....: "Ah! tolinha.... Quantas vezes eu tenho vontade de te abraçar (*nenhuma D.D....*) carinhosamente ... e não o faço (*por que não tem vontade, não é?*) por causa do seu feitiuzinho dengoso!". Ibid. Redigido em 28 de julho de 1933, página 73 (grifos nossos).

ao fato da expressão estar presente em várias páginas sucessoras à data do ocorrido⁶⁰¹. Em agosto, em decorrência do mau desempenho no teste de matemática, declarou que "Cada vez me convenço mais de que não sirvo para nada! Nada vezes nada. Sou mesmo de toda obtusa. D.L... teve razão em dizer que possuo 'deficiência intelectual' [...]" e acrescenta, "Estou tristíssima! Cheguei a perder o animo de estudar! Como poderei estudar e me sair bem nos estudos com essa deficiência intelectual?"⁶⁰². No próprio diário, D. relata suas tristezas em várias páginas e este era lido pela professora que o replicava. Assim, aquela ficava a par da situação e D. se dizia feliz porque assim ela poderia saber como aquela escrita a magoou. Outra professora tentou convencê-la do contrário, ao que ela não se convenceu, permanecendo "impressionada com minha deficiência intelectual", ainda que "contentinha" com o fato desta parecer "reprovar a severidade de D.D."⁶⁰³. O que buscamos destacar aqui é que quem causou o dano foi a própria escola, que não hesitaria em culpabilizar a família caso a fala tivesse sido proferida no lar, por um familiar.

A relação da criança com sua família e desta última entre si eram igualmente afetadas pela presença do Serviço em seu espaço privado de convivência. Os pais eram responsabilizados por problemas apresentados por seus filhos, demonstrando como este tipo de visão, compactuada pelo SOHM, continuava a operar no imaginário e prática de serviços voltados à assistência familiar. As orientações feitas eram passadas às famílias na condição de serem aplicadas. O Serviço transmitia alguns conhecimentos que parte da população assistida, majoritariamente pobre, pelas fichas por nós analisadas, não detinha. Informar sobre a importância da alimentação e como ela afetava o desenvolvimento da criança, bem como a necessidade de asseios higiênicos regulares e como efetua-lo, por exemplo, era uma ação efetivada pelo SOHM, cujo teor era positivo. O acesso a estas informações podia ser bem difícil para grande parcela dessas pessoas. Por essa razão, algumas famílias solicitavam a presença do Serviço e/ou

⁶⁰¹ Nossas considerações a respeito dos males causados pela fala da professora na vida de D. foi ratificado por Pinheiro. Eis a fala da filha de D. acerca do ocorrido: "Eu acho que o comentário que ela leu da tal professora teve um impacto imenso sobre a mamãe. Ela comentou isso diversas vezes comigo. Que foi um choque terrível. Imagine, eu já era grandinha, casada, e ela ainda falava nisso. Depois de uma viagem que fizemos (eu e a Zazá) à Europa, quando eu morava em Portugal, lembro da mamãe derramando lágrimas na cama quando a Zazá (irmã que ela mais gostava, Julieta) lembrou sobre o colégio delas". "Ela chorou e eu fiquei tão chocada que não tive coragem de perguntar nada. Imagine, isso já foi nos anos 90...". Ainda segundo a filha de D. sua mãe não chegou a concluir o que hoje é chamado de educação fundamental. PINHEIRO, 2015, p. 293.

⁶⁰² *Diário de uma menina de 14 anos*. Redigido em 15 de agosto de 1933, página 59.

⁶⁰³ *Ibid.* Redigido em 18 de julho de 1933, página 39.

ficavam bastante gratas por seu trabalho e interesse por seus filhos. O que não se pode deixar de perceber é que essa relação era mediada por interesses mútuos.

Afirmar que algumas ações do SOHM, como as citadas acima, eram positivas e benéficas para muitas daquelas pessoas, não significa negar a sua intromissão no lar, nas relações pessoais, nos hábitos e comportamentos familiares. Ainda que alguns hábitos precisassem, de fato, ser mudados: a ingestão exacerbada de bebidas alcoólicas ou os cuidados com a saúde de maneira geral. Acenar a importância de uma alimentação adequada é diferente de apontar a sua ausência como uma negligência dos pais, desconsiderando o acesso a ela, frente as condições sociais das famílias. Entretanto, como será demonstrado no capítulo a seguir, as visitadoras, principalmente, acabavam, em alguns momentos, desconsiderando algumas dessas variáveis sociais, deixando isso bem patente em seus julgamentos transcritos.

A presença das visitadoras sociais nos lares reforçava a necessidade da escrita e do olhar treinado, do olhar profissional. Esse olhar era projetado sobre todos os residentes e averiguava se, de fato, as informações dos pais e/ou alunos eram verdadeiras. Ramos avaliou essas visitas como complementares ao trabalho proposto, ressaltando o tipo de visita: não aquela "com aspectos muitas vezes antipáticos, *interpretados pela família como uma intromissão indébita*, principalmente nos lares pobres que a tomam como uma 'afronta', mas uma visita cordial, aceita e muitas vezes solicitada pela própria família"⁶⁰⁴. A intromissão não foi uma interpretação das famílias, ela foi real, mesmo quando as visitas foram aceitas ou até mesmo solicitadas. Adentrar na casa de outrem, observar a casa e seus moradores, questionar seus hábitos e comportamentos, aconselhar mudanças, já configura, por si só, uma intromissão. Mesmo que algumas mudanças orientadas fossem boas e necessárias, portanto uma intromissão devida, o ato não deixava de assim ser qualificado.

As enfermeiras visitadoras foram consideradas como agentes necessários e indispensáveis para a saúde pública, na medida em que suas atuações estiveram destinadas à educação sanitária. As visitadoras sanitárias e as visitadoras sociais compuseram duas especialidades distintas. As primeiras estiveram ligadas ao corpo médico-sanitário, e as segundas à nascente assistência social. Todavia, o trabalho de ambas foi definido como um campo de ação feminino, tanto pela visão comum que se

⁶⁰⁴ RAMOS, 1959, p. 390 (grifos nossos).

tinha sobre a mulher (dócil, paciente, atenciosa, solicita etc), quanto pela visão sobre o labor em apreço ser uma espécie de extensão dos afazeres domésticos.

O trato com a família, a observação sobre o asseio da casa, a higiene dos seus habitantes, a educação destinada aos filhos, os conselhos sobre o matrimônio e as relações familiares, enfim, eram apresentados como já presentes no universo doméstico. Logo, essas profissionais estariam executando nos lares alheios ações de seu domínio. As funções que exerciam eram consideradas pela sociedade da época e pelo corpo médico como auxiliares ao trabalho médico. Nessa perspectiva, realizavam um trabalho que não competia aos médicos, menos por motivos de capacitação, e mais por questões de hierarquia e prestígio profissional.

Ayres afirmou não ter encontrado indícios documentais de que já existissem enfermeiras visitadoras no Rio de Janeiro no final da década de 1910⁶⁰⁵. O surto de tuberculose na capital nacional, neste período, forçou o Estado a formar e capacitar agentes para o atendimento domiciliar aos enfermos. A autora citada informa ainda que coube a Cruz Vermelha, na figura de Amaury de Medeiros, a instituição do Curso de enfermeira visitadora no Brasil em julho de 1920. Com J. P. Fontenelle houve, por parte do DNSP, um esforço para a formação das enfermeiras visitadoras, junto a Inspetoria de Profilaxia da Tuberculose. Havia uma disputa entre este Departamento e a Cruz Vermelha, na qual se buscava legitimar poderes na esfera da saúde pública, determinando a quem competia a formação daquelas enfermeiras. No intuito de consolidar tal formação, Carlos Chagas, diretor do DNSP, buscou ajuda junto a Rockefeller, como já informado neste trabalho.

Estas considerações demonstram que as funções exercidas pelas visitadoras não foram uma novidade do SOHM. Os *Arquivos* da LBHM estão cheios de menções às visitas domiciliares realizadas pelas enfermeiras. Essas visitas foram desempenhadas objetivando-se uma profilaxia mental e o acompanhamento dos egressos dos manicômios. Segundo Mai e Couto, elas foram a intermediação entre o médico e o sujeito em foco, fosse um doente, uma criança, um menor infrator, a família ou a comunidade geral⁶⁰⁶. As enfermeiras visitadoras tinham como função a

⁶⁰⁵ AYRES, LÍLIAN et al. As estratégias de luta simbólica para a formação da enfermeira visitadora no início do século XX. *História, Ciência, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, 2102. p. 866.

⁶⁰⁶ MAI; COUTO. Capacitação e atuação profissional da enfermagem na perspectiva dos higienistas. In: BOARINI, Lucia (org.). *Higiene Mental: ideias que atravessaram o século XX*. Maringá: Eduem, 2012. p. 308.

complementação do trabalho do médico e estavam incumbidas de variadas tarefas, como observar, apresentar relatórios, difundir noções de higiene etc.

As visitadoras do SOHM tinham um outro perfil, sendo, ao que tudo indica, educadoras, mas com atribuições bem próximas àquelas exercidas pelas enfermeiras visitadoras⁶⁰⁷. Essas atribuições também foram exercidas pelas enfermeiras visitadoras da Clínica de Eufrenia: "inquérito domiciliar ou escolar, de modo a colher os dados mais importantes da vida pregressa da criança, por vezes ainda em tenra idade, mas, sobretudo do ambiente doméstico em que esta vida vai desabrochar e evoluir"⁶⁰⁸. O perfil da Clínica de Eufrenia diferia do SOHM, ainda que ambos tenham estado destinados à prevenção e correção mental. O segundo voltava suas atenções ao escolar, unindo os princípios da higiene mental ao trabalho pedagógico. Além disso, Ramos empregou no Serviço uma abordagem ambientalista, ao passo que aquela Clínica, criada pela LBHM, atuou com um programa bem organicista.

A família foi considerada pelo SOHM como uma colaboradora de suas funções. Ainda que o aspecto biológico não tenha estado ausente na reforma anisiana e nem nas concepções de alguns de seus adeptos, a visão sobre a família não focou predominantemente o orgânico na acepção eugenista. O ambiente teve um peso maior nas considerações de tantos outros adeptos, como no caso de Teixeira e Ramos. Vale destacar que ao incluir o ambiente, tanto se retirou o peso organicista sobre o indivíduo, ampliando a análise, quanto se alargou o "campo de comportamentos tidos como anômalos", como destacou Reis e ampliou-se o "espectro da irregularidade", como abonou Lima⁶⁰⁹. Com isso, o papel da psiquiatria foi ampliado, já que o ambiente e as relações familiares foram acionados na busca pelas influências para a eclosão dos problemas mentais, sobretudo, nas crianças.

No SOHM, várias correntes psicanalíticas foram acionadas como hipóteses de trabalho. Em *A criança problema*, seu autor declarou que, da mesma forma que fez em

⁶⁰⁷ Em nossas leituras não encontramos informações sobre a formação das visitadoras sociais. Algumas eram educadoras, mas não sabemos se todas tinham formação nessa área. Não fica claro também se o trabalho era executado somente pelas docentes das escolas experimentais que desempenhavam esta função (além da docência) ou se eram contratadas apenas para exercerem essa atividade. Na ficha do aluno A.L.V., nº 46, Escola México, há toda uma explanação feita pela visitadora com relação a ele: "Confirmando todas as observações. Coincidem com as minhas. Impressiona-me a inquietude dessa criança que segundo o que depreendi é demasiadamente maliciosa. Muito amoroso no entanto. D. G.". D. G. era professora da Escola Manoel Bomfim. Por ser professora de outra escola que não a do aluno em questão, acredita-se que elas transitavam entre as escolas.

⁶⁰⁸ CALDAS, n. 2, 1932, p. 69.

⁶⁰⁹ REIS, 1994, p. 232. LIMA, Ana. A "criança-problema" e o governo da família. *Revista Estilos da Clínica*, São Paulo, v. XI, n. 21, 2007. p. 129.

trabalhos anteriores, procurou "conciliar os pontos de vista causal-analítico da escola de Freud, e o sintético-teleológico de Adler e seus epígonos"⁶¹⁰. Com Jung, afirmou o dever de "concordar que, num dado comportamento humano, devemos investigar não só as categorias de causalidade, mas também as de finalidade. Esses métodos não se contradizem: completam-se"⁶¹¹. Por entender a higiene mental como uma ciência aplicada, ele fez uso de mecanismos de estudo comuns à psicologia, psiquiatria, sociologia e à antropologia cultural, o que explica também as pesquisas de campo realizadas pelas visitadoras sociais quando iam aos lares dos escolares, traço comum a antropologia⁶¹².

A utilização das "funções psi", com destaque à psicanálise, fortalece outras duas hipóteses desta tese. A primeira, a de que só foi possível concretizar o seu uso em ações práticas e cotidianas por três razões - o interesse e arcabouço teórico de Ramos com relação à ciência freudiana; a atuação de Anísio Teixeira frente ao Departamento de Educação do Distrito Federal; e a presença dos princípios da Escola Nova que estavam sendo difundidos no país, angariando adeptos (mas também críticos). A segunda, a de que a utilização da psicanálise, enquanto uma das ferramentas de trabalho utilizadas no SOHM, permitiu uma maior intromissão e perscrutação da vida pessoal e familiar dos escolares⁶¹³.

Ele mesclou as teorias e experimentou todas essas áreas, deixando claro que no SOHM não se dava preferência exclusiva a nenhum dispositivo analítico. Recorria-se a métodos combinados ou especiais de acordo com o caso em estudo. Ainda assim, o método clínico foi, segundo ele, o mais utilizado no Serviço, chamando-o de método de estudo poligonal, "pois ele utiliza de todos os dados de observação da criança fornecidos pelo professor de classe, pelos pais etc, tudo isso *devidamente controlado* pelo pessoal técnico do Serviço"⁶¹⁴.

O uso de amplas áreas de estudo foi frequente em seus escritos, como já abonado. Afirmou a coerência e necessidade de conciliar metodologias de pesquisa sem

⁶¹⁰ RAMOS, 1959, p. 24.

⁶¹¹ Ibid., loc., cit.

⁶¹² Ibid., p. 23.

⁶¹³ "Função psi, isto é, a função psiquiátrica, psicopatológica, psicossociológica, psicocriminológica, psicanalítica etc. E quando digo 'função', entendo não apenas o discurso mas a instituição, mas o próprio indivíduo psicológico". Sempre que o indivíduo se mostrasse incapaz de seguir a disciplina imposta, a "função psi" intervinha. "E intervinha com um discurso no qual ela atribuía à lacuna, ao enfraquecimento da família, o caráter indisciplinável do indivíduo", ou seja, a família era responsabilizada. FOUCAULT, 2006, p. 105.

⁶¹⁴ RAMOS, op., cit., p. 22 e 23 (grifos nossos).

se prender a ortodoxias teóricas. Seus textos estão impregnados de referências a autores e a escolas "divergentes". Há de se considerar que a utilização de variadas correntes do pensamento era comum em sua época, e, no caso da psicanálise, ainda era relativamente recente a sua recepção no país. Os pensadores brasileiros que a leram e a utilizaram em suas análises acerca do país (raça, cultura, educação, sexualidade, arte etc) a compreendiam enquanto um corpo teórico que respondia ou ao menos descortinava tais questões. Ela não ficou limitada, na concepção daqueles indivíduos, na condição de um "recurso técnico voltado ao tratamento da doença mental"⁶¹⁵. Eles realizaram uma composição própria de teorias e métodos psicanalíticos em suas reflexões.

De fato, Ramos utilizou variadas correntes e escolas, buscando aquelas que melhor se adequavam, melhor explicavam ou tornavam inteligíveis questões sobre as quais estava refletindo, fosse a raça, cultura ou o comportamento escolar, bem como muitos de seus contemporâneos, a exemplo de Antônio Austregésio, Medeiros e Albuquerque, Henrique de Brito Belfort Roxo, Maurício de Medeiros, Carneiro Ayrosa, Deodato de Moraes, Gastão Pereira da Silva, Neves-Manta e Júlio Pires Porto-Carrero. Estes estudiosos, indicados por Abrão como os precursores do movimento psicanalítico no Rio de Janeiro, "a seu modo, coloc(aram) em relevo um ou outro aspecto da psicanálise, que considerava(m) mais relevantes no exercício de sua atividade profissional"⁶¹⁶.

Ramos salientou que o seu contato com a antropologia "precisou e alargou as suas concepções do comportamento humano em função de seu meio social e cultural"⁶¹⁷. Nesse sentido, enfatizou a necessidade da união entre psicólogos e antropólogos com fim de melhor compreender os problemas do comportamento humano no ambiente social e cultural. Para ele, a influência da sociedade e da cultura "impregna(vam) a personalidade moldando-lhe atitudes e preferências"⁶¹⁸. Sua fala estava ancorada em sua crença e persistente defesa da influência dos aspectos sociais e culturais sobre a formação do indivíduo. E, por isso, defendia e realizava no SOHM um trabalho em que tais fatores eram cotejados para a elucidação das causas que levavam a eclosão de determinados problemas apresentados pelas crianças-problema.

⁶¹⁵ ABRÃO, Jorge. As contribuições de Júlio Pires Porto-carrero à difusão da psicanálise de crianças no Brasil nas décadas de 1920 e 1930. *Memorandum*, Minas Gerais, 20, 2011. p. 124.

⁶¹⁶ *Ibid.*, loc., cit.

⁶¹⁷ RAMOS, 1959, p. 23

⁶¹⁸ *Ibid.*, loc., cit.

No momento em que o Serviço estava em atividade, a herança biológica ainda estava bem presente no discurso científico e político, vindo a fazer parte de serviços, inclusive públicos, a exemplo do Laboratório de Biologia Infantil, criado em 1937, como visto. O código Penal de 1940, por exemplo, cujo anteprojeto foi solicitado por Getúlio Vargas ao médico Alcântara Machado, continha forte influência da Escola Positiva, da qual Machado era adepto. Os laudos policiais são outro exemplo de como as teorias raciais ainda se faziam presente no cotidiano e no trabalho de serviços que atendiam a população. Na década de 1940, continuava-se a se solicitar laudos de perícia de antropologia criminal feita por delegados, caso do delegado de Segurança Pessoal de São Paulo, que efetuou tal solicitação ao Serviço de Identificação da Polícia em 1941⁶¹⁹.

A antropologia criminal teve muitos adeptos no Brasil, com defensores de que seus princípios fizessem parte dos trabalhos a serem desenvolvidos em algumas instituições públicas; com a criação de institutos de pesquisa, como a tentativa realizada por Leonídio Ribeiro, em 1931, quando diretor do Gabinete de Identificação do Rio de Janeiro; que estivessem presentes nas grades curriculares das Faculdades de Direito e de Medicina; com a fundação de laboratórios de antropologia criminal, a exemplo dos da Polícia e o da Penitenciária de São Paulo e que alguns deles se tornassem leis. Mesmo nos anos de 1940, seus ideais ainda influenciavam o pensamento e a execução de determinados trabalhos no país. Na Escola de Polícia de São Paulo, fundada em 1934, eles fizeram parte do currículo do curso de Criminologia de 1935 a 1971, quando a disciplina veio a desaparecer. Como ressaltou Ferla, ainda que houvesse modificações em seu conteúdo, o fato de ainda estar presente na grade do curso é bastante significativo⁶²⁰.

Desta feita, é importante ressaltar a perspectiva macrosociológica propugnada por Ramos no SOHM que, apesar das críticas que hoje se pode fazer, possibilitou uma visão descentralizada na raça/biologia, colocando os problemas sociais na discussão. Além disso, essa proposta com o Serviço, como exposto, estava sendo gestada e posta em prática em meio a um contexto no qual a perspectiva determinista ainda tinha significativo espaço.

O trabalho realizado no SOHM chegou ao seu fim em 1939. Ainda que Anísio Teixeira tenha saído da direção do Departamento de Educação em 1935, o Serviço

⁶¹⁹ FERLA, 2003, p. 78.

⁶²⁰ Ibid., p. 106.

continuou a atuar. Diferente de outros membros da reforma anisiana que se demitiram em solidariedade ao pedido de demissão de Teixeira, Ramos continuou na direção do SOHM. A *Gazeta de Notícias* do Rio de Janeiro estampou essas demissões na circular de 05 de dezembro de 1935, conjuntamente com as designações dos novos nomes a ocupar os cargos desocupados. O secretário interior designou o superintendente geral de educação elementar, Arthur de Oliveira Maggioli, para responder ao expediente do Departamento de Educação; o chefe do SOHM, Arthur Ramos, para o Instituto de Pesquisas Educacionais; e o diretor da Escola Técnica Secundária Visconde de Mauá, Álvaro de Souza Gomes, para a Superintendência da Educação Geral e Técnica.

No prefácio de *A criança problema*, seu autor declarou que todo o trabalho desenvolvido pelo SOHM foi "interrompido subitamente no meio da avalanche de destruição que desabou sobre a grande obra de Anísio Teixeira na educação do Distrito Federal". O Serviço continuou em funcionamento até 1939, portanto, quatro anos após a demissão de Teixeira. Com o governo ditatorial varguista, segundo Ramos, "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". Para além disso, a "educação humana e compreensiva (então adotada), foi substituída pela pedagogia clássica da disciplina rígida de interdições e coações". O SOHM continuou em atividade por mais dois anos após a instalação daquele governo. Uma "tentativa de sobreviver a esse período de sombras", porém sem êxito, diante da "santa inquisição de bravos censores" que "embora não formulassem 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"⁶²¹.

Ao considerar a liberdade - vigiada - como condição essencial para o estabelecimento das verdadeiras regras de higiene mental, Ramos asseverou a sua concordância com relação à maneira impositiva como os preceitos higiênicos deveriam (e eram) transferidos para a sociedade. E o trabalho realizado junto ao SOHM evidencia essa anuência. As visitas sociais às casas dos alunos, somada às observações efetuadas na escola, pelas visitadoras e pelas professoras, incluindo a presença das primeiras nas salas de aula, demonstra o quanto a vigilância foi presente, atuante e constante na vida

⁶²¹ RAMOS, 1959, p. 08 (grifo nosso). Como já afiançado nesta tese, as informações sobre o SOHM são bem restritas e os escritos de Ramos são, invariavelmente, as fontes para os pesquisadores que estudam sobre o Serviço. Dessa forma, não há maiores esclarecimentos, nas pesquisas que empreendemos, sobre o término do SOHM. Mesmo nos escritos de Teixeira não encontramos referências sobre o assunto. Tais fatos limitam uma análise mais aprofundada que nos permita cotejar as informações ofertadas por Ramos.

daqueles escolares. Pelos princípios da Escola Nova, que fundamentava toda a reforma anisiana, a educação tinha como base a liberdade do aluno, porém, ela deveria ser vigiada para que fosse possível saber se estava sendo utilizada de maneira saudável, e, em caso contrário, pudesse ser ordenada, corrigida, regrada. Todo o trabalho desenvolvido no Serviço tinha como base essa liberdade vigiada, anunciada por seu diretor como princípio norteador e fundamental para a sua realização. Segundo Almeida, o SOHM "foi substituído, em 1940, pelo Serviço de Ortofrenia e Psicologia (SOP) com a reformulação do IPE (que passou a se chamar Centro de Pesquisas Educacionais – CPE), funcionando com atividades aparentemente próximas ao SOHM, mas com concepções diferentes"⁶²².

No período em que o SOHM existiu, o país estava sob a presidência de Vargas, do Governo Provisório ao Estado "Novo". O Serviço incorporou, assim, algumas das convicções que regiam aquele governo, trabalhando com os mesmos anseios de fazer do Brasil um país moderno, composto por uma população forte, sadia e trabalhadora. Era esse o seu objetivo maior, o que justificava toda uma intervenção sobre a criança para prevenir e corrigir. Era o que sustentava a sua fundação e o seu desenho operacional. Dessa forma, ele estava conectado às outras propostas de política assistencialista do Estado Varguista que funcionaram sob o mesmo prisma: prevenir, corrigir, controlar, normatizar, reordenar, ainda que resguardando as especificidades provenientes do viés analítico, dos métodos de trabalho e das direções que possuíam. O que deve ser ressaltado é que estes eram ideais de longa duração e que não estiveram presos a um tipo de governo, mas que encontraram maior apoio após a "revolução" de 1930, vindo a fazer parte do conjunto de ação de programas/serviços/instituições criados por aquele governo.

O SOHM foi uma instituição normalizadora, cujo ideal, desde sua fundação, foi prevenir e normalizar as crianças consideradas desajustadas. E, pela análise realizada por nós, ratificamos não apenas esse ideal enquanto objetivo, mas enquanto prática. E todo esquadrinhamento, provado com as análises das fichas a ser feita no capítulo seguinte, se justificava perante aquele anseio que fundamentava e validava a existência de um serviço com aquelas metas, ligado a um sistema educacional público.

⁶²² ALMEIDA, 2010, p. 19.

CAPÍTULO 4

AS FICHAS OROTRÊNICAS

*4.1 A arquitetura das fichas e o uso da metodologia estatística*⁶²³

A escrita mantém para a posteridade um registro que entra para o campo documentário. Ela permite um poder de vigilância, mesmo quando se trata de uma autobiografia, por exemplo, mantendo uma disciplina, pelo temor do que pode vir a ficar registrado e de como será transcrito. Ela também identifica o indivíduo sobre quem se fala e permite, assim, sua rememoração. Tudo o que lhe diz respeito e que está escrito serve de fonte para uma leitura e interpretação que, muitas vezes, foge da intenção do escritor da mesma forma que a fala do sujeito em foco é, em não raros casos, interpretada à revelia da intenção do falante. A escrita documenta um controle. Permite, ainda, a visibilidade do indivíduo em uma escala infinita. Realiza, por fim, a "individualização esquemática e centralizada"⁶²⁴. No caso do SOHM, ela codificou e centralizou não só a criança, mas todos os que lhe cercavam. Ela amarrou observações contínuas e de vários olhares (do médico, da professora, da visitadora) para confeccionar um perfil que permitiria um enquadramento dentro da normalidade⁶²⁵.

O documento não é algo inócuo e, como destacou Saliba, é produzido por relações de forças assimétricas⁶²⁶. Compreendemos as fichas do SOHM dentro dessa lógica. Elas foram criadas com o objetivo de perscrutar os escolares por meio de uma relação direta entre a família e a escola, como sempre enfatizado por seu diretor. Porém, essa relação se mostra nas fichas de maneira bastante assimétrica, evidenciando poderes desiguais entre quem observa, entrevista e registra; e quem é observado. É nosso interesse conseguir ver a distorção da realidade apresentada nestas fontes, submetendo-as a uma operação de estranhamento, como propôs Ginzburg, enfatizado por Saliba

⁶²³ Com exceção das utilizadas do livro *A criança problema*, cuja citação foi devidamente feita, todas as demais fichas utilizadas nesta tese estão lotadas no Arquivo Arthur Ramos, Seção Manuscritos, Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

⁶²⁴ Ibid., p. 61.

⁶²⁵ FOUCAULT, 2006.

⁶²⁶ SALIBA, Elias. Aventuras modernas e desventuras pós-modernas. In: PINSKY; LUCA (org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 323.

"como um meio para superar as aparências e alcançar uma compreensão mais profunda da realidade" e ouvir as vozes dos escolares, no caso, por meio dos vestígios que resistiram e foram impressos nas fichas⁶²⁷.

No SOHM, a escrita serviu para identificar, catalogar, classificar, controlar e informar: o desempenho escolar; as aptidões esportivas, artísticas ou de qualquer outra natureza; o comportamento; os problemas orgânicos. Tudo era enquadrado nelas, possibilitando uma classificação e seriação daquelas crianças, compondo, dessa maneira, uma média normativa e desviante. As fichas fizeram com que aquelas crianças entrassem para o campo documentário. Elas permitiam saber se o aluno, por exemplo, tivera mudado o seu comportamento e, uma vez reputado ruim ou desviante, o registro permitia a rememoração para então chamá-lo e reordená-lo.

As fichas formataram os indivíduos para que bastando lê-las se pudesse "compreendê-los". Ali estão concentradas todas as suas informações julgadas importantes e necessárias, tornando-os factíveis à análise. O que ficou documentado no Arquivo Arthur Ramos, único depositário das fichas, até onde revelou esta pesquisa, traz quase que exclusivamente a percepção do Serviço. Assim, a análise acaba se detendo mais sobre esse sujeito do discurso, sob a sua perspectiva acerca do trabalho desenvolvido. No entanto, como é nosso interesse ir além das aparências visíveis do documento, intentamos ampliar a visão e sair daquela empreendida pelo Serviço, como será demonstrado mais a frente. Até porque as fichas não podem ser vistas e lidas isoladamente, não teria sentido. Elas estão cercadas por uma teia bem maior, ampla o suficiente para lhes permitir existir e lhes sustentar.

A leitura das fichas traz consigo vários questionamentos que, mesmo diante da impossibilidade de responder alguns deles, direciona a análise e permite conjecturas. Há pistas ao longo delas, pequenos vestígios dos alunos em falas com aspas, diálogos ou a presença de materiais anexos. Não somente dos alunos, mas também das famílias, professoras, das próprias visitadoras, do datilógrafo. São sinais aparentemente avulsos, que, em alguns casos, sem uma organização determinada, desafia o leitor que procura nelas mais do que apressadamente expõem. É preciso inquirir o documento, entender os propósitos de sua confecção, os porquês de sua arquitetura, os motivos para

⁶²⁷ Ibid., loc., cit. A obra de Ginzburg sobre a noção de estranhamento é *Estranhamento: pré-história de um procedimento literário*. In: GIZNBURG, Carlo. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

determinadas perguntas e respostas estarem em um campo e não em outro, uma grafia diferente, as lacunas existentes.

A presença de certos itens na pasta de um aluno, afora a ficha que lhe confere um número e um caso, a exemplo de um desenho, uma cartinha de desculpas, um questionário respondido, ou mesmo um componente delas que, inadvertidamente, consta em sua pasta, falam muito, aguardando um leitor para desvendá-los. Trabalhando com intuição e faro, utiliza-se na análise deste material o método indiciário apresentado por Ginzburg⁶²⁸. Com ele, os sentidos se ampliam e se pode ir além do simples relato, desvendando, por meio do uso de variados dados encontrados, uma nova história, abrindo possibilidades.

As fichas constituem ricas fontes para a presente pesquisa, na medida em que permitem múltiplos olhares: sobre a confecção; as perguntas feitas; a intervenção sobre a vida pessoal do aluno; a maneira como a família era percebida. Em alguns casos, possibilita ainda uma leitura de como a família entendia o trabalho do Serviço e como se posicionava perante ele. É possível também expandir a análise sobre a própria criança, por meio da presença em algumas delas do registro de suas expressões. É evidente que essa leitura está sendo mediada pela escrita de outrem que não os próprios indivíduos em foco e que este dado deve ser levado em consideração.

Por intermédio desta fonte documental, pode-se, igualmente, entender como as preocupações daquela época estiveram presente no SOHM. Assim, essa fonte atinge "o valor pela teia social que a envolve e pelo o que revela de mais amplo de uma época e de uma sociedade"⁶²⁹. As informações acerca da cor, doenças, ambiente familiar, gestação, enfim, representam inquietações sobre a qual se debruçavam estudiosos na época e a sua presença na composição dos questionários representam algo muito maior do que a mera compilação ou curiosidade. É nosso interesse entender como estes itens foram avaliados pelo Serviço, refletindo sobre a sua presença.

As fichas trazem consigo a história do SOHM. São partes dele. Nasceram com, por causa e para ele. A sua existência só foi possível por existirem aqueles alunos; mas, ela também deu vida a eles, tornando-os visíveis e permanentes. Eles foram transformados em um caso de estudo, um exemplo prático, um número. A relação é

⁶²⁸ GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

⁶²⁹ KARNAL; TATSCH. A memória evanescente. In: PINSKY; LUCA (org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 21.

intrínseca, conflituosa, principalmente se levarmos em consideração que aqueles não pediram por elas, provavelmente não foram comunicados sobre seus objetivos e guarda. Elas conformam o registro de quem não pediu para ser registrado. E na guarda de um arquivo pessoal, suas histórias se tornaram públicas, mesmo com toda ética do anonimato, tornando possível olhares sobre eles enquanto indivíduos, público alvo de um Serviço e sobre o SOHM em si. Se, por um lado, suas vidas foram escrutinadas e fichadas à revelia de sua vontade e consentimento; por outro lado, permitiram esse conhecimento, tornando-se "fundamentais para problematizar as práticas institucionais, (pois) são reveladores de uma constelação de acontecimentos históricos múltiplos a respeito da sociedade que criou tais espaços"⁶³⁰.

Essas fichas não são uniformes, seu conteúdo e número de páginas variam muito. Há tópicos padrões, mas as informações coletadas são diversas, havendo fichas bem completas e outras com grandes lacunas, sem que os motivos destas últimas sejam especificados. Por vezes, algumas informações parecem mecanicamente repetidas, ficha por ficha, para vários alunos, sem aparentar uma análise mais acurada. Outras vezes, há minúcias que permitem concluir que as visitadoras realmente imergiram na análise pretendida.

No livreto *A higiene mental nas escolas*, publicado originalmente em 1934, Ramos apresentou a ficha que já estava sendo aplicada nas escolas experimentais pelas professoras que frequentaram o curso de caracterologia. Ainda que essas fichas estivessem sendo aplicadas, provavelmente desde janeiro de 1934, quando a secção começou a funcionar, declarou que elas não seriam as utilizadas pelo Serviço. Elas eram um "experimento prévio, tendo em vista o exame geral compulsório, da população escolar das escolas experimentais, com o fim de serem joeirados os alunos-problema de ordem psicológica". Este joeiramento seria efetuado mediante um exame a ser feito na Clínica de Ortofrenia a ser instalada no IPE (o que sugere a sua não existência). Da ficha então em uso, os itens referentes ao Temperamento, Caráter, Súmula do Exame Antropométrico e Saúde Física Geral e Diagnóstico da personalidade, seriam "levados em maior conta na ficha ulterior"⁶³¹. Dentre as fichas que foram analisadas por nós, nem

⁶³⁰ SALLA; BORGES. Prontuários de instituições de confinamentos. In: RODRIGUES, Rogério (Org.). *Possibilidades de pesquisa em História*. 1ed. São Paulo: Contexto, 2017. p.120. Esses autores abordam os prontuários médicos manicomialis. Todavia, sua inserção é totalmente válida para as fichas.

