



A escola do psiquismo na argumentação de Arthur Ramos

The school of the psyche in the argument of Arthur Ramos

Marcus Vinicius da Cunha

Fabíola Sircilli

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto — USP

Resumo

O tema do trabalho é a idéia de escola como lugar destinado a educar por meio da interferência nos componentes psicológicos dos educandos. Inicialmente, o escrito discorre sobre as concepções filosóficas e educacionais de Rousseau, Kant, Fichte e Dewey. A seguir, utilizando a “nova retórica” de Perelman e Olbrechts-Tyteca, são analisados os argumentos de Arthur Ramos em defesa da aplicação dos conceitos psicanalíticos na educação, conforme expressos em seu livro *Educação e psicanálise*, publicado em 1934, em meio aos debates sobre a identidade da Escola Nova no Brasil. Para isso, utilizamos a metodologia baseada na “nova retórica” de Perelman e Olbrechts-Tyteca.

Palavras-chave: Educação brasileira (história). Escola Nova. Psicanálise.

Abstract

The paper's subject matter is based upon the idea of the school as a place destined to educate through the students' psychological features. At first, we point out the philosophical and educational conceptions of Rousseau, Kant, Fichte and Dewey. After that, we analyse the arguments of Arthur Ramos in the defense of applying psychoanalysis into the field of education as it was seen in Ramos's book *Educação e psicanálise*, published in 1934 when there were debates about the identity of the New School movement in Brazil. To do so, our methodology is based upon the “new rhetoric” of Perelman and Olbrechts-Tyteca.

Keywords: Brazilian Education (history). New School. Psychoanalysis.

Entende-se que a escola é lugar do psiquismo, uma vez que educar é impossível, sem a interferência nos componentes emocionais que se desenvolvem naturalmente e que resultam na personalidade constituída do aluno. Entende-se, também, que os professores podem atingir essa meta de modo indireto e, até mesmo, sem a intenção declarada de fazê-lo, como por acaso, mas a educação só será verdadeiramente efetiva se a instituição educacional inteira tornar-se um lugar intencionalmente guiado pelo intuito de conhecer e cultivar as tramas mais íntimas da alma de cada indivíduo que esteja sob seus cuidados.

Considera-se, também, que não é necessário eliminar dos *curricula* as matérias escolares, os conteúdos que tradicionalmente as escolas se prestam a ensinar, mas afirma-se que este ensino deve ser submetido às diretrizes do trabalho de aprimoramento psíquico do estudante, que é, este sim, prioritário. Desse modo, o trabalho pedagógico não se abstém, necessariamente, de transmitir ensinamentos formais, mas os molda segundo as teorias que informam sobre a boa formação do psiquismo humano, as quais podem ser chamadas de verdadeiras artes.

148 Neste trabalho, denominaremos “escola do psiquismo” a escola descrita e pleiteada pelo discurso acima enunciado, o qual se apresenta na atualidade em inúmeras variações, cujos contornos precisos não nos cabe aqui contemplar. Interessa-nos, tão-somente, a formulação discursiva genérica, à qual dificilmente se dirigem oposições, seja das famílias que colocam suas crianças aos cuidados das instituições de ensino, seja, mesmo, de boa parte dos especialistas em educação.

Com este estudo, procuraremos contribuir para delinear alguns momentos representativos da história do discurso relativo a essa modalidade de escola, considerando que a sua consolidação resultou da contribuição de diversos pensadores. Tomaremos, aqui, apenas Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Johann Gottlieb Fichte e John Dewey como exemplares marcantes de sua articulação, para, em seguida, destacar o caso de Arthur Ramos, situado no Brasil nos anos de 1930.¹

O caso de Ramos tem especial relevância por vários motivos. Primeiro, porque, embora sendo um autor brasileiro, suas manifestações refletem idéias praticamente universais, no que tange ao objetivo por ele visado, qual seja, a defesa da inserção da Psicanálise no campo educacional. Essa defesa, por



sua vez, conforme teremos a oportunidade de mostrar, significou um passo decisivo na elaboração do que chamamos “escola do psiquismo”.

Segundo, porque Ramos teve marcante atuação prática no período, como chefe da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais, órgão criado na reforma da instrução pública do Distrito Federal, iniciada em 1931 por Anísio Teixeira (NUNES, 2000). Por seu intermédio, instalaram-se as primeiras clínicas de higiene mental do Brasil, possivelmente da América Latina, vinculadas a um projeto educacional. (ABRÃO, 2001).

De sua extensa obra, analisaremos exclusivamente o livro *Educação e psicanálise*, publicado em 1934, mesmo ano em que Ramos tornou-se chefe da referida Seção, atendendo o convite de Anísio Teixeira.² Segundo consta no prefácio da obra, o escrito lhe foi sugerido por Afrânio Peixoto, então Diretor do Departamento de Educação do Rio de Janeiro e íntimo colaborador de Teixeira (DÁVILA, 2003). Tratava-se de “[...] um livro para educadores” (RAMOS, 1934, p. 5), com a declarada intenção de defender a aplicação das teses psicanalíticas no terreno escolar.

Ramos chegou ao Rio de Janeiro em 1933, vindo da Bahia, onde havia concluído o curso de Medicina em 1926. Naquele Estado, já tomara algumas iniciativas para difundir a Psicanálise no meio médico, sem muito sucesso, porém. (MENEZES, 2003). O fato é que a teoria freudiana não tinha conseguido, até então, penetrar nos meios acadêmicos e científicos, o que só começou a ocorrer na segunda metade da década de 1930, consolidando-se somente nos anos de 1940. (RIBEIRO, 1999).