⁶³¹ RAMOS, 1935, p. 19.

todas apresentam a totalidade desses pontos. A ficha modelo pode ser examinada nas páginas seguintes⁶³².

Estas aplicações experimentais são comuns nos trabalhos de coleta de dados nos quais os questionários (estruturados, semiestruturados e abertos) são necessários e servem para testar a eficácia do instrumento no registro das informações que se pretendem buscar, identificando lacunas e dificuldades existentes. Estes testes iniciais são importantes também para proporcionar a devida capacitação à equipe que atua na coleta de dados. Com isto, aprimora-se a versão preliminar, contornando as problemáticas que surjam ou sejam percebidas durante estas primeiras aplicações. Após esta experiência inicial, produz-se uma versão final que, a partir de então, torna-se válida para a continuação dos registros pretendidos.

⁶³² A ficha foi transcrita pela pesquisadora, haja vista a qualidade da imagem do livro estar inferior, impossibilitando a leitura. In: RAMOS, 1935, p. 11 a 19.

II

FICHA DE ORTOFRENIA E HIGIENE MENTAL
 INSTITUTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS
 SEÇÃO DE ORTOFRENIA E HIGIENE MENTAL

Ficha n°..... Data

Escola.....

A- Dados Gerais

Nome do Aluno.....
 Sexo..... Idade..... Data da matrícula.....
 Residência.....
 Lugar de nascimento.....
 Naturalidade.....
 Problema.....

B- Família

1 - Nome do pai.....
 Idade..... Lugar de nascimento.....
 Naturalidade.....
 Ocupação.....Educação.....
 Condições econômicas.....
 Religião..... Partido político.....
 Data do casamento.....
 Dados morfológicos aparentes (gordo, magro, alto, baixo.....)
 Cor da pele.....Olhos.....
 Cabelos (cor e forma).....
 Outros dados morfológicos.....
 Traços aparentes de caráter (alegre, triste, calmo, sereno, enérgico, sorumbático, taciturno, falastrão, sociável, risonho, colérico.....)
 Outros dados de caráter.....
 Saúde física e mental
 Observações.....

2 - Nome da mãe.....
 Idade..... Lugar de nascimento.....
 Naturalidade.....
 Ocupação atual.....
 Ocupação antes de casada.....
 Educação.....Religião.....
 Ideias sociais.....
 Dados morfológicos aparentes
 Cor da pele.....Olhos.....
 Cabelos (cor e forma).....
 Dados aparentes de caráter.....

Saúde física e mental
 Observações.....

3 - Irmãos (nome, sexo, idade, em ordem cronológica)

.....

 Observações.....

4 - Avôs paternos e maternos (todos os dados possíveis)

.....

5 - Parentes colaterais (particularidades dignas de notas)

.....

6 - Outras pessoas (pessoas de casa e extra-escola que hajam exercido ou exerçam influência sobre a criança).....

.....

7 - Observações gerais.....

.....

C - Ambiente familiar

1 - 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.....

2 - Vida no lar.....

Hábitos familiares.....

Passeios habituais.....

Diversões preferidas.....

Vida matrimonial.....

Visitas em casa.....

Observações.....

D - História obstétrica

1 - Saúde da mãe durante a gravidez:

a) física (doenças ou traumatismos físicos).....

b) mental (inquietações morais, condições econômicas, bebidas alcoólicas, doenças nervosas e mentais).....

.....

2 - Parto:

Nascimento a termo ou prematuro?.....

Condições do parto (normal, forceps, passagem demorada?).....

.....

Respiração (normal ou artificial?).....

Hemorragia do cordão umbilical?.....

Deformações.....

3 - Recém-nascido:

Peso..... Respiração.....

Malformações..... Paralisia.....

Alimentação (ao seio materno ou mercenário, mamadeira, combinação).....

.....

Observações.....

E - Desenvolvimento e formação de hábitos

Crescimento (normal ou perda de peso?).....

 Saúde geral e dentição.....

 Alimentação (ao seio, mamadeira ou combinado?).....

 Idiossincrasias precoces.....

 Época e condições de desmame.....

Marcha:

 Tipo: Uso de métodos ou aparelhos.....

 Engatinhou (a quantos meses?).....

 Tipo:.....

 Andou (a quantos meses?).....

 Outras atitudes motoras remotas.....

 Destro ou canhoto?.....

Observações.....

Linguagem:

 Fala (quando começou?)..... Dificuldades precoces

 (gagueira, defeitos de enunciação, outros defeitos).....

 Estado atual.....

 Escrita (quando começou).....

 Tipo de escrita.....

Observações.....

6 - Alimentação:

Dificuldades precoces.....

Assistência médica.....

Estado atual:.....

Alimentos preferidos.....

Idiossincrasias.....

Número e tempo das refeições.....

Qualidade e quantidade das refeições.....

Companheiros de mesa.....

Atitudes dos pais.....

Observações.....

7 - Ritmos fisiológicos:

a) Hábitos urinários (história pregressa, dificuldades).....
 Estado atual.....
 b) Intestinos (história anterior).....
 Estado atual.....
 Fatores nutritivos conduzindo ao mal ajustamento.....
 Observações:.....

8- Sono (história anterior).....
 Dificuldades precoces (pesadelo, sonambulismo, queda do leito, dificuldade de conciliar o sono).....
 Estado atual:.....
 A que horas se deita?.....A que horas se levanta?.....
 Demora a conciliar o sono?.....
 Cerimônias especiais?.....
 Participação dos pais (cantar, embalar, ler).....
 Brinquedos no leito.....Masturbação.....
 Outras pessoas no leito?.....
 Dorme de portas abertas?.....
 Medo da escuridão e do isolamento.....
 Observações.....

9 - Brinquedos e jogos:

Observações pregressas (primeiros companheiros de brinquedos, companheiros e jogos preferidos).....
 Atualmente: a que horas brinca em casa?.....
 Na escola.....
 Tipo de brinquedo fornecido.....
 Tipo de brinquedo preferido.....
 Brinca só ou com outros companheiros?.....
 Tendência a dominar ou ser dominado?.....
 Atitudes em face ao outro sexo.....
 Observações.....

10 - Vita sexualis

Manifestações pregressas:

Onanismo.....
 Inquirições e fantasias precoces.....
 Outros hábitos ligados ao sexo.....
 Atitude dos pais.....
 Estado atual:
 Comportamento sexual.....
 Instrução sexual.....
 Puberdade (manifestações pré-pubertárias).....
 Atitude dos pais e educadores.....
 Observações.....

Disciplina e vida na escola:.....
 Obediente ou desobediente?.....
 Tendência a dominar ou ser dominado?.....

Atormenta os outros? (beliscões, pontapés, etc.).....
 Fanfarronadas.....Tagarelice.....
 Chora facilmente?.....Emburrante?.....
 Mentiras.....Furtos.....
 Outros maus hábitos.....
 Tiques especiais (pestanejar, esgaravatar o nariz, sugar o polegar, etc.).....
 Observações.....

F - Temperamento (Face dinâmico-humoral)

Tendência ao rubor e palidez.....
 Características da pele e dos cabelos.....
 Pelos.....Unhas.....
 Caracteres sexuais primários e secundários.....
 Outros dados.....
 Observações.....

G - Caráter (face psíquica)

1- Fachada psíquica e aparente: Sociável, bom, amável, alegre, bem-humorado, tranquilo, calmo, triste, austero, insociável, reservado, grave, bizarro, taciturno, indiferente, tímido, medroso, sensível, suscetível, nervoso, agitado, dócil, valente, simplório, irônico, frio, seco, egoísta, agressivo, "aderente", calado com expressões súbitas, irascível, bizarras periódicas, pueril, imaginativo, sonhador, fantasista, mentiroso, teatral, idealista, orgulhoso, desconfiado, fanfarrão, bulhento, malvado, perverso.
 Outros dados aparentes.....

2- Funções psíquicas:

Orientação.....
 Percepção.....
 Atenção.....
 Afetividade.....
 Memória.....
 Associação de ideias.....
 Inteligência e julgamento.....
 Imaginação.....
 Sugestibilidade.....
 Vontade.....
 Conduta.....
 Sentimento ético.....
 Aprendizagem.....
 Outros dados.....

3- Súmula do exame psicométrico.....

H - Súmula do exame antropométrico e saúde física geral

.....

.....

I - Diagnóstico da personalidade

1 - Ciclotímico { Hipomaníaco.....

Síntono.....

"Pesadão".....

2- Esquizotímico { Hiperestésico.....

Intermédio.....

Anestésico.....

3- Tipos caraterológicos especiais { Psicopatias cicloides e esquizoides.....

Tipo epileptoide (gliscroide).....

Tipo perverso.....

Tipo mitomaníaco.....

Tipo paranóide.....

Tipo histeroíde.....

Outros tipos (personalidades psicopáticas).....

4 - Conclusões gerais.....

.....

J - Registros de observações

(10 páginas na ficha original)

.....

.....

K - Orientação ortofrênica

(10 páginas na ficha original)

.....

.....

Desta maneira, podemos afirmar que a arquitetura das fichas oscila conforme a ficha a ser preenchida. Algumas são contínuas e outras divididas por tópicos. As informações variam conforme o entrevistado: se com o aluno, pais ou algum parente, e por quem foi feita: a professora ou a visitadora, uma ou mais de uma⁶³³. No geral, os seguintes pontos estão presentes nelas na condição de pergunta:

- Nome da escola;
- Número da ficha;
- Data (nem sempre presente);
- Dados pessoais do aluno: nome, sexo, idade, nacionalidade, local de nascimento, residência e problema;
- Dados da Família: nome dos pais, idade, nacionalidade, local de nascimento, profissão, religião, dados morfológicos aparentes, saúde física e mental, educação, instrução, dados caraterológicos (traços aparentes de caráter) e observações;
- Irmãos: nome, sexo, idade, se trabalham (em que), se casados (moram na mesma casa, tem filhos). Inclui informações sobre abortos, natimortos, óbitos e se é filho único;
- Parentes: sem nomes, apenas indicação do parentesco (se avó ou avô, tio ou tia, primo ou prima) e se materno ou paterno, se moram na mesma casa, se exercem influências sobre a criança e se tem ou tiveram alguma doença, especificando-a;
- Outras pessoas que possam ter exercido ou exerçam influências sobre a criança, como um inquilino, um amigo, vizinho etc;
- Trabalho: se a criança trabalha e, se sim, que tipo de atividade exerce, quer seja em casa ou na rua;
- Ambiente familiar:
 - Lar: casa alugada ou própria, de que tipo é (vila, coletiva, individual, barracão), localização, aspecto, como é a aeração e iluminação, quantos

⁶³³ Algumas entrevistas foram realizadas com o próprio aluno, havendo, por isso, muitas lacunas ou informações incompletas. Há um número considerável delas em que fica evidente a resposta/fala da criança, principalmente quando para se certificar de uma afirmação feita pelos pais ou outros parentes. Na ficha do aluno C.H., nº 92, Escola General Trompowski, o item *Observações Gerais* começa com a afirmação de que "propositadamente iniciamos o fichamento procurando obter as informações da própria criança", segue-se, então, uma dissertação feita por meio da oralidade de C. Em outras, afirma-se a dificuldade de conseguir quaisquer informação com a criança, caso do aluno M.S., nº 60, Escola General Trompowski.

cômodos possuí, se há quarto para a criança, se há quintal e/ou pátio, como é a vizinhança.

- Vida no lar: Os hábitos familiares, passeios habituais, diversões preferidas, vida matrimonial, visitas recebidas em casa, quantas pessoas residem na casa.
- História Obstétrica:
 - Saúde da mãe durante a gestação: como foi a gravidez do ponto de vista físico e mental, se a mãe fez tratamento pré-natal.
 - Parto: como foi o nascimento (a termo ou prematuro), quais as condições do parto (normal, forceps, passagem demorada), a respiração, se houve hemorragia do cordão umbilical, se teve deformações.
 - Recém-nascido: se foi pesado, se houve alimentação ao seio materno e até quando.
 - Desenvolvimento e formação de hábitos: como foi o crescimento, a saúde geral e a dentição, alimentação (o que a criança consumia, como foi o desmame, como foi a alimentação após a amamentação), até que idade engatinhou, quando passou a andar e se foi com o auxílio de aparelhos especiais.
 - Linguagem: como foi e com que idade começou a falar e se houve dificuldades, como foi a escrita, seu início e condições atuais.
- Alimentação: se teve ou tem assistência médica, se teve dificuldades precoces, como é o apetite, quantas refeições faz, o que come, quais os alimentos preferidos da criança em foco, onde come, com quem come, qual a atitude dos pais à mesa, como é a alimentação (rica, pobre, variada etc);
- Ritmos fisiológicos:
 - Hábitos urinários: história pregressa, dificuldades e estado atual.
 - Hábitos Intestinais: história pregressa, dificuldades e estado atual.
 - Sono: dificuldades precoces e estado atual. Que horas deita, levanta, se demora a conciliar o sono, se tem cerimônias especiais antes de deitar, se tem participação dos pais, se dorme em quarto próprio ou se divide e se sim com quem, se dorme no leito sozinho e, se acompanhado, por quem, se prática onanismo, como é o sono, tem medos, com as portas fechadas ou abertas.

- Brinquedos e jogos: se brinca em casa e quando, se brinca na escola e quando, com companheiros ou só, domina, é dominado ou nenhum dos dois, brinquedos ofertados, brinquedos preferidos, primeiros brinquedos, primeiros companheiros, como se comporta em face do outro sexo;
- *Vita sexualis*: manifestações pregressas, onanismo, inquirições, atitude dos pais, instrução sexual;
- Vida na escola: como é no ambiente escolar, variando as adjetivações conforme cada caso (obediente ou desobediente, tendência a dominar ou ser dominado, atormenta os colegas, conta fanfarronadas, é tagarela, chora facilmente, é embirrente, há mentiras, furtos ou outros maus hábitos, se há tiques especiais);
- Temperamento: tendência ao rubor ou palidez, características da pele e do cabelo, pelos, unhas;
- Caráter: fachada psíquica aparente. Adjetivações conforme cada caso, seguindo um quadro padrão;
- Funções psíquicas: orientação, percepção, atenção, afetividade, memória, associação de ideias, inteligência e julgamento, imaginação, sugestibilidade, aprendizagem;
- Saúde: cor, peso, altura e algumas informações anatômicas;
- Observações Gerais: relatos da visitadora, em alguns casos com observações das professoras;
- Orientação ortofrênica: posicionamento do SOHM mediante a análise da ficha. Geralmente aconselhamentos de tratamentos clínicos e/ou destinados às professoras, visitadoras ou aos pais.

Alguns pontos se destacam nessa estrutura. Nas fichas, há a presença de dados sobre doenças, indicando-as e o seu tratamento. Mas, em sua composição, o que consta como item é a designação *Saúde*. Essa nomenclatura não é gratuita, haja vista ser este o primado básico da higiene mental: prevenir a eclosão de doenças, antecipando-as, focando a saúde e não a cura de enfermidades. Neste tópico, há a separação entre a saúde física e a saúde mental, exigindo assim uma resposta específica. Se não houvesse a distinção, a qualificação de boa ou ruim para este campo englobaria ambas e Ramos estava interessado em uma abordagem cada vez mais detalhada, na qual a mente tinha espaço destacado. No item sobre os dados caraterológicos, tanto dos pais quanto dos

alunos, há menção de que sejam os traços *aparentes*. Isso explica as respostas conferidas a este campo, visto que são deveras subjetivas de quem observou. No tópico *Temperamento*, ganham destaque os aspectos fenotípicos, com ênfase à cor e tipo/forma dos cabelos, ainda hoje os itens mais destacados para "ver/identificar" a etnia de uma pessoa. Destaca-se também que se utiliza a expressão Cor e não Raça. Essa relação entre o fenótipo e o temperamento, presente na ficha do SOHM, demonstra como, mesmo com uma abordagem ambientalista, o SOHM não "fugiu" de questões que lhe eram contemporâneas.

Ramos foi quem construiu o questionário semiestruturado que deu origem às fichas. Em *Educação e psicanálise*, apresentou o questionário elaborado por Adler em seu livro *A psicologia individual e a escola*. Na obra de Adler, se percebem grandes semelhanças entre o questionário elaborado por Ramos no SOHM e o apresentado por ele. A mesma minúcia e amplitude são encontradas em ambos. As perguntas tinham como objetivo a compreensão total da personalidade da criança e deveriam, segundo Ramos, ser realizadas de maneira amistosa, por meio de uma conversa. Os "erros descobertos na análise da criança, os conflitos escolares, etc, deve(riam) ser compreendidos convenientemente e esclarecidos com paciência, sem excesso de autoridade"⁶³⁴. Ainda que extenso, exibiremos a seguir o referido questionário e a fala de Ramos acerca das questões apresentadas, visando demonstrar as similaridades entre ele e o utilizado pelo Serviço.

1º Desde quanto existem as queixas? Em que situações exteriores e psíquicas se manifestaram as ações errôneas?

AR: São de importância: modificações de meio, começo da vida escolar, mudança de escola ou de mestre, nascimento de um irmão menor, fracassos escolares, novas amizades, doenças do menino ou dos pais, etc.

2º Havia já, anteriormente, algo que chamasse a atenção? Por debilidades psíquicas ou corporais? Por covardia? Ciúmes? Falta de independência ao comer, vestir-se ou deitar-se? Medo quando se encontra solitário? Tem consciência clara do seu papel sexual? Caracteres sexuais primários, secundários e terciários? Que ideia tem do sexo contrário? Como tem progredido seus conhecimentos sexuais? Enteadado? Ilegítimo? Filho adotivo? Como eram seus pais adotivos? Conserva algum contato com eles? Andou e falou em tempo? Sem faltas? Dentição a tempo? Dificuldades em aprender a escrever, contar, desenhar, cantar, nadar? Tende a relacionar-se mais com uma pessoa? Com o pai? A mãe? Com os avós? Com a ama de meninos?

⁶³⁴ RAMOS, 1934, p. 60.

AR: São dignos de levar em conta também a comprovação de uma inimizade com a vida, as causas que podem despertar o sentimento de inferioridade, tendências à eliminação de dificuldades e pessoas, rasgos de heroísmo e susceptibilidade.

3° Tem feito trabalho criador? Quando se mostra mais temeroso? Que é que mais teme? Tem gritado durante a noite? Urinado na cama? É dominador? Diante do forte ou somente ante o fraco? Tem mostrado tendência a deitar-se no leito de algum dos pais? Grossoeiro? Sem destreza? Raquitismo? Inteligência? Zomba e ri muito? Mostra-se ufano de seus cabelos, trajes, sapatos? Esgaravata o nariz? Roi as unhas? Glutão?

AR: Esclarece se tende à superioridade, com ou sem valor, e se a teimosia tem impedido a educação de suas ações instintivas.

4° Tem feito amizades facilmente ou era insuportável e atormentava os homens e os animais? Tem inclinação a ser chefe ou subordinado? Colecionista? Avaro?

AR: Este ponto refere-se a suas faculdades de contato e ao grau de sua falta de valor.

5° Qual é o seu comportamento atual com essas relações? Com a escola? Vai com prazer a ela? Chega sempre tarde? Está excitado durante as classes? É apressado? Perde seus livros, cadernos, carteira? Excitação diante das tarefas escolares e dos exames? Esquece-se de seu trabalho ou se nega a fazê-lo? Passa o tempo inativo? Preguiçoso? Indolente? Falta de concentração? Perturba o ensino? Como se comporta diante de seus mestres? Atitude crítica? Arrogante? Indiferente? Procura auxílio nas tarefas ou espera que se lhe exijam? Mostra cobiça na ginástica ou no esporte? Considera-se falto de dotes, total ou parcialmente? Lê de maneira excessiva? que leituras prefere? Latrocínios? Mentiras?

AR: Essas perguntas dão-nos a ideia da preparação da criança para a escola, do resultado da prova escolar e de sua atitude diante das dificuldades.

6° Dado exatos sobre a situação da família, doenças familiares, alcoolismo, tendências criminosas, neuroses, debilidade mental, lues, epilepsia. Sobre o gênero de vida? Casos de morte? Em que idade da criança? É órfão? Quem domina na família? A educação tem sido severa, branda? Assusta-se diante da vida? Como é a vigilância da criança?

AR: Estudamos aqui o menino em seu meio familiar para se conhecerem as impressões que podem atuar sobre ele.

7° Que lugar ocupa entre os irmãos? É o maior, o segundo, o mais jovem, filho único, único menino, única menina? Rivalidades? Choro frequente? Riso malévolo? Tendências cegas à desvalorização dos demais?

AR: Importante para a caracterologia; proporciona dados sobre a atitude da criança frente aos demais.

8° Que pensamentos sobre a escolha da profissão tem tido o menino até agora? Como pensa com relação ao matrimônio? Que profissão exercem as pessoas de sua família? Como é o matrimônio entre os pais?

AR: Possibilita conclusões com relação ao valor e confiança do menino no futuro.

9° Brinquedos favoritos? Histórias preferidas? Personagens favoritas das histórias e poesias? Perturba o brinquedo dos outros? Entrega-se a fantasias? Pensamento singelo, expelindo fantasias? Sonhos diurnos?

AR: São dados sobre o tipo que tende a desempenhar o papel de herói.
10° Recordações mais antigas? Sonhos impressionantes ou repetidos? (de voar, cair, estar paralisado, chegar tarde ao trem, carreiras, estar preso, sonho de medo).

AR: Encontramos, além disso, frequentemente, tendência ao isolamento, vozes que aconselham no sentido de uma excessiva precaução, excitações cobiçosas, a preferência pela vida no campo, etc.

11° Em que respeito está o menino descoroçoado? Sente-se rebaixado? Reaciona favoravelmente às atenções e aos elogios? Representações supersticiosas? Evita as dificuldades? Começa diferentes coisas para abandoná-las em seguida? Mostra-se inseguro pelo futuro? Crê nas influências desvantajosas da hereditariedade? É descoroçoado sistematicamente pelas pessoas que o rodeiam? Concepção pessimista do mundo?

AR: Isso ministra as provas mais importantes de que o menino perdeu a confiança em si mesmo e busca seu caminho numa direção errônea.

12° Outros vícios, como fazer caretas, gesticular às tontas, infantil ou comicamente?

AR: São intentos praticados pouco valorosamente para atrair a atenção sobre si.

13° Tem defeitos de linguagem? É feio? Cambaio? Pernas em X ou em O? Tem-se desenvolvido mal? Muito gordo? Anormalmente alto? Anormalmente pequeno? Defeitos visuais ou auditivos? Atrasado mental? Surdo? Ronca de noite? É belo de maneira notória?

AR: Trata-se aqui de dificuldades de vida que a criança supervalia. Por aqui pode chegar a um persistente estado afetivo de covardia. Esse desenvolvimento defeituoso pode encontrar-se muito amiúde, mesmo em crianças belas. Caem na crença sugestiva que tudo se lhes presenteia e que tudo devem receber sem esforço, e retardam por isso sua adequada preparação para a vida.

14° Fala frequentemente de sua incapacidade, de seus dotes defeituosos para a escola? Para o trabalho? Para a vida? Pensamentos de suicídio? Há alguma relação temporal entre seus fracassos e suas faltas? (negligência, organização de um bando). Supervalia seus êxitos exteriores? Servil? De piedade afetada? Revoltoso?

AR: Mais formas de expressão da covardia; frequentemente se apresentam depois de intentos inúteis de subir, que fracassam por causa das inconveniências persistentes e também pela defeituosa compressão do meio. Então busca satisfação compensadas num cenário próximo ao da batalha.

15° Trabalhos positivos da criança.

AR: Índícios importantes, porque assinalam possíveis interesses, inclinações e preparação do menino em outra direção, distinta da seguida até aqui⁶³⁵.

Considerável número dessas perguntas se encontra nas fichas, como é possível saber mediante a comparação de suas perguntas. Mesmo quando não estão presentes nessa condição, surgem como reflexão. Elas buscavam uma visão global e minuciosa da

⁶³⁵ Ibid., p. 60 a 64.

criança, incluindo sua família, tal como nas fichas e ações do SOHM. Algumas delas podiam ser respondidas pela escola, na figura das professoras e visitadoras, por intermédio da observação e outras somente pela família, como as relacionadas ao sono, por exemplo.

Em *A higiene mental nas escolas*, há uma sequência de características, no item G (Caráter), que permaneceram na ficha posterior, estando presente em todas elas, como pode ser visto na página 247. Encontramos em uma das fichas, em anexo, uma folha identificada como Psicograma, como apresentada na ilustração 10 na página seguinte. Trata-se de uma espécie de questionário estruturado, no qual constam espaços para a devida identificação da criança: nome, condição social, residência e telefone. Após a identificação, a primeira caracterização se refere a três opções sobre a "aparência da criança", descritas como: "saúde", "asseio" e "respeito próprio". Na sequência, aparece a numeração de uma primeira questão, que consiste na caracterização de como seria, por parte da criança, a sua "atitude com o trabalho, com os colegas" e, por fim, "com o mestre". Para essa categoria há uma série de respostas possíveis para cada um desses itens que foram utilizados para caracterizá-la.

Este questionário servia de base para tal caracterização, vindo a funcionar como um leque de opções ao qual a professora/visitadora assinalava a correspondente ao aluno. No anexo abaixo, pertencente ao aluno J.P.M., ficha nº 1, da Escola General Trompowski, observa-se a existência de um "+" ou "x" ao lado de alguns termos que remetem à personalidade da criança. Uma "segunda questão" é identificada como "condições pessoais" e traz uma lista de adjetivações (56 numeradas e mais 28 não numeradas), cuja utilização se dava da mesma forma que o item anterior.

Escola General Trompowski
Escola para meninos

Nome: [redacted] Residência: [redacted] Condição soc. tel. [redacted]

Condição social: [redacted]

Psicograma

Aperência | saúde asscio respeito proprio

1. Atitude:

com o trabalho:

1. inicia prontamente o trabalho
2. tem método no trabalho
3. cuida do material
4. tem capricho no que faz
5. tem perseverança
6. tem humor
7. não termina o que faz +

com os colegas:

8. é afetoso ou amavel
9. tem ascendência sobre o grupo
10. é agressivo +
11. é vingativo
12. é egoísta
13. é sociável
14. é franco
15. é enredado
16. é delator

com o mestre:

17. é cortês
18. afetoso
19. obediente
20. obstinado +

2. Condições pessoais:

1. ativo	-preguiçoso	30. seguro de si	45. medroso
2. afetoso	-indiferente	31. imprudente	46. orgulhoso
3. negligente	-consciencioso	32. docil	47. colérico
4. contente	-queixoso	33. ciumento	48. choramingão
5. implicante +	-agradável	34. inquieto	49. o violento
6. emotivo	-insensível	35. choramingão	50. excitado +
7. franco	-reservado	36. adaptável	51. calmo
8. impulsivo	-cauto	37. musical	52. iniciativo
9. vivo	-distraído	38. artístico	53. indisciplinado
10. bom	-cruel	39. mutável (')	54. habilidoso
11. condutor	-conduzido	40. infantil	55. indolente
12. brando	-aspero	41. sensato	56. maníaco
13. barulhento +	-quieto	42. jovial	57. caprichoso
14. obediente	-desobediente +	(que tem caprichos)	58. deprimido
15. ordenado	-desordenado	43. tristonho	
16. pronto	-tardo, lento	44. inconstante	
17. preponente	-caudatário	(') que ri e chora sem motivo	
18. brigão	-pacífico		
19. belicoso	-pacífico		
20. racionável	-obstinado		
21. vingativo	-clemente		
22. egoísta	-altruista		
23. sério, grave	-alegre		
24. calado	-tagarela		
25. sociável	-solitário		
26. firme	-vacilante		
27. tímido	-atrevido		
28. fiel	-falso		
29. acanhado			

Observações:

Ilustração 10. Psicograma presente na ficha nº 1, J.P.M., Escola General Trompowski.

Em todas as fichas analisadas, há nos itens *Vida na Escola* e *Caráter* os mesmos tipos de caracterizações. Esse fato provocou curiosidade, haja vista parecer se tratar de uma padronização de adjetivações, então confirmada pela folha apresentada acima que não consta em todas elas. Quando as fichas pertencem às meninas, essas caracterizações

estão, não raro, no masculino, o que sustenta a hipótese daquele questionário enquanto um guia que, assinalado, era transposto para a ficha sem se atentar para o gênero/sexo do aluno então fichado.

Mesmo que o planejamento a seguir pela redatora tenha sido arquitetado por uma outra pessoa, no caso do SOHM, por seu diretor, àquela tinha o poder de decidir como seria feita a abordagem, a sequência, selecionando e determinando a relevância das perguntas, enfatizando pontos do questionário e/ou minimizando-os. As ausências ou lacunas presentes podem evidenciar a afirmação quanto ao poder retido e administrado pelas visitadoras sociais no momento em que recolhiam falas e as transcreviam, como podem também elucidar a negativa da família quanto às perguntas.

Trabalhar com as fichas significa manusear documentos que trazem consigo signos variados, de múltiplos olhares e perspectivas. Uma fonte que, igualmente, permite ampla visão e a desafia com seus pontos cegos. Muitos questionamentos acompanham o seu uso e a análise a ser feita, não deixando de lembrar que se trata de uma documentação oficial, uma vez que foi confeccionada pelo e para o SOHM. Algumas dificuldades se apresentam de imediato: não saber quem observou os alunos e suas famílias, coletando as informações acerca de suas vidas; quem as redigiu; quem as datilografou; quem realizou a orientação ortofrênica; como era composta a equipe, enfim. Não há documentos que respondam tais questões e somente ao longo da leitura de um conjunto considerável de fichas é que conseguimos descortinar algumas delas. A própria dispersão das fichas configura um problema, pois não se sabe o volume tecido ao todo, onde estão, como e porque foram separadas, porque parte delas está no arquivo pessoal de Ramos⁶³⁶. Por fim, trabalha-se com muitos talvez.

Como explicitado, praticamente toda a coleta de informações sobre a criança, na escola ou em sua casa, se deu pela utilização de um instrumento de coleta de dados (questionário semiestruturado), preenchido pelas visitadoras. Entretanto, havia a possibilidade delas se utilizarem de interpretações pessoais livres, para auferirem quaisquer registros. Estes fatores resultaram em fichas que, embora tivessem sequência e padronização em seus tópicos, foram confeccionadas a partir de questionários relativamente diversos. Desta maneira, afora a análise qualitativa de casos que

⁶³⁶ Como já afirmado nesta tese, Ramos afirmou em *A criança problema* que foram confeccionadas 2000 fichas. Essa é a única informação concernente ao assunto. Como não sabemos o montante de alunos matriculados nas escolas experimentais, não se pode saber se o valor apresentado por ele contempla todas elas ou todo o período de existência do SOHM.

ilustrassem a linha de pensamento e o trabalho realizado pelo SOHM, sob a tutela de seu chefe, buscamos sistematizar as informações, de modo a gerarmos dados numéricos que, para além desta tese em específico, pode contribuir como fonte para estudos dos temas transversais abordados nos questionários⁶³⁷.

Diante da diversidade de pensamento de Ramos e das informações com as quais nos deparamos nas fichas ortofrênicas, além do embasamento metodológico e teórico para a análise historiográfica, observamos que seria possível complementá-la com a realização da análise estatística. Para o tipo de informação contida nas fichas ortofrênicas, essencialmente não numéricas, e para o propósito pelo qual entendemos que seu uso seria indispensável, foi adotada a estatística descritiva. Nesta área da estatística, o “objetivo básico é o de sintetizar uma série de valores de mesma natureza, permitindo dessa forma que se tenha uma visão global da variação desses valores⁶³⁸”.

Para a realização da análise estatística descritiva, houve a transformação das respostas obtidas nas fichas em valores numéricos. Esta transformação propiciou a contabilização das respostas obtidas e, assim, o conhecimento do total de respostas alcançadas para cada questionamento e a sua transformação em percentuais ou frequências de respostas. Este tipo de análise é comum em muitas áreas de pesquisa, inclusive em algumas nas quais Ramos se baseou para suas análises no âmbito do SOHM, como a medicina, a antropometria e a educação. Desta forma, foram escolhidas determinadas informações que constam nas 134 fichas ortofrênicas trabalhadas nesta tese e que consideramos passíveis de análise.

Para esta parte do trabalho, foram contabilizadas as seguintes: *Informações Gerais*: nacionalidade dos pais e da criança (brasileira, portuguesa ou outras); religião dos pais (católica, espírita, sem religião ou outras); cor da pele dos pais e da criança (branca, preta, morena ou parda); idade média da criança; se os pais e a criança trabalhavam (sim ou não); quantidade de irmãos da criança e quantidade de irmãos que foram abortados, nasceram mortos ou vieram a falecer (incluindo irmãos adotivos) e as doenças mais comuns citadas para as crianças (sarampo, lues congênita, coqueluche e catapora). No item *Brincadeira*, foram contabilizadas as informações: se a criança

⁶³⁷ Pesquisas relativas à imigração (dados da nacionalidade dos pais); à ocorrência de doenças em crianças; à realização de abortos naturais e provocados; ao trabalho feminino; aos problemas de comportamento na escola, dentre outros.

⁶³⁸ GUEDES et al. (2005). *Estatística descritiva*.

Disponível em: https://www.ime.usp.br/~rvicente/Guedes_et_al_Estatistica_Descritiva.pdf. Acessado em fevereiro de 2018.

brincava sozinha ou com companheiros; se dominava ou era dominada durante a brincadeira e se brincava em casa e/ou na escola. Da *Moradia*, foi contabilizado se a família possuía casa própria ou alugada; o tipo de habitação (individual, coletiva ou vila); as condições de iluminação e aeração da habitação (ruim, boa, regular ou ótima); bem como se havia local para a criança brincar (pátio, área, quintal, jardim ou terreno) e a qualidade da vizinhança (ruim, regular, boa ou não conhece).

Tratando da *Vida Sexual*, foram contabilizadas as informações acerca da prática de onanismo e instrução sexual recebida pela criança. Da secção sobre os *Ritmos Fisiológicos*, foram registradas as horas em que a criança dormia e acordava, o que possibilitou calcular as horas médias de sono; se a criança dormia só no leito; se tinha ou levava brinquedos para o leito; se havia a participação dos pais em sua preparação para dormir; se havia algum tipo de cerimônia especial por parte da criança para dormir; se ela possuía medos e, se sim, quais eram eles (escuridão, isolamento, escuridão e isolamento, ladrão ou fantasma); bem como se dormiam com as portas abertas ou fechadas.