Além dessa dificuldade decorrente da juventude da doutrina psicanalítica, no Distrito Federal Ramos deparou-se com outro problema. Ao dispor-se a introduzir a Psicanálise no ambiente educacional, teve que lidar com os intensos debates que ali se travavam no início dos anos de 1930. O episódio mais marcante da época fora a publicação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, causador de profunda dissidência no seio da Associação Brasileira de Educação, afastando os intelectuais católicos dos liberais.³

À discussão entre os tradicionalistas e os defensores das inovações educacionais, deve-se acrescentar que, mesmo nesse último agrupamento, não havia uma definição clara e consensual acerca do que deveria ser a

Escola Nova. Essa expressão designava, na verdade, uma série de iniciativas pedagógicas providas de diferentes disciplinas científicas, como a Psicologia e a Sociologia, cada qual, por sua vez, representada por diversas — e muitas vezes divergentes — teorias.⁴

O livro *Educação e psicanálise* de Arthur Ramos, portanto, constitui um objeto privilegiado de análise, pois revela algo dos primórdios da construção do que chamamos “escola do psiquismo”. Ocorrendo a sua publicação em meio à disputa entre católicos e liberais, bem como no centro das polêmicas quanto à definição da identidade do escolanovismo, o autor precisou elaborar um discurso persuasivo perante os diferentes grupos de intelectuais ligados às temáticas da educação em pauta naquele contexto.

No presente trabalho, procuraremos apresentar algumas das estratégias argumentativas utilizadas pelo autor na defesa de suas teses, a que sustenta a utilidade da Psicanálise para a nova pedagogia e a que justifica a adoção da teoria freudiana da sexualidade. Para isso, adotaremos os referenciais teórico-metodológicos da “nova retórica” sugeridos por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 22), em especial a noção de “auditório”, que significa “[...] o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação.”⁵

Nosso procedimento não consistirá em julgar a propriedade das idéias de Ramos frente à Psicanálise ou a outras concepções teóricas, mas tão-somente em analisar o modo como determinados saberes foram por ele articulados perante o ideário da renovação educacional brasileira, tendo em vista o auditório escolanovista. Em outras palavras, nosso propósito é tentar compreender a maneira como Ramos conciliou os conceitos psicanalíticos com os princípios da educação nova, conforme ele os via.

O *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau é uma obra capital no estabelecimento da concepção moderna de educação, com notáveis repercussões na contemporaneidade. Dentre as muitas passagens desse escrito que são dignas de menção, destacaremos a “aula de cosmografia”, por meio da qual o filósofo sugere a metodologia de ensino adequada à nova visão educacional que defende.

Interessado em ensinar Geografia a seu aluno, o preceptor deve levá-lo a um lugar em que vejam o sol poente e, na manhã seguinte, o nascente. Nessa ocasião, escreve Rousseau (1999, p. 206), o adulto deve



simplesmente dizer: “Estava pensando que ontem à tarde o sol se pôs ali, e nasceu lá esta manhã. Como é que isso pode acontecer?” Caso a criança faça perguntas, “não respondais e falai de outra coisa”, deixando-a “[...] entregue a si mesma e podeis estar certo de que pensará a respeito.” Para que ela se acostume a ficar atenta e receptiva à verdade sensível, “[...] é preciso que essa verdade a inquiete durante alguns dias antes que a descubra.”

Se isto não for possível, deve-se interferir, mas jamais substituindo “[...] a coisa pelo signo, a não ser quando é impossível mostrá-la, pois o signo absorve a atenção da criança e faz com que esqueça a coisa representada [...]”, conclui Rousseau (1999, p. 209). Sua intenção “[...] não é ensinar à criança muitas coisas, mas não deixar jamais entrar em seu cérebro idéias que não sejam claras e justas.” (ROUSSEAU, 1999, p. 211).

Sem a condução da razão e seduzido pelos encantos do conhecimento que pode acumular, o homem se assemelha a uma criança que corre pela praia catando conchinhas, logo as deixando de lado, em busca de outras, “[...] até que, esgotada pela multidão de conchas e já não sabendo o que escolher, acaba jogando tudo fora e voltando de mãos vazias.” (ROUSSEAU, 1999, p. 211). Na aula rousseuniana, o único conhecimento válido é o que se obtém pelo contato empírico com as coisas e pela reflexão regrada, sob o comando seguro do preceptor.

Não se trata de dar total liberdade ao aluno, supondo haver nele alguma capacidade espontânea para aprender, pois o que conta é a “liberdade bem regrada”, cujos alicerces são as “leis do possível e do impossível.” (ROUSSEAU, 1999, p. 89). Os parâmetros dessas leis podem ser ampliados ou estreitados à volta do aprendiz, de acordo com a habilidade e o desejo do preceptor, sem que a criança resista, uma vez que ainda nada conhece sobre a natureza do mundo.

A lição consiste na experiência, o que não se pode confundir com inapetência para dizer não. O “[...] meio mais seguro para tornar miserável vosso filho [...]”, enfatiza Rousseau (1999, p. 81), é “[...] acostumá-lo a obter tudo, o que o torna um déspota [...]”, ao mesmo tempo em que o torna também “o mais vil dos escravos e a mais miserável das criaturas”, posto na dependência de suas paixões.