Sobre a *Vida da Criança na Escola*, foram contabilizadas as seguintes informações: como se comportava na escola (obediente ou desobediente); se atormentava os colegas; se chorava facilmente; se era fanfarrão, tagarela e/ou emburrante; se mentia e /ou furtava e se tinha tiques especiais. Ainda neste quesito, na informação identificada como *Caráter*, foram contabilizados todos os adjetivos utilizados para caracterização dos alunos.

4.2 A análise das fichas: uma leitura de entrelinhas

Como já afirmado, algumas fichas foram confeccionadas por meio da coleta de informações fornecidas pelo próprio aluno em foco. Portanto, eles tinham conhecimento de que estavam respondendo perguntas contidas em um questionário. O mesmo se pode dizer dos pais, que recebiam as visitadoras em suas casas e, igualmente, respondiam perguntas que eram anotadas⁶³⁹. Em nenhum texto de Arthur Ramos, tampouco nas

⁶³⁹ Com relação à ética em pesquisas com seres humanos, as primeiras normas reguladoras foram criadas em 1947, com o Código de Nuremberg, após a Segunda Guerra Mundial, frente às experimentações desumanas e abusivas executadas nos centros de concentração nazistas. Este Código foi revisto em 1964, na 18ª Assembleia da Associação Médica Mundial, quando foi aprovada a Declaração de Helsinque. As

próprias fichas, foram encontradas informações sobre o momento de suas aplicações: como se deu a abordagem, explicações a seu respeito, ou sobre o consentimento dos pais. Mas estes últimos sabiam que estavam prestando informações que estavam sendo redigidas, inclusive, determinando a ênfase sobre algumas delas. O pai da aluna S.M.V., ficha de nº 74, Escola Bárbara Ottoni, declarou na entrevista ser pobre em extremo, "fazendo questão", conforme a visitadora, que "assim fosse registrado".

As negativas, presentes nas reflexões pautadas sobre as fichas, não designam falhas ou faltas, sendo elas mesmas produtos da análise. As fichas lotadas no Acervo Arthur Ramos, e utilizada por nós, estão datilografadas. Não há indicação de quem as datilografou. Pela lógica, sabe-se que elas foram datilografadas após a realização das visitas/entrevistas/observações. Para as entrevistas, as visitadoras iam às casas dos alunos e também transitavam nas escolas, dispondo apenas de papel (questionário semiestruturado) e caneta como instrumentos.

Em algumas fichas há sinais de interrogação entre parênteses, denotando dúvidas com relação a grafia, o que, por sua vez, suscita a dúvida referente ao datilógrafo(a): as próprias visitadoras ou algum outro funcionário? Há anotações escritas à mão em algumas fichas, demonstrando que, mesmo após a transformação dos questionários preenchidos em fichas, poderiam haver inclusões, mudanças. Em algumas delas há indicações de nomes de médicos, professoras e de visitadoras, mas elas não são assinadas. Há falas nas quais a redatora se insere. Saber a respeito de quem escrevia é igualmente importante, pois era a pessoa responsável pelo o que ficaria registrado. Tal registro, por sua vez, determinaria a visão do SOHM sobre a criança, seu diagnóstico e tratamento, além da análise futura de quem viesse a manusear esse material.

A sua composição podia levar dias, meses ou anos! Isso significa dizer que o aluno e sua família estavam confinados em uma roda de observação contínua, sem data para acabar. Algumas delas apresentam datas, não raro com o indicativo de anos seguidos e, em alguns casos, quando as observações eram encerradas, há a afirmação de

Diretrizes Internacionais para Pesquisa Biomédica com Seres Humanos foi elaborada pelo *Council for International Organization of Medical Sciences*, na década de 1980, em conjunto com a Organização Mundial de Saúde que veio a ter uma nova versão publicada em 1993. No Brasil, somente na década de 1980, é que foi criado o primeiro documento oficial visando tal normatização, por meio da Resolução CNS 1, de 1988, do Conselho Nacional de Saúde. Em 1995, foi criado um Grupo Executivo de Trabalho, cujo intuito foi a revisão das normas em pesquisa no país. Dessa reunião resultou a Resolução CNS 196/96 que criou os Comitês de Ética em Pesquisa, vinculados às instituições de pesquisa, bem como a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, ligado ao Ministério da Saúde. In: MARQUES FILHO, José. Ética em pesquisa: dez anos da resolução CNS 196/96. *Revista Brasileira de Reumatologia*, v. 47, n.1, São Paulo, 2007. p. 2-3.

que o aluno saiu da escola. Essa observação e composição contínuas podem ter sido realizadas por mais de uma visitadora e datilógrafo(a). Não há indicação de quantos destes profissionais havia trabalhando no Serviço, nem ao certo quem eram eles. Mas são sempre mencionados por Ramos no plural. Pela quantidade de fichas elaboradas, 2000, conforme seu diretor, e pelo volume de trabalho que se exigia nestas confecções, há de se considerar que a equipe deveria, de fato, ser composta por um número razoável de pessoas.

Uma escrita realizada por várias mãos traz consigo concepções e maneiras de trabalhar distintas, mesmo quando há um roteiro. E, se quem escreve inicialmente não é a mesma pessoa que datilografa, mais subjetivações podem existir. Com a hipótese de que essa diversidade de profissionais podia atuar até que uma mesma ficha fosse originada, pode-se aventar que as lacunas ou as respostas incompletas apresentadas em algumas delas provenham dessa multiplicidade de pessoas distintas que traziam consigo seus próprios métodos de trabalho e abordagem. Isso significa dizer que a ausência de respostas, sua incompletude ou, ainda, sua superficialidade não podem ser creditadas apenas à negativa do entrevistado.

Ao longo das fichas, há informações que foram inseridas de maneira, aparentemente, condizente com a fala do entrevistado então colocada entre aspas. Entretanto, há passagens em que fica muito evidente a visão e o juízo de valor da visitadora, seja frente à resposta dada ou à observação realizada. Há de se resaltar que essa era uma das funções de seu trabalho, opinar, o que não deve ser confundido com xeretar. No tópico referente aos pais, não raramente são mencionadas características que foram percebidas pela observadora: alegre, nervoso(a), calmo(a), triste, risonho(a) etc. Esta percepção estava em consonância com o que ditava o modelo da ficha. É importante relembrar que as visitadoras eram capacitadas pelo próprio Ramos para a realização do levantamento de dados e feitura de uma primeira análise das informações sobre as crianças e tudo o que as cercavam. Assim, suas opiniões eram consideradas relevantes para a documentação nas fichas e posterior melhor análise do chefe do Serviço sobre as crianças.

São frequentes suas percepções sobre a aparência da casa e da vizinhança; ou ainda sobre os pais em si, como nesta observação sobre a mãe de S.F.E, nº 423, Escola EUA: "1936: Noto na mãe de S. muita pouca vontade de trabalhar, uma certa indolência e preocupação de que os outros a devam ajudar, fato que vem influenciar a filha que

apresenta os mesmos característicos". Interessante que ao longo da leitura das fichas, as características destinadas aos pais mantêm um certo padrão, parecendo seguir uma espécie de quadro. Há características que podem ser adjetivadas por meio de um contato, mesmo rápido, como os mencionados acima: alegre, calmo, risonho etc. Mas, outras adjetivações como mentiroso, conferida ao pai da aluna L.A.N., ficha nº 54, Escola Bárbara Ottoni, só poderia assim constar mediante uma relação contínua com a pessoa ou a certeza de casos e não isoladamente, ou o registro foi feito baseado na fala de outrem que conhece o pai, no caso, uma vez que o próprio não se qualificaria dessa maneira.

Há situações ainda que incluem a fala de pessoas que não são da família, dando margem aos mexericos: "O marido é dominado pela mulher"⁶⁴⁰. Esses registros, que mais parecem fofocas, o disse me disse, estão presentes em algumas delas. É o caso da ficha nº 60, Escola Bárbara Ottoni, do aluno A.C.A.R.P., na qual consta no tópico *Ambiente Familiar* a seguinte observação: "pessoas íntimas contam que o marido é muito exigente e ela muito ciumenta". A ficha era um documento oficial e se sabia que seria uma compilação da vida de uma pessoa e que seria lida por outras pessoas. Se o acesso por parte de terceiros aos dados pessoais de todos os que cercavam essa criança já era invasivo, expondo-os em sua privacidade e intimidade, a presença de falas de outrem a respeito de tema de foro íntimo, como a relação do casal, nesse caso, os expunham ainda mais, para além do interesse inicial do que se pretendia obter com as fichas.

Esse perscrutar detalhista e íntimo sobre a família, indo da relação matrimonial ao valor do aluguel da casa ou o valor do salário está presente de maneira incisiva nas fichas. A inclusão de outras pessoas evidencia esse esquadrinhamento amplificado. Na ficha de W.W., nº 25, Escola Bárbara Ottoni, há dados sobre o irmão de sua madrasta. Sabe-se que este era médico e casado. Aqueles foram registrados pelo fato de W. passar alguns dias na casa desse senhor. Informa-se ainda que "a senhora deste médico, criatura capaz e inteligente, tem muita intuição pedagógica, demonstrada praticamente na educação bem orientado de seu filho de 7 anos de idade, se faz muito respeitada por ele, que muito a obedece". Aqui intervêm outros questionamentos que dizem respeito à composição das próprias fichas, pois, como a visitadora haveria de saber sobre a referida senhora, a maneira como educa seu filho e como esse se porta perante ela?

⁶⁴⁰ Ficha nº 129, I.B.S. Escola Bárbara Ottoni.

Teria realizado visita à sua casa? A teria entrevistado na casa dos pais de W.? Teria coletado tais informações com a madrasta da criança? O que se destaca é a inclusão dessas pessoas, justificada pela aproximação com a criança, que parece ser feita à revelia de seu conhecimento e/ou consentimento.

Mesmo quando o assunto não dizia respeito a criança em foco ou mesmo que não tivesse uma relação secundária com ela, essa investigação era realizada. E isso não estava circunscrito somente aos parentes. O fato de que para Ramos tudo e todos que exercessem ou podiam exercer influência sobre a criança era importante, justifica os motivos pelo quais essa inquirição amplificada acontecia. Por isso que dados dos inquilinos, no caso das famílias que alugavam quartos de suas casas a outros, eram também coletados: nomes, sexo, se casados ou não, se com filhos ou não, se tinham contato com a criança⁶⁴¹. Saber se a família recebia visitas e, se sim, com que frequência, bem como quantas pessoas habitavam a residência tinha como objetivo saber se a criança sofria influências destas pessoas, fossem amigos, parentes ou vizinhos.

O ambiente familiar tinha deveras importância para o Serviço e, como até os dias atuais, essa importância é reconhecida e continua sendo central para o desenvolvimento de toda e qualquer criança. É impossível negar a sua influência sobre elas: tanto no aspecto físico quanto afetivo. Ramos estava atento a questões um tanto quanto negligenciadas em sua época, como as de teor socioeconômico e sua relação com o desenvolvimento das crianças. Ainda assim, como visto, o SOHM igualmente responsabilizou a família por muitos dos problemas de seus filhos, em uma abrangência ambiental e não biológica. Porém, considerou tais condições sociais como relevantes.

Os malajustamentos das crianças podiam levar ao surgimento de problemas comportamentais e, no Serviço, quase sempre eram eles os responsáveis, afora os casos comprovadamente orgânicos. A linha de raciocínio era: problemas comportamentais provinham de problemas orgânicos ou ambientais. Se orgânico, tratamento clínico. Se ambiental, investigação, diagnóstico e aconselhamento. Outro problema era o

⁶⁴¹ Era o caso dos inquilinos ou hóspedes F.F. e A.F. que moravam com a família do aluno A.L.C., n° 254, Escola Argentina: "Outras pessoas: F.F., amiga da família que morava na mesma casa (Durante 5 anos). Moça, casada, lavadeira, boa, alegre, irascível. A.F. (marido), caixeiro de botequim, bom, alegre, genioso. Embriagava-se às vezes e brigava com a senhora. E., 9 anos, fem.; C., fem., 7 anos e T., fem., 4 anos. Filhos do casal. Muito levadas todas. A mãe delas dava pancadas nelas, elas corriam (sic). Separaram-se por causa das crianças que viviam brigando". Outras fichas indicam quando há sublocação da casa: n° 12, J.V.M., Escola Argentina; n° 266, C.S.L., Escola Argentina; n° 48, M.S., Escola Argentina.

aprendizado. Quando este não era satisfatório, buscava-se compreender sua insatisfação da mesma maneira: se tinha raízes orgânicas ou ambientais. Entretanto, o que predomina nas fichas são considerações em torno do comportamento. Sobre a aprendizagem, só há menção no campo em que se indica o nível das funções psíquicas. Quem mais poderia falar sobre o aprendizado eram as professoras. Mas, a fala delas incide, prioritariamente, sobre o comportamento.

E, se o ambiente físico tinha essa centralidade, o mesmo se pode dizer do aspecto afetivo. Por essa razão, há informações acerca do estado da relação matrimonial dos pais. Um dado invasivo, fato. Mas que permitia, teoricamente, tendo em vista que os pais podiam mentir ou relativizar a verdade, entender como era a relação familiar. Casos de pais alcoólatras, agressivos, abusivos com a esposa e filhos não eram raros e a influência nefasta disso para a vida de qualquer pessoa, principalmente para uma criança é inegável.

O castigo corporal realizado em casa e na escola foi definido por Ramos como um "longo processo sádico de repressões", cuja existência persistia, como pôde observar nos escolares assistidos pelo SOHM: castigos por pancadas, bordoadas, socos, chicotes, cabo de vassoura, tamancos, correias, tábuas, prisão em cafuas, despir as calças da criança para impedi-las de sair de casa, ficar de joelhos, privação da merenda, ficar em pé etc⁶⁴². A palmatória ainda era utilizada, e no interior de São Paulo registrou ainda o uso da bola de cera⁶⁴³. Mesmo lembrando que os castigos corporais estavam sendo substituídos pelos castigos "morais", os primeiros ainda eram frequentes, e em alguns casos, afirmava ser o castigo moral tão desastroso quanto o físico.

Os castigos eram não apenas realizados pela família, como se cobrava da escola atitudes enérgicas desse porte e até se autorizava que fossem empregados⁶⁴⁴. Porém, há de levar em consideração que este tipo de "educação" era a maneira como grande parte daquelas pessoas foram criadas. Assim, em suas concepções, era um modo válido e eficaz de educar, uma ideia e comportamento que foram construídos e se mantinham operantes. Mudar tal mentalidade era uma das funções autoatribuídas pelo SOHM. Na ficha do aluno M.P., nº 111, Escola México, afirma-se que a sua mãe e irmãos lhe

⁶⁴² RAMOS, Arthur. Esplendor e decadência da palmatória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. II, n. 6, 1944. p. 457.

⁶⁴³ Uma bola de cera ficava presa por um barbante. Essa junção fabricava uma espécie de chicote. Ao lançá-lo sobre a cabeça da criança a ser "corrigida", na verdade castigada, a cera ficava presa nos cabelos que eram arrancados quando a professora puxava o chicote de volta. *Ibid.*, loc., cit.

⁶⁴⁴ Ficha nº 31, A.N., Escola General Trompowski. "Autorizou até a bater na escola".

batiam constantemente com pancadas. Essa era a maneira aventada para corrigir erros, ensinar algo. As informações acerca desse tipo de castigo são apresentadas quando se trata dos *Pais* e nas *Observações Gerais*.

- Indicações de que a mãe batia muito no(s) filho(s): A.L.C, n° 254, Escola Argentina é apresentado pela mãe como uma criança "insuportável em casa", que vive "fazendo desordens e desobedecendo-a. Não posso trabalhar, porque tenho que parar para bater nos meninos porque eles vão para a rua e brigam, só obedecendo quando apanham"⁶⁴⁵. M.S., n° 60, Escola General Trompowski, é acordado pela mãe para apanhar, caso esta receba queixas suas, obrigando-o a trazer "a correia para apanhar no terreiro. Os vizinhos as vezes lhe tiram a correia".
- Quando ambos os pais agrediam a criança: J.V.M., n° 12, Escola Argentina, que costuma apanhar da mãe e levar correias do pai quando o desobedecia.
- Quando o pai era o agressor e a mãe a atenuante: A.R., n° 437, Escola EUA, que tem na mãe uma defensora aos castigos infligidos pelo pai com o uso de chinelos ou correias.
- Pais que não consentiam que as mães batessem em seus filhos: R.S.M, n° 24, Escola EUA.
- Pais que agrediam os filhos e as esposas: E.A., n° 37, Escola Manuel Bonfim.
- Relatos das próprias crianças sobre os castigos que sofriam em casa: I.J., n° 367, Escola Manuel Bonfim.
- Padrastos que espancavam seus enteados que criavam desde pequenos: W.R., n° 117, Escola México que apareceu na escola com "dois enormes equimoses no rosto e pescoço. Contou que o padrasto quase o matou. Era meia noite quando foi acordado só para apanhar. A mãe tentou separar, mas foi agredida".
- Crianças que fugiam para não apanhar: A.L.S., n° 45, Escola General Trompowski que já foi agredido pelo pai com uma foice.
- Crianças que apanhavam de toda família: J.D., n° 03, Escola General Trompowski, que apanhava dos pais e irmãos; ou por outros parentes, a exemplo de G.S.N., n° 395, Escola Bárbara Ottoni que era espancada pela tia. O campo das *Observações* da ficha desta aluna traz a sua fala acerca dos espancamentos sofridos em casa. Segundo ela, a tia a espancava, perseguia muito, era exigente, autoritária e má, mostrando aos colegas da escola as equimoses provocadas pelos maus tratos. Há outras passagens nas quais

⁶⁴⁵ Ficha n° 254, A.L.C. Escola Argentina.

não fica claro como as informações foram coletadas, como a concernente a ocorrência de um "verdadeiro escândalo" na casa de G.: a "tia brigou com uma de suas irmãs e em consequência G. recebeu forte pontapé perdendo os sentidos. Aos gritos da tia, populares invadiram a casa e a aglomeração foi grande na rua. Quando G. recuperou os sentidos viu todos os objetos da sala partidos; a tia tivera um verdadeiro acesso de loucura". As considerações acerca do comportamento da tia foram feitas pela própria G. e pela professora que "conversando com a avó e a tia pôde perceber que a tia domina a todos: quando ela falou, a avó calou-se imediatamente". Uma percepção da docente que vem a corroborar com a fala da aluna. Seu registro funciona como um atestado de que, de fato, a tia era autoritária. A presença da passagem sobre o "escândalo" na ficha serviu para evidenciar não só os maus tratos sofridos pela criança, como também o ambiente familiar.

- Crianças surradas que precisavam de interventores em seu socorro: M.L.S., nº 90, Escola General Trompowski, que é espancada pela mãe a ponto de morrer, segundo a tia da criança. Esta é castigada pela mãe que declara a "pôr de joelhos com o livro aberto, escrever frases como 'eu sou malcriada', reguadas nas pernas e, se suja a roupa que mudou, fica no quarto com a roupa suja".

Alguns pais e/ou parentes reclamavam e criticavam a ausência dos castigos corpóreos na escola, chegando a pedir que eles fizessem parte da pedagogia, acenando ainda essa ausência como causa para os problemas comportamentais das crianças. A mãe de C.H., nº 92, Escola General Trompowski, se queixava da educação no Brasil por ser branda, comparando-a a de seu país de origem, EUA. Havia também pedidos para que as professoras castigassem as crianças, como solicitou a mãe de O.M., s/nº, Escola Bárbara Ottoni, visto que o menino estava "insuportável em casa". A mãe de J.G., nº 64, Escola General Trompowski, declarou que havia dito aos filhos que caso recebesse mais uma reclamação da escola, pediria a professora que lhe permitisse bater-lhes no rosto para envergonhá-los diante dos colegas. A visitadora afirma ter tentado convencê-la de que os castigos deveriam cessar, ao que ela respondeu: "Não posso deixar de bater porque eles só me atendem assim ou quando eu choro. Mas como nem sempre tenho vontade de chorar...". Quando há a *Orientação Ortofrênica*, no tópico destinado à estes tipos de violência, enfatiza-se a necessidade de conversar e convencer os pais e familiares a não agredirem seus filhos.

Em mais de uma ocasião houve a crítica à escola que não fazia uso desse tipo de "correção". Dentro da proposta escolanovista, esse recurso não estava incluído, sendo, a propósito, bastante criticado. Esse ponto de vista da reforma em si com relação aos castigos corpóreos era, sem dúvida, importante e muito positivo. Um tipo de intervenção necessária. Mas, é preciso ressaltar que o corpo não é supliciado apenas quando fisicamente afetado, em lesões, e as correções que o SOHM propunha, muitas delas, igualmente afetavam o corpo. O escutar a que eram sujeitos os alunos e suas famílias já evidencia o quanto esses corpos eram tocados. "Mesmo quando utilizam métodos 'suaves' de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata"⁶⁴⁶.

Nas fichas analisadas não foram encontradas indicações de punições aos alunos com mau comportamento pela escola ou pelo Serviço. As de caráter físico estão completamente ausentes, no espectro analisado, mas há aconselhamentos por parte da docente, e não de Ramos, o provável analista das fichas e responsável pela *Orientação Ortofrênica*, de determinadas privações. Exemplo do aluno Z.S., nº 82, Escola General Trompowski, cuja docente, por meio de bilhete encaminhado à sua mãe, diz que o menino devia ser privado do cinema do dia seguinte, em virtude da falta dos seus trabalhos de casa. Entretanto, o que prevalece é a orientação.

A tia de M.L.S., nº 90, Escola General Trompowski, já mencionada mais acima, criticava a mãe de M. por lhe bater, propondo castigos "que a criança sente: privar do que mais gosta, não dar liberdade nem importância e não ficar beijando a criança depois que castiga". Culpava o governo "que não deixa as professoras castigarem as crianças, nem mesmo tirar o recreio; os meninos não têm respeito às professoras e isso não é direito, porque primeiro os pais, depois a professora, que põe o saber na cabeça deles". A insatisfação com a falta de rigor das escolas enquadradas na reforma foi motivo para a retirada da aluna Z.W, nº 113, Escola Bárbara Ottoni, segundo informações de uma "pessoa íntima da família" que *desmentiu* a mãe de Z., uma vez que ela havia declarado como motivo a ausência de alguém com quem deixar a menina às quintas-feiras.

Os castigos podiam ser físicos, como também a privação de alguma coisa: brincar, sair, comer, incluindo a prisão domiciliar por meio de correntes amarradas aos pés da criança⁶⁴⁷. De maneira geral, pelo o que trazem as fichas, os castigos estavam

⁶⁴⁶ FOUCAULT, 1999, p. 28.

⁶⁴⁷ Ficha nº 3, J.D. Escola General Trompowski. Pelo fato do filho fugir de casa, o pai declara que "foi obrigado a comprar uma correia com um cadeado e assim o prende algumas vezes em casa."

associados ao ato de educar. Com os princípios escolanovistas e com Ramos a frente do SOHM, todo um trabalho voltado a identificação de casos de punições corpóreas e sua posterior condenação e aconselhamento para sua supressão foi realizado.

Os objetos com que as crianças apanhavam variavam entre correias, chinelos, fios, mãos, correntes, incluindo foices! Os motivos igualmente variavam, mas predominavam a desobediência dentre as justificativas. O não aprendizado das lições também configurava dentre as causas para os castigos, como ocorria com J.G., nº 64, Escola General Trompowski e com D.P., nº 144, Escola Bárbara Ottoni, que apanhava de chicote do pai "principalmente quando não aprend(ia) a gramática que ele ensina(va)".

O julgamento das visitadoras aos pais e às suas maneiras de educar estão presentes nas fichas com certa frequência. Há aquelas que se pode considerar sensatas e mesmo necessárias, como as pertinentes aos castigos físicos, mas também há aquelas em que se desconsidera todo um contexto que envolve atos repreendidos. Representativo desse caso é a inclusão da fala da visitadora quanto ao sono do aluno J.J.S., nº 9, Escola Bárbara Ottoni que "até 1934 dormia (com) todos numa mesma cama (pai, madrasta e dois irmãos). Observação: dormem todos juntos no mesmo quarto em completa promiscuidade". J. tem origem pobre e vive em "casa alugada, situada num morro, de aspecto pobre, coberta de zinco, um único compartimento, não há nem jardim e nem pátio para brincar; más condições de aeração e iluminação". A família não tinha espaço físico individualizado para colocá-lo para dormir e isso não foi levado em consideração. O tom é de reprovação como se tratasse de uma negligência familiar. E é a isso que se chama atenção aqui. Percebe-se como o Serviço "escapa" ao seu diretor, seu pensamento, posicionamento e até mesmo às suas recomendações de como o trabalho deveria ser realizado. As condições sociais das crianças eram itens de grande importância para ele e em seus escritos está clara a sua relevância quando realizava a análise da ficha de um aluno.

Ramos lia estas fichas e, muito provavelmente, era o responsável pela *Orientação Ortofrênica*, seu último item. Portanto, ele tinha conhecimento dessas falas. Naquele campo há orientação destinada aos pais e também aos mestres. Assim, mediante ações de algum membro da equipe considerada errada ou inoportuna, ele intervinha. Na ficha do aluno W.R., nº 117, Escola México, nas *Observações*, afirma-se que a professora da classe se queixa muito "da falta de atenção do aluno e do seu

comportamento na sala; diz que é o único menino de quem não conseguiu uma atitude satisfatória; continuamente tem que estar chamando-o à ordem". O menino era órfão de pai, vivendo com a mãe e o padrasto que o "espancava horrorosamente", configurando um "caso clássico do aluno-problema enteado". Na *Orientação*, este é o diagnóstico. Afirma-se que a desobediência na escola e a falta de atenção apresentadas por W. eram consequências do ambiente familiar, sendo uma reação à vida em casa, diante do escorraçamento do padrasto. A orientação é única: conversar com os pais para esclarecer a situação e com a docente, explicando-lhe o caso. Munida desse esclarecimento, ela poderia entender o mau comportamento de W. e assim trabalhar com ele de maneira a solucionar os problemas apresentados. Há uma preocupação em deixar a professora a par dos motivos que levavam a criança a ter determinados comportamentos.

Com relação à maneira como a ficha era redigida, o que passava a ser parte integrante, ele não se pronunciou. Afirma-se que muito provavelmente foi Ramos quem realizou a orientação ortofrênica pelo tipo de aconselhamento que é ofertado, compatível com seu pensamento, afora o fato de ele ser o diretor do Serviço, seu responsável. Da arquitetura das fichas, passando pelo o que deveria ser apreendido pelas observadoras à orientação final, a sua presença é evidente. O que demonstra um controle absoluto sobre o trabalho, no sentido de tudo estar ligado ao seu conhecimento e concordância. Nada lhe escapava, ou, não deveria escapar.

Na ficha nº 266, O.M.C., Escola Bárbara Ottoni, é marcante a sua presença nas *Orientações*. Trata-se de um aluno com preconceitos raciais: "tem ojeriza a negro; se tivesse autoridade acabaria com todos os negros do Brasil". Aconselha-se, dentre outras determinações, "destruir-lhe progressiva e habilmente os preconceitos antirraciais (conversar com a professora de História e Ciências Sociais - para mostrar a influência do negro em nossa formação etc)". Ramos, nesta época, já tinha estudos e publicações acerca do negro e da temática racial no Brasil. A orientação, destacando a importância de desfazer tais preconceitos por meio da educação, contando com o auxílio das docentes e a ênfase dada à necessidade de que seja ensinado à O. a influência do negro na formação do país é deveras compatível com seu pensamento.

No que diz respeito ao fator racial, como já asseveramos no capítulo anterior desta tese, não há menção sobre a existência de um tratamento diferenciado, por parte do SOHM, às crianças de cor preta, parda ou branca. A cor não é relevante para o

trabalho do Serviço, no sentido de um trato especial. Tem relevância comprovada pela sua existência na ficha. O que não significa dizer que ela não tivesse importância fundamental para a diferenciação econômica, fator preponderante para o diagnóstico, análise e tratamento dos alunos. Obviamente que o racismo não deixava de existir só porque não recebia uma atenção diferenciada por parte do SOHM, estando, inclusive, presente nas fichas. V.C., nº 327, Escola EUA, perguntou, ao tomar uma injeção, qual era o seu nome e "disse que parecia 'coisa de preto'. Como estranhássemos, ela se apressou a declarar, 'a injeção é feia por isso parece com preto que também é feio'". A tia de M.L.S., nº 90, Escola General Trompowski, disse à visitadora que não dessem liberdade a menina, "porque a pior coisa é mau comportamento" e que eles eram "uma família de pretos, mas não de pretos estúpidos, pois foram criados por brancos", completando que "isto é a raça ruim do pai" que era preto, conforme a ficha.

M.C.C.M., s/nº, Escola Bárbara Ottoni, tem relatado em sua ficha que tem "uma predileção espantosa pelas pessoas de cor. Disse-nos que prefere a companhia de mulatos e pretos. Todas as suas amigas tem sido de cor". A predileção de M. é condenada pela família, assustando-a, que chegou a demitir a ama Mercedes "rapariga de cor, que exerceu sobre a criança tal influência que foi necessário dispensá-la, separação que trouxe grande sofrimento a menina". O sofrimento de M. não foi levado em consideração e nem suas atitudes bondosas para com as colegas. Consta que a menina "é uma criança muito boa, gosta mais das colegas pobres e de cor. Diariamente traz merenda para uma companheira, dando ainda, algumas vezes, parte da sua". Quando a redatora menciona a melhora de M., visto que não usa mais o vocabulário que costumava usar, acrescenta que "continua preferindo as colegas de cor as quais muito protege dando passes de bonde e boas merendas". Essa sintaxe denota uma adversidade frente a melhora, pois, ainda assim, continuou com tais predileções. A visitadora enfatiza assim uma perspectiva bastante subjetiva, carregada de preconceitos e, em alguns casos, de discriminação, demonstrando como eles faziam parte do universo que cercava o SOHM, uma vez que inserido naquela sociedade e naquele tempo.

Anotações que denotam preocupações que eram de Ramos, com forte teor psicanalítico, são recorrentes na escrita, o que indica não apenas a sua influência na composição das fichas, mas também na orientação ofertada às visitadoras. Nesse caso, é válido lembrar que elas tinham que realizar cursos de caracterologia e ter noções de

psicanálise para atuarem naquela secção. Percebe-se um esforço, por parte delas, em registrar dados que obedeciam ao que parece um roteiro de atenção.

Uma das orientações em que se torna mais perceptível a presença de Ramos é a de J.D., nº 3, Escola General Trompowski. Aconselha-se tratamento orgânico (anti-luético - calcioterapia) e que se consiga captar a confiança da criança, além de um diagnóstico: "Trata-se de um caso de agressividade com componentes sádicas". Pautando-se em Adler, afirmou que "do ponto de vista *causal*, há fatores orgânicos-glandulares (lues) e afetivo traumático (fixação anal). Do ponto de vista *finalista*, há compensações inadequadas ao abandono moral, principalmente paterno (ver atitude de revolta contra o pai)". A correção ocorreria, então, da seguinte maneira:

Causal - orgânica: fazendo o tratamento anti-luético intensivo. Calcificação. Assistência alimentar. Psicológica: Dirigir, canalizar a agressividade da criança: nos jogos motores, em trabalhos manuais (ver a experiência da serragem), aproveitar o começo da transferência afetiva da professora de jogos, instrução sexual adequada (ao grupo também), investigar mais a fundo os "complexos" afetivos da criança...

Finalista: Compreender a situação dentro do binômio lar-escola. O desajustamento na escola é consequência do desajustamento do lar. Continuar o contato com a mãe e principalmente com o pai, pedindo-lhes que mudem de atitude em face da criança. Na impossibilidade de corrigir o ambiente familiar, é aconselhada a retirada do menino para um internato.

A ficha de J.D. é uma das mais extensas, possuindo 11 páginas datilografadas. É uma ficha muito rica em informações e detalhes, permitindo uma análise mais pormenorizada. Destaca-se a agressividade de J. para com os colegas e que ele é, por seu lado, severamente castigado pelo pai em casa. Pai alcoólatra e violento para com todos da família. A criança pratica pederastia, vindo a ganhar dinheiro com o ato, ingere álcool, foge da escola, ameaça agredir pessoas e depredar a escola, é muito aficionado por dinheiro. Como destrói os trabalhos dos colegas e impede o andamento das aulas, lhe é permitida a saída da sala algumas vezes, pois "é difícil contê-lo". Na *Observação*, utilizando-se do método associativo de Jung, a visitadora aproveitou uma página de um livro de leitura e fazendo J. ler chegaram a palavra caneca. "Conseguimos assim que ele nos descrevesse o batizado" de sua sobrinha, destacando que bebera escondido "6 copos de chop e um copinho de parati" e que ficara "mole". Na festa, agrediu o padrinho e a irmã da madrinha, vindo a apanhar do irmão.

Da visita social destacou-se os aspectos da moradia e, no aspecto psicossocial, os membros da família e suas relações. Do pai reteve as seguintes informações: alcoólatra, força os filhos a trabalharem para ele sem remunerá-los, esconde dinheiro da esposa, bate nos filhos, apresentando eles cicatrizes⁶⁴⁸. Passa dias sem retornar para casa. Da mãe informa-se aparentar maus tratos físicos. A genitora relatou desejar muito que o filho fosse internado em um colégio, mas que pudesse vir em casa de vez em quando ou que ela o pudesse visitar. A visitadora e a professora, que foi acompanhar a primeira, foram recebidas na casa de J. por sua mãe, um irmão, a cunhada e a sobrinha. Segundo as profissionais, foram "bem recebidas e a família ficou-nos muito grata pela visita e interesse pelo menino". Relatar essa boa recepção significava destacar a importância do trabalho executado e o reconhecimento dos familiares.

Ao abordar sobre a sexualidade de J., traz-se a fala da mãe que "demonstra grande preocupação no que diz respeito ao comportamento sexual da criança", pois, "nota-lhe certas atitudes 'esquisitas'. M. (irmão de 18 anos) diz que sabe de seus 'maus hábitos' com os meninos da redondeza [...]. J. é assim acusado de atos de pederastia, como passivo". No campo *Vita Sexualis* das fichas, que não está presente em todas elas, o padrão que prevalece é o heterossexual, muito condizente com sua época. Mas, em se tratando de um Serviço com método de análise alicerçado na psicanálise e pelos trabalhos de seu diretor, inclusive nessa seara, é relevante o destaque.