É evidente que as propostas rousseunianas pressupõem a existência de um professor suficientemente informado acerca do funcionamento da men-

te humana e, em particular, do psiquismo infantil. Mas as suas formulações ainda estão muito distantes da proposição de uma “escola do psiquismo”, nos termos em que a enunciamos no presente estudo. Rousseau visa, prioritariamente, os componentes cognitivos da mente do aprendiz, talvez por não suspeitar da existência de algo oculto em seu interior, a interferir na tarefa da escola; ou talvez porque o essencial de sua proposição esteja em outro âmbito, o da política.

Emílio foi publicado em 1762, mesmo ano em que veio a lume *O contrato social*, obra em que Rousseau (1996) estabelece as suas principais idéias políticas, tão marcantes no desenvolvimento do ideário burguês revolucionário. Como bem esclarece Vera Valdemarin (2000, p. 35), o filósofo concebe que é preciso transformar as convenções estabelecidas socialmente para que “[...] sejam justas e que preservem a igualdade dos homens através de um novo pacto social [...]”, sendo imprescindível, para isso, a organização de um Estado empenhado em “[...] organizar a dependência dos homens entre si da forma mais legítima possível.”

Nessa perspectiva, o *Emílio* é “[...] uma das faces do contrato político ou a face pedagógica da ação política [...]”, constituindo um “exercício de razão” para “[...] fixar como deveria ou como poderia ser o homem no estado futuro ou a educação necessária à prática do contrato social.” Em conseqüência, o educador é, antes de tudo, um crítico da sociedade vigente; antes mesmo de ser um investigador da mente humana, é o “[...] portador de um projeto para o futuro assentado em novas bases.” (VALDEMARIN, 2000, p. 42-43).

A conjunção entre objetivos políticos e conhecimentos psicológicos, no campo educacional, também se apresenta em Kant, autêntico “[...] sucessor de Rousseau em matéria de pedagogia [...]”, como diz Luc Vincenti (1994, p. 17). Sob a sua inspiração, Fichte (1994, p. 101) escreveu o “segundo discurso”, no qual situa a educação como o meio pelo qual será possível “[...] garantir a conservação da nação alemã”⁶.

Em seu pequeno tratado *Sobre a pedagogia*, Kant (2002, p. 18) considera que, diferentemente dos animais que “cumpram o seu destino e sem o saber”, o “[...] indivíduo humano não pode cumprir por si só essa destinação.” Como “as disposições naturais do ser humano não se desenvolvem por si mesmas [...]”, pois nele não há “[...] nenhum instinto para essa



finalidade”, a educação deve ser uma arte “raciocinada”, não “mecânica”. (KANT, 2002, p. 21).

Dentre os princípios sugeridos pelo filósofo, encontra-se o de instruir as crianças “[...] apenas naquelas coisas adaptadas à sua idade”, dado que uma “[...] criança não deve ter senão a prudência de uma criança [...]”, diz Kant (2002, p. 83). Isso requer um empenho fundamentado na ciência, moldando-se a educação não “[...] segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação.” (KANT, 2002, p. 22).

Portanto, assim como na pedagogia rousseuniana, o respeito à infância em Kant é uma estratégia para educar com fins políticos.⁷ Suas proposições práticas, no entanto, não exprimem o apelo às “faculdades inferiores” — como a sensibilidade, a imaginação e a memória — que, na aula de Rousseau, torna a educação tão vinculada à experiência concreta do aprendiz. Como assinala Vincenti (1994, p. 63), a “pedra angular” do plano educacional kantiano é a moralidade, cujo ensinamento começa, segundo o próprio Kant (2002, p. 86), “[...] pela domesticação das paixões, pela privação dos prazeres.”

As sugestões de Kant para uma “educação prática” constituem um extenso rol de normas para a formação do caráter, muito distantes da perspicácia empírica do preceptor rousseuniano. Esse problema é superado por Fichte que, apoiado nos preceitos filosóficos kantianos, oferece norteamentos mais concretos para as atividades pedagógicas, conforme se observa em seu exemplo de uma aula de geometria.

Se o objetivo do mestre é ensinar que não se pode delimitar uma área com menos de três linhas retas (FICHTE, 1994, p. 109), deve-se começar deixando que o aprendiz faça livremente quantas tentativas quiser, utilizando duas ou uma. Assim, a sua “atividade espiritual” é “primeiramente estimulada”, ocasionando nele a descoberta da impossibilidade de cumprir a tarefa. Esse “[...] resultado configura, então, o conhecimento, advindo por acréscimo, de uma segunda atividade totalmente diversa, a do poder de conhecer [...]” por meio da limitação da atividade livre inicial.

Ao invés de a instrução resultar nos “estados estáticos das coisas, que deveriam ser aceitos e retidos tais quais eram”, mediante uma “compreensão puramente passiva, com o auxílio da faculdade de memorização”, obtém-se

agora “[...] um conhecimento verdadeiramente alçado acima de qualquer experiência, supra-sensível, rigorosamente necessário e universal [...]”, que é a apreensão de uma lei geométrica.

Por viabilizar o exercício da “atividade espiritual” em variados objetos, o método fichteano incita o educando a “[...] esboçar uma imagem da ordem social da humanidade” em perfeita consonância com as “leis da razão [...]” — tal qual as leis da geometria, portanto. Essa imagem, que Fichte (1994, p. 113) considera “justa”, deve ser “[...] projetada pela própria espontaneidade do aluno [...]”, não “[...] aprendida passivamente, nem uma repetição crédula do que lhe foi dito na escola.”

O princípio fichteano fundamental rechaça todo tipo de exortação, justamente pela ineficácia inerente a esse método. Se a criança tende naturalmente para a direção desejada pelo educador, os conselhos são dispensáveis; ao contrário, se inclina na direção oposta aos objetivos apregoados, ela fará exatamente o que bem entende, assim que se vir longe da fiscalização do professor.

Fichte, porém, dá um passo além de Kant, e mesmo de Rousseau, ao considerar que o núcleo do problema educacional situa-se na vontade do educando, contra a qual nenhuma exortação tem efeito. Por isso, “[...] a nova educação deveria justamente consistir no aniquilamento total da liberdade da vontade [...]”, engendrando na vontade o caráter necessário das decisões. (FICHTE, 1994, p. 102). Isso implica uma intervenção mais profunda no espaço psíquico do aprendiz, pois diz respeito a eliminar as suas inclinações espontâneas, para colocar em seu lugar a certeza das leis imutáveis.

“Se queres ter sobre ele um determinado poder, deves fazer, então, mais que apenas falar-lhe [...]”, aconselha Fichte (1994, p. 103) ao professor; “[...] deves modelá-lo, fazê-lo de tal modo que ele não possa querer de outro modo além daquele que queres que ele queira.” De nada adianta “dizer ‘voe’ a quem não possui asas”, pois “[...] ele jamais irá se levantar dois passos acima do solo, apesar de todas as tuas exortações.” No entanto, se for possível desenvolver nele “asas espirituais” e deixar “[...] que ele se sirva delas e as fortaleça [...]”, ele então “[...] não quererá ou não poderá mais fazer outra coisa senão voar.”⁸

Embora o estado atual dos conhecimentos psicológicos permita afirmar que a intervenção fichteana visava a atingir os estratos mais obscu-



ros da personalidade, o filósofo, ao que parece, via seu empreendimento como restrito aos componentes cognitivos da mente infantil. Como na filosofia kantiana, a vontade devia ser içada a um plano transcendental, em conformidade com a razão, mas para isso bastava um bom método pedagógico, como exemplificado na aula de geometria. Para dar asas aos educandos, Fichte não supunha a necessidade de outra arte que não uma pedagogia.

No decorrer do século XIX, inúmeras pedagogias novas surgiram na Europa, figurando Pestalozzi e Fröebel entre os seus mais destacados representantes. Do outro lado do Atlântico, despontaram as concepções inovadoras de John Dewey, que fez seu doutoramento na Universidade Johns Hopkins, em 1884, com uma tese sobre a psicologia de Kant. Encontrou suas bases filosóficas definitivas, porém, não no idealismo alemão, mas em seus conterrâneos pragmatistas, como William James e Charles S. Peirce. (CUNHA, 1994).

Uma das preocupações centrais do filósofo é a transmissão dos conteúdos escolares, mas tomando como ponto de partida a experiência do educando. Dewey considera que o objetivo da educação é ensinar os conhecimentos em sua forma mais aprimorada, expressa nos resultados do trabalho científico. Mas isto jamais é alcançado se o educador não levar em conta o estado atual da criança, seu potencial intelectual e seus interesses vigentes, ou seja, se o ensino não for significativo para o aluno.

Em sua obra *Democracia e educação*, de 1916, Dewey (1959a, p. 241) esclarece que a ciência contém o “conteúdo lógico de todo o conhecimento”, a “[...] sua forma adequada quando tornado perfeito ou definitivo.” Nesse plano, a “exposição da matéria” é feita de modo a patentear “[...] as premissas de que precede e as conclusões a que leva”, mas esta é a perspectiva de quem já conhece o conteúdo final. Para o aprendiz, tal “forma perfeita é um troço”, uma vez que mantém “[...] ocultas suas conexões com a matéria da vida cotidiana.”

Do ponto de vista de quem aprende, “[...] as fórmulas científicas são o ideal a atingir e não ponto de partida para o aprendizado.” Para haver conhecimento verdadeiramente significativo, o método de ensino deve começar pela experiência do educando e, com base nela, desenvolver “[...] os processos próprios da investigação científica.” A isto Dewey (1959a, p.

242) dá o nome de “método psicológico”, no intuito de diferenciar do “método lógico” dos especialistas.

Investigação é também o nome que o filósofo atribui ao “pensamento reflexivo”, uma maneira de pensar característica do raciocínio e dos procedimentos do fazer científico. No livro *Como pensamos*, Dewey (1959a) explica que a reflexão tem início na percepção de uma situação perturbadora que requer solução; em seguida, essa percepção é intelectualizada, constituindo um problema para o qual são apresentadas hipóteses de resolução; mediante novas observações, o raciocínio rejeita ou modifica as hipóteses, passando, em seguida, à sua verificação, e chegando a uma conclusão.

O filósofo estadunidense também situa a educação na esfera da política, a exemplo de seus antecessores europeus aqui mencionados. Para Dewey (1997, p. 100) as novas concepções educacionais não podem ser aplicadas “[...] a todos os membros de uma sociedade, exceto onde a relação do homem com o homem seja mútua [...]”, onde exista “[...] adequado provimento para a reconstrução de instituições e hábitos sociais por meio de amplos incentivos resultantes de interesses eqüitativamente distribuídos.” Esta é a definição deweyana de “sociedade democrática”.