Na concepção de Ramos, e da época, a homossexualidade era uma perversão. Expressa-se assim quando se tratava da fase adulta, "uma perversão propriamente dita"⁶⁴⁹. Na infância não. Ela seria apenas uma manifestação da sexualidade na fase infantil. As atitudes de censura e horror dos adultos tinham uma responsabilidade sobre a eclosão de problemas sexuais de variadas ordens que acabavam conduzindo aos problemas de conduta entre os escolares⁶⁵⁰. "É a força repressora da educação que faz bipartir, dessa maneira, a evolução do instinto sexual, o que pode gerar traumatismos psíquicos graves, e às vezes irremediáveis, quando se exerce aquela força com grande intensidade", fosse a educação familiar ou escolar. A escola tinha um papel fundamental e o SOHM tinha a função de instruir e corrigir, primeiramente os adultos e, posteriormente, as crianças. Fato é que para Ramos havia três pontos cabais com relação

⁶⁴⁸ Um dos irmãos de J., A., que tinha 25 anos no ato do fichamento, relatou os castigos sofridos e o episódio em que foi jogado numa vala pelo pai, sendo retirado ensanguentado e chorando, tendo, na ocasião, 12 ou 14 anos.

⁶⁴⁹ RAMOS, 1959, p. 285.

⁶⁵⁰ Ibid., p. 264.

ao assunto: aceitar que existia uma sexualidade na infância; que a repressão exacerbada levava à eclosão de problemas; e que era preciso reordenar a criança para que esta pudesse ter uma vida "normal".

A maneira como conduzir as descobertas e inquirições de cunho sexual das crianças era a chave para um equilíbrio - não consentir demais, não reprimir demais. Era preciso sublimar, tendo em vista uma finalidade social. As angustias provenientes das repressões exageradas eram testemunhas, para Ramos, de que a infância não era a fase idílica como se pensava⁶⁵¹. Dissertando sobre o onanismo, condenou as atitudes que amedrontavam, as ameaças, punições, as lições moralistas destinadas à elas, entendendo e reforçando, repetidamente, o ato como próprio da sexualidade infantil.⁶⁵²

No que tange ao homossexualismo, apresentou em *A criança problema* várias explicações mediante a variedade de áreas do conhecimento, como a biologia e a psicanálise, e escolas que iam das explicações endócrinas às fixações da sexualidade infantil. Apresentou algumas causas que poderiam intervir: "sentimento de inferioridade no indivíduo que procura o ideal de força e potência viril, narcisismo, medo ou aversão pelo sexo oposto, imitação ou jogo simples, principalmente nos débeis....". "Todas essas causam confluem, na explicação do homossexualismo escolar"⁶⁵³.

Ramos tecia críticas aos pais e mestres que lidavam com os problemas sexuais de suas crianças de maneira errada: com repreensões e punições. Além disso, os pais costumavam creditar à escola o surgimento de tais problemas ao que ele afirmava ser um grande erro, pois "os dados da questão devem ser invertidos. A criança que apresenta problemas de cor sexual na escola, geralmente já veio desajustada de casa", casos das curiosidades insatisfeitas, das perguntas não respondidas ou respondidas de maneira fantasiosa que, segundo ele, as impulsionavam "ao caminho da fantasia, das mentiras, dos frutos". Neste ponto, é válido atentar para o fato de um problema possuir uma gama ampla de causas, que só poderia ter sua exatidão mediante uma análise profunda da criança. Se uma criança apresentasse como problema a realização de furtos, este poderia tanto responder por sua condição financeira, como por uma necessidade de atenção advinda de seu escorrimento no lar por seus tutores, fossem os pais ou não, como também como resultado de um desvio sexual.

⁶⁵¹ Ibid., p. 265.

⁶⁵² Ibid. p. 267.

⁶⁵³ Ibid., p. 281.

No caso de J., consta dentre as orientações ortofrênicas uma "instrução sexual adequada", ou seja, educar o aluno para que seus atos de pederastia desaparecessem. Um reordenamento. Não se tratava de cura, pois não se tratava de uma doença, mas de um desvio. Resolver as questões das agressões que recebia em casa e das relações afetivas familiares seria, igualmente, um caminho a levar J. à uma vida sexual normal, logo, heterossexual. Da orientação que é destinada a ele sublinham-se problemas de cunho orgânico que deveriam ser sanados, como o tratamento anti-luético e a assistência alimentar; e psicológicos, voltados a canalização de sua agressividade. Neste ponto, deveria ser aproveitada a transferência afetiva com a professora de jogos, incluindo atividades que lhe ajudassem a transformar toda a agressividade em algo positivo.

Algumas fichas trazem consigo, no campo das *Observações*, falas das professoras e também das visitadoras a respeito das primeiras, principalmente concernente à condução de problemas apresentados pelos alunos. A fala vem ancorada em uma aprovação do trabalho executado pela professora, destacando o procedimento, conforme as orientações de Ramos, dado o fato de estarem em consonância com seu pensamento. O aluno A.C.A.R.P., nº 60, Escola Bárbara Ottoni, mudava de comportamento quando o assunto era de teor sexual. Segundo sua ficha, A. raramente ria, "por ser uma criança muito retraída, até mesmo com os pais". Todavia, ria com muita facilidade, dando "gostosas risadas" quando falava ou ouvia "falar em partes pudendas, em produto de defecação etc". Quando estava aflito, ficava agitado, "movimentando-se e não larga(va) o seu pequeno órgão". Afirmou-se ainda que o menino era, geralmente, acanhado e não gostava de estar em evidência, ficando perturbado quando isso acontecia. Em meio às atividades em sala de aula, a professora foi chamada por um aluno que informava estar A. e o colega D. no pátio "fazendo indecências". A redatora, que, pela escrita, parece ter presenciado a cena, afirmou que:

Dona A., *serenamente*, saiu da sala e ao chegar à porta do pátio pôde presenciar somente isso: A.C. entrara correndo e D. muito agitado estava deitado no pátio". A professora nenhuma providência tomou no momento, a não ser *uma vigilância constante e discreta e continuada, afim de que não se repetisse*. Dias depois procurou *com muito jeito* conversar com A.C. e às suas perguntas *discretas*, ele respondeu com muita ingenuidade⁶⁵⁴.

⁶⁵⁴ Grifos nossos.

No trecho acima, alguns destaques se fazem necessários. Primeiro, as palavras com realce "serenamente" e "com muito jeito" que enfatizam a maneira como a abordagem foi realizada pela professora, sem escândalos. Segundo, passou a observar mais o aluno, de modo discreto, intentando que o ato não se repetisse. Havia a necessidade de impedir a repetição, pela censura - cuidadosa- da observação "constante, discreta e continuada" e pela educação. Esta última seria possível por meio do diálogo com a criança, que, pelo o que foi descrito, foi feito de maneira direta, inquirindo-a sobre o assunto. Ramos não orientava esse tipo de abordagem, demonstrando, mais uma vez, como o trabalho prático efetuado escapava às suas diretrizes e como ele, obviamente, não podia ter esse controle. Na *Orientação Ortofrênica*, nenhuma referência foi feita com relação à abordagem da docente. Aconselhou-se apenas "zelar para que não haja hipertrofia de imaginação, principalmente de base sexual" e que houvesse uma "instrução sexual completa, sem fantasias inadequadas".

O aluno O.M., s/nº, Escola Bárbara Ottoni, praticava furtos na escola e quando indagado os motivos que o levavam a tal ação, respondia que não os tirava, achava-os. Em sua ficha há a presença de falas da docente, aconselhando-o a não executar os furtos, também recriminados pela mãe, conforme as palavras do próprio aluno. Aliás, há vários relatos de roubos ocorridos na escola, dos quais as professoras eram as principais vítimas. Relata-se que tentou furtar dinheiro que caíra da mesa. Foi delatado por um colega à professora que "*com habilidade e em particular*, pediu-lhe o dinheiro dizendo-lhe que o vira guardar". Segue-se um diálogo entre ambos:

"Você gosta muito de mim?"

"Gosto sim senhora"

"Por quê?"

"Porque a senhora sempre está comigo"

"Então você é meu amigo?"

"sou sim senhora"

"Eu também gosto muito de você e quero ajudá-lo. Diga-me uma coisa: por que você tira os objetos dos colegas?"

"Por nada".

"Você sente muita vontade de tirar?"

"É sim senhora"

"Vamos então fazer uma combinação. Quando você sentir essa vontade de guardar qualquer coisa que não lhe pertença, você me procure depressa".

"E se a senhora não estiver aqui?"

"Você me procure, mas não guarde o que não é seu"

"E se a senhora estiver em casa?"

"Lembre-se de mim e da combinação feita. Do contrário, você fica com o hábito de tirar e poderá sofrer muito com isso".
Orlando prometeu sorrindo.

O procedimento frente aos furtos praticados por O. pela professora foi considerado acertado, assim constando na *Orientação Ortofrênica*.

A presença das docentes nas fichas é frequente. Elas surgem na fala da visitadora e em suas próprias palavras, quando transcritas nas fichas. Na do aluno A.L.S., nº 45, Escola General Trompowski, há a inserção das observações feitas pela professora em seu caderno então transcrito:

Do caderno da professora:

Caráter mau, destruidor, egoísta. Atitude para com os colegas: invejoso, irritado, grosseiro, gritador. Repele os colegas com socos no ar. Para com o prof: indelicado, indiferente, oposicionista, desobediente.

Tem método no trabalho. Obstinado, queixoso, áspero, inquieto, excitado, caprichoso, deprimido.

Muitas vezes não quer fazer os trabalhos e só a muito custo os inicia, aprontando-os com ligeireza e alguma perfeição.

Embora continue com os mesmos defeitos, já nota que erra e procura corrigir-se por algumas horas, exclusivamente para ser agradável a professora, por quem demonstra grande simpatia.

Quando por vezes, trata mal os colegas e a professora lhe chama atenção ou lhe lança um olhar de reprovação, ele sorri, dizendo: "quer que eu fique com modos? Vou ficar" E por muito tempo ninguém é importunado por ele.

Com a professora mudou completamente atitude grosseira e oposicionista, mostrando-se mesmo delicado. É bastante ciumento; não consente que nenhum colega sirva à prof. estando sempre pronto a atendê-la no que necessita.

Já reclama quando os colegas fazem barulho durante a aula e mormente quando a prof. está falando. Gosta, entretanto, de se mostrar mau quando há alguma pessoa de fora na sala de aula ou diante de todos na hora da forma.

A visitadora então retoma a observação, afirmando que A. "já se habituou com a nossa presença na sala de aula e procura ser amável". Agora, por meio da observação, e não do caderno de anotações da professora, destaca a atitude desta com o menino frente a uma briga com um colega em sala. Aconselhando que A. desse uma "volta pelo jardim para se acalmar" e que este retornando afirmara que a raiva não havia passado, "a professora abraçou-o e procurou distraí-lo com um trabalho manual, conservando a

atitude carinhosa para com ele". A. gosta de sua professora, mudou suas atitudes frente a ela e, por meio da transferência afetiva, ao que denota, sabiamente conduzida por ela, estava modificando seu comportamento para com outras pessoas também. No entanto, essa mudança foi prejudicada no ano seguinte quando mudou de professora. "A. não tem a menor afetividade pela atual professora. Já nos tem dito algumas vezes não gostar dela e acrescentou certa vez: 'eu já estudei aquela professora'".

A aluna N.S., nº 42, Escola General Trompowski, também teve as anotações do caderno de sua professora, concernente a ela, anexada à sua ficha. E o seu caso se aproxima, em alguns pontos, ao do aluno A. acima mencionado. A professora assim registrou N.:

Meio em que vive - paupérrimo. Condição moral - precária. Caráter - brigão, revoltado, contradição (no masculino).
 Atitude para com os colegas - agressiva, gostando sempre de contar vantagens e mostrar tudo o que tem e tudo que pode comprar.
 Para com o professor - igualdade absoluta, inveja, preocupação com os vestuários do professor, modo de vida, etc.
 Gosta muito de manter discussão, de usar constantemente termos de gíria, de cantar modinhas carnavalescas e de rir de modo espalhafatoso.
 Apreciações detalhadas - menina difícil de ser levada, antes de se angariar a simpatia. Perturbadora da ordem por prazer de desagradar a professora. Implica com a professora ou colegas que indagam de sua vida particular ou que a depreciam [...]. Refere-se a vida particular como se fosse riquíssima, vivendo na abundância [...]
 Quando lhe atribui um defeito qualquer, fica indignada e imediatamente arranja um defeito maior para quem a ofendeu, provando estar bem aplicado. Satisfaz-se em demonstrar menosprezo a qualquer autoridade, *considerando-se igual a todos*.
 2º semestre - sensíveis melhoras, por demonstrar grande amizade à professora que é para ela a melhor pessoa do mundo. Já propôs a própria mãe que a desse para a professora a quem estima bastante.
 Procura agora não implicar mais com os colegas e quando por vezes tem um modo e a prof. lhe chama a atenção, pede desculpas, dizendo [...] que não pensou quando procedeu daquela maneira.
 Continua com forte espírito de contradição, mas já se desmente todas as vezes que a prof., com carinho, lhe demonstra não serem verdadeiras as suas palavras. Abandonou por completo os termos de gíria e as cantigas em sala de aula.
 [...]

O ambiente familiar é designado como o responsável pelo seu desajustamento escolar, tendo em vista ser muito conturbada a vida familiar e bem restritas as condições econômicas. Não consta na ficha de N. que a sua professora realizou a visita à sua casa,

logo, as informações prestadas pela docente quanto ao "meio em que vive" só podem estar ancoradas na fala de outrem que conhecesse, de fato, seu ambiente de vida. Porém, não era incomum a presença das professoras nas visitas domiciliares. Caso do aluno Z.S, nº 82, Escola General Trompowski, cuja visita causou na mestre uma "péssima impressão do ambiente familiar". Nesse caso, há referência da orientação que aquela ofertou à mãe de Z., "sobre a maneira de obter melhor aproveitamento pedagógico por parte da criança", evidenciando a participação coletiva das profissionais na prevenção e/ou correção das crianças-problema. Outro exemplo é o aluno S.S., nº 313, Escola EUA que foi chamado à sala da visitadora, que o convocou, por estar violento em sala e por não atender aos apelos da professora. Por meio do diálogo, conseguiu acalmá-lo e demonstrar como seu comportamento foi errado.

Retomando à N., na citação acima há referência dela se considerar igual a todos, em tom de crítica, e que possuía, com relação a professora, uma "igualdade absoluta". Não se explica melhor o que a expressão significa e só há a fala da docente, com a ausência total de N. no discurso. A princípio, atitudes consideradas desviantes da ordem estabelecida eram e são vistas apenas por esse viés, sem se atentar que elas podem e não raramente são, também, reações.

O SOHM atuava enquanto uma instituição normalizadora que buscava implementar uma política disciplinar de reordenamento. As conquistas alcançadas por meio dele, mediante o uso de técnicas e métodos disciplinares, não significa que seu público alvo - crianças e suas famílias - tenha sido passivo às suas prerrogativas. Algumas de suas ações foram, inclusive, solicitadas pelas famílias, a exemplo das visitas domiciliares, como são enunciadas pelo próprio SOHM em algumas fichas⁶⁵⁵. Elas entendiam a importância de ouvir determinados conselhos do Serviço, apropriando-se de conhecimentos ignorados, buscando colocar em prática aqueles que acreditavam ser relevantes para a educação de seus filhos. Ter acesso ao que era ofertado pelo SOHM: informações, até mesmo básicas de higiene, aconselhamentos acerca das consequências dos castigos físicos, importância do sono para a produção escolar da criança, malefícios do trabalho excessivo, exames médicos, enfim, era uma oportunidade muitas vezes única para as famílias. Ao reconhecerem as benesses que o Serviço ofertava e ao solicitá-las, as famílias estavam realizando uma escolha,

⁶⁵⁵ Exemplo da ficha nº 134, M.L.S., Escola México: "A mãe de M.L. procurou-nos na escola, para queixar-se da filha e pedir nosso auxílio, pois trabalha fora e chega em casa muito tarde, não lhe sendo possível uma fiscalização mais eficiente".

aceitando-as. Assim, estavam atuando nessa relação entre escola, SOHM e lar, mesmo que esta relação se mostrasse de maneira assimétrica em vários momentos.

Ampliando a visão e saindo daquela empreendia pelo Serviço, é de se pensar como os escolares se mostravam. Eram vigiados e quando cientes disso, operavam mecanismos de autonomia de como se apresentarem. Mudavam seu comportamento, "escolhendo" assim, a maneira como seriam vistos e decodificados pela escrita. Essa assertiva se torna mais compreensível pelo exemplo de M.S, nº 28, Escola Argentina que, ciente da presença da observadora, passou a se comportar de maneira diferente da forma como foi relatada por suas professoras. Na referida ficha, a redatora afirma que assistiu "a uma aula no ginásio mas não pôde observar senão que ela é muito desconfiada, pois, percebendo que eu fora assistir a aula, mostrou-se reservada e sossegada, entrando nos jogos organizados pela professora".

A atitude de M.S exemplifica uma reação frente ao escrutínio executado pelo Serviço, evidenciando o uso de artimanhas para driblar uma possível advertência, colocando em dúvida a fala da professora que delatou seu comportamento reputado como ruim. Ela apresenta, com a mudança de seu comportamento, uma versão própria do que fora relatado pela docente. A redatora declarou estar assistindo a várias aulas no ginásio. "M. se mostra mais a vontade, brincando livremente e conversando comigo, o que me facilitará observá-la"⁶⁵⁶. Essa observação realizada possibilitava, há de se considerar, a averiguação das informações prestadas pela docente e pela aluna. A observadora, então, faria a sua análise, a redigiria e haveria assim uma outra perspectiva sobre M. Finda-se por se ter variadas versões sobre uma pessoa que não pôde conhecer, muito menos intervir, sobre o que escreveram a seu respeito.

Dessa maneira, ressaltamos a não passividade das crianças. Por intermédio de mecanismos igualmente minúsculos e, por vezes, silenciosos, é possível transpor a disciplina impositiva, executando atos pequenos de confronto, de reação, utilizando-se táticas e criando ocasiões. As fugas escolares individuais e as coletivas, relatadas nas fichas, podem exemplificá-la. O SOHM impôs um ideal de ajustamento social, cujos motivos já foram bem explicitados ao longo da tese, e as crianças e suas famílias reagiram a ele, quer tenha sido aceitando-o, quer tenha sido negando-o. Portanto, elas não foram e não são tratadas nesta pesquisa como corpos dóceis.⁶⁵⁷

⁶⁵⁶ Grifo nosso.

⁶⁵⁷ FOUCAULT, 1999, p. 163.

O SOHM intentava tornar aquelas crianças e, por extensão, quem lhes cercavam, corpos dóceis. Todavia, ser este um anseio e utilizando-se de mecanismos para alcançá-lo não significa dizer que conseguiram, muito menos automaticamente. Assim pensando, aceita-se a prerrogativa daqueles pessoas como submissas ou incapazes de pensar, negociar e/ou reagir. O que buscamos destacar aqui é a presença de forças antagônicas que lutaram em determinando espaço para manterem suas maneiras de ver, pensar, ler, atuar, fazer, tencionando avistar os escolares e suas famílias enquanto indivíduos atuantes sobre suas próprias vidas e não como uma massa homogênea passiva e muda.

4.3 A análise dos tópicos

Como já afirmado, as fichas não mantiveram um padrão, ainda que possuíssem um roteiro. Assim, alguns tópicos estão ausentes em algumas delas, incompletos ou mesmo presentes, enquanto tópicos, porém, com outras informações análogas ou mesmo indiferentes a eles. As fichas que tivemos acesso, quando respondidas pelas crianças, portanto, incompletas, não apontaram para uma complementação futura. Em alguns casos, na *Orientação Ortofrênica*, solicitou-se que as observações fossem continuadas e/ou a afirmação de que não foi possível realizar nenhuma análise, dada a falta de informações.

As fichas apresentam a nome da escola e a posição dentre as escolas experimentais (se primeira, segunda etc) conformando um cabeçalho. Em algumas há a inclusão do ano letivo. Os dados do aluno são os primeiros itens a preencher. Esses dados não seguem uma mesma ordem. A única padronização é com relação à sequência dos tópicos: dados do aluno, pai, mãe, irmãos, avós, ambiente familiar, história obstétrica e desenvolvimento, alimentação, ritmos fisiológicos, brinquedos, *vita sexualis*, vida na escola, temperamento, caráter, funções psíquicas, saúde e orientação ortofrênica. No total de fichas selecionadas, temos exemplares de cada uma das seis escolas experimentais, cuja quantidade é variável⁶⁵⁸. Analisaremos a seguir cada tópico presente nas fichas, com os resultados da análise estatística realizada.

⁶⁵⁸ Escola Argentina (4 fichas); Escola Bárbara Ottoni (68 fichas); Escola EUA (13 fichas); Escola General Trompowski (17 fichas); Escola México (26 fichas) e Escola Manoel Bomfim (6 fichas). Diante

Tabela 1. Caracterização (%) das crianças assistidas pelo Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM) e seus pais, com relação a nacionalidade, cor da pele, religião e trabalho, obtidas pela sistematização de informações constantes nas fichas (n = 134) de acompanhamento dos alunos.

Questões	Percentuais		
	Criança	Mãe	Pai
Média de idade (em anos)	10,59	Nt	Nt
Sexo			
Masculino	60,45	0,00	100,00
Feminino	39,55	100,00	0,00
Nacionalidade			
Brasileira	91,79	76,12	56,72
Portuguesa	2,99	11,19	24,63
Outras	2,24	5,22	9,70
Não informa	2,99	7,46	8,96
Cor da pele			
Branca	28,36	37,31	35,07
Preta	8,21	6,72	5,22
Morena	17,16	32,09	32,09
Parda	2,24	7,46	2,24
Outra	2,24	0,00	0,00
Não informa	41,79	16,42	25,37
Religião	Nc		
Católica		64,18	54,48
Espírita		1,49	1,49
Sem religião		0,75	3,73
Outras		2,24	4,48
Não informa		31,34	35,82
Trabalha?			
Sim	26,12	96,75	92,62
Não	5,22	0,00	1,64
Não informa	68,66	3,25	5,74

Nt = Não tabulado para as análises estatísticas, mas consta nas fichas. Nc = Não consta nas fichas.

Na Tabela 1 estão sistematizados os resultados referentes aos aspectos gerais das crianças e seus pais. Com a estatística, pudemos identificar que a idade média dos alunos acompanhados pelo SOHM era de 10,59 anos e que a maioria delas (60,45%) era do sexo masculino. A nacionalidade das crianças e de seus pais era, na maioria dos casos, brasileira. Entretanto, 11,19% das mães e 24,63% dos pais eram portugueses. As discussões acerca da imigração já vinham sendo realizadas há um certo tempo no país,

da necessidade de captar o maior número de fichas possíveis, a compra das cópias do material foi feita tendo como critério as fichas que já estavam microfilmadas e a escolha de uma pasta com grande número delas para as quais foi solicitada a microfilmagem. Com os exemplares adquiridos em mãos, foi efetuada a triagem que teve como fundamento a quantidade de informações presentes e a qualidade da imagem, haja vista um significativo percentual estar ilegível. Posteriormente, as fichas microfilmadas que estavam legíveis foram digitalizadas.

como demonstrado no primeiro capítulo da tese, com ênfase sobre o tipo racial dos imigrantes. Foi na gestão Vargas, 1930 a 1945, que houve um rigor maior para a permissão (ou não) de entrada de imigrantes no Brasil. Das outras nacionalidades dos pais dos alunos, havia ainda a espanhola⁶⁵⁹, alemã⁶⁶⁰, russa⁶⁶¹, holandesa⁶⁶², belga⁶⁶³, síria⁶⁶⁴, italiana⁶⁶⁵, norteamericana⁶⁶⁶ e romena⁶⁶⁷. Ficou evidenciado que dos matrimônios, quando não realizados entre casais de uma mesma nacionalidade, era mais comum ocorrer entre estrangeiros com mulheres brasileiras, do que de homens brasileiros com mulheres de outra nacionalidade. Dos brasileiros, havia uma quantidade significativa dos provenientes de outros estados do país: baianos, alagoanos, mineiros, capixabas, pernambucanos. Fato que exemplifica a migração interna.

O tópico *Cor*, assim como outros presentes na ficha, tem uma gama variável de respostas. Não parece haver um quadro com opções a ser escolhida pelo entrevistado e, em alguns momentos, fica a dúvida se as respostas advieram de uma autodeclaração ou se foram captadas mediante a percepção da visitadora⁶⁶⁸. Nos registros aparecem as cores branca, preta e parda, com gradações como morena, amorenada, amendoada. Sempre que possível, foram agrupadas estas gradações: amorenada foi considerada morena e clara foi considerada branca para efeito da análise estatística. A cor dos alunos está em uma seção a parte, *Temperamento*, diferente da dos pais que vem na sequência de seus dados. Foram classificados como brancos 28,36% dos alunos. Entretanto, na inclusão da cor de suas peles há, frequentemente, composições como estas: pele clara e fina⁶⁶⁹, pele clara, rosada e fina⁶⁷⁰, pele preta, cabelos muito crespos⁶⁷¹, pele morena e fresca⁶⁷², pele morena com manchas esbranquiçadas⁶⁷³, pele manchada e suja⁶⁷⁴, dentre outras. Há ainda designações como pele oleosa⁶⁷⁵ e pele boa⁶⁷⁶.

⁶⁵⁹ Ficha n° 51, C.M.S.M., Escola EUA (pai).

⁶⁶⁰ Ficha n° 131, N.W., Escola México (pai).

⁶⁶¹ Ficha n° 111, S.L., Escola Bárbara Ottoni (pais).

⁶⁶² Ficha n° 106, A.T., Escola Bárbara Ottoni (pai).

⁶⁶³ Ficha n° 106, A.T., Escola Bárbara Ottoni (mãe).

⁶⁶⁴ Ficha n° 117, C.R., Escola Bárbara Ottoni (pai); n° 27, J.C.N., Escola General Trompowski (pai); n° 37, E.A., Escola General Trompowski (pais).

⁶⁶⁵ Ficha n° 117, C.R., Escola Bárbara Ottoni (mãe); n° 394, M.Z., Escola Bárbara Ottoni (pai); n° 24, R.S.M., Escola EUA (mãe); n° 135, H.C., Escola México (pai); n° 111, M.P., Escola México (pai).

⁶⁶⁶ Ficha n° 92, C.H., Escola General Trompowski (pais).

⁶⁶⁷ Ficha n° 27, A.S., Escola General Trompowski (pais).

⁶⁶⁸ Na ficha do aluno A.L.C., n° 254, Escola Argentina, há indicação do pai ser branco e, entre parênteses, afirma ser moreno. O parêntese parece ser a opinião da visitadora.

⁶⁶⁹ Ficha n° 319, A.B.S., Escola Bárbara Ottoni.

⁶⁷⁰ Ficha n° 106, A.T., Escola Bárbara Ottoni.

⁶⁷¹ Ficha n° 48, M.S., Escola Argentina.

⁶⁷² Ficha n° 6, A.G.F., Escola Bárbara Ottoni.

Assim como para as crianças, a cor branca é mais frequente entre as mães (37,31%) e os pais (35,07%). Na indicação do fenótipo dos pais, a cor da pele vem seguida da cor e tipo dos cabelos (preto e liso, preto e encarapinhado etc) ou, quando se trata de moreno, mulato, pardo ou preto, vem a seguinte designação: cabelos pretos e característicos da raça⁶⁷⁷. Há considerável número de fichas sem a designação da cor (41,79% das crianças, 16,42% das mães e 25,37% dos pais) e, entendendo que a cor/raça era deveras importante para a época, somado ao fato de Ramos já ter grande interesse pelos estudos raciais, chama a atenção essa ausência, além do fato dele não se posicionar, textualmente, frente a lacuna.

Em *Família*, estão contemplados os pais, irmãos, avós, tios e tias e eventualmente pessoas ligadas à ela, porém sem laços sanguíneos. Somente os alunos investigados e os seus pais têm a apreciação dos traços fenotípicos. Cada um dos membros possui uma especificidade de interesse, como é possível supor pelas fichas. Aos avós, cujos nomes não são apresentados, há referência a se estão vivos ou mortos e, em caso de falecimento, qual foi o motivo. Buscava-se saber se viviam com a criança, se a mimavam, castigavam, enfim. Sobre os irmãos apenas consta idade, sexo e ocupação. Quando há natimortos, a informação fica alocada nessa secção. Em caso de abortos, geralmente no espaço destinado à mãe.

Do fenótipo há referência ao peso, estatura, cor da pele, dos cabelos e de que tipo é. Neste campo, parece prevalecer a percepção da visitadora. Como já abordado, as suas opiniões pessoais, pautadas na observação do que era mais visível, mas também tendo como fundamento a fala de outras pessoas que conheciam a família, estão presentes nas fichas e é no espaço destinado aos pais em que elas prevalecem. A expressão "me parece ser", deixa mais em evidência ser a fala da profissional do Serviço⁶⁷⁸. Algumas afirmações acerca de alguém da família vêm seguidas por *aspas* ou *sic*, mas, na grande maioria não, o que gera dúvidas quanto ao sujeito da fala.

Das informações a respeito dos pais, destacam-se ainda às concernentes à saúde, educação, religião e, no caso das mães, aos abortos e a perda de filhos nascidos ou

⁶⁷³ Ficha nº 115, A.L.A. M., Escola Bárbara Ottoni.

⁶⁷⁴ Ficha nº 97, A.S.L., Escola Bárbara Ottoni.

⁶⁷⁵ Ficha nº 58, A.A., Escola Bárbara Ottoni.

⁶⁷⁶ Ficha nº s/n, O.M., Escola Bárbara Ottoni.

⁶⁷⁷ Ficha nº 313, S.S., Escola EUA.

⁶⁷⁸ Exemplo da ficha nº 12, O.M.G., Escola Barbara Ottoni. Sobre o tio materno da criança: "Parece-me pessoa de má educação e pior caráter".

natimortos. Da saúde ou, no que é determinante nas fichas, as doenças, estas são apresentadas de maneira bastante genérica. Fica perceptível que os registros sobre as doenças foram feitos a partir de autodeclarações, não embasadas em diagnósticos. Isso significa dizer que muitos perdiam seus entes familiares sem saberem a real causa da morte, o que implica na ausência de um acompanhamento médico. É comum haver afirmações como "sofre de nervoso", "tem dor do lado direito", "morreu de doença na barriga" etc⁶⁷⁹. Entretanto, há também a indicação de doenças mais precisas, como tuberculose, pneumonia, sífilis, incluindo os tratamentos realizados e possíveis curas ou óbitos⁶⁸⁰. Em se tratando da saúde, a aparência também era frequente, com a observadora informando que os pais aparentemente tinham boa saúde⁶⁸¹. Diante disso, fica o questionamento, que não é solucionado pelas fichas, de como a saúde era determinada? Na designação de boa ou má saúde física e/ou mental, qual era o fundamento? Em que se baseava? Autodeclaração? Exame médico?⁶⁸².

Com relação à educação, há uma distinção entre ela e instrução. Pela segunda fica subentendido formação escolar e pela primeira modos, polidez. Está presente somente no espaço reservado aos pais e esta distinção só fica evidente quando as fichas aplicadas as apresentam, pois na ficha modelo só consta educação⁶⁸³.

Um dado que chama a atenção é o alto índice de mortalidade infantil e dos abortos sofridos e praticados. A perda dos filhos nascidos, geralmente na primeira infância, era motivada por doenças (ou sintomatologias), hoje, banais e de tratamento simples, como verminoses e diarreias⁶⁸⁴. Para se ter noção desta questão, quando somados mortalidade na infância, natimortos e abortos declarados, o índice de mortalidade é de 16,60% em relação ao total de crianças (518). Algumas doenças não tinham sequer um diagnóstico médico, provando a dificuldade de acesso à saúde pública. As fichas que apresentam afirmações das mães com relação aos abortos se

⁶⁷⁹ Fichas n° 48, M.S., Escola Argentina; n° 423, S.F.E., Escola EUA.

⁶⁸⁰ Ficha n° 51, C.M.S.M., Escola EUA.

⁶⁸¹ Ficha n° 122, A.A.B., Escola México.

⁶⁸² Dentre muitos exemplos, citamos o da ficha n° 101, M.S.G.R., Escola Barbara Ottoni, cuja saúde física da mãe é designada como regular e a mental como ótima, apenas.

⁶⁸³ Alguns exemplos: Ficha n° 254, A.L.C., Escola Argentina, cujos pais são analfabetos e possuem uma má educação; n° 106, A.T., Escola Bárbara Ottoni, o pai possui instrução superior e uma boa educação; n° 60, A.C.A.R.P., Escola Barbara Ottoni, o pai tem instrução superior (advogado) e uma educação regular; n° 54, L.A.N., Escola Barbara Ottoni, pai tem uma boa instrução (médico) e uma educação péssima; n° 11, L.C.A., Escola Barbara Ottoni, pai possui instrução secundária e ótima educação. A ficha modelo mencionada é a que está presente em *A higiene mental*, de 1935, e anexada a esta tese nas páginas 243 a 248.

⁶⁸⁴ Ficha n° n° 45, A.L.S., Escola General Trompowski.

limitam a informar a sua quantidade e quando provocado. Não há qualquer pronunciamento das visitadoras ou de Ramos, nas *Orientações*, sobre o assunto. Fato este que causa certa surpresa, haja vista ser uma prática legalmente proibida e considerada moralmente inaceitável pelas religiões que a maioria praticava, a fala das mães serem francas e pelas frequentes opiniões das visitadoras pelos assuntos mais triviais, não estando ausente o julgamento⁶⁸⁵.