156

Democracia é “[...] uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.” (DEWEY, 1959a, p. 93). E esta situação, para o filósofo, não existe na sociedade contemporânea. Aliás, não existe desde a Grécia Clássica, quando o dualismo entre a instrução para o trabalho, de um lado, e a educação para a contemplação e o lazer, de outro, já decorria diretamente da “[...] divisão entre a classe dos que trabalhavam para viver e a dos que se achavam forros desta necessidade.” (DEWEY, 1959a, p. 275-276).

A idéia de que somente alguns homens podem ser educados para pensar, enquanto outros o são para as funções produtivas, “[...] reflete a circunstância de socialmente ser uma dessas classes livre, e a outra escravizada [...]”, afirma Dewey (1950a, p. 276). Onde existe a divisão entre uma classe superior e outra inferior, como na atualidade, encara-se com desprezo a preparação para os “labores úteis”, o que leva à “[...] rígida identificação do trabalho com interesses materiais, e a do lazer com interesses ideais [...]”, o que não passa de um “produto da ordem social”.



Semelhantemente a Rousseau, o filósofo norte-americano tem em vista os problemas da ordem social presente, vendo a educação como um meio para projetar uma nova sociedade. Para Dewey, trata-se da sociedade democrática, um estado localizado no futuro, num tempo indefinido que pode, até mesmo, não chegar, a não ser que os homens se mostrem dispostos, desde já, a construí-lo. (CUNHA, 2001). Nesse aspecto, sua filosofia difere das visões de Kant e Fichte, para quem a ordem social ideal encontra-se determinada por uma razão universal, transcendental e necessária.

Mas a psicologia requerida pela pedagogia deweyana não difere, essencialmente, da que é exigida pelos demais filósofos, exceto pelo fato de assumir um caráter eminentemente social, por força do ideário democrático que assume. Ensinar, para Dewey, é dispor os conhecimentos formais de maneira a que representem um estímulo à reflexão, um desafio à capacidade do aluno para solucionar problemas. Isso certamente mobiliza todo o organismo do aprendiz, incluindo seus componentes afetivos e emocionais, mas não exige que o professor possua alguma arte capaz de normalizar o psiquismo mais profundo dos indivíduos.

Quando Arthur Ramos publicou *Educação e psicanálise*, em 1934, Sigmund Freud ainda era vivo, vindo a falecer cinco anos mais tarde, e já tinha produzido grande parte de sua obra. A teoria freudiana se apresenta como um extenso conjunto de formulações sobre a personalidade, centradas na noção de inconsciente, que é a instância do psiquismo em que residem as pulsões inatas do indivíduo; tais pulsões são concebidas por Freud como “sexuais”, uma vez que sua natureza é regida pelo “princípio do prazer”.

Segundo avalia Maria Cristina Kupfer (1997, p. 59), as concepções de Freud sobre a educação sugerem que educar é uma tarefa “impossível”, no sentido de “[...] algo que não pode ser jamais *integralmente* alcançado [...]”, pois na base de qualquer sistema pedagógico estão “o domínio, a direção e o controle.” O problema é que, segundo a Psicanálise, as forças do inconsciente “[...] escapam ao controle dos seres humanos e, portanto, ao controle do educador.” (KUPFER, 1997, p. 58).

Embora seja assim, não faltaram estudiosos dedicados a transpor os saberes e as técnicas da Psicanálise para o campo da educação. Logo no início do século XX, Oskar Pfister e Hans Zulliger criaram uma Pedagogia Psicanalítica, enquanto Anna Freud empenhou-se em ensinar aos pais e aos

professores a nova ciência criada por seu pai, para que, “[...] de posse desse conhecimento, pudessem evitar que as neuroses se instalassem em seus filhos e alunos.” (KUPFER, 1997, p. 62).

A iniciativa de Ramos em disseminar o freudismo situava-se, portanto, no corpo de um movimento de abrangência internacional. Seus contornos particulares, porém, eram determinados pelo contexto local daquele início de década. O movimento educacional renovador brasileiro encontrava-se articulado em torno de um enunciado comum: o objetivo da educação é socializar os educandos. Essa era a única formulação consensual — se assim pudermos chamá-la, dada a sua generalidade —, pois se impunha acima de todas as divergências teóricas e doutrinárias a que nos referimos no início do presente escrito.

Discutia-se, na época, se as escolas deviam ser controladas pelos poderes públicos e até que ponto isto representava uma limitação abusiva da iniciativa privada; questionava-se a presença religiosa nas instituições escolares; debatiam-se as metodologias de ensino; dividiam-se os educadores entre as muitas opções teóricas oferecidas à educação pelas ciências sociais e do homem, ao mesmo tempo em que o *status* de ciência era pleiteado para a pedagogia.

No terreno estrito da filosofia, o escolanovismo brasileiro — como a Escola Nova em geral, aliás — mostrava-se legítimo herdeiro da modernidade, absorvendo as lições de Rousseau, Kant, Fichte e Dewey, entre tantos outros. Essas muitas tendências determinavam uma pluralidade de conceitos sobre o homem e a sociedade, o que, evidentemente, resultava em visões dissonantes sobre os meios e os fins da educação nova; todas elas, porém, eram concertadas pela necessidade de formar os educandos em consonância com diretrizes políticas.