É ainda no campo referente à família que se declara se os pais trabalhavam e em que tipo de atividade estavam empregados. Os dados compilados das fichas permitem afirmar que 92,62% dos pais trabalhavam, enquanto 96,75% das mães trabalhavam dentro e/ou fora de casa, desempenhando variadas funções, das quais aquelas ligadas às atividades domésticas eram mais frequentes. Em alguns casos, afirma-se ser a mãe doméstica. Em outros, informa realizar serviços domésticos. Porém, não fica claro se *em casa* ou *fora de casa*. Mais precisa é a informação de que são donas de casa. De qualquer maneira, as que declararam exercer alguma atividade laboral remunerada, muito provavelmente, também trabalhavam em casa, ou seja, uma dupla jornada. Das atividades exercidas destacam-se: lavadeira⁶⁸⁶, doméstica⁶⁸⁷, cozinheira⁶⁸⁸, costureira⁶⁸⁹,

⁶⁸⁵ Fichas n° 51, C.M.S.M., Escola EUA (a mãe teve um aborto); n° 288, H.B.A., Escola EUA (a mãe teve um aborto por assustar-se com a morte da sogra); n° 41, N.O.C., Escola EUA (a mãe teve abortos sem motivo); n° 24, R.S.M., Escola EUA (a mãe teve um aborto); n° 313, S.S., Escola EUA (nega abortos); n° 423, S.F.E., Escola EUA (nega abortos); n° 53, V.S., Escola EUA (a mãe teve um aborto); n° 327, V.C., Escola EUA (a mãe teve um aborto provocado); n° 437, A.R., Escola EUA (a mãe teve três abortos); n° 20, C.S.M., Escola General Trompowski (a mãe teve um aborto); n° 37, N.M., Escola General Trompowski (não teve abortos); n° 42, N.S., Escola General Trompowski (a mãe teve três abortos); n° 111, M.P., Escola México (a mãe teve somente abortos provocados); n° 133, H.C.F., Escola México (nega abortos); n° 2, S.D.S., Escola México (a mãe teve um aborto); n° 97, A.S.L., Escola Barbara Ottoni (a mãe teve três abortos); n° 60, A.C.A.R.P., Escola Barbara Ottoni (a mãe tem provocado abortos, e prontamente se restabelece); n° 37, M.R.C., Escola Barbara Ottoni (este aluno nasceu depois do 15° aborto proveniente de sífilis); n° 3, J.D., Escola General Trompowski (a mãe teve dois abortos espontâneos); n° 140, L.S.A.M., Escola México (a mãe teve um aborto provocado. Fez o possível também para abortar os dois filhos, tomando toda espécie de drogas); n° 272, R.N., Escola Bárbara Ottoni (a mãe tomou remédios para abortar, mas não conseguiu). A designação entre parênteses é a que consta na ficha.

⁶⁸⁶ Fichas n° 254, A.L.C., Escola Argentina; n° 48, M.S., Escola Argentina; n° 76, G.F., Escola Bárbara Ottoni; n° 193, H.F., Escola Bárbara Ottoni; n° 126, H.N.S., Escola EUA; n° 73, J.P., Escola EUA; n° 41, N.O.C., Escola EUA; n° 133, H.C.F., Escola México.

⁶⁸⁷ Fichas n° 266, C.S.L., Escola Argentina; n° 12, J.V.M., Escola Argentina; n° 32, F.S., Escola Bárbara Ottoni; n° 342, G.D.L., Escola Bárbara Ottoni; n° 58, A.A., Escola Bárbara Ottoni; n° 97, A.S.L., Escola Bárbara Ottoni; n° 16, I.M.R., Escola Bárbara Ottoni; n° 272, R.N., Escola Bárbara Ottoni; n° 31, S.F.F.M., Escola Bárbara Ottoni; n° 268, M.Y.R.B., Escola Bárbara Ottoni; n° 110, P.C.C., Escola Bárbara Ottoni; n° 51, C.M.S.M., Escola EUA; n° 64, J.G., Escola General Trompowski; n° 20, C.S.M., Escola General Trompowski; n° 272, E.A., Escola Manoel Bonfim; n° 336, S.D.E.B.F., Escola Manoel Bonfim; n° 48, W.M., Escola México; n° 140, L.S.A.M., Escola México; n° 122, A.A.B., Escola México; n° 135, H.C., Escola México; n° 13, Z.L.C., Escola Bárbara Ottoni; n° 272, S.M.B., Escola Manoel Bonfim.

⁶⁸⁸ Fichas n° 69, F.M.L., Escola Bárbara Ottoni; n° 141, D.P., Escola Bárbara Ottoni; n° 169, A.S.C., Escola Bárbara Ottoni; n° 313, S.S., Escola EUA; n° 37, N.M., Escola General Trompowski; n° 134, M.L.S., Escola México; n° 125, L.P., Escola México; n° 72, N.D.C., Escola Bárbara Ottoni.

serviços domésticos⁶⁹⁰, professora⁶⁹¹, empregada no comércio ou atendimentos gerais⁶⁹², empregada doméstica⁶⁹³, ama seca⁶⁹⁴, bordadeira⁶⁹⁵, arrumadeira⁶⁹⁶. Algumas exerciam mais de uma das atividades listadas⁶⁹⁷. Há informações acerca do trabalho exercido por essas mulheres antes do matrimônio. Poucas continuaram atuando na mesma área, tantas outras deixaram suas profissões, incluindo os estudos, ao se casarem e passaram a realizar outras atividades ou se tornaram do lar. Outras mulheres precisaram começar a trabalhar fora de casa em decorrência da ausência do marido, por morte, doença ou abandono⁶⁹⁸.

Há também referência ao trabalho exercido pelas próprias crianças. Consta que 26,12% delas trabalhavam, dentro e/ou fora de casa, sendo, em alguns casos uma das responsáveis pelas finanças domésticas. Entretanto, o percentual pode ser maior, pois 68,66% das fichas não trazem essa informação. Ramos entendia que o trabalho causava prejuízos à criança, do seu comportamento e desenvolvimento à aprendizagem escolar.

⁶⁸⁹ Fichas n° 37, M.R.C., Escola Bárbara Ottoni; n° 79, M.H.M.R., Escola Bárbara Ottoni; n° 111, S.L., Escola Bárbara Ottoni; n° 82, Z.S., Escola General Trompowski; n° 131, N.W., Escola México; n° 109, R.P., Escola México; n° 2, S.D.S., Escola México; n° 117, W.R., Escola México; n° 46, A.L.V., Escola México; n° 88, A.C.S., Escola Bárbara Ottoni; n° H.C.C.M., Escola México.

⁶⁹⁰ Fichas n° 64, M.U.M.A, Escola México; n° 111 (mesmo n° da ficha do irmão M.P.), S.P., Escola México; n° 12, N.T.F., Escola México; n° 82, J.P., Escola México; n° 27, A.S., Escola México; n° 56, C.L.S., Escola México; n° 252, A.A.S.G., Escola Bárbara Ottoni; n° 4, A.L.M., Escola Bárbara Ottoni; n° 286, J.D.K., Escola Bárbara Ottoni; n° s/n°, O.M., Escola Bárbara Ottoni; n° 266, O.M.C., Escola Bárbara Ottoni; n° 226, Z.M.H., Escola Bárbara Ottoni; n° 173, A.M.S., Escola Bárbara Ottoni; n° 327, V.C., Escola EUA; n° 53, V.S., Escola EUA; n° s/n°, A.G., Escola EUA; n° 437, A.R., Escola EUA; n° 288, H.B.A., Escola EUA; n° 32, L.Z., Escola General Trompowski; n° 92, C.H., Escola General Trompowski; n° 233, L.A.A.S., Escola Bárbara Ottoni; n° 213, N.M., Escola Bárbara Ottoni; n° 107, M.S.S., Escola Bárbara Ottoni; n° 185, E.J.B., Escola Bárbara Ottoni; n° 106, A.T., Escola Bárbara Ottoni; n° 239, I.A.C., Escola Bárbara Ottoni; n° 78, N.R., Escola Bárbara Ottoni; n° 164, O.S.A., Escola Bárbara Ottoni; n° 44, M.S.F., Escola México; n° 6, A.G.F., Escola Bárbara Ottoni.

⁶⁹¹ Fichas n° 102, C.G.T., Escola Bárbara Ottoni; n° 60, A.C.A.R.P., Escola Bárbara Ottoni; n° 59, A.J.R.M., Escola Bárbara Ottoni; n° 115, A.L.A.M., Escola Bárbara Ottoni; n° 11, L.C.A., Escola Bárbara Ottoni; n° 163, J.A.R.P., Escola Bárbara Ottoni; n° 53, M.M.V, Escola Bárbara Ottoni; n° 10, M.C.A., Escola Bárbara Ottoni; n° 109, O.T., Escola Manoel Bonfim; n° 101, M.S.G.R., Escola Bárbara Ottoni.

⁶⁹² Fichas n° s/n°, M.C.C.M., Escola Bárbara Ottoni; n° 113, Z.W., Escola Bárbara Ottoni; n° 146, O.S., Escola EUA; n° 367, I.J., Escola Manoel Bonfim.

⁶⁹³ Fichas n° 42, N.S., Escola General Trompowski; n° 45, A.L.S., Escola General Trompowski; n° 33, M.L. L., Escola México.

⁶⁹⁴ Ficha n° 42, E.P.L., Escola México.

⁶⁹⁵ Ficha n° 2, M.F., Escola General Trompowski.

⁶⁹⁶ Ficha n° 1, J.P.M., Escola General Trompowski.

⁶⁹⁷ Fichas n° 117, C.R., Escola Bárbara Ottoni (faz serviços domésticos e é costureira); n° 138, M.L.A., Escola Bárbara Ottoni (faz serviços domésticos e é costureira); n° 423, S.F.E., Escola EUA (lavadeira ou arrumadeira. Faz serviços domésticos); n° 24, R.S.M., Escola EUA (doméstica e auxiliar do marido no armazém); n° 90, M.L.S., Escola General Trompowski (cozinheira, doméstica - empregada); n° 3, J.D., Escola General Trompowski (doméstica e vende ovos); n° 27, J.C.N., Escola General Trompowski (doméstica e costureira).

⁶⁹⁸ Inclui-se ainda as que precisaram trabalhar pelo fato dos maridos não terem um emprego. No caso da mãe de M.F., n°2, Escola General Trompowski, o motivo foi o pai não "parar em emprego algum (assim, ela) teve, por último, de arcar com a subsistência do lar".

Era preciso saber se exerciam alguma ocupação laboral, de que tipo, onde, com que frequência, pois assim se poderia entender os motivos para seus cansaços, desmotivações, dificuldades de aprendizagem, enfim. Aconselhava-se a família que revogasse a atividade ou, não podendo, que diminuísse a sua intensidade.

Na ficha da aluna D.P., nº 144, Escola Bárbara Ottoni, há um diálogo entre a criança e uma outra pessoa que não é identificada, nem pelo nome e nem pela função que exercia no SOHM ou na escola. Esse diálogo remete à fala de D., permitindo que sua voz esteja presente, ainda que mediada por quem sumarizava as informações por ela prestadas ou ainda por quem datilografou esses dados. Por meio dessa conversa toma-se conhecimento a respeito do cansaço que ela apresentava na escola, uma vez que trabalhava em casa.

- _ D., você gostava tanto de estudar, de ler, de escrever, por que está ficando vagarosa?
- _ Eu ando cansada.
- _ Cansada de que? Você brinca tanto?
- _ Em casa eu trabalho muito.
- _ Que você faz?
- _ Ajudo a mamãe. Enquanto ela lava roupas dos fregueses, eu varro e limpo os móveis. Depois lavo a roupa toda de casa e passo ferro. Mamãe faz o almoço de véspera, à noite e pela manhã faz o jantar. Eu também olho o fogo e as panelas, enquanto ela faz outros serviços.
- _ Quando é que você brinca?
- _ Só aos domingos à noite. Papai não deixa brincar nos outros dias. Depois do jantar, quando guardo a louça que lavei, vou estudar com o papai. [...].

A visitadora afirma que conseguiu verificar com a mãe de D. "que há muita imaginação, muitas mentiras, por parte da criança. A menina trabalha, mas é bem orientada pela genitora que nos prometeu, doravante, amenizar os trabalhos em casa". De qualquer forma, se solicita aos pais que diminuam a carga de trabalho da criança e, no caso dessa aluna que era castigada fisicamente pelo pai, pede-se ajuda à genitora para que interceda a favor da menina. A maioria das crianças que informaram trabalhar executava tarefas domésticas: varrer casa, lavar roupa, lavar louças, guardar compras ou louças, passar ferro, fazer compras, cozinhar⁶⁹⁹. Havia também trabalho empregado no

⁶⁹⁹ Fichas nº 254, A.L.C., Escola Argentina; nº 48, M.S., Escola Argentina; nº 266, C.S.L., Escola Argentina; nº 327, V.C., Escola EUA; nº 437, A.R., Escola EUA; nº 51, C.M.S.M., Escola EUA; nº 288, H.B.A., Escola EUA; nº 41, N.O.C., Escola EUA; nº 146, O.S., Escola EUA; nº 313, S.S., Escola EUA;

auxílio à família: entrega de marmitas, venda de leite, ajuda no armazém familiar, realização de fretes na feira, venda de comida⁷⁰⁰.

Dentre as atividades executadas para a casa e que geravam um pequeno lucro financeiro estavam o carregamento de água e lenha, ora feito para terceiros⁷⁰¹. M.S, n° 60, Escola General Trompowski, trabalhava para sustentar a família que, por ora, estava sem renda, uma vez que a mãe, única responsável pelo sustento da família, estava sem salário⁷⁰². Esta criança, de 10 anos, "trabalha em casa - carrega água, lenha; cozinha para ele e para o irmão e algumas vezes também lava roupa. Ganha algum dinheiro carregando água e lenha para outras pessoas. Este dinheiro ele dá à mãe". M. ainda ajuda a Caixa Escolar, fazendo questão de dar dinheiro, conforme sua ficha, contribuindo, assim, com 2\$000 "ganhos com o próprio trabalho".

M. é uma das crianças cujos pais estão ausentes, em decorrência de óbitos, doenças ou abandono. As mães eram quem os criavam, precisando, dessa maneira, trabalharem fora (e dentro) de casa. Portanto, o perfil da mãe presente inteiramente na vida da criança, com seus cuidados e educação, também partilhado pela Escola Nova, não era uma realidade para as famílias comandadas pelas mulheres e somente por elas. Os exemplos de alguns alunos assistidos pelo SOHM comprovam isso. O pai de M. não se sabia o paradeiro, foi fazer uma viagem e nunca mais voltou, segundo sua esposa que nunca mais o viu e não sabia se estava vivo ou morto. Quando foi embora um dos filhos tinha um ano e o outro um mês. A mãe sustenta a família desempenhando a atividade de empregada doméstica. "Trabalha muito - de 8 às 22 horas, ganha 110\$000 para lavar, arrumar e cozinhar para 6 pessoas" e incrementa a renda econômica lavando "a roupa de um senhor que lhe paga 9\$000 por mês. Diz que se levanta a uma hora da madrugada para cuidar dessa roupa e da dos filhos". A jornada de trabalho dessa mulher era muito intensa, considerando ainda o realizado em casa e com os filhos, se tornava ainda maior.

O SOHM realizava as visitas às casas dos alunos e frequentemente convocava os pais a irem à escola. Nem sempre conseguiam executar estas tarefas e as informações

n° 423, S.F.E., Escola EUA; n° 20, C.S.M., Escola General Trompowski; n° 117, W.R., Escola México; n° 42, E.P.L., Escola México; n° 135, H.C., Escola México; n° 12, N.T.F, Escola México; n° 6, A.G.F., Escola Bárbara Ottoni; n° 97, A.S.L, Escola Bárbara Ottoni; n° 141, D.P., Escola Bárbara Ottoni; n° 32, F.S., Escola Bárbara Ottoni; n° 125, L.P., Escola México.

⁷⁰⁰ Fichas n° 12, J.V.M., Escola Argentina; n° 73, J.P., Escola EUA; n° 24, R.S.M., Escola EUA; n° 2, S.D.S, Escola México.

⁷⁰¹ n° 45, A.L.S., Escola General Trompowski; n° 31, A.N., Escola General Trompowski; n° 9, J.J.S., Escola Bárbara Ottoni; n° 76, G.F., Escola Bárbara Ottoni.

⁷⁰² A mãe era empregada doméstica em casa de família. Como os empregadores estavam viajando, seu salário foi suspenso, uma vez que não estava executando a atividade.

prestadas pelas crianças não preenchiam devidamente os questionários. Se os pais não podiam atender as visitadoras em suas casas e se não podiam ir à escola, uma maneira de resolver o problema era forçando-os. Isso era alcançado com a proibição da entrada da criança na escola até que os pais atendessem o seu chamado.

J.S., mãe de M., como visto, trabalhava, passando grande parte do dia fora de casa. Portanto, não podia atender a nenhuma das duas prerrogativas do Serviço. Foi forçada a comparecer à escola, uma vez que M. foi impedido de entrar na escola "até o dia em que pudesse vir". Essa proibição surtiu o resultado esperado, haja vista a presença da mãe. J.S. teve que faltar um dia ou um horário de seu trabalho, provavelmente, tendo perda salarial ou precisando repor as horas não trabalhadas. A impossibilidade de estar à disposição do Serviço, mesmo que para ajudar o seu filho, frente a necessidade de trabalhar era desconsiderada. Fato igualmente ocorrido com a mãe de W.R., nº 117, Escola México, que não pôde comparecer à escola, que a havia convocado, "pois sai para o trabalho às 7 horas e volta às 18 horas, almoçando no próprio trabalho". Esta sintaxe justifica a ausência, dado o fato da mãe sair cedo de casa, retornar após o término das aulas e ainda almoçar no trabalho, não podendo assim estar presente em nenhum dos horários em que a escola estava funcionando.

O último ponto abordado no campo referente aos pais, sumarizado na Tabela 1, diz respeito à religião. O catolicismo era a prática de 64,18% das mães e 54,48% dos pais⁷⁰³. Nas fichas consta apenas a religião dos pais. As crianças não foram questionadas acerca da crença que possuíam ou se já possuíam alguma⁷⁰⁴. Neste tema, fica explícita a intervenção de Ramos, já que ele tinha interesse pelo assunto.

Em *O negro brasileiro*, relatou o sincretismo ocorrido entre as práticas espíritas com as macumbas e candomblés que enchiam a capital nacional e outros estados de centros espírito-fetichistas⁷⁰⁵. Estes eram locais bastante frequentados fossem pelas

⁷⁰³ Identificaram-se como espíritas 1,49% das mães e dos pais; apenas 2,24% das mães e 4,48% dos pais eram apontados como seguidores de outras religiões e foi possível registrar que 0,75% das mães e 3,73% dos pais não possuíam crença religiosa. É importante salientar que esta informação não constava nas fichas para 31,34% das mães e 35,82% dos pais, fato que poderia implicar em mudanças significativas na interpretação dos dados.

⁷⁰⁴ Em algumas fichas, nas *Observações*, há indicação de que o aluno fez a 1º comunhão, que reza antes de deitar ou que foi à missa. Essas são as únicas menções com relação ao assunto.

⁷⁰⁵ RAMOS, 2001, p. 135. É ele quem define a macumba como "um termo genérico em todo o Brasil que passou a designar não só os cultos religiosos do negro, mas várias práticas mágicas - despachos, rituais diversos... que às vezes só remotamente guardam pontos de contato com as primitivas formas religiosas transportadas da África para cá". Ibid., p. 143.

damas do *high life* ou pelas pessoas de classe baixa, como registrou João do Rio⁷⁰⁶. Ramos afirmou que esses centros eram frequentados "não só entre negros e mestiços, como entre a própria população branca", evidenciando acreditar que entre os dois primeiros seria algo normal, comum; ao passo que a presença dos segundos revelava uma certa decadência ao se prestarem a tais práticas⁷⁰⁷. Adivinhos, curandeiros, feiticeiros, fosse o que fosse, as buscas por curas, explicações ou predições do futuro com estes indivíduos eram atacadas como primitivas e vergonhosas. E quando acionadas pela "gente boa" a vergonha era maior que a fé⁷⁰⁸.

Em *A criança problema*, seu autor deixou clara a sua reprovação quanto à "frequência às sessões de 'macumba' e baixo espiritismo", alocando esta crença dentre os motivos que geravam más influências do ambiente familiar sobre a criança, uma vez que desajustado⁷⁰⁹. É preciso deixar claro pelo o que se entendia a expressão baixo espiritismo. Giumbelli afirma que no uso dessa expressão, "que aparece sempre associada à análises sobre os destinos da tradição 'banto', se cruzam portanto os dois temas que lhe definem o caráter - a degeneração da herança africana e o charlatanismo/curandeirismo"⁷¹⁰. E estes dois temas estão presentes no pensamento de Ramos ao abordar o assunto: o sincretismo que levava a esta degradação e o uso dessa prática enquanto um abuso irracional de crenças em espíritos, magia, no sobrenatural. Mas, há de se ressaltar que havia uma disputa maior no campo do curandeirismo que acabava levando consigo o espiritismo enquanto meio para as suas ações, que era a empreendida pelos médicos que pleiteavam o direito na arte de curar. A inclusão do

⁷⁰⁶ RIO, João do. *As religiões no Rio*. Editora Nova Aguilar, 1976. p. 74. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=7617.

⁷⁰⁷ RAMOS, 2001, p. 135.

⁷⁰⁸ Como atestaram Natividade e Perpétua de Machado em *Esau e Jacó*. ASSIS, Machado de. *Esau e Jacó*. São Paulo: Cia das Letras, 2012. p. 26.

⁷⁰⁹ RAMOS, 1959, p. 95 e 98. Na ficha do aluno J.G., nº 64, Escola General Trompowski, que possui irmão na mesma escola, nº 63, J.G., informa-se que o pai é espírita (a mãe é católica, única vez em que esta religião teve um sublinho. Uma maneira de destacá-la com relação àquela proferida pelo pai). Nas *Observações Gerais*, destaca-se que o pai "preside as sessões do Centro Espírita, de 2º feira - 'é o dia em que vai mais gente' (sic) [...]". Vai sempre com o pai, descreve com minúcia os fatos que ali se passam. Conta que sonha e vê espíritos". Aqui fica explícito o porquê da negativa com relação a esta religião, pelo místico que a envolvia e influência negativa sobre a criança, na acepção do SOHM, de Ramos, das visitadoras e, pode-se acrescentar, de significativa parte da sociedade que alocava o espiritismo, candomblé, umbanda e outras como crenças nefastas ou mesmo diabólicas.

⁷¹⁰ GUIMBELLI, Emerson. O "baixo espiritismo" e a história dos cultos mediúnicos. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n. 19, 2003. p. 252.

espiritismo enquanto crime de saúde pública no Código Penal de 1890, respondia a isso⁷¹¹.

Era ao baixo espiritismo que Ramos se manifestava contrário. Em sua concepção, um sincretismo religioso, no qual prevaleciam os ritos mágicos, espíritos e divindades que ele criticava e definia como próprio das camadas atrasadas da população brasileira. Seria esse um problema de cultura. No caso, de culturas "atrasadas". E, embora trouxesse a cultura como um novo paradigma para se pensar esse atraso, prevalecia uma hierarquia entre superior/inferior. Não acreditava que a repressão policial fosse a maneira apropriada de resolver a questão. Esta somente seria solucionada por meio da educação, em um trabalho lento e gradual. Essa concepção sinaliza o porque da religião estar presente nas fichas e a maneira como se apresenta nelas.

Quando há indicação de ser espírita, há grifos feitos à mão. Há fichas em que o entrevistado afirma ser católico, mas com a observação em seguida da visitadora de não o ser, indicando outra religião, por meio da fala de outras pessoas. Esta situação, em que os pais indicavam o catolicismo como religião proferida, deixa evidente e claro se tratar de uma defesa pessoal frente à visão negativa que se tinha acerca de determinadas religiões.

Consta na ficha do aluno A.L.C., nº 254, Escola Argentina, que sua mãe é católica não praticante, porém, mais abaixo indica-se que frequenta sessões espíritas, sem que haja nomeação da fonte e também de que espiritismo se está falando. A possível mentira já deixa antever o receio e/ou desconforto em assumir uma crença que não católica, cujo destaque no texto só ocorre, em raros casos, para contrapor-se à outra mencionada pelo outro cônjuge. Os exemplos se estendem. O pai de C.G.T., nº 102, Escola General Trompowski, cuja fala não foi registrada, e sim a de seu filho que declarou ser ele católico não praticante, ao passo que D. Arteobela, madrinha da criança, informou que o progenitor tinha "tendências espíritas". Na ficha de G.D.L., nº 342, Escola Barbara Ottoni, ambos os pais são católicos, com a negativa de G. que afirma serem espíritas.

⁷¹¹ Art. 157. Praticar o espiritismo, a magia e seus sortilégios, usar de talismãs e cartomancias para despertar sentimentos de ódio ou amor, inculcar cura de moléstias curáveis ou incuráveis, enfim, para fascinar e subjugar a credulidade publica. Penas - de prisão celular por um a seis meses e multa de 100\$ a 500\$000. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890.

Outras pessoas que tinham contato com a criança também eram questionadas quanto à sua fé religiosa e quando esta era outra que não a católica, havia um registro maior. É o caso de Bá, mulher que criara a mãe e o próprio aluno A.C.A.R.P., nº 60, Escola Barbara Ottoni, que declarou tanto praticar "a religião católica (comunga, confessa, vai diariamente à missa), como é medium, frequenta reuniões espíritas, achando que não há mal algum".

O interesse do registro nas fichas era saber como as crenças destas pessoas influíam na educação e criação da criança. Essa é geralmente a justificativa prestada. Assim, se poderia descortinar alguns problemas cuja causa poderia ser a religião proferida, como, por exemplo os medos dos infantes na hora de dormir, acarretando prejuízos ao sono. E, ao realizar tal associação, o Serviço procuraria demonstrar à família o quanto a religião adotada era nefasta para a criança. O intento era bem claro: modificar crenças consideradas "atrasadas", por meio da educação.

Com relação ao *Problema*, além de poucas apresentarem uma resposta, elas variam bastante, suscitando questionamentos, pois há a inclusão de características que não configuram, necessariamente, um problema, como ser "muito esperto e inteligente"⁷¹². Quando a ficha é dividida pelos tópicos há a presença deste campo. Mas, quando é corrida não é mencionado. O comportamento aparece com maior frequência neste campo do que assuntos relacionados à aprendizagem. A desobediência, indisciplina, violência, turbulência, desrespeito, agitação, mas também apatia estão dentre os exemplos de problemas de origem comportamental.

Não há indicação de quem determinava o problema da criança para neste campo alocá-lo, mas, mais uma vez, a presença de Ramos é facilmente identificável: ou ele, mediante a leitura da ficha localizou o problema; ou a visitadora, devidamente instruída por ele o fez. Constar dentre os problemas a posição do nascimento, por exemplo, se primogênito, filho único ou mesmo ilegítimo⁷¹³, a afetividade, se mimado ou escorraçado⁷¹⁴, as condições econômicas⁷¹⁵, angústias⁷¹⁶, desnutrição⁷¹⁷, narcisismo⁷¹⁸,

⁷¹² Ficha nº 115, H.R., Escola México.

⁷¹³ Ficha nº 103, M.D.C.B., Escola Bárbara Ottoni; nº 53, M.M.V., Escola Bárbara Ottoni; nº 92, C.H., Escola General Trompowski; nº 32, L.Z., Escola General Trompowski; nº 90, M.M.S., Escola General Trompowski; nº 82, Z.S., Escola General Trompowski.

⁷¹⁴ Ficha nº 32, L.Z., Escola General Trompowski; nº 82, Z.S., Escola General Trompowski; nº 53, M.M.V., Escola Bárbara Ottoni; nº 60, M.S., Escola General Trompowski; nº 27, J.C.N., Escola General Trompowski.

⁷¹⁵ Ficha nº 126, H. N.S., Escola EUA.

⁷¹⁶ Ficha nº 395, G.S.N., Escola Bárbara Ottoni; nº 78, N.R., Escola Bárbara Ottoni.

complexo de inferioridade⁷¹⁹, evidenciam nossa afirmação. Há ainda casos de mentiras e furtos que, para Ramos, tinha uma importância grande, como será abordado mais adiante.

O tópico seguinte à *Família é Ambiente familiar*. Neste, como ilustrado na Tabela 2, estão concentradas considerações acerca da moradia e da vida em casa. As informações coletadas são demasiadamente detalhistas e as respostas a estas perguntas permitem criar um quadro sobre a condição de vida da família.

Tabela 2. Caracterização (%) de questões relacionadas a moradia das crianças acompanhadas pelo Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM) e suas famílias, obtidas pela sistematização de informações constantes nas fichas (n = 134) de acompanhamento dos alunos.

Questões	Percentuais
Possui casa própria?	
Sim	20,15
Alugada	71,64
Não informa	8,21
Tipo de habitação	
Coletiva	13,43
Individual	17,91
Vila	5,97
Não informou	62,69
Condições de iluminação	
Más	5,22
Regulares	2,99
Boas	56,72
Ótimas	4,48
Não informa	30,60
Condições de aeração	
Más	4,48
Regulares	3,73
Boas	64,93
Ótimas	4,48
Não informa	22,39
Há local para brincar?¹	
Sim	75,37
Não	6,72
Não informa	17,91
Considera a vizinhança	
Ruim	3,73
Regular	5,97
Boa	32,09
Não conhece	0,75
Não informa	57,46

¹Foram considerados como locais para brincar: quintais, jardins, varandas, pátios e salas, sempre que relatadas nas fichas de acompanhamento dos alunos.

⁷¹⁷ Ficha n° 9, J.J.S., Escola Bárbara Ottoni.

⁷¹⁸ Ficha n° 144, N.M.M., Escola Bárbara Ottoni.

⁷¹⁹ Ficha n° 122, A.A.B., Escola México.

A maioria das famílias (71,64%) morava em residências alugadas e a habitação, não raro, era coletiva (13,43%), mas esta informação consta em apenas 37,31% das fichas analisadas. Em geral, as condições de iluminação (56,72%) e aeração (64,93%) foram consideradas boas pelas visitadoras. Entretanto, o interesse não se restringia apenas à moradia em si, mas também à vida familiar, com destaque para o matrimônio. Por essa razão é que algumas delas informam se a relação conjugal era boa, má, feliz, em harmonia, razoável ou péssima. Neste espaço há, com certa frequência, relatos das mães sobre maus tratos, incluindo-os como causas para divórcios. Há também indicações de abatimento da mãe em decorrência da péssima condição financeira, deixando patente como a questão econômica e a violência doméstica afetavam a família, para além da criança em si. Eis a percepção da visitadora sobre a mãe de H.C.F., nº 133, Escola México: "sinais de esgotamento físico e grande abatimento moral pela situação econômica em que se acham".

Como elencado, a vizinhança não estava excluída. Ela está incluída na categoria de boa, má, regular ou não conhece, de maneira corrida no texto. No item sobre *Brincadeiras*, também há menção a ela, buscando-se saber se havia crianças nas redondezas e se o indivíduo fichado brincava com elas. Ramos considerava o ato de brincar uma atividade importante e necessária para a formação e desenvolvimento da criança. Adepto do método Kleiniano, a brincadeira lhe servia como um instrumento para a sua análise psicanalítica. Por isso, estava incluída na ficha, tendo espaço destacado e estando presente em todas. Em *A criança problema*, afirmou que os jogos infantis forneciam "um material esplêndido de exame das atitudes inconscientes da criança", tal como formulado por Klein⁷²⁰. E, por dar preferência a este tipo de abordagem com crianças, considerava que as brincadeiras e jogos permitiam a análise de maneira mais fácil. Por meio dos brinquedos, a criança vivia "num mundo simbólico onde os trata como se fossem seres vivos. Desfilam, então, diante de sua imaginação, mamãe, papai, os irmãos, etc"⁷²¹.

No caso do SOHM, seu diretor afirmou estar colocando este método em prática na Clínica de Pré-Escolares, portanto, na Escola General Trompowski, e que já chegara a "avaliar a existência muito precoce de ciúmes e competições entre irmãos"⁷²². Como esse trabalho foi desenvolvido não fez referência, nada é apresentado nas fichas

⁷²⁰ RAMOS, 1959, p. 147.

⁷²¹ Ibid., loc., cit.

⁷²² Ibid., loc., cit.

analisadas e, pelo o que elas trazem, nenhum trabalho desse porte poderia ser realizado, dada a pouca quantidade de dados que exibem. A observação era necessária para se alcançar tal êxito e ela precisava ser contínua e realizada por um analista e não por várias pessoas, cada qual com uma perspectiva e formação. Saber se a criança domina ou é dominada no ato de brincar, apenas isso, pode permitir algumas hipóteses, mas sempre muito evasivas e baseadas em especulações. Uma análise de fundo psicanalítico jamais se basearia nisso e apenas nisso.

O contato com crianças também era por ele reputado de grande relevância. Aconselhava ser conveniente provocá-lo com outras da sua idade, o que podia ser possível com a própria vizinhança ou parentes⁷²³. Porém, é recorrente em seus escritos a prescrição quanto ao cuidado que os pais deveriam ter com relação ao contato de seus filhos com a vizinhança, ou seja, não era qualquer uma a recomendável. Por essa razão, as visitadoras também investigavam essa questão, sendo que em 32,09% das fichas a vizinhança foi considerada boa, todavia, com a ausência desta informação em 57,46% delas.

A importância dada ao conhecimento sobre a vizinhança pode ser vista nos registros da ficha da aluna S.F.E., nº 423, Escola EUA, que apresentava como problema furtos. Na orientação prestada pelo SOHM aconselha-se "Investigar maior número de fatores domésticos (se há escorraçamento da menina, atitude do pai, da mãe, dos vizinhos...)"⁷²⁴. A vizinhança deveria ser pesquisada para se saber se os furtos cometidos por S. tinham algum tipo de relação com ela: imitação, incentivo, observação etc. M.P., ficha nº 111, Escola México, gostava de brincar na rua. Mesmo com a sua família, destacada como rica, e, por esse motivo, possuidora de uma "casa grande com quintal", permitindo que ele levasse seus amigos para casa, preferia a rua e fugia, "chegando a pular a grade se estiver fechado"⁷²⁵. A convivência com os colegas da rua foi apontada pela mãe de M. como a responsável pelos palavrões que proferia e pelo aprendizado de imoralidades. Como a criança "não se corrige [...] leva a mãe e os irmãos a lhe baterem constantemente com pancadas"⁷²⁶.

O campo sobre a *História obstétrica e desenvolvimento* é um tópico extremamente preciso, restrito ao conhecimento das próprias genitoras. Devido às

⁷²³ Ibid., p. 178.

⁷²⁴ Ficha nº 423, S.F.E. Escola Estados Unidos

⁷²⁵ Ficha nº 111, M.P. Escola México.

⁷²⁶ Ibid.

particularidades perguntadas nesse tópico, nem mesmo os pais presentes no processo gestacional poderiam responder⁷²⁷. A investigação tinha como propósito saber como foi a gestação em toda a sua completude. A preocupação começava com a mãe, entendendo que o desenvolvimento sadio não só físico como mental da criança dependia em grande medida de como a genitora passou por todo o processo gestacional. Questionava-se se sofreu perturbações físicas ou mentais⁷²⁸; como foi o nascimento (se a termo ou prematuro) e em que condições (normal, com uso de forceps ou se cesárea)⁷²⁹; como foi a respiração da criança, se houve hemorragia do cordão umbilical, se teve deformações, qual o seu peso (ou se não foi pesado) e o tempo em que foi alimentado ao seio.