Assim, num ponto, pelo menos, todos os contendores concordavam: a nova escola devia ser “socializadora”, colocando em primeiro plano o potencial civilizador da educação, mesmo que isto representasse certo grau de submissão do indivíduo à ordem social estabelecida. Desenvolveu-se, então, uma forte tendência à racionalização do ofício docente e das práticas escolares, no intuito de atingir o máximo de rendimento com o mínimo empenho de tempo e esforço, aproximando a escola do modelo da eficiência fabril. (CUNHA, 1999).



Tais princípios não estavam totalmente ausentes nas iniciativas institucionais e no ideário de Anísio Teixeira, mas, dada a sua adesão incontestada às concepções de John Dewey, em particular à noção de democracia, eram permeados pela necessidade de equilibrar os dois pólos componentes do escolanovismo: de um lado, o espírito socializador, como todo o potencial normalizador que lhe é inerente; de outro, o respeito aos interesses e às inclinações pessoais dos educandos, de tal maneira que a tarefa civilizadora da escola contasse com a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional.

Logo no primeiro capítulo de seu livro, Ramos (1934, p. 14) menciona a noção de “reorganização da experiência”, dizendo que representava “[...] em suma todo o processo educativo, segundo Dewey [...]”, e que, para a sua consolidação, “[...] muito estavam a contribuir as novas correntes psicológicas, com os conceitos de finalidade, tendência, sentido etc.” Como a obra pretendia expor a validade da Psicanálise na educação, entende-se que Ramos considerava justo incluir a doutrina de Freud no rol dessas novas correntes, a qualificando como útil a uma educação segundo os princípios deweyanos.

Esta é, de fato, a tese fundamental de Ramos: os conhecimentos e as técnicas psicanalíticas são indispensáveis à nova educação, em especial, quando esta se norteia pela visão pedagógica de John Dewey. Se *Educação e psicanálise* era “um livro para educadores”, segundo afirma o seu prefácio, como já vimos neste trabalho, esses educadores eram os escolanovistas, particularmente os ligados a Anísio Teixeira; e o livro era, em última instância, um livro-argumento, uma peça argumentativa destinada a promover a adesão dos leitores à suas teses.

O primeiro passo de Ramos nessa direção consiste em mostrar que compartilha do ideário educacional renovador. Para isso, emprega uma técnica discursiva chamada “dissociação de noções”, na qual, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 472-473), a argumentação se constrói por meio de pares conceituais antitéticos, opostos entre si. Esses pares dão origem a “pares filosóficos”, em que o segundo termo (Termo II) assume a função de critério para distinguir o que é válido do que não é, servindo de parâmetro para julgar o primeiro termo (Termo I), que se torna, nessa relação, sinônimo de falso, enganoso.



Graficamente, esses termos são assim dispostos:

Termo I

Termo II

Em seu livro, Ramos (1934, p. 10-12) posiciona-se favoravelmente à “escola nova”, em oposição à “escola tradicional”, o que configura o par:

Tradicional

Novo

Em sua justificativa, o autor explica que a nova escola é norteadada pelo respeito à personalidade da criança, ao passo que o ensino tradicional, com seus programas escolares rígidos e inflexíveis, não respeita a lógica do pensamento infantil e as particularidades de cada criança. Nesse discurso, articula-se, então, o par:

Adulto

Infantil

160 Apoiando-se no conceito de “pré-lógica” de Lévy-Bruhl e mencionando os trabalhos de Piaget, Ramos faz uma analogia entre a criança e o selvagem, defendendo que prevalece em ambos uma lógica peculiar, descoberta que, segundo considera, é altamente relevante para a pedagogia nova. Discorrendo sobre diversos estudos relativos à individualização do psiquismo, o autor destaca a relevância de um modelo de ensino que respeite as particularidades psicológicas da criança, em detrimento de uma educação coletivizada. Assim, estrutura o par:

Coletivo

Individual

Ramos (1934, p. 13) evoca as novas correntes pedagógicas, que se caracterizam pelo respeito à personalidade da criança, dizendo que na nova escola “[...] o ensino deve visar as tendências, o interesse, a atividade do escolar [...]”, e que “[...] este programa novo, especialmente das correntes de Dewey e Kilpatrick foi sintetizado por Anísio Teixeira [...]”, a quem qualifica como “[...] o jovem e eminente representante desta orientação pedagógica no Brasil.”



Nessa nova visão pedagógica, continua Ramos (1934), o centro do processo educacional não é mais o mestre, e sim a criança. Cabe ao professor o papel de guia, um orientador tão sutil que o educando nem percebe estar sendo conduzido; a autoridade exterior dá lugar à experiência do aluno, ao aproveitamento de suas tendências e interesses.

A conjunção desses três pares — tradicional-novo, adulto-infantil e coletivo-individual — promovem o vínculo da nova escola com o psiquismo individual infantil, às custas do coletivo adulto, uma vez que os segundos termos se sobrepõem aos primeiros. Isto ocasiona um problema para a argumentação do autor, pois sugere haver uma dicotomia entre o indivíduo e a sociedade, bem como entre a criança e o adulto, privilegiando a liberdade do primeiro em detrimento das metas socializadoras tão caras aos escolanovistas. Ramos estaria, portanto, propondo o par:

Sociedade
Indivíduo

O autor, no entanto, logo afirma: “Dirigindo-se ao indivíduo, a educação visa, porém, a sociedade. E o seu esforço último estará em obter do mesmo o máximo rendimento social.” (RAMOS, 1934, p. 14). Essa formulação é crucial, pois condensa o ideário socializador comum a todo o escolanovismo. Do ponto de vista argumentativo, significa que Ramos, mesmo posicionando-se favoravelmente a uma pedagogia voltada para a vida psíquica individual dos educandos, admite que todo o trabalho pedagógico deve submeter-se aos desígnios civilizadores da educação.