Na sequência estão compiladas informações sobre o desenvolvimento da criança, donde se inquiriu sobre o seu crescimento; quais doenças teve; como foi a dentição (quando nasceu o primeiro dente); quando se deu o desmame e o que passou a comer; quando começou a engatinhar (e se engatinhou) e de que maneira foi (sentado ou de quatro); com que idade começou a andar e como foi (normal ou com uso de aparelhos ou métodos especiais); com que idade começou a falar e como era a fala (se trocava letras, falava a palavra inteira ou metade, era ou é gago, se tinha ou tem língua presa, se houve dificuldades de articulação) e como foi a escrita (em que idade, se tranquila ou sofrível, se destro ou canhoto). Das 134 fichas que analisamos, somente duas trouxeram indicação de que houve acompanhamento pré-natal⁷³⁰.

As afirmações presentes em *Alimentação* permitem, da mesma maneira que o *Ambiente Familiar*, vislumbrar as condições sociais da família. Isso porque traz consigo o número de refeições realizadas e os alimentos mais consumidos. A intenção era conhecer sobre a alimentação e o estado nutricional dessa criança, para, assim, saber se ela estava subalimentada, se havia negligência dos pais com os cuidados alimentares, se ela precisaria de complementação alimentar na escola e/ou se necessitaria de medicação.

Nas fichas de *A criança problema*, há, na grande maioria das utilizadas por Ramos, a informação que o aluno era subalimentado. Esta constatação não se repete nas

⁷²⁷ Exemplo da ficha n° 09, J.J.S., Escola Bárbara Ottoni: "Nenhum dado foi conseguido, por ser a mãe já falecida e o pai não saber dar nenhuma informação".

⁷²⁸ Ficha n° 48, M.S., Escola Argentina: pés inchados, inquietações morais, doenças nervosas; n° 02, M.F., Escola General Trompowski: vivia sobressaltada sob as ameaças do marido de a matar; n° 3, J.D., Escola General Trompowski: inquietações morais, foi abandonada pelo marido, durante a gravidez. Quando voltou a criança já tinha 5 meses.

⁷²⁹ A maioria informa parto a termo e normal. Só houve um caso de cesárea, a ficha n° 266, C.S.L., Escola Argentina.

⁷³⁰ Fichas n° 20, C.S.M., Escola General Trompowski: "fez tratamento pré-natal, muito bem feito" e n° 32, L.Z., Escola General Trompowski: "fez tratamento pré-natal".

fichas manipuladas durante esta pesquisa, já que em poucas delas houve a afirmação do aluno estar subnutrido⁷³¹. Ramos, muito provavelmente, realizou mais pesquisas sobre este campo para tal assertiva, pois, com as informações que estão presentes nas fichas não é possível fazê-la. Apenas considerando o número de refeições e os itens alimentares consumidos pela criança, ainda que os relatos sejam, por exemplo, de apenas duas refeições por dia com o consumo de itens de baixo valor nutricional, não é possível a realização de um diagnóstico de subnutrição. Para um diagnóstico mais preciso, seria necessário um exame clínico que, talvez, pudesse ter sido realizado por ele. Porém, se houve ele não consta nas fichas, instrumentos que, por hora, temos disponíveis para a análise.

Dentre as questões que compõem uma análise do orgânico, além do estado nutricional da criança, havia o item *Ritmos Fisiológicos* que congregava dois pontos de atenção: ritmos intestinais e urinários; e sono. No primeiro campo se destacam indicações de prisão de ventre, presença de verminoses e incontinência urinária na cama. Se limitam, basicamente a estas informações, acrescentando o estado atual, geralmente como "normal". Sua presença na ficha, provavelmente, foi pensada por Ramos na condição de uma investigação psicanalítica da fase anal da criança. Todavia, as informações se limitam ao que foi listado acima e em nenhuma das 134 investigadas nesta tese houve qualquer menção a este tópico nas *Orientações*, ou seja, nenhum apontamento de Ramos sobre o assunto.

No segundo item, sono, há maiores informações que têm pontos fundamentados na psicanálise. Ramos reputava como grande a importância do sono para o desenvolvimento da criança e como a sua qualidade tinha ligação direta e elementar com o aprendizado. O interesse era bem específico. Era necessário que constasse na ficha como era: tranquilo ou agitado e, se na segunda acepção, de que natureza era a perturbação - pesadelos, sonambulismo, fala dormindo, queda do leito, bruxismo, insônia e/ou ronco-. Em algumas fichas estão presentes também dados pregressos da criança neste assunto.

⁷³¹ n° 4, A.L.M., Escola Bárbara Ottoni : "A impressão da educadora é que tem faltado a essa menina, mau grado os recursos monetários do pai, uma boa higiene alimentar. A criança é fraca porque é mal alimentada"; n° 394, M.Z., Escola Bárbara Ottoni: "Desnutrido. Já iniciou tratamento tônico, recebe uma merenda especial e está tratando os dentes".

Tabela 3. Caracterização (%) de questões relacionadas ao sono das crianças acompanhadas pelo Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM), obtidas pela sistematização de informações constantes nas fichas (n = 134) de acompanhamento dos alunos.

Questões	Percentuais
Hora que dormem¹	20h46min
Hora que acordam¹	06h58min
Média de horas de sono	10h12min
Dorme só no leito?	
Sim	53,73
Não	33,58
Não informou	12,69
Tem brinquedo no leito?	
Sim	5,97
Não	48,51
Não informou	45,52
Tem participação dos pais?	
Sim	2,99
Não	38,06
Não informou	58,96
Tem cerimônias especiais?	
Sim	18,66
Não	29,10
Não informa	52,24
Dorme de portas fechadas?	
Sim	37,31
Não	35,82
Não informa	26,87
Possui medos?	
Sim	31,34
Não	54,48
Não informa	14,18

¹As horas em que as crianças dormiam e acordavam não foram informadas em 16,42 e 35,07% das fichas, respectivamente.

Os registros demonstraram que os horários de dormir das crianças eram bastante variados, desde bastante cedo (19h:00min) até muito tarde (00h:00min); assim como os horários em que as mesmas acordavam, que foram de 05h:00min às 10h:00min da manhã. Buscava-se saber se o aluno tinha um local adequado para dormir, sendo que a recomendação do Serviço era que a criança dormisse sozinha no leito, fato que ocorria para 53,73% dos casos. A presença de brinquedos na cama também era verificada e a maioria das crianças (48,51%) não os levavam consigo na hora de dormir, entretanto, não havia essa informação em 45,52% das fichas.

Havia a participação dos pais para colocar a criança para dormir em apenas 2,99% dos casos e 18,66% delas possuía alguma cerimônia especial antes de ir para a cama, como rezar, ler, ouvir histórias etc. Dormiam de portas fechadas 37,31% das

crianças e 31,34% possuíam medos. Dentre estes medos, foram contabilizados e traduzidos em termos percentuais quais eram os mais comuns, que estão apresentados no Gráfico 1. Neste último aspecto, fica evidente que se ofertava duas opções para ser considerada pela criança ou seu responsável: se tinha medo da escuridão e/ou do isolamento. Afora estes medos, houve menção a fantasmas/espíritos e ladrão.

Ilustração 11: Gráfico 1. Medos das crianças durante o sono, quando os medos de escuridão e isolamento aparecem individualmente (medo apenas de um deles) e agrupados (medo de ambos). Todos os valores foram obtidos pela sistematização de informações constantes nas fichas (n = 134) de acompanhamento de alunos do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM).

Ramos afirmava que a angústia era uma das últimas transformações do medo, que podia ir do "pavor infantil de um quarto escuro até os sentimentos complexos do adulto"⁷³². Dizia ser ela a emoção básica da infância e o interesse em analisá-la se justificava pelos problemas de ordem psíquica que poderia acarretar na vida, ainda na infância, ou na fase adulta: neuroses ou mesmo neuroses fóbicas e obsessivas,

⁷³² RAMOS, 1959, p. 311.

incluindo casos de suicídios⁷³³. Os adultos eram responsabilizados pelos medos inculcados nas crianças, com suas histórias de terror que as amedrontavam, das quais as lendas folclóricas faziam parte: lobisomens, bicho papão, fantasmas, almas penosas etc.

Em *A criança problema*, seu autor apresentou uma pesquisa realizada na Universidade de Columbia, na qual se percebe claramente a semelhança com a desenvolvida no SOHM⁷³⁴. Dos métodos utilizados pelos pesquisadores de Columbia, dois foram aplicados no Serviço: observação direta sobre a criança feita pelos pais e professores e entrevistas com as crianças concernentes aos seus próprios medos. Porém, diferente da pesquisa norteamericana, nas observações do SOHM não houve a preocupação de catalogar os medos e as situações de medo. "Registramos apenas os medos revelados pela criança, do ponto de vista da higiene mental, num estudo mais qualitativo, do que quantitativo"⁷³⁵.

Todavia, o que transparece nas fichas é que foram dadas opções de medos, e não que as crianças os declararam espontaneamente. Como é comum naquela obra, Ramos sequencia sua fala com a presença de fichas como exemplos, donde destaca aquelas em que ficaram patentes "medos simples" e outras em que se destacaram medos cujas fachadas "já se complicam com a associação a outros desajustamentos, como agressividade, problemas do sexo....". No entanto, a própria ficha anexada como exemplo, por si só, não apresenta nada que permita essa relação e Ramos se limita a "diagnosticar e ilustrar", ou faz a associação do medo com a agressividade, mentiras ou irritabilidade da criança, quando estas características também respondem por outras causas. O que está registrado na ficha, e somente por ela, não permite tais associações, como pode ser comprovado com o exemplo abaixo.

Nas observações seguintes, a fachada do medo já se complica com a associação a outros desajustamentos, como agressividade, problemas do sexo....

Obs. 219 (Escola "Bárbara Ottoni", ficha nº 217 do S.O.H.M). C.R., menino de 10 anos, cor branca, filho único. Pais italianos; o pai é

⁷³³ Ibid., p. 315. A ficha do aluno J.C.N., nº 27, Escola General Trompowski traz o seguinte relato: "1938 - Tem estado pior que no ano anterior. Tem ideais de suicídio e segundo informações de uma irmã tentou suicidar-se nas férias". Como essa ficha não traz a *Orientação*, presume-se que Ramos não tenha tido contato com ela.

⁷³⁴ Pesquisa realizada por Arthur Jersild e Frances Holmes, do Instituto de Desenvolvimento da Criança do Colégio de Professores da Universidade de Columbia. Ramos elenca as categorias de situações em que ocorreram os medos infantis, que podem ser visualizados em RAMOS, op., cit., p. 313 a 315.

⁷³⁵ Ibid., p. 316.

muito preocupado com o filho; acompanha sempre o menino à Escola, e vai buscá-lo ao término das aulas. Uma tia materna, solteira, dedica-se ao menino, faz-lhe todas as vontades. Nada de anormal na história obstétrica materna e no desenvolvimento da criança. Deita-se às 22 horas, levanta-se às 7:30; tem medo da escuridão e do isolamento. É disciplinado, obediente, dócil, simplório. Grande desenvolvimento físico para a idade. Tem atitudes maliciosas, é muito curioso sobre questões relativas ao sexo....

Obs 220 (Escola "Argentina", ficha nº 257 do S.O.H.M.). L.S., menina de 7 anos, cor parda. Pai, brasileiro, militar, "conta histórias aos filhos todas as noites"; Mãe, brasileira, cozinheira. Dois irmãos menores. A menina deita-se tarde, demora a conciliar o sono; brinca com um dos irmãos, antes de dormir; tem medo da escuridão e do isolamento. Na Escola é medrosa, agressiva, irascível, mentirosa. O exame orgânico revelou: lues congênita, anemia secundária. Do seu registro de observações:

"1936 - L... gosta de dar dentadas nos colegas. Contou que viu no Boulevard um "tigre (amarelo, azul e encarnado), seguro por um cordão e levado por um homem". Abraça e beija, com força os colegas, as professoras, a servente ... Teimosa, desatenta.

"Maio - Queixou-se de que um dos colegas está sempre a mexer com ela, levantando-lhe a saia...."⁷³⁶.

Uma análise psicanalítica da criança era, pelo o que sugere a citação acima e as leituras das fichas, realizada pelo o que se lê nelas, e que parece se bastar nessa única fonte. Dessa maneira, associações eram feitas e uma espécie de diagnóstico era apresentado sem que houvesse condições para isso, considerando que análises dessa natureza requerem muito mais do que uma leitura mediada por outras pessoas, sem nem mesmo a certeza de que foi a criança quem relatou seus medos. Todavia, na concepção de Ramos, a análise era possível, no sentido de viabilidade, mediante "a simples conversa com pais e professores". Somente nos casos em que não fosse possível, por algum tipo de impedimento, ela então só poderia ser efetuada por meio de um "tratamento de bases psicanalíticas". Nas fichas analisadas não há menção de como esse tratamento seria realizado ou mesmo se foi executado em algum caso.

Chama a atenção o fato de, pelo o que nossa pesquisa apresentou, Ramos ser o único psicanalista do SOHM. Em *A criança problema*, ele mencionou a existência de um corpo médico do Serviço, composto por dois médicos e uma médica, mas não se refere a especialidade deles. Pelos objetivos do Serviço, dentre os quais a psicanálise, enquanto ferramenta de análise, tinha espaço destacado, e pelo volume de trabalho exigido, não haver uma equipe de psiquiatras e psicólogos é no mínimo curioso. Essa

⁷³⁶ Ibid., p. 318 e 318.

ausência provocava dois efeitos: primeiro, a impossibilidade de Ramos realizar uma análise detalhada dos casos, afora as lacunas existentes nas próprias fichas que exigiam uma complementação; segundo, como único responsável pelas análises, um autoritarismo prevalecia, haja vista não haver um corpo profissional para discutir os casos, diagnósticos, tratamentos, enfim⁷³⁷. Assim, a palavra dele bastava.

Ramos concluiu que as crianças medrosas eram "aquelas que dormiram quase sempre no mesmo quarto, e até no mesmo leito dos pais". Isso explica o porquê do interesse em saber se havia quarto específico para a criança e se esta dormia sozinha no leito. Consubstancia mais um caso em que a teoria ditava uma lógica, mas que a prática não podia satisfazê-la, principalmente levando-se em conta as famílias pobres sem condições de assim conduzirem a criação de seus filhos. E exemplos no SOHM não faltam, o que faria de grande parte das crianças seres medrosos e angustiados.

Em *Brinquedos e Jogos*, o objetivo era amplo dada a importância do ato de brincar, a interação social que provocava, enquanto uma atividade física e também para entender a mente dessa criança: domina? é dominada? brinca com companheiros? A sexualidade também podia ser, e foi, explorada nesse item, buscando saber como a criança se portava frente ao sexo oposto. Incluía a vida pregressa, tentando conhecer quem foram os primeiros companheiros de brincadeiras e quais foram os seus primeiros brinquedos e/ou jogos. Da situação atual do aluno, o interesse era saber se brincava em casa, por este motivo em *Ambiente Familiar* se perguntava se havia local para isso, sendo verificado a existência destes espaços em 75,37% delas. Quando brincavam em casa e/ou na escola, registravam-se em quais os horários; qual o tipo de brinquedo fornecido e qual o preferido. Assim, como se pode perceber, havia um quadro preciso sobre as brincadeiras nas fichas, que estão sumarizadas nos Gráficos 2, 3, 4 e 5.

⁷³⁷ Ramos, desde a graduação em Medicina, sempre se interessou pela psicanálise. E ela sempre esteve presente em seus trabalhos, teóricos e práticos, como médico clínico. Ao dissertar sobre os medos e angústias em *A criança problema*, trouxe exemplos de casos acompanhados por ele ainda na Bahia de suicídios de menores (páginas 328 e 329). Fica evidente que ele não realizava apenas um trabalho clínico, mas buscava obter informações sobre o paciente ou o morto, nesse caso, para construir um perfil psicanalítico e assim entender os motivos que o levaram a ação (suicídio). Quando realizava consultas médicas, buscava traçar esse mesmo perfil de seus pacientes, porque entendia que tudo o que lhe cercava podia ter relação com o problema clínico que estava acometido. Dizia ele que todo médico deveria se preocupar com tudo o que dissesse respeito ao paciente: seus costumes, alimentação, tradições, não se limitando à doença. Seria esse um trabalho de etnólogo que o médico também deveria fazer, registrando tudo em seus diários. BARROS, 2005, p. 129.

Ilustração 12. Gráfico 2. Levantamento do total de alunos que brinca. Todos os valores foram obtidos pela sistematização de informações constantes nas fichas (n = 134) de acompanhamento de alunos do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM).

Ilustração 13. Gráfico 3. Atitude de dominância dos alunos durante as brincadeiras. Todos os valores foram obtidos pela sistematização de informações constantes nas fichas (n = 134) de acompanhamento de alunos do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM).

Ilustração 14. Gráfico 4. Levantamento do total de alunos que brinca em casa. Todos os valores foram obtidos pela sistematização de informações constantes nas fichas (n = 134) de acompanhamento de alunos do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM).

Ilustração 15. Gráfico 5. Levantamento do total de alunos que brinca na escola. Todos os valores foram obtidos pela sistematização de informações constantes nas fichas (n = 134) de acompanhamento de alunos do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM).

A presença de um tópico destinado a investigação da vida sexual da criança é mais um exemplo de como a psicanálise fundamentava o trabalho desenvolvido no e pelo SOHM. Embora estivesse presente na ficha modelo, nas fichas selecionadas e analisadas nesta tese, apenas algumas da Escola Bárbara Ottoni trouxeram este campo enquanto um tópico destacado. Algumas respostas aparecem diluídas no texto, em itens que tenham correlação com o assunto, por exemplo, em *Sono* quando se informa haver a prática de onanismo ou não, ou ainda em *Brincadeiras*, ao questionar como a criança se

posicionava em face do outro sexo. Buscamos analisar estatisticamente duas questões acerca da vida sexual, mas em 90,30% das fichas não havia informações sobre a prática de onanismo e em 85,82% não havia informação se a criança recebia instrução sexual.

Com relação à instrução, as informações de onde ela viria variam entre o Serviço, a escola, os pais ou os colegas. Os escritos de Ramos sobre a sexualidade sempre enfatizam que ela deveria ser ofertada a partir do momento em que surgisse na cabeça da criança. Isso podia ocorrer na fase pré-escolar ou na escolar, levando as inquições a ser feitas tanto aos pais/familiares, quanto a alguns funcionários da escola, enfaticamente às professoras ou nas rodas de conversas entre amigos. No registro de A.L.V., nº 46, Escola México, informa-se, nas *Orientações*, que era necessária a oferta de instrução sexual para atender as suas inquições e que esta estaria a cargo do médico do Serviço. Assim, os médicos também executavam este tipo de atendimento. Uma explicação para as lacunas existentes nas fichas concernente à sexualidade era a recomendação de Ramos de que não houvesse questionamentos diretos, sendo a observação a principal ferramenta para colher dados.

Das questões presentes na ficha modelo há muitas sem respostas naquelas analisadas neste trabalho⁷³⁸. Não se podia questionar o aluno, mas os pais sim. Desse modo, há dados coletados provenientes das respostas dos pais, porém, com o aconselhamento de que eles também não inquirissem seus filhos, não antecipassem explicações e tampouco mentissem para eles com explicações fantasiosas⁷³⁹. Portanto, os pais também só podiam responder frente ao que observavam. A mãe de M.A.R.P., nº 278, Escola Bárbara Ottoni, o advertiu "de modo brando", após observar que seu filho "tinha o hábito de se deitar de bruços e esfregar o pequeno órgão no colchão". Quando as referidas questões aparecem no texto é da seguinte maneira:

Aluna L.C.A., nº 11, Escola Bárbara Ottoni:

VITA SEXUALIS: Onanismo: não; inquições e fantasias precoces: sim; atitude dos pais: sempre muito serena sobre tudo que diz respeito

⁷³⁸ Manifestações pregressas: onanismo; inquições e fantasias precoces; outros hábitos ligados ao sexo; atitude dos pais e estado atual. Comportamento sexual; instrução sexual; puberdade - manifestações pré-pubertárias; atitude dos pais e educadores; observações.

⁷³⁹ Na *Orientação* à aluna S.M.B., nº 272, Escola Manoel Bomfim, instruiu-se que fosse realizada uma conversa com a mãe de S., "orientando-a no sentido de não angustiar a imaginação da criança", isso porque a genitora não sanava as dúvidas da filha, explanando o assunto de maneira fantasiosa. Pedu-se para que haja "instrução sexual completa, sem fantasias inadequadas" para com o aluno A.C.A.R.P., nº 60, Escola Bárbara Ottoni.

ao sexo; comportamento sexual: nada de chamar a atenção; instrução sexual: orientada; atitude dos pais e educadores: serena e natural.

Mais comum do que responder as questões feitas, esse tópico traz observações das professoras, pais e visitadoras, além de fatos ocorridos, como, por exemplo, uma dúvida sobre nascimento e a explicação dos pais. O caso do aluno A.C.A.R.P., nº 60, Escola Bárbara Ottoni, que foi trabalhado mais acima, ao abordamos sobre a transferência afetiva, é um dos exemplos de como a docente deveria proceder mediante a observação de um comportamento ligado ao sexo. Todavia, existia situações em que ela não agia conforme as orientações recebidas e a advertência vinha da visitadora e não de Ramos, responsável pela *Orientação* que também trazia considerações sobre possíveis erros de condução do trabalho. Fato ocorrido com a aluna N.R., nº 78, Escola Bárbara Ottoni, que "manifestou nos 3 primeiros meses de aula uma estranha angústia sexual, denunciada, frequentemente, por movimentos de atrito das partes genitais no banco da carteira, acompanhadas de uma expressão fisionômica esquisita". Ao abordar sobre a atitude da educadora, considera-se que esta atribuiu "erradamente, a um cacoete de fundo nervoso", vindo a advertir N. "com energia". Na *Orientação* desta aluna, Ramos limitou-se a aconselhar a realização de instrução sexual.

Como afirmado, os pais também eram orientados de como proceder com seus filhos frente às manifestações de cunho sexual, não estando imunes das observações, censuras e correções. O pai do aluno O.M.G., nº 12, Escola Bárbara Ottoni teve sua atitude frente à prática de onanismo do filho reprovada pela visitadora que a considerou "severa e incoerente", havendo, ainda, uma "instrução sexual precipitada e ministrada inabilmente". Além disso, havia "diversas pessoas influindo sobre esta criança e que não se harmonizam em pontos de vista pedagógico" o que vem a demonstrar a importância dada ao conhecimento das pessoas que circundavam a criança, incluindo os inquilinos ou os visitantes da família. Aqui fica claro que as visitadoras também corrigiam.

Alguns pais negavam a instrução necessária por vergonha de a fazerem. A mãe de G.D.L., nº 342, Escola Bárbara Ottoni, "pediu-me que observasse bem a menina na escola, preferindo que as professoras a orientassem, principalmente quanto a parte sexual porque não se sente com coragem para isso, pela educação que recebeu". Era comum projetar na escola a responsabilidade da tarefa, mas, também, havia críticas e censuras de que a escola a realizasse, já que não era um assunto para crianças,

principalmente diante da negativa da existência de uma sexualidade infantil. Vale ressaltar que as observações e censuras aos pais eram destinadas tanto às famílias pobres quanto as em melhor condições financeiras. Não havia uma demarcação desta natureza para algumas atividades do SOHM, dentre as quais esta constitui um exemplo.

A *Vida na Escola* apresenta perguntas padrões, que, como em quase todos os tópicos, ou não são completamente respondidas, ou são parcialmente, não sendo rara a inclusão de observações mais extensas. As perguntas são bem objetivas e, na maioria das vezes, as respostas assim também são. Quer-se conhecer como é a criança no espaço escolar, sua disciplina em sala de aula; se ela atormenta os colegas, incluindo os tipos de perturbações (beliscões, pontapés, tapas, empurrões etc); se é fanfarrão, tagarela e/ou emburrante; se chora facilmente, mente e/ou furta e se tem tiques especiais. Todas estas informações sobre a criança no âmbito escolar foram analisadas estatisticamente e são apresentadas na Tabela 4. Os tiques especiais mais comuns eram roer as unhas, pestanejar e levar objetos à boca⁷⁴⁰. Outros chamam a atenção pela especificidade, como "coçar o canto do olho quando encabula"⁷⁴¹. Os tiques também podiam vir acompanhados de atos que denotavam problemas de outra natureza, como a sexual, a exemplo do aluno M.F., nº 2, Escola General Trompowski que "suga(va) o polegar ao mesmo tempo que leva(va) a mão ao órgão genital".

A mentira foi analisada por Ramos em capítulo específico em *A criança problema* e foi apontada por ele como um problema de causa ambiental, excetuando-se os casos de mentiras patológicas. No livro, ele apresentou algumas fichas do SOHM em que a mentira estava assinalada e, da mesma maneira que fez com relação aos medos, correlaciona-a com outros problemas apresentados pela criança, apontando-a como a consequência. Do mesmo modo, chamamos a atenção para uma associação que busca correlacionar causa-efeito, cujo efeito podia ter outras causas. Isso engessava a criança-problema nesta categoria, pois sempre havia um problema, uma vez que todo ato era analisado e sempre se encontrava uma causa de fundo psicológico. Assim, toda criança era problema. Nem toda criança-problema era anormal.

⁷⁴⁰ Eis alguns exemplos. Ficha nº s/n, A.G., Escola EUA: Pestaneja e roí as unhas; nº 64, J.G., Escola General Trompowski: Contraí da face; nº3, J.D., Escola General Trompowski: caminha sempre volteando sobre si mesmo; nº 46, A.L.V., Escola México: esgaravata o nariz; nº 135, H.C., Escola México: morde os lábios; nº 115, A.L.A.M., Escola Bárbara Ottoni: Torce um cacho dos cabelos; nº 251, A.A.S.G., Escola Bárbara Ottoni: Tudo põe na boca, está sempre mastigando papel, lápis ou gravata, roí desesperadamente as unhas; nº 09, J. J. S., Escola Bárbara Ottoni: Passa a mão no cabelo num gesto de alisar o cabelo; nº 144, N.M.M., Escola Bárbara Ottoni: Está sempre segurando um dente.

⁷⁴¹ Ficha nº 193, H.F., Escola Bárbara Ottoni.

Tabela 4. Caracterização (%) de questões relacionadas ao comportamento das crianças acompanhadas pelo Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM) na escola, obtidas pela sistematização de informações constantes nas fichas (n = 134) de acompanhamento dos alunos

Questões	Percentuais
Como a criança se comporta?	
Obediente	48,51
Desobediente	36,57
Não informou	14,93
Atormenta os colegas?	
Sim	36,57
Não	41,04
Não informou	22,39
Chora facilmente?	
Sim	24,63
Não	45,52
Não informou	29,85
É fanfarrão?	
Sim	29,85
Não	34,33
Não informa	35,82
É tagarela?	
Sim	52,99
Não	23,88
Não informa	23,13
É emburrante?	
Sim	35,82
Não	35,07
Não informa	29,10
Furta?	
Sim	13,43
Não	52,24
Não informa	34,33
Mente?	
Sim	38,06
Não	36,57
Não informa	25,37
Tem tiques especiais?	
Sim	25,37
Não	23,88
Não informa	50,75

Se a criança mentia, esse ato sempre responderia a uma fuga, a uma reação de defesa de fundo ambiental, a um desajustamento desse ambiente. Ela requeria tratamento e não punição. O tratamento deveria ser individual, corrigindo-se seu ambiente e os adultos, mais do que a própria criança. Dessa maneira, a mentira era a consequência de fatores sexuais, por exemplo, quando este conduzia à dissimulação e esta à mentira, criando-se um ciclo⁷⁴². O fator sexual podia então deflagrar mentiras,

⁷⁴² RAMOS, 1959, p. 342.

furtos e tiques. Uma causa para várias reações, cuja correlação podia, obviamente, estar acertada, mas que necessitava muito mais do que uma ficha para ser feita. A crítica aqui incide sobre o modo como as análises psicanalíticas foram feitas, sobre quais elementos ela se debruçou e se bastou.

Os furtos também foram pensados por Ramos na mesma lógica das mentiras, direcionando para o ambiente o seu principal causador. Não necessariamente as condições sociais, mas também a afetividade que ultrapassa as questões de classe. Entendendo que eles surgiam como "compensações a traumas afetivos, em geral", crianças escorraçadas em casa, vítimas de violência corporal e/ou verbal ou abandono, encontravam no roubo uma maneira de compensar essa situação, no caso, de maneira inadequada⁷⁴³.

A atitude dos pais é aqui igualmente central para corrigir a prática dos furtos: sem escândalos, sem represálias, sem punições, tal como com a mentira e com a sexualidade. Uma atitude exagerada poderia levar a criança a mentir, por medo da punição, e assim negar o furto. Um efeito dominó era então instalado. Esse era o motivo, segundo Ramos, para que furtos e mentiras se achassem intimamente ligados e essa compreensão explica o porquê de estarem nas fichas sempre interligados⁷⁴⁴. Ele afirmou que em uma revista geral dos casos de roubos ocorridos no SOHM, 80% deles estavam associados à mentira⁷⁴⁵. Entretanto, não disse o montante das fichas revisadas.

Os furtos respondiam por problemas domésticos, cujas causas podiam ser momentâneas, com uma correção fácil de ser realizada. Um irmão recém-nascido, a ausência da mãe, uma injustiça sofrida podiam levar às suas realizações. Quando cessadas estas causas, o problema podia ser sanado. Eles podiam responder também a uma agressão simbólica em virtude de um ato de escorraçamento, em casos de furto de dinheiro, por exemplo, e com posterior distribuição aos colegas. A análise sobre os furtos realizada por Ramos evidencia a sua não adesão ao biodeterminismo. Enquanto que para alguns pensadores o ambiente poderia fazer eclodir a criminalidade que estava codificada no *gen* do indivíduo, em uma linguagem atual, por meio do atavismo, para ele era o contexto no qual estava inserida a criança, sem o fator biológico determinante, que podia desencadear o furto que não estava centrado na classe social.

⁷⁴³ Ibid., p. 357.

⁷⁴⁴ Ficha nº 423, S. F.E., Escola EUA: É mentirosa e furta; nº 37, N.M., Escola General Trompowski: Mente e furta.

⁷⁴⁵ RAMOS, op., cit., p. 374.

Ao analisar os tiques apresentados pelos escolares, Ramos fez uma correlação direta com o fator sexual. Aqueles eram consequências de impulsos sexuais que não podiam ser externalizados. Suger o polegar tinha uma ligação com libido oral e era a resposta a uma falta afetiva ou material sofrida pela criança. E assim como roer as unhas, ambos os tiques podiam ter também relação com uma insuficiência alimentar. Quando passada a fase oral, que ia até os 12 ou 18 meses de vida, e persistindo os tiques na segunda infância ou na fase adulta, haveria uma fixação, consubstanciando um problema a ser solucionado. Ele apresentou algumas fichas, nas quais correlacionou os tiques de suger o polegar ao trauma de desmame, sob a forma de defeito na fala, dificuldade alimentar, turbulência ou agressividade. E como em quase todos os problemas, mesmo orgânicos, o componente ambiental é imensamente considerado por ele como desencadeador e/ou agravante.

Para a análise deste assunto, congregou os princípios freudianos e adlerianos. Considerava que o princípio finalista de Adler completava as vistas freudianas. Os tiques seriam "tentativas de superavaliação da personalidade", advindas de uma inferioridade orgânica que a criança tentava compensar por meio deles⁷⁴⁶. Era a supercompensação ao seu sentimento de inferioridade. Na escola, eles chamariam a atenção de outras pessoas. Por esta razão, a criança não deveria ser repreendida, pois não conseguindo a atenção desejada, acabaria cessando seus atos. Havia aqueles ligados a atrasos de desenvolvimento psicomotor, com exemplificação de três casos do SOHM apresentados por Ramos que afirmou serem raros na população escolar.

Ainda no campo *Vida na Escola*, há um espaço livre reservado para observações, o que era comum em outros tópicos também. Uma observação em especial se destaca: o asseio do aluno⁷⁴⁷. Informações sobre a higiene corporal estão presentes em três tópicos, sem que haja a sua presença na ficha modelo em nenhum deles: *Vida escolar*, *Saúde* ou *Observações Gerais*. Em alguns casos, nas *Orientações*, há aquelas destinadas ao ensino da higiene ao aluno e aos pais e que fosse explicado aos genitores a importância e necessidade do asseio correto. Curioso que em algumas das fichas não há menção ao assunto e, ainda assim, há este tipo de aconselhamento nas *Orientações*, o

⁷⁴⁶ Ibid., p. 240.

⁷⁴⁷ Este assunto também está presente nas *Orientações* quando é prescrito o ensinamento aos pais, notadamente às mães, da necessidade e importância da higiene corporal completa. Ex: Ficha nº 31, S.F.F.M., Escola Bárbara Ottoni: "Conversar com a mãe no sentido de fazer higiene corporal diária (especificando higiene genital)"; nº 254, A.L.C, Escola Argentina: "É um caso mais de higiene corpórea"; nº 37, N.M., Escola General Trompowski: "conversar com a mãe, incutindo-lhe hábitos de higiene corporal"; nº 9, J.J.S., Escola Bárbara Ottoni: "Desenvolver hábitos de limpeza corporal".

que corrobora com a afirmação de que Ramos tinha contato direto com algumas crianças ou que a ele fosse reportada a informação por outro meio que não a ficha⁷⁴⁸.

Um dos menores tópicos da ficha é o concernente ao *Temperamento*. Nele estão contidas apenas cinco questões: se há tendência à palidez ou rubor; as características da cor da pele e dos cabelos, donde advém uma variedade de cores, como já analisado; as características dos pelos (se escassos ou normalmente distribuídos) e das unhas (se curtas, pálidas, roídas, mal cortadas, aparadas, chatas, longas e curvas, cumpridas, encardidas, rosadas ou largas). As respostas são sempre curtas e bastante evasivas, fazendo com que seus dados não pudessem ser tabulados.

Em *Caráter* estão concentrados os dados que permitem a compreensão da face psíquica do aluno. Na ficha modelo estão concentradas 45 características aparentes. O Psicograma, presente na ficha do aluno J.P.M., nº 1, Escola General Trompowski, apresentado na página 256, lista 85 características. Nas 134 fichas analisadas, além destas 85, há a indicação de mais 38 características que estavam ausentes tanto na ficha modelo quanto no Psicograma de J., perfazendo um total de 152. Deste total, 89 foram listadas para pelos menos 1 aluno e 63 delas não foram relatadas nenhuma vez. Na Tabela 5, encontra-se a lista de caracteres que não foram citados nenhuma vez e aqueles citados ao menos uma e em até quatro fichas. Aqueles citados em mais de quatro fichas foram listados no Gráfico 7 que é, portanto, complementar à Tabela 5.

⁷⁴⁸ Fichas nº254, A.L.C., Escola Argentina: "Seu aspecto é desagradável, pouca higiene"; nº 51, C.M.S.M., Escola EUA: "Não anda com o corpo asseado"; nº 20, C. S.M., Escola General Trompowski: "Continua ainda muito sujo"; nº 69, J.P., Escola General Trompowski: "Apresenta-se muito sujo"; nº 46, A.L.V., Escola México: "Apresenta-se muito sujo na escola"; nº 2, S.D.S., Escola México: "Pouco asseado"; nº 133, H.C.F., Escola México: "Corpo sujo"; nº 97, A.S.L., Escola Bárbara Ottoni: "É pouco asseada. Tem voltado muitas vezes à casa para limpar a cabeça e tomar banho"; nº 37, N.M., Escola General Trompowski: "Apresenta-se sujo e cheirando mal"; nº3, J.D., Escola General Trompowski: "Desasseuadissimo e por mais conselhos que receba (incluindo a doação de escova de dente, pente e pasta feita por sua professora) não se consegue que tome banho e se apresente limpo". Neste caso, ressalta-se que a família insiste que tome banho, ao que ele se nega; nº 60, A.C.A.R.P, Escola Bárbara Ottoni: "Bons hábitos de limpeza"; nº 251, A.A.S.G., Escola Bárbara Ottoni: "Bons hábitos de limpeza"; nº 102, C.G.T., Escola Bárbara Ottoni: "Bons hábitos de limpeza"; nº 109, O.T., Escola Manoel Bomfim: "Bons hábitos de limpeza"; nº 90, M.L.S., Escola General Trompowski: "Muito asseada sempre até hoje".

Tabela 5. Caracteres não citados nenhuma vez e os citados entre uma e quatro vezes nas fichas de acompanhamento dos alunos pelo Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM), obtidas pela sistematização de informações constantes nas fichas (n = 134).

Número de Citações	Caracteres citados nas fichas
Não citadas	Ativo, Acanhado, Adaptável, Artístico, Arrebatado, Áspero, Atrevido, Barulhento, Belicoso, Brando, Brigão, Caprichoso (que tem capricho), Caudatário, Cautio, Choramingão (que ri e chora sem motivo), Ciumento, Clemente, Colérico, Condutor, Conduzido, Conscencioso, Contente, Cruel, Deprimido, Desembaraçado, Desordenado, Distraído, Emotivo, Falso, Fiel, Firme, Franco, Imprudente, Inconstante, Indolente, Industioso, habilidoso, Infantil, Iniciativo, Insensível, Jovial, Mandrião, Musical, Mutável, Negligente, Obediente, Obstinado, Ordenado, Pacífico, Preguiçoso, Pronto, Proponente, Queixoso, Quietio, Racionável, Seguro de si, Sensato, Sério, Grave, Solitário, Vacilante, Vaidosa, Vingativo, Violento e Vivo.
1	Afetuoso, Agradável, Ambicioso, Arrebatado, Autoritário, Carinhoso, Carrancudo, Cassoísta, Competitivo, Covarde, Desajustado, Desastrado, Desatento, Descontrolado, Desinteressado, Desobediente, Desorganizado, Desrespeitador, Destruidor, Econômico, Excitado, Hipócrita, Impulsivo, Instável, Malcriado, Meigo, Mexeriqueira, Narcísico, Resmungão, Risonho, Sínico, Tagarela e Tardo (lento).
2	Implicante, Modesto, Realista, Revoltado e Taciturno.
3	Mal humorado, Perverso, Teimoso e Travesso.
4	Dissimulado, Genioso, Grave, Inquieto, Irônico, Liberal e Sonhador.

Caracteres Citados Para Adjetivação dos Alunos

As *Funções Psíquicas* apenas são listadas, acompanhadas pelas designações boa, má ou ruim, ótima, regular, sofrível, péssima, difícil e sim ou não a depender da função questionada. Neste caso, não há indicação de como essa avaliação era feita e nem por quem. Elas são apenas listadas e, quando respondidas, assim foram de maneira breve pelas adjetivações elencadas: orientação, percepção, atenção, afetividade, memória, associação de ideais, inteligência e julgamento, imaginação, sugestibilidade, vontade, conduta e aprendizagem.

O penúltimo tópico, igualmente breve e lacunar, é da *Saúde*. Pela ficha modelo, ele foi designado como Súmula do exame antropométrico e saúde física geral, sem qualquer questionamento, apenas linhas abaixo destinadas à descrição a ser feita. O mais comum nas fichas é a presença dos itens peso e altura. Ainda que a cor do aluno estivesse designada para a secção *Temperamento*, não raras vezes aparece em *Saúde*; bem como a indicação de doenças orgânicas que eram exibidas em *História Obstétrica*. Busca-se informar, na condição de normal, boa ou anormal, como estavam a dentição da criança e as condições de seus sistemas circulatório, urinário, intestinais e respiratório, do fígado, baço, das funções hepáticas. Em algumas delas, são fornecidas as prescrições de medicamentos e a posologia. Foram mencionadas 20 doenças, das quais sarampo, lues congênita, coqueluche e catapora se destacaram, como demonstrado no gráfico abaixo⁷⁴⁹.

⁷⁴⁹ Foram elas: apendicite, anorexia, anemia, bronquite, caxumba, difteria, escrofulose, feridas, gurpes, nefrite, parotidite, pleuris, pneumonia, scabiose, t. ganglionar e tracoma.

Ilustração 17. Gráfico 7. Doenças dos alunos conforme aparecem nas fichas de acompanhamento do SOHM. Todos os valores foram obtidos pela sistematização de informações constantes nas fichas (n = 134) de acompanhamento de alunos do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM).

É recorrente haver a informação de que o aluno foi para o setor médico da escola, o que comprova a existência de clínicas escolares e da presença de médicos perfazendo o quadro de funcionários da escola. Não há registro de onde os médicos do SOHM trabalhavam, se ficavam lotados em sua sede ou se eram designados para as escolas experimentais em turnos de trabalho pré-estabelecidos ou se ainda iam até elas esporadicamente. Por meio dos vestígios deixados em algumas fichas, sabe-se que eles frequentavam as escolas, atendiam os alunos, os examinavam e os medicavam, encaminhando-os, em alguns casos, à hospitais para tratamento ou para a realização de exames⁷⁵⁰.

A *Orientação Ortofrênica*, cuja função era a oferta de conselhos e ações a serem executadas pelo SOHM, que não está preenchida ou presente em todas as fichas, está, na maioria dos casos, limitada a essas duas funções. Em algumas são simples e diretas, em outras há uma discussão maior, incluindo uma breve análise do aluno em foco. A

⁷⁵⁰ *Observações gerais* - 15/4/1935 - Apresentou-se ao gabinete médico com forte dor do lado direito. O *médico escolar*, presente no momento, examinou-o e encaminhou-o (com ordem escrita) para a Assistência Municipal. Confirmado diagnóstico de apendicite crônica. Foi enviado à Policlínica Infantil que aconselhou aguardar novo acesso. Este se deu a 15 de maio quando na escola estava o *médico do Serviço* que o enviou ao H. S Francisco de Assis. Muito bem atendido e examinado foi julgada necessária a operação, porém, a mãe amedrontada não consentia que a fizesse. Está em tratamento fora da escola (grifos nossos).

orientação fornecida variava entre pedidos de exames clínicos, tratamentos orgânicos, conversa com os pais, com os alunos e mestres e ensinamentos acerca do asseio corporal. Raramente Ramos realizou uma análise das fichas nas próprias fichas. Na maioria das que analisamos, se resumiu a um diagnóstico e aconselhamentos.

Ramos declarou que a grande maioria das crianças consideradas anormais eram, na realidade, crianças-problema. Diante do problema e do exame clínico, se saberia em qual das classificações alocá-las. Há muitos casos de alunos que apresentavam problemas de natureza orgânica e ambiental, sem que ficasse determinada em qual das duas opções estaria definido. A.L.C., nº 254, Escola Argentina consolida um desses casos, em que se conclui ser "um caso mais de tratamento orgânico, higiene corpórea e correção do ambiente familiar", conformando, assim, um quadro de criança anormal, do ponto de vista orgânico, e problema, do ponto de vista ambiental (lar desajustado).

Normal, ajustada e ordenada eram, mais do que palavras, intentos projetados pelo SOHM e que delinearam toda a sua atuação em seus cinco anos de existência. Como visto ao longo de toda esta tese, a inquietação intelectual e política residia em desenvolver o país, tornando-o uma nação forte e moderna. Para isso, era igualmente necessária a construção do brasileiro apto a viver e produzir neste mundo do mercado e da modernidade. A reforma anisiana tinha nesse objetivo sua base fundamentadora: formar esse indivíduo capacitado e pronto. Foi em torno desses anseios que o SOHM foi criado e toda a sua estrutura de trabalho foi pensada para esse fim, daí a sua máxima de prevenir e corrigir.

Com tais princípios norteadores, a criança era, por lógica, o ponto de onde se deveria partir. A escola era o campo ideal para observá-las e, assim, poder interferir, conduzindo-a ao ajustamento que se esperava. Partindo desses ideais, o SOHM era um dos espaços mais privilegiados da reforma, pois sua função era justamente observar, compilar dados e intervir, ampliando o seu raio de ação, já que era um serviço de higiene mental, com base ambientalista. Instruir era outra meta, costurada pelos mesmos intentos, tanto que a reforma possuía uma rádio, nela foram criados os Círculos de Pais, havia publicações instrutivas feitas pelo Departamento de Educação, palestras proferidas por seu corpo de funcionário, além do empenho de Teixeira em abrir a escola para a comunidade. E se a instrução de novos hábitos e comportamentos, que, não necessariamente e automaticamente era negativa, era a maneira aventada para se chegar às metas planejadas, nada mais coerente do que aliá-la à escola.

Como ficou demonstrado neste último capítulo, a começar pela construção das fichas e por sua arquitetura, tão minuciosa por meio de um controle detalhado, a vigilância foi intensa e prática. Não importava apenas observar a criança, mas também desenvolver o que Foucault chamou de "margem de controle laterais", ou seja, incluir aqueles que a rodeavam⁷⁵¹. A finalidade era conhecer as crianças e suas famílias para saber se os problemas apresentados pelas primeiras tinham relação com as segundas. E pela perspectiva de Ramos, isso era, quase sempre, o ocorrido. O conhecimento advindo das fichas visava, dentre outros desígnios, saber onde a família falhou.

Portanto, está claro que todo esse perscrutar tinha metas bem definidas: normatizar. Ao trabalhar com as fichas, pôde-se melhor compreender a extensão dos tentáculos do SOHM e os seus significados. As informações sobre o Serviço sobreviveram, praticamente, devido a guarda de Ramos de seus documentos, afora a publicação de alguns materiais, com ênfase ao livro *A criança problema* que é a principal fonte sobre ele. O conhecimento das fichas e o seu manuseio também estão praticamente restritos ao acesso à esta publicação. São mais de 200 anexadas naquela obra, porém, resumidas. O manuseio das fichas propriamente ditas, por nós realizado, permitiu uma visão muito mais ampla acerca do SOHM, de seus funcionários, público alvo e trabalho; além de possibilitar a realização de uma análise estatística. O seu uso permitiu uma leitura nas entrelinhas, um olhar diferenciado sobre as crianças e suas famílias, uma compreensão macro sobre a vida daquelas pessoas, uma vez que o contato foi imediato, sem intermediário, como ocorre com aquelas anexadas ao livro.

Ver a sua arquitetura, as anotações à mão, as falas das crianças, de seus familiares e dos funcionários do Serviço e/ou da escola, tornaram a compreensão de toda a estrutura operacional mais rica e clara. Alguns questionamentos e dúvidas que iniciaram a tese puderam ser sanados somente com este contato direto. Todavia, tantos outros surgiram ao longo dessa leitura sem que fossem respondidos. A utilização dessa fonte foi fundamental para o tipo de abordagem feita nesta pesquisa, tendo elas direcionado a sua confecção e revisão, haja vista ter sido a última etapa de todo esse processo.

⁷⁵¹FOUCAULT, 1999, p. 234.

CONCLUSÃO

Ao longo de todo esse trabalho, buscou-se demonstrar como as ações do SOHM foram projetadas sobre o indivíduo, de maneira incisiva e invasiva. Buscou-se, igualmente, entender como esse trabalho foi realizado, enfatizando a presença de Ramos enquanto seu responsável, e como diante da conjuntura nacional ele foi possível. Os decênios de 1910 a 1930 foram de grandes transformações nos variados campos da vida nacional: político, econômico, cultural, social. Mudanças essas gestadas bem antes da instauração da República.

Anterior ao regime republicano, os projetos de uma nação civilizada já eram edificados, com o peso da raça e do clima a condenar o futuro, frente às teses deterministas e fatalistas. Era preciso negociar com tais teorias. Pensar esse país significou abordar temas delicados, enfaticamente sobre a raça e a prática da mestiçagem, que forçaram os debates em torno da imigração, por exemplo, não excluindo as discussões em torno da obrigatoriedade dos exames pré-nupciais ou da esterilização dos considerados inaptos. E é válido reforçar que a chamada eugenia negativa esteve presente no debate. As primeiras décadas do século XX herdaram aspirações e problemas para pensar o país e colocá-lo na rota das nações desenvolvidas e modernas. Esses foram intentos de longa duração que foram projetados e reprojetados, visando a sua execução prática, de onde saúde e educação emanaram como meios para alcançá-los.

Um país extenso e desconhecido foi colocado à mostra com o Movimento Sanitarista. Essa visibilidade comprovava que o Brasil não se resumia aos grandes centros, com destaque à capital nacional, e que o Estado precisava agir. Os ideais focados em um Brasil cujo parâmetro era o Rio de Janeiro ou São Paulo cedeu lugar à lógica diante da assertiva de que não se poderia erigir projeto algum para um país cuja população estava doente. Era preciso e urgente curar.

Com os anos de 1920, o verbo curar foi sendo, progressivamente, substituído pela palavra prevenção. Estas que são, na verdade, muito mais do que meras palavras, consubstanciando lógica e rede conceitual. Assim, os propósitos higienistas foram sendo disseminados, angariando adeptos e espaços institucionais de debates de questões ligadas à higiene: mental, corporal, comportamental e racial. Um intercâmbio de interesses, temas e pessoas passou a circular entre Ligas distintas, evidenciando como os assuntos discutidos tinham uma ligação comum: desenvolver a pátria, cuidando de

sua população. Esse cuidar teve, essencialmente, um caráter assistencialista, e, sobretudo, intervencionista. Em muitos momentos, ele significou imposições e violência.

Formar foi outro verbo muito acionado neste tempo. Com ele, a educação foi sendo vista como o meio mais eficaz para alcançar aqueles objetivos, por meio da formação de indivíduos capacitados. Nessa equação, o aspecto saudável também era essencial na construção desse brasileiro do futuro. Com o Estado Vargasista, teve-se uma intensificação maior quanto à edificação do novo homem brasileiro e a reforma anisiana, incluindo, assim, a fundação do SOHM, estavam ganhando vida neste momento. Seus criadores estavam imbuídos por ideais que lhes eram contemporâneos, mas que também eram bem antigos. Não se afirma aqui que a reforma se aliou ao governo Vargas, mas tão somente que partilhou de ideais que, como dito, eram antigos.

O SOHM foi um representante do binômio saúde-educação. Não apenas por toda a sua arquitetura, de trabalho e metodologia, como pela presença de Ramos em sua diretoria. Este, que era médico e já especialista em psicanálise. Com pensamentos e objetivos semelhantes aos de Teixeira, contando com o apoio deste último, pôde colocar em prática no SOHM teorias de fundo psicanalista. Mesmo declarando não dar prioridade a nenhuma teoria, escola ou área específica, a ciência freudiana foi, sem dúvida, determinante para as ações empreendidas. A julgar pela análise das fichas realizada por nós, fica clara essa assertiva, que se mostra válida desde as perguntas orquestradas à forma como foram analisadas por ele.

Como já afiançado, a presença de Ramos a frente do SOHM foi crucial para o tipo de ação desenvolvida, para a linha de trabalho utilizada, para a maneira como a abordagem às famílias foi feita, para o tipo de preparo ofertado às professoras e visitadoras sociais, enfim, contando, ao que se pode julgar pelas fichas e por seus escritos e os de Teixeira, com liberdade para desempenhar todo o trabalho que delineou. Que o Serviço foi intervencionista disso não há dúvidas. Uma intervenção que não se bastava na observação, mas que buscava, sobretudo, a mudança. Por seus princípios norteadores, essa mudança poderia ser interpretada como correção. Corrigir o ambiente, modos de vida, comportamentos, crenças. Um processo intervencionista bem comum à época, tido como necessário, por se tratar do coletivo, e científico, pelos embasamentos que possuía. Há de se levar em consideração, no entanto, que determinadas ações do SOHM, quer tenham sido as práticas ou as de aconselhamento, foram positivas para o

seu público alvo: as crianças, suas famílias, e também para o seu corpo de funcionários, como exemplificamos na tese.

O problema da aplicação das suas ações tinha duas faces: de um lado, a sua própria composição que era invasiva em dados e observações; do outro lado, a maneira como as ações eram executadas. As negativas em atender um chamado da escola ou a permissão de que as visitadoras realizassem a visita domiciliar eram entendidas menos como uma resistência à essa intromissão ou a impossibilidade de estar presente em virtude de outras necessidades, como um trabalho fora de casa, do que como um descaso dos pais. Com o perfil ambientalista a fundamentar os trabalhos do SOHM, a família foi colocada como central para a formação e desenvolvimento das crianças, sendo, na grande maioria dos casos apresentados nas fichas, responsabilizadas diretamente ou consideradas como fatores de intensificação dos problemas apresentados por aquelas.

O tipo de ação desenvolvida não fazia, ao que demonstrou a análise das fichas, distinção entre classes, no sentido de excluir classes mais abastadas. Orientações e correções eram apresentadas a todas as famílias. Todavia, determinadas atuações só ocorriam com as classes mais desfavorecidas, como uma merenda mais nutritiva, um atendimento médico, doação de fardamento e/ou item de higiene pessoal. O que é justificável. Pelo perfil do SOHM e suas exigências no que considerava necessário para uma boa formação psíquica da criança, as famílias mais pobres eram as mais sujeitadas às suas ações. Pontos como alimentação são facilmente compreensíveis, em virtude da lógica, mas entravam outros fatores que acabam ampliando a reflexão, como a presença da religião nas fichas e os motivos pelos quais estavam em sua composição.

Neste aspecto, as consideradas religiões "ruins" ou literalmente chamadas de atrasadas, inclusive por Ramos, como a macumba e o baixo espiritismo, indicadas textualmente por ele, eram sentenciadas como nefastas e, apesar de enfatizar a criança, Ramos não se limitava a ela. Assim, a interferência se pautava em algo bem pessoal que utilizava a influência sobre a formação da criança como justificativa para orientar uma mudança. Quando ele afirmava que a educação era o meio pelo qual se poderia "melhorar" culturas, deixava claro que se tratava de toda a sociedade e as suas palestras e escritos mais didáticos, que já evidenciam um público alvo, vêm ao encontro dessa nossa afirmação. Ramos não limitou as "culturas atrasadas" aos negros, alargou para outros povos, que não citou, e aos pobres, entrando aqui outra categoria: a de classe.

Ao afirmar que o problema do "atraso" do Brasil não insidia sobre as raças, criticando a hierarquização biológica, e propondo pensar em culturas, Ramos estabeleceu uma nova maneira de se pensar a nação e, mais do que isso, vislumbrou um futuro. Destarte, o seu pensamento acerca da cultura estava pautado em uma hierarquia. Ele avança na questão racial, tirando o peso do fatalismo sobre o país e o seu povo, mas mantém uma contradição ao sustentar o parâmetro hierárquico. A ambiguidade de seu pensamento estava ligada ao contexto em que esse homem vivia e ele utilizou as ferramentas científicas e metodológicas de sua época para embasar suas concepções. Vale destacar que, neste momento, o pensamento darwinista ainda estava muito presente. O que buscamos destacar aqui é que a coerência nem sempre pode ser encontrada, pois se está lidando com indivíduos que viveram em um determinado contexto, inserido nas dinâmicas sociais de seu tempo, portanto, que não estavam isentos das relações contraditórias desse mesmo contexto.

Ao sustentarmos que o SOHM atuava de maneira intervencionista e que suas ações buscavam moldar não apenas a criança, na qualidade do adulto do amanhã, mas os que lhe circundavam, dois pontos precisavam ser elucidados: primeiro, que não alocamos todas as medidas praticadas por ele como negativas, pois algumas delas foram bastante importantes, como os já citados aconselhamentos contrários aos castigos físicos, ao abuso do álcool pelos genitores ou acerca do trabalho exercido pela criança. Afora o acesso a médicos e tratamentos, considerando principalmente as famílias de baixa renda, cujo acesso à saúde era precário. Segundo, que não consideramos o seu público alvo como indivíduos passivos às ordens recebidas, mas como sujeitos capazes de negociar, e, nesta operação, aceitarem, negarem ou mediarem determinadas ações.

A atuação de Ramos se fez presente em todo o SOHM. Conhecendo seu pensamento sobre educação, raça, cultura, psicanálise, eugenia, higiene mental, antropologia, enfim, a sua presença se torna perceptível de maneira bem clara. A sua preocupação com os aspectos sociais vinha desde a sua formação em medicina. Acreditava que uma enfermidade que acometia um paciente poderia ter relação com o ambiente em que aquele vivia, com a sua situação econômica ou afetiva. O entorno social precisava fazer parte da investigação sobre a eclosão da doença. Esse perfil de trabalho foi empregado no SOHM na investigação dos fatores que levavam aos problemas apresentados pelos escolares, no caso, que tinham como fundo questões psíquicas.

Essa visão macro sobre o indivíduo permitiu mudanças interpretativas sobre as crianças que eram denominadas como anormais e recebiam um tratamento diferenciado na escola em virtude disso. Uma diferenciação que não estava baseada no princípio de isonomia, mas de exclusão. O tipo de abordagem ambientalista proposto por Ramos igualmente colocou em xeque o discurso da meritocracia, além de ter possibilitado que as crianças consideradas anormais e, por isso, fadadas às consequências do estigma de sua alcunha, perdessem essa nomenclatura. Há de se destacar o peso e a força dessa terminologia, ainda mais considerando-se se tratar de crianças. Neste aspecto, aquelas que tinham problemas de ordem orgânica continuaram a ser consideradas anormais, ao passo que as que apresentavam problemas de ordem comportamental foram declaradas problemas. Por mais que o espectro da irregularidade tenha aumentado com essa mudança conceitual, e que tenha, no fundo, criado outra categoria estigmatizante, ela permitia um futuro a esta criança. Não apenas pela nova terminologia, mas pelo o que passou a abranger - seu entorno social e econômico - para a compreensão daquelas crianças.

Entender toda a estrutura do SOHM não é tarefa fácil. Não apenas por se tratar de uma instituição com propósitos tão amplos e complexos. Nem apenas por sua abrangência de atuação, contemplando 2000 crianças e suas famílias, afora o corpo de funcionários. Mas, sobretudo, pela carência de fontes documentais. Pela pesquisa empreendida nesta tese, não sabemos o destino da documentação do Serviço. E, como já afiançado por nós, se não fosse a guarda de Ramos de parte desse material, saberíamos menos ainda a seu respeito. Todavia, o material que sobreviveu, ou, ao menos, o que sabemos existir, está lotado na Biblioteca Nacional, cujo acervo de Ramos, em sua grande maioria, não foi digitalizado. O acesso fica, dessa maneira, bem restrito. A compra de cópias das fichas, diário e outros materiais, sob a forma de microfilmes, possibilitou o manuseio e leitura dessas fontes que, por sua vez, permitiram uma melhor e maior compreensão do que fora o SOHM, alargando a visão para o seu público alvo.

Por meio da pena de Ramos é que se conhece o Serviço, afora poucos comentadores na época. As fichas foram confeccionadas por outras pessoas que não os sujeitos sobre quem se fichava. Isso já levanta muitas questões, detalhadas ao longo do último capítulo desta pesquisa. Mediando a relação, essa escrita institucional limita a leitura, pois impõe uma narrativa específica e é por essa razão que se precisa encontrar os vestígios encobertos, os indícios de presença. Fatos miúdos que guardam uma riqueza de possibilidades. E foi esse olhar para além do facilmente perceptível que

norteou a análise das fichas, com as quais buscamos conectar toda a tese, demonstrando como determinados conceitos e ideias - raça, eugenia, doença, saúde, educação - se mantiveram presente em sua estrutura, variando a interpretação, mas amarrados em ideais de formação e desenvolvimento de um brasileiro moderno.

FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A. FONTES:

A.1 FICHAS ORTOFRÊNICAS:

Arquivo Arthur Ramos, Secção de Manuscritos, Biblioteca Nacional

Ficha n° 254, A.L.C., Escola Argentina

Ficha n° 266, C.S.L., Escola Argentina

Ficha n° 12, J.V.M., Escola Argentina

Ficha n° 48, M., S., Escola Argentina

Ficha n° 169, A.S.C., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n° 58, A.A., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n°04, A.L.M., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n°88, A.C.S., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n° 06, A.G.F., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n° 115, A.L.A.M., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n° 97, A.S.L., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n° 319, A.B.S., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n° 106, A.T., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n° 59, A.J.R.M., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n°60, A.C.A.R.P., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n° 251, A.A.S.G., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n° 173, A.M..S, Escola Bárbara Ottoni

Ficha n° 102, C.G.T., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n° 117, C.R., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n° 24, D.V.S., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n° 141, D.P., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n° 185, E.J.B., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n° 69, F.M.L., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n° 32, F.S., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n° 342, G.D.L., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n° 395, G.S.N., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n°76, G.F., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n° 193, H.F., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 239, I.A.C., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 234, I.S., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 16, I.M.R., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 56, I.C., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 129, I.B.S., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 250, J.L.A., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 163, J.A.R.P., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 09, J.J.S., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 286, J.D.K., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 168, L.C.B., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 70, L.S.P., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 11, L.C.A., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 233, L.A.A.S., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 54, L.A.N., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 37, M.R.C., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 138, M.L.A., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° s/n M.C.C.M., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 79, M.H.M.R., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 101, M.S.G.R., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 107, M.S.S., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 103, M.D.C.B., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 278, M.A.R.P., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 394, M.Z., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 53, M.M.V., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 10, M.C.A., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 268, M.Y.R.B., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 213, N.M., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 78, N.R., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 144, N.M.M., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 72, N.D.C., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 12, O.M.G., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 164, O.S.A., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° s/n O.M., Escola Bárbara Ottoni

Ficha n° 266, O.M.C., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 110, P.C.C., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 272, R.N., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 01, R.M.C., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 74, S.M.V., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 31, S.F.F.M., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 111, S.L., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 25, W.W., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 13, Z.L.C., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 226, Z.M.H., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° 113, Z.W., Escola Bárbara Ottoni
Ficha n° s/n, A.G., Escola EUA
Ficha n° 437, A.R., Escola EUA
Ficha n° 51, C.M.S.M., Escola EUA
Ficha n° 288, H.B.A., Escola EUA
Ficha n° 126, H.N.S., Escola EUA
Ficha n° 73, J.P., Escola EUA
Ficha n° 41, N.O.C., Escola EUA
Ficha n° 146, O.S., Escola EUA
Ficha n° 24, R.S.M., Escola EUA
Ficha n° 313, S.S., Escola EUA
Ficha n° 423, S.F.E., Escola EUA
Ficha n° 53, V.S., Escola EUA
Ficha n° 327, V.C., Escola EUA
Ficha n° 45, A.L.S., Escola General Trompowski
Ficha n° 31, A.N., Escola General Trompowski
Ficha n° 92, C.H., Escola General Trompowski
Ficha n° 20, C.S.M., Escola General Trompowski
Ficha n° 64, J.G., Escola General Trompowski
Ficha n° 03, J.D., Escola General Trompowski
Ficha n° 27, J.C.N., Escola General Trompowski
Ficha n° 69, J.P., Escola General Trompowski
Ficha n° 01, J.P.M., Escola General Trompowski
Ficha n° 64, J.G., Escola General Trompowski

Ficha n° 32, L.Z., Escola General Trompowski
Ficha n° 90, M.L.S., Escola General Trompowski
Ficha n° 02, M.F., Escola General Trompowski
Ficha n° 60, M.S., Escola General Trompowski
Ficha n° 37, N.M., Escola General Trompowski
Ficha n° 42, N.S., Escola General Trompowski
Ficha n° 82, Z.S., Escola General Trompowski
Ficha n° 17, A.A.H., Escola Manoel Bomfim
Ficha n° 37, E.A., Escola Manoel Bomfim
Ficha n° 367, I.J., Escola Manoel Bomfim
Ficha n° 109, O.T., Escola Manoel Bomfim
Ficha n° 336, S.D.E.B.F., Escola Manoel Bomfim
Ficha n° 272, S.M.B., Escola Manoel Bomfim
Ficha n° 46, A.L.V., Escola México
Ficha n° 27, A.S., Escola México
Ficha n° 122, A.A.B., Escola México
Ficha n° 56, C.L.S., Escola México
Ficha n° 56, E.F.V., Escola México
Ficha n° 42, E.P.L., Escola México
Ficha n° 110, H.C.C.M., Escola México
Ficha n° 115, H.R., Escola México
Ficha n° 135, H.C., Escola México
Ficha n° 133, H.C.F., Escola México
Ficha n° 82, J.P., Escola México
Ficha n° 125, L.P., Escola México
Ficha n° 140, L.S.A.M., Escola México
Ficha n° 111, M.P., Escola México
Ficha n° 33, M.L.L., Escola México
Ficha n° 134, M.L.S., Escola México
Ficha n° 44, M.S.F., Escola México
Ficha n° 64, M.U.M.A., Escola México
Ficha n° 12, N.T.F., Escola México
Ficha n° 131, N.W., Escola México
Ficha n° 109, R.P., Escola México

Ficha nº 02, S.D.S., Escola México
 Ficha nº 111, S.P., Escola México
 Ficha nº 117, W.R., Escola México
 Ficha nº 48, W.M., Escola México
 Ficha nº 120, Z.M.A., Escola México

A.2 DIÁRIO:

Diário de uma menina de 14 anos. In:Arquivo Arthur Ramos, secção de manuscritos, Biblioteca Nacional, 38,1,1.

A.3 REVISTAS E JORNAIS:

Arquivos Brasileiros de Higiene Mental, 1925, nº 1.
 Arquivos Brasileiros de Higiene Mental, 1925, nº 2.
 Arquivos Brasileiros de Higiene Mental, 1929, nº 1.
 Arquivos Brasileiros de Higiene Mental, 1932, n. 2.
 Boletim de Eugenia, 1929 a 1931.
 Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 11 jul. 1935, p. 07.
 Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 5 dez. 1935.
 O Jornal, Rio de Janeiro, 5 de julho de 1934, p. 20.
 O Jornal, Rio de Janeiro, 7 de agosto de 1935, p. 15.
 O Jornal, Rio de Janeiro, 15 de agosto de 1934, p. 10.
 O Jornal, Rio de Janeiro, 16 de agosto de 1934.
 O Jornal, Rio de Janeiro, 4 de outubro de 1934, p. 10.

A.2 ATAS:

Atas do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, 1929.

Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, 1922.

A.3 LEGISLAÇÃO:

Nº 1077, 4 de dezembro de 1852 - Aprova e manda executar os Estatutos do Hospício de Pedro Segundo.

Nº 142-A de 11 de janeiro de 1890 - Desanexa do hospital da Santa Casa da Misericórdia desta Capital o Hospício de Pedro II, que passa a denominar-se Hospital Nacional de Alienados.

Nº 206-A de 15 de fevereiro de 1890- Cria a Assistência Médica e Legal de Alienados.

Nº 508 de 21 de junho de 1890 - Aprova o regulamento para a Assistência Médico-Legal de Alienados.

Nº 791 de 27 de setembro de 1890 - Cria no Hospício Nacional de Alienados uma escola profissional de enfermeiros e enfermeiras.

Nº 847, de 11 de outubro de 1890 - Promulga o Código Penal.

Nº 1132 de 22 de dezembro de 1903 - Reorganiza a Assistência a Alienados.

Nº 8834 de julho de 1911 - Reorganiza a Assistência a Alienados.

Nº 4778 de 27 de dezembro de 1923 - Considera de utilidade publica a Liga Brasileira de Higiene Mental.

Nº 17805 de maio de 1927 - Aprova o regulamento para execução dos serviços da Assistência a Psicopatas no Distrito Federal.

ART. nº 121 da Constituição de 1934 - Promove o amparo da produção e estabelece as condições de trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do país.

Nº 24.278 de 22 de maio de 1934 - Extingue a Inspetoria de Higiene Infantil da Saúde Pública e cria a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância.

Nº 98 de 23 de dezembro de 1937 - Incorpora à Universidade do Brasil o Instituto Nacional de Puericultura.

Nº 2.024 de 17 de fevereiro de 1940 - Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País.

Nº 2.024 de 17 de fevereiro de 1940 - Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País.

A.5 ARTIGOS EM PERÍODICOS, CAPÍTULOS, LIVROS, JORNAIS:

AMARAL, Azevedo. O problema eugênico da imigração. In: *Actas e Trabalhos do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 327-340, 1929.

AZEVEDO, Fernando de. *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1932.

_____. A renovação e unificação do sistema educativo. In: _____. *A cultura brasileira*. 7. ed. São Paulo: Edusp, p. 703-765, 2010.

_____. A nova política educacional: esboço de um programa educacional extraído do Manifesto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, p. 223-237, 2015.