Assim, fica afastado o risco de Ramos ser identificado com o par filosófico sociedade-indivíduo, uma vez que, em seu lugar, reconhece a predominância de:

Indivíduo
Sociedade

Por meio dessa operação discursiva, Ramos firma sua vinculação ao ideário educacional renovador, abrindo caminho para a apresentação de sua tese em defesa dos conceitos psicanalíticos na educação. Seu argumento reside em que, se a educação nova, para atingir os fins sociais que almeja, precisa levar em conta o universo psíquico individual dos educandos, precisa

também arregimentar os meios mais adequados para compreender a psique infantil.

Esses meios, segundo o autor, são os fornecidos pela Psicanálise, que é o melhor instrumental disponível para estudar o inconsciente, revelando os mecanismos psíquicos que o compõem. Tal raciocínio não é incompatível com o par indivíduo-sociedade, uma vez que apenas sugere a necessidade de ferramentas adequadas para compreender o Termo I (indivíduo), de modo a colocá-lo a serviço do Termo II (sociedade).

A Psicanálise, diz Ramos (1934, p. 21), fornece um método de estudo que propicia a resolução de certas situações pedagógicas “difíceis”, que seriam insolúveis sem o seu auxílio. Em seu apoio, o autor conclama o próprio Freud, que teria declarado haver “[...] interesse da psicanálise em múltiplos domínios — na filologia, na biologia, na história da evolução e na história da civilização, na estética, na sociologia, e por fim, na pedagogia.”⁹

Ramos afirma, ainda, que Freud já teria delineado “[...] os pontos principais de uma educação baseada na psicanálise [...]”, que são “[...] o recalçamento excessivo e as suas conseqüências pedagógicas”, o conhecimento preciso da “sexualidade infantil (as manifestações pré-genitais da libido, o narcisismo, o complexo de Édipo [...]” e o papel desempenhado pela “sublimação.” (RAMOS, 1934, p. 21).

Esses e outros componentes da teoria psicanalítica são então apresentados. Ao mencionar o “super-ego”, Ramos (1934, p. 34-35) diz tratar-se do herdeiro do complexo de Édipo, uma instância psíquica que representa as forças coercivas morais contidas na autoridade paterna, religiosa e social. Tal explanação vem associada ao tema da sexualidade, invocando a importância do fator sexual nos episódios inconscientes da vida infantil.

Curiosamente, este assunto, que ocupa posição central no pensamento freudiano, não é aprofundado nesse momento do livro, que é o Capítulo II. Ao contrário do que seria de esperar, ao invés de fazê-lo logo na continuidade, em seção imediatamente subsequente, o autor se volta para outro teórico, que não Freud, deixando para retomar a sexualidade mais adiante, ocasião em que, conforme veremos, constituirá a segunda tese do livro *Educação e psicanálise*.

Interpretamos esse desvio como uma estratégia de adiamento de definição, ou retardamento na formulação de uma tese, muito útil quando



se antecipa que determinadas idéias podem despertar a rejeição dos ouvintes. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002). É possível que Ramos tenha adotado esse procedimento por considerar a necessidade de cuidados argumentativos especiais para se acercar do tema da sexualidade, dado o seu potencial para arregimentar oposições.

O teórico que entra em cena, desviando o autor de discorrer sobre a sexualidade em Freud, é Adler¹⁰, cujas idéias são expostas de maneira bastante favorável, considerando-se a predominância do par indivíduo-sociedade, previamente estabelecido. Adler é valorizado porque as suas teorias, comparativamente às de Freud, permitem melhor situar o indivíduo perante a comunidade, indicando ser o neurótico um indivíduo que perdeu, ou que possui em pequeno grau, o sentimento de coletividade; desse ponto de vista, o normal é aquele que se mostra integrado ao ambiente social.¹¹

Ramos (1934, p. 46-47) observa que o neurótico, em Adler, é o “[...] indivíduo que traçou um plano de vida, com ideal de dominação e fracassou em suas tentativas para realizá-lo [...]”; segundo a noção adleriana de “inferioridade orgânica”, esse indivíduo se julga menor que os demais e, por isso, edifica um mundo ideal de compensação à sua insegurança. A neurose, portanto, tem uma significação finalista, é uma ficção de que se vale o doente para triunfar sobre seu sentimento de inferioridade.

Segundo o autor, a principal mudança feita por Adler na fundamentação freudiana foi a troca da causa pela finalidade, permitindo deixar de lado perguntas sobre as razões dos comportamentos de determinados indivíduos, em troca de indagações acerca de seus objetivos imediatos, por meio de questões como “para quê”, “com que fim” e “o que deve resultar disso”. Desse modo, Ramos privilegia Adler por intermédio do par:

Causa

Finalidade

Como recurso argumentativo, esse par é útil porque integra as idéias adlerianas ao ideário socializador da educação, colocando em primeiro plano o estudo das finalidades em detrimento da investigação das causas, e assim viabilizando que o tratamento dos neuróticos resulte no afloramento de seu “sentimento de comunidade.” (RAMOS, 1934, p. 51). Sendo possível reconstruir sua personalidade pela correção dos erros de sua educação familiar

e escolar, o indivíduo recupera o sentido de suas relações com a coletividade e é reconduzido a uma vida normal, em sintonia com a ordem social.