CALDAS, Mirandolino. As nossas campanhas. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, p. 57-60, 1929.

_____. A higiene mental no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano III, n. 3, p. 69-77, 1930.

_____. A eufrenia: ciência da boa cerebração. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano V, n. 2, p. 29-49, 1932.

_____. A Clínica de Eufrenia. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano V, n. 2, p. 65-98, 1932.

CARNEIRO, Levi. Educação e eugenia. In: *Actas e Trabalhos do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 107-116, 1929.

CARRILHO, Heitor. Considerações sobre profilaxia mental e delinquência. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, p. 131-139, 1925.

COUTO, Miguel. Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia. In: *Actas e Trabalhos do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 07-10, 1929.

DOMINGUES, Octávio. *A hereditariedade em face da educação*. 2. ed. São Paulo: Biblioteca de educação, 1929.

FONTENELLE, José. Noticiário: A contribuição da higiene mental no 2º Congresso Brasileiro de Higiene. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, 1925.

KEHL, Renato. A esterilização os grandes degenerados. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano I, n. 2, p. 69-74, 1925.

_____. A eugenia no Brasil: esboço histórico e bibliográfico. In: *Actas e Trabalhos do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 45-62, 1929a.

_____. Instituto Brasileiro de Eugenia: ligeiro esboço, fins do Instituto, o que é necessário fazer. *Boletim de Eugenia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 01, 1929b.

_____. Boletim de Eugenia e "Medicamenta". *Boletim de Eugenia*, Rio de Janeiro, ano I, n. 6-7, p. 01, 1929b.

_____. Eugenia e Eugenismo. *Boletim de Eugenia*, Rio de Janeiro, ano I, n. 8, p. 01, 1929b.

_____. A campanha da Eugenia no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano IV, n. 2, p. 93-95, 1931.

_____. Uma nova entidade científica que aparece: A Comissão Central Brasileira de Eugenia. *Boletim de Eugenia*, Rio de Janeiro, ano III, n. 27, 1931.

LOPES, Ernani. Menores incorrigíveis. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano III, n. 7, p. 241-246, 1930.

_____. Ata da primeira reunião. In: *Actas e Trabalhos do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 12-16, 1929.

_____. Noticiário. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, p. 193-207, 1925.

_____. Entrevista. In: Caldas, Mirandolino. A Clínica de Eufrenia. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano V, n. 2, 1932.

LOURENÇO FILHO, Manuel. *Introdução ao estudo da escola nova*. 14. ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

LOURENÇO FILHO, Manuel. Um registro do evento. In: COSTA, Maria; SHENA, Denilson; SCHIMIDT, Maria. COSTA, (orgs). *I Conferência Nacional de Educação*. Brasília: Inep, p. 691-692, 1997.

MOREIRA, Juliano. Noticiário: A contribuição da higiene mental no 2º Congresso Brasileiro de Higiene. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, p. 196-197, 1925.

_____. Notícias sobre a evolução da assistência a alienados no Brasil. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 728-768, 2011.

MOREIRA, Juliano; PEIXOTO, Afrânio. As doenças mentais nos climas tropicais. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 794-811, 2005.

OLINTO, Plínio. Aptidões e deveres da enfermeira de higiene mental. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 163-165, 2000.

OLIVEIRA, Xavier de. Da profilaxia mental dos imigrantes. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano V, n. 1, p. 16-38, 1932.

PENNA, Belisário. Eugenia e Eugenismo. *Boletim de Eugenia*, Rio de Janeiro, ano I, n. 10, p. 03, 1929.

RAMOS, Arthur. *Primitivo e loucura*. 1. ed. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1926.

_____. *A sordicie nos alienados*. 1. ed. Bahia: livraria e tipografia do comércio, 1928.

_____. *Estudos de psicanálise*. 1. ed. Bahia: Casa editora, 1931.

_____. As novas diretrizes da psiquiatria. Separata da *Revista Médica da Bahia*, n. 2, 1933.

_____. *Educação e psicanálise*. 1. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1934.

_____. Convidando uma geração a depor. *O Jornal*, 14/04/1935. Entrevista concedida a Rosário Fusco. In: Arquivo pessoal, secção de manuscritos, Fundação Biblioteca Nacional.

_____. *A higiene mental na escola*: esquema de organização. 2. ed. Rio de Janeiro: Oficina gráfica do Departamento de Educação, 1935.

_____. A formação mental de pais e professores. *Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro: Cia Editora Nacional, 1936.

_____. Prefácio. In: *Novos Estudos Afro-Brasileiros*. Trabalhos apresentados ao 1º Congresso Afro-Brasileiro do Recife. Segundo tomo. 1. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca de Divulgação Científica, Civilização Brasileira, 1937.

_____. A família e a escola. *Jornal de Alagoas*, Maceió, 02 jul. 1939a.

_____. O filho amado e o filho odiado. *Jornal de Alagoas*, Maceió, ano XXXII, n. 55, 06 ago. 1939b.

_____. Os irmãos e os conflitos familiares, *Jornal de Alagoas*, Maceió, ano XXXII, n. 66, 20 ago. 1939c.

_____. A vida da criança no lar. *Jornal de Alagoas*, Maceió, ano XXXII, n. 43, 23 jul. 1939d.

_____. O ambiente parental e a criança. *Jornal de Alagoas*, Maceió, 13 jul. 1939e.

_____. A habitação e a higiene mental, *Jornal de Alagoas*, Maceió, ano XXXII, n. 37, 16 jul. 1939f.

_____. Os irmãos e os conflitos familiares, *Jornal de Alagoas*, Maceió, ano XXXII, n. 66, 20 ago. 1939g.

_____. *A aculturação negra no Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: Cia Editora Nacional, 1942.

_____. *Guerra e relações de raças*. 1. ed. Rio de Janeiro: Departamento Editorial da União Nacional dos Estudantes, 1943.

_____. Esplendor e decadência da palmatória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. II, n. 6, p. 454- 457, 1944.

_____. *Curriculum Vitae*: 1903-1945. [s.d.t], 1945. Acervo Arthur Ramos – UFAL.

_____. Prefácio. In: SMITH, T. Lynn. *Sociologia da vida rural*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante Brasileiro, 1946.

_____. *Saúde do espírito*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/Serviço Nacional de Educação Sanitária, 1955.

_____. *A criança problema: a higiene mental na escola primária*. Rio de Janeiro, Casa do Estudante do Brasil, 1959.

_____. *As culturas negras no Novo Mundo*. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

_____. *O negro brasileiro*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 2001

_____. *O folclore negro no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RIEDEL, Gustavo. Atas e trabalhos da Liga Brasileira de Higiene Mental. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, p. 209-221, 1925.

_____. O dispensário psiquiátrico como elemento de educação eugênica. In: *Actas e Trabalhos do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 305-307, 1929.

RIO, João do. *As religiões no Rio*. Editora Nova Aguilar, 1976.

RODRIGUES, Raimundo. Ilusões da catequese. In: *O animismo fetichista dos negros baianos*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2006.

ROXO, Henrique. Entrevista. In: Caldas, Mirandolino. A Clínica de Eufrenia. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano V, n. 2, 1932.

SILVA, Pacheco e. Imigração e higiene mental. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, ano I, n. 2, p. 27-35, 1925.

TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos americanos de educação*. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928.

_____. *Por que "Escola Nova"?*. Bahia: Livraria e Typographia do Commercio, 1930.

_____. O problema da assistência à infância e à criança pré-escolar. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, ano III, n. 7-8, p. 5-20, 1933.

_____. *Organização do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. 1. ed. Rio de Janeiro: Prefeitura do Distrito Federal, 1932.

_____. Aspectos da reconstrução escolar do Distrito Federal. *Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro, p. 07-13, jan-jun. 1934.

_____. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

B. REFERÊNCIAS:

B.1 LIVROS E CAPÍTULOS DE LIVROS:

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da infância*. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASSIS, Machado de. *Esau e Jacó*. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

AZEREDO, Roberto. *Antropólogos e pioneiros: a história da Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia*. São Paulo: FFLCH, 1986.

BARRETO, Lima. O médico e o espírita. In: _____ *Toda crônica*. Organização de Beatriz Rezende e Rachel Valença. v. I. Rio de Janeiro: Agir, 2004.

BARROS, Luitgarde. Mesa redonda. In: RIBEIRO, Marcus (ed.). *Seminário Diários do Campo: Arthur Ramos, os antropólogos e as antropologias*. Anais da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, v. 119, p. 125-138, 1999.

_____. *Arthur Ramos e as dinâmicas sociais do seu tempo*. Maceió: Edufal, 2005.

BENCHIMOL, Jaime. *Pereira Passos: um Haussmann tropical. A renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX*. Rio de Janeiro: Biblioteca Carioca, 1992.

BOARINI, Maria. A infância higienizada. In: _____ (org.). *Higiene Mental: ideias que atravessaram o século XX*. Maringá: Eduem, p. 25-48, 2012.

BOMENY, Helena. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce. *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, p. 137-166, 1999.

_____. Infidelidades seletivas: intelectuais e política. In: _____ (org.). *Constelação Capanema: intelectuais e política*. Rio de Janeiro: FGV; Bragança Paulista: Edusf, p. 11-35, 2001.

CAPONI, Sandra. *Loucos e degenerados: uma genealogia da psiquiatria ampliada*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

CARDOSO, Rafael. *A arte brasileira em 25 quadros (1790-1930)*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

CARVALHO, Marta. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 1998.

_____. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia. (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 225-251, 2000.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CORREIA, Mariza. *Ilusões da liberdade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.

COSTA, Jurandir. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

COSTA, Maria; SHENA, Denilson; SCHIMIDT, Maria. *I Conferência Nacional de Educação*. Brasília: Inep, 1997.

CUNHA, Olívia. Minha adorável lavadeira: uma etnografia mínima em torno do Edifício Tupi. In: RIBEIRO, Marcus (ed.). *Seminário Diários do Campo: Arthur Ramos, os antropólogos e as antropologias*. Anais da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, v. 119, p. 59-107, 1999.

DANTES, Maria; SILVA, Márcia (orgs). *Arnaldo Vieira de Carvalho: e a história da medicina paulista (1687-1920)*. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2014.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura*. São Paulo: Unesp, 2006.

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, p. 129-142, 2013.

DUARTE, Luiz. Arthur Ramos, antropologia e psicanálise no Brasil. In: RIBEIRO, Marcus (ed.). *Seminário Diários do Campo: Arthur Ramos, os antropólogos e as antropologias*. Anais da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, v. 119, p. 11-28, 1999.

DUTRA, Eliana. Cultura. In: GOMES, Ângela (coord.). *Olhando para dentro: 1930-1964*. Rio de Janeiro: Objetiva; Madrid: Mapfre, p. 229-274, 2013.

ENGEL, Magali. *Delírios da razão: médicos, loucos e hospícios*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

FERLA, Luis. *Feios, sujos e malvados sob medida: a utopia médica do biodeterminismo (1920-1945)*. São Paulo: Alameda, 2009.

FREUD, Sigmund. *O mal estar na civilização*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

_____. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, Análise fragmentaria de uma histeria ("o caso Dora") e outros textos*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2016.

FONSECA, Cláudia. Ser mulher, mãe e pobre. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006.

FONSECA, Cristina. *Saúde no Governo Vargas (1930-1945): dualidade institucional de um bem público*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. São Paulo: Vozes, 1999.

_____. *O poder psiquiátrico: curso dado no Collège de France (1973-1974)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *História da loucura: na Idade Clássica*. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

GOMES, Ângela. Introdução. In: _____ (coord.). *História do Brasil nação: 1808-2010. Olhando para dentro: 1930-1964*. v. 4. Rio de Janeiro: Objetiva; Madrid: Mapfre, p. 23-39, 2013.

GOULD, Stephen. *A falsa medida do homem*. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GUSMÃO, Marilu. *Arthur Ramos: o homem e a obra*. Maceió: DAC/MEC, 1974.

HERMAN, Arthur. *A ideia da decadência na história ocidental*. Tradução de Cynthia Azevedo; Paulo Soares. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HERSCHMANN, Micael; PEREIRA, Carlos. O imaginário moderno no Brasil. In: _____ (orgs). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, p. 9-42, 1994.

HOCHMAN, Gilberto. A saúde pública em tempos de Capanema: continuidades e inovações. In: BOMENY, Helena (org.). *Constelação Capanema: intelectuais e política*. Rio de Janeiro; Bragança Paulista, SP: FGV; Edusf, p. 127-151, 2001.

_____. Saúde Pública e federalismo: desafios da reforma sanitária na Primeira República. In: HOCHMAN, Gilberto; FARIA, Carlos (orgs). *Federalismo e Políticas Públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 303-327, 2013.

HORTA, José. A I Conferência Nacional de Educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores. In: GOMES, Ângela (org.). *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: Cpdoc, p. 143-172, 2000.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia. A memória evanescente. In: PINSKY, Carla; LUCA, Tânia (Org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, p. 9-27, 2011.

KUPFER, Maria. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 2000.

LACERDA, João Batista de. *O Congresso Universal das Raças reunido em Londres (1911): apreciação e comentários*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1912.

LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: LORENZO, Helena; COSTA, Wilma (orgs). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Unesp, p. 93-114, 1997.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____. *História e Memória*. São Paulo: Unicamp, p. 485-499, 2013.

LÉVY-BRUHL, Lucien. *A mentalidade primitiva*. São Paulo: Paulus, 2008.

LIMA, Nísia; HOCHMAN, Gilberto. Pouca saúde e muita saúva: sanitarismo, interpretações do país e ciências sociais. In: HOCHMAN, Gilberto; ARMUS, Diego

(orgs.). *Cuidar, Controlar, Curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe*. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 493-533, 2004.

LOBATO, Monteiro. *Problema vital, Jeca Tatu e outros textos*. São Paulo: Globo, 2010.

LÔBO, Yolanda. *Bertha Lutz*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Ed. Massangana, 2010.

LOPES, Maria Margaret. *O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX*. São Paulo: Hucitec, 1997.

MAI, Lilian; COUTO, Bruna. Capacitação e atuação profissional da enfermagem na perspectiva dos higienistas. In: BOARINI, Lucia (org.). *Higiene Mental: ideias que atravessaram o século XX*. Maringá: Eduem, p. 293-325, 2012.

MAGALDI, Ana. *Lições de casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2007.

MATOS, Hebe. A vida política. In: SCHWARCZ, Lilia (coord.). *A abertura para o mundo: 1889-1930*. Rio de Janeiro: Objetiva; Madrid: Fundação Maphre, p. 85-131, 2013.

MOKREJS, Elisabete. *A psicanálise no Brasil: as origens do pensamento psicanalítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

NEEDELL, Jeffrey. *Belle époque tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*. Tradução de Celso Nogueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

NUNES, Clarice. O Estado Novo e o debate educacional nos anos trinta. In: FREITAS, Marcos (org.). *Memória intelectual da educação brasileira*. Bragança Paulista, SP: Edusf, p. 33-46, 1999.

_____. Anísio Teixeira: a poesia da ação. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2000.

_____. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. In: BOMENY, Helena (org.). *Constelação Capanema: intelectuais e política*. Rio de Janeiro: FGV; Bragança Paulista: Edusf, p. 103-125, 2001.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Sinais de modernidade na Era Vargas: vida literária, cinema e rádio. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia (Org.). *O Brasil Republicano: o*

tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 325-348, 2003.

PANDOLFI, Dulce; GRYNSZPAN, Mário. Da revolução de 30 ao golpe de 37: a depuração das elites. Rio de Janeiro: Cpdoc, 1987.

PESSOTTI, Isaías. *O século dos manicômios*. São Paulo: Editora 34, 1996.

RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar. Brasil: 1890-1930*. 2. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RIZZINI, Irene. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyala, 2004.

_____. Salvar a criança. In: _____. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, p. 83-119, 2011.

ROUDINESCO, Elizabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SALLA, Fernando; BORGES, Viviane. Prontuários de instituições de confinamentos. In: RODRIGUES, Rogério R. (Org.). *Possibilidades de pesquisa em História*. 1ed. São Paulo: Contexto, p. 115-136, 2017.

SALIBA, Elias. Aventuras modernas e desventuras pós-modernas. In: PINSKY, Carla; LUCA, Tânia (Org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, p. 309-328, 2011.

SCHWARCZ, Lilia. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; FGV, 2000.

SONTAG, Susan. *Doença como metáfora: aids e suas metáforas*. Tradução de Paulo Henrique Britto e Rubens Figueiredo. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

STEPAN, Nancy. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, Gilberto; ARMUS, Diego. (orgs.). *Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe*. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 331-392, 2004.

_____. *A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

STOLCKE, Verena. Brasil: uma nação vista através da vidraça da raça. In: RIBEIRO, Marcus (ed.). *Seminário Diários do Campo: Arthur Ramos, os antropólogos e as antropologias*. Anais da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, v. 119, p. 109-123, 1999.

TAMANO, Luana. Abolindo a lógica racial? Arthur Ramos e sua concepção de atraso na cultura negra. In: SANTOS, Gildo Magalhães dos (org.). *O progresso e seus desafios: uma perspectiva histórica da ciência e técnica no Brasil*. São Paulo: Alameda, p. 301-321, 2017.

_____. *Arthur Ramos e A mestiçagem no Brasil*. Maceió: Edufal, 2013.

THIELEN, Eduardo et al. *A ciência a caminho da roça: imagens das expedições científicas do Instituto Oswaldo Cruz ao interior do Brasil entre 1911 e 1913*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.

VELLOSO, Mônica. *Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Cpdoc, 1987.

VIDAL, Diana. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 497-517, 2000.

B.2 ARTIGOS EM PERÍODICOS E WEBSITES:

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. A escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro: o currículo do curso de formação de professor. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2012, João Pessoa. *"História, Sociedade e Educação no Brasil"* João Pessoa: Ufpb, p. 1343-1354, 2012.

ABRÃO, Jorge. As influências da psicanálise na educação brasileira no início do século XX. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 233-240, 2006.

_____. A introdução das ideias relativas à psicanálise de crianças no Brasil através da obra de Arthur Ramos. *Memorandum*, Belo Horizonte, n.14, p. 37-51, 2008.

_____. As origens da psicanálise de crianças no Brasil: entre a educação e a medicina. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 3, p. 423-432, 2009.

_____. As contribuições de Júlio Pires Porto-Carrero à difusão da psicanálise de crianças no Brasil nas décadas de 1920 e 1930. *Memorandum*, Minas Gerais, n. 20, p. 123-134, 2011.

AMORIN, Wellington; BARREIRA, Ieda. As circunstâncias do processo de reconfiguração da escola profissional de assistência a psicopatas do Distrito Federal. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 195-203, 2006.

_____. O jogo de forças na reorganização da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 60, n. 1, p. 55-61, 2007.

AMORIN, Wellington; BESS, Marina. Aspectos da formação profissional na escola de enfermagem Alfredo Pinto (1943-1949). *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 64-74, 2006.

AYRES, LÍlian et al. As estratégias de luta simbólica para a formação da enfermeira visitadora no início do século XX. *História, Ciência, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 861-881, 2012.

BARBOSA, Michele. A proteção à maternidade e à infância: o Departamento Nacional da Criança (DNCR) e a consolidação de suas propostas durante o Estado Novo. In: *Anais do Colóquio Nacional de Estudos de Gênero e História – LHAG/UNICENTRO*, p. 679-690, [s.d.t].

BITTENCOURT, Circe. Os problemas educacionais na Assembleia Nacional Constituinte de 1934. *Revista da Faculdade de Educação Usp*, São Paulo, v. 12, p. 235-260, 1986.

BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 06, n. 11, p. 24-39, 1993.

BORTOLOTI, Karen; CUNHA, Marcus. Anísio Teixeira e a psicologia: o diálogo com a psicanálise. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 17, n. 41, p. 57-75, 2013.

CARVALHO, Marta. Fernando de Azevedo pioneiro da educação nova. *Revista Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 37, p. 71-79, 1994.

_____. O manifesto dos pioneiros da educação nova e a IV conferência nacional de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, p. 89-112, 2015.

CASTAÑEDA, Luzia. Eugenia e Casamento. *História, Ciência, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 901-930, 2003.

CASTRO, Rafael. Correspondência de Julio Porto-Carrero a Arthur Ramos: a Sociedade Brasileira de Psicanálise e a preocupação com a tradução dos termos psicanalíticos, décadas de 1920 e 1930. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.24, n.4, p.1451-1465, 2015.

CHAVES, Miriam. A educação integral e o sistema 'platoon': a experimentação de uma nova proposta pedagógica no antigo Distrito Federal nos anos 30. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 115-125, 2003.

_____. Um estudo sobre a cultura escolar no Rio de Janeiro dos anos de 1930 pelas lições de história. *Revista Brasileira de História da Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, p. 71-100, 2006.

_____. A Escola Argentina no antigo Distrito Federal durante os anos de 1930: um torrão argentino em solo brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 253-267, 2007.

_____. A educação integral e o sistema platoon: a experimentação de uma nova proposta pedagógica no antigo Distrito Federal nos anos 30. [s.d.t].

CONT, Valdeir. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. *Revista Scientia e Studia*, v. 6, n. 2, p. 201-218, 2008.

CORREIA, Mariza. Raimundo Nina Rodrigues e a 'garantia da ordem social'. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 130-139, 2005-2006.

CUNHA, Carolini; BOARINI, Maria. A infância sob a tutela do Estado: alguns apontamentos. *Psicologia: teoria e prática*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 208-224, 2010.

CUNHA, Marcus. O Manifesto dos Pioneiros de 1932 e a cultura universitária brasileira: razão e paixões. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, p. 123-149, 2008.

CUNHA, Marcus; SIRCILLI, Fabíola. A escola do psiquismo na argumentação de Arthur Ramos. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 28, n. 14, p. 147-171, 2007.

ENGEL, Magali. Os intelectuais e a Liga de Defesa Nacional: entre a eugenia e o sanitarismo? (RJ, 1916-1933). *Revista Intellèctus*, Rio de Janeiro, v. XI, p. 1-30, 2012.

FACCHINETTI, Cristiana. Psicanálise modernista no Brasil: um recorte histórico. *Revista Physis*, Rio de Janeiro, v. 13, n.1, p. 115-137, 2003.

FACCHINETTI, Cristiana; PONTE, Carlos. De barulhos e silêncios: contribuições para a história da psicanálise no Brasil. *Psyché*, São Paulo, v. 7, n. 11, p. 59-83, 2003.

FACCHINETTI, Cristiana et al. No labirinto das fontes do Hospício Nacional de Alienados. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 17, suplemento 2, p. 733-768, 2010.

FACCHINETTI, Cristiana. Psicanálise para brasileiros: história de sua circulação e sua apropriação no entre-guerras. *Culturas Psi*, v. 1, p. 45-62, 2012.

FACCHINETTI, Cristina; MUÑOZ, Pedro. Emil Kraepelin na ciência psiquiátrica do Rio de Janeiro. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 239-262, 2013.

FARIA, Lina. Os primeiros anos da reforma sanitária no Brasil e a atuação da Fundação Rockefeller (1915-1920). *Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 109-127, 1995.

_____. O Instituto de Higiene: contribuição à história da ciência e da administração em saúde em São Paulo. *Revista Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 175-208, 1999.

_____. Educadoras Sanitárias e Enfermeiras de Saúde Pública: identidades profissionais em construção. *Cadernos Pagu*, São Paulo, v. 27, p.173-212, 2006.

FÁVERO, Maria. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 17, p. 161-180, 2008.

FERREIRA, Jorge. A cultura política dos trabalhadores no primeiro governo Vargas. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 180-195, 1990.

FONSECA, Cristina. A saúde da criança na política social do primeiro governo Vargas. *Physis - Revista de saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 97-116, 1993.

_____. Trabalhando em saúde pública pelo interior do Brasil: lembranças de uma geração de sanitaristas (1930-1970). *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 393-411, 2000.

FREIRE, Maria. "Ser mãe é uma ciência": mulheres, médicos e a construção da maternidade científica na década de 1920. *História, Ciência, Saúde - Manguinhos*. Rio de Janeiro, v. 15, supl., p. 153-171, 2008.

FREIRE, Maria; LEONY, Vinícius. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). *História, Ciência, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 18, supl. 1, p. 199-225, 2011.

GOMES, Ângela; ABREU, Martha. Apresentação. A nova "Velha" República: um pouco de história e historiografia. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 1-14, 2009.

GUEDES, T. A. et al. (2005). *Estatística descritiva* [s.d.t].

GUIMBELLI, Emerson. O "baixo espiritismo" e a história dos cultos mediúnicos. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n. 19, p. 247-281, 2003.

HOCHMAN, Gilberto. Reformas, instituições e políticas de saúde no Brasil (1930-1945). *Revista Educar*, n. 25, p. 127-141, 2005.

JESUS, Wellington. O "problema nacional": a história de uma emenda que transformou o financiamento da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 220, p. 477-495, 2007.

KIRSCHBAUM, Débora. Análise histórica das práticas de enfermagem no campo da assistência psiquiátrica no Brasil, no período compreendido entre as décadas de 20 e 50. *Revista latinoamericana de Enfermagem*, São Paulo, v. 5, p. 19-30, 1997.

KOBAYASHI, Elisabete; FARIA, Lina; COSTA, Maria. Eugenia e Fundação Rockefeller no Brasil: a saúde como proposta de regeneração nacional. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n. 22, p. 314-351, 2009.

KUPFER, Maria. Freud e a educação, dez anos depois. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, ano IX, n. 16, p. 14-26, 1999.

LAURIANO, André; BARREIRA, Ieda. Reconfiguração do serviço de enfermagem de saúde pública na cidade do Rio de Janeiro na virada da década de 20 para a de 30. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 39-51, 2002.

LIMA, Ana. A "criança-problema" e o governo da família. *Revista Estilos da Clínica*, São Paulo, v. XI, n. 21, p. 126-149, 2007.

LIMA, Nísia. Uma brasileira médica: o Brasil Central na expedição científica de Arthur Neiva e Belisário Penna e na viagem ao Tocantins de Julio Paternostro. *História, Ciência, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 16, supl. 1, p. 229-248, 2009.

LIMA, Thaísa; BAPTISTA, Suely. Circunstâncias de criação das escolas de enfermagem do estado do Rio de Janeiro. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 197-208, 2000.

LOPES, Sônia. A estrutura curricular da Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939): representações acerca de uma nova cultura pedagógica. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 28, n. 14, p. 96-12, 2007.

MAGALDI, Ana; NEVES, Carla. Valores católicos e profissão docente: um estudo sobre representações em torno do magistério e do "ser professora" (1930-1950). *Revista Brasileira de História da Educação*, Curitiba, n. 15, p. 99-115, 2007.

MARQUES FILHO, José. Ética em pesquisa: dez anos da resolução CNS 196/96. *Revista Brasileira de Reumatologia*, São Paulo, v. 47, n.1, p. 2-3, 2007.

MARTINS, Ana. "Vamos criar seu filho": os médicos puericultores e a pedagogia materna no século XX. *História, Ciência, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.15, n. 1, p. 135-154, 2008.

_____. A feminilização da filantropia. *Gênero*, Niterói, v.15, n.2, p. 13 - 28, 2015.

MOKREJS, Elisabete. Psicanálise e educação. Arthur Ramos - um episódio da educação no Brasil. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 91-104, 1987.

MOTA, André; SANTOS, Marco. Entre algemas e vacinas: medicina, polícia e resistência popular na cidade de São Paulo (1890-1920). *Revista Novos Estudos*, n. 65, p. 152-168, 2003.

NUNES, Clarice. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 105-125, 1998.

_____. Anísio Teixeira: a poesia da ação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 16, p. 5-18, 2001.

_____. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932): o compromisso com uma sociedade educada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, p. 51-88, 2015.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. As festas que a República manda guardar. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 172-189, 1989.

PEREIRA, Mário; GUTMAN, Guilherme. Primitivo e loucura, ou o inconsciente e a psicopatologia segundo Arthur Ramos. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*. São Paulo, v. 10, n.3, p. 517-525, 2007.

RIBEIRO, Lidiane. Puericultura e políticas públicas de assistência materno-infantil: o Instituto de Puericultura da Universidade do Brasil, 1937-1954. In: *XXVIII Simpósio de História: lugares dos historiadores - velhos e novos desafios*. 2015, Florianópolis: UFSC, p. 1-11, 2015.

RUSSO, Jane. Raça, psiquiatria e medicina-legal: notas sobre a "pré-história" da psicanálise no Brasil. *Revista Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano IV, n. 9, p. 85-102, 1998.

SAMARA, Eni. A família no Brasil: história e historiografia. *História Revista*, Goiás, v.2, n.2, p. 7-21, 1997.

SANTOS, Luis de Castro; FARIA, Lina. O ensino da saúde pública no Brasil: os primeiros tempos no Rio de Janeiro. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. v. 4, n. 2, p. 291-324, 2006.

SANTOS, Ricardo. O plano de educação higiênica de Belisário Penna 1900-1930. *Revista Dynamis*, v. 32, n. 1, p. 45-68, 2012.

SCHWARCZ, Lilia. Complexo de Zé Carioca: Notas sobre uma identidade mestiça e malandra. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, n. 29, p. 56 e 57, 1995.

_____. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 225-242, 2011.

SEYFERTH, Giralda. *João Batista de Lacerda: a antropologia física e a tese do branqueamento da raça no Brasil*. [s.d.t].

_____. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 53, p. 117-149, 2002.

_____. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, p. 41-58, 1996.

SHUELER, Alessandra; MAGALDI, Ana. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 32-55, 2009.

SILVA, Gustamara. Educação, saúde e assistência no Estado Novo: o Departamento Nacional da Criança, [s.d.t].

SILVEIRA, Juracy. Alguns aspectos da Reforma Anísio Teixeira no Rio de Janeiro. [s.d.t].

SIQUEIRA, Sônia; COUTINHO, Maria; PORTILHO, Lydia. Escola Experimental Bárbara Ottoni. *Revista Tessituras*, Rio de Janeiro, n. 3, [s.p], 2011.

SOIHET, Rachel. A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 97-117, 2000.

SOUZA, Vanderlei; SANTOS, Ricardo. O congresso universal das raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. *Bol. Mus. Pará Emílio Goeldi Cienc. Hum*, Belém, v. 7, n. 3, p. 745-760, 2012.

VEIGA, Cynthia. Escola de alma branca. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, p. 123-150, 2000.

VENÂNCIO, Ana. Doença mental, raça e sexualidade nas teorias psiquiátricas de Juliano Moreira. *Physis: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 283-305, 2004.

_____. Da colônia agrícola ao hospital-colônia: configurações para a assistência psiquiátrica no Brasil na primeira metade do século XIX. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 18, suplemento 1, p. 35-52, 2011.

VINCENZI, Lectícia. A fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil. *Revista Forum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 16-60, 1986.

XAVIER, Libânia. *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira*. 2002 [s.d.t].

_____. O debate em torno da nacionalização do ensino na Era Vargas. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 105-120, 2005.

_____. A reforma do ensino do Distrito Federal (1931-1935): experimentalismo e liberalismo em Anísio Teixeira. *Caderno de História da Educação*, Uberlândia, n. 6, p. 145-159, 2007.

B.3 TESES E DISSERTAÇÕES:

ALMEIDA, Adir. *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)*. 2010. 325f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

CAMPOS, Maria José. *Arthur Ramos: luz e sombra na antropologia brasileira. Uma versão da democracia racial no Brasil nas décadas de 1930 e 1940*. 2002. 281f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

CARDOSO, Silmara. *"Viajar é inventar o futuro": narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatório de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927)*. 2011. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

CARVALHO, Leonardo. *A eugenia no humor da Revista Ilustrada Careta: raça e cor no Governo Provisório (1930-1934)*. 2014, 316f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2014.

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

FREIRE, Maria Martha. *Mulheres, mães e médicos. discurso maternalista em revistas femininas (Rio de Janeiro e São Paulo, década de 1920)*. 2006. 333f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde, Casa de Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2006.

MACEDO, Roberta. *O Instituto de Pesquisas Educacionais do Distrito Federal nos anos de 1930*. 2013. 156f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2013.

MACIEL, Laurinda. *"A loucura encarcerada": um estudo sobre a criação do Manicômio Judiciário do Rio de Janeiro*. 1999. 189f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de História, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1999.

MAIO, Marcus Chor. *A história do projeto Unesco: estudos raciais e ciências sociais no Brasil*. Rio de Janeiro, 1997. 346f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 1997.

MERCADANTE, Jefferson. *A psicanálise entre a higiene mental e a escola nova na obra de Arthur Ramos: contribuições à História da educação no Brasil*. 2014. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2014.

PINHEIRO, José. *O diário de Dalila: poética, testemunho e tragédia na formação escolanovista do indivíduo moderno (1933-1934)*. 2015. 293. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba. Paraíba. 2015.

PONTE, Carlos. *Médicos, psicanalistas e loucos: uma contribuição à história da psicanálise no Brasil*. 1999. 190f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 1999.

REIS, José. *Higiene mental e eugenia: o projeto de "regeneração nacional" da Liga Brasileira de Higiene Mental (1920-1930)*. 1994. 353f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1994.

SANTOS, Cláudia. *As comissões científicas da Inspetoria de Obras contra a seca na gestão de Miguel Arrojado Ribeiro Lisboa (1909/1912)*. 2003. 107f. Dissertação

(Mestrado em História das Ciências) - Programa de Pós-graduação em História das Ciências da Saúde, Casa de Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2003.

SANTOS, Poliana. *O povo e o paraíso dos abastados - Rio de Janeiro, 1900/1920 (Crônicas e outros escritos de Lima Barreto e João do Rio)*. 2017. 350f. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

SANTOS, Ricardo. *Pau que nasce torto nunca se endireita! E quem é bom já nasce feito?: esterilização, saneamento e educação: uma leitura do eugenismo em Renato Kehl (1917-37)*. 2008. 256 f. Tese (Doutorado em História Social) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2008.

SILVA, Renato. *“Abandonados e Delinquentes”: A infância sob os cuidados da medicina e do Estado – O Laboratório de Biologia Infantil (1935-1941)*. 2003. 131f. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde, Casa de Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2003

SOUZA, Vanderlei. *A política biológica como projeto: a "eugenia negativa" e a construção da nacionalidade na trajetória de Renato Kehl (1917-1932)*. 2006. 220f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde, Casa de Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2006.

WANDERBROOCK Jr. Durval. *A educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-1945)*. 2007. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá. Paraná, 2007.