Do ponto de vista retórico, a introdução de Adler no curso argumentativo do livro granjeia a Ramos dois resultados positivos. Primeiro, reafirma a vinculação de suas idéias ao ideário educacional renovador, uma vez que o par adleriano causa-finalidade, ao remeter as problemáticas psicológicas para o terreno das relações sociais, mostra-se compatível com o par escolanovista indivíduo-sociedade.

Segundo, no que diz respeito à sexualidade, permite uma compreensão bem diferente da elaborada por Freud, segundo argumenta o próprio Ramos (1934), dado que o elemento sexual adquire agora um significado estritamente simbólico. Enquanto a visão freudiana considera a libido como geradora do sentimento incestuoso, Adler vê o incesto como um refúgio para o sentimento feminino de inferioridade.

Na continuidade do livro, porém, mais precisamente no Capítulo IV, Ramos argumenta que a noção adleriana de finalidade não basta para explicar as manifestações da vida psíquica, sendo “[...] verdadeira em muitos pontos, mas insuficiente e unilateral para tal.” Logo adiante, compreende-se que, “[...] ao lado de uma investigação horizontal do psiquismo [...],” o próprio Adler teria introduzido “[...] uma investigação vertical, comparando os sintomas atuais com as particularidades do passado infantil [...],” concluindo que há raízes mais profundas nas atitudes dos indivíduos; assim, a pergunta “para quê” deve sempre vir acompanhada da explicação do “porquê” (RAMOS, 1934, p. 69-73).

Embora a referência às investigações adlerianas sugiram que tanto a causa quanto a finalidade mereçam ser contempladas na explicação do psiquismo, Ramos parece optar pela primeira, enfatizando que “[...] as situações pedagógicas difíceis são suscetíveis, pois, de uma investigação psicanalítica do ponto de vista analítico-causal.” Tais situações são “[...] os vícios de leitura, de escrita, os tics, as agitações motoras e a gagueira [...],” bem como as falhas de caráter que, para o autor, já estão “nas fronteiras da neuropatia.”

Assim, Ramos empreende uma notável manobra argumentativa, invertendo o par causa-finalidade, por meio do qual havia aproximado Adler — e



a si mesmo, aliás, por intermédio de Adler — do ideário educacional socializador. O par fundamental, agora, torna-se:

Finalidade

Causa

Essa estratégia permite a introdução da segunda tese de *Educação e psicanálise*, a qual sustenta ser necessário à educação recorrer à teoria freudiana da sexualidade, uma vez que certos problemas psicológicos só podem ser compreendidos mediante o estudo de sua evolução, o que conduz inevitavelmente aos traumatismos inconscientes infantis. Por isso, afirma Ramos (1934, p. 82), a teoria de Freud é indispensável, pois “[...] os defeitos de caráter”, que tangenciam “[...] a neuropatia e que constituem a longa série dos escolares difíceis, só podem ser compreendidos com uma análise mais profunda do psiquismo infantil.”

E a Psicanálise, enfatiza ainda, é a única ciência que permite “[...] a exploração analítico-causal até esses extratos da formação muito antiga da vida individual [...],” fazendo o acompanhamento de “seus degraus evolutivos.” Ramos procura evidenciar que as idéias psicanalíticas, embora não exibam as preocupações socializadoras próprias do movimento escolanovista, são imprescindíveis para o sucesso da nova pedagogia, por oferecerem ferramentas práticas para a correção do comportamento das crianças.

Nesse aspecto, há um argumento decisivo para consolidar a pretendida associação da Psicanálise com a educação nova. A intervenção psicanalítica não propicia apenas resultados educacionais imediatos, dado que atinge estratos profundos do psiquismo, alterando a constituição do superego, elemento essencial para a adequação social do indivíduo.

Ramos (1934, p. 35-36) explica que a personalidade é “[...] regida pelo princípio do prazer [...]”, caracterizado pela “[...] livre manifestação e expansão dos instintos [...]”, só depois “[...] reprimidos e submetidos ao princípio da realidade, expressão das forças coercivas do eu.” O superego opera justamente na repressão das tendências instintivas, atuando como “[...] a voz da consciência dos teólogos, uma função humana geral de extraordinária importância na educação [...]”, responsável por “[...] todo o mecanismo do recalçamento das tendências instintivas.” (RAMOS, 1934, p. 113-114).



Ramos opera, então, com dois pares filosóficos:

Prazer e Instintivo
Realidade Reprimido

Esses pares não são mais do que variações do par que caracteriza o ideário educacional renovador, uma vez que “realidade” e “reprimido” correspondem ao termo “sociedade”, enquanto “prazer” e “instintivo” são correlatos de “indivíduo”. Sendo assim, a formação da personalidade que, segundo Ramos (1934), é um “[...] esforço de adaptação do princípio do prazer ao princípio da realidade [...]”, identifica-se com a máxima do pensamento escolanovista, que é a necessidade de adequação do psiquismo individual às exigências da ordem social.

As manifestações de Arthur Ramos não encerram a trajetória do que, neste trabalho, denominamos “escola do psiquismo”, mas certamente exprimem raciocínios que contribuem para elucidar a história dessa modalidade de educação, bem como para empreender a crítica de suas manifestações contemporâneas. Procuramos mostrar, nestas páginas, que Ramos deu um passo significativo no caminho aberto por Rousseau, Kant, Fichte e Dewey, entre tantos outros que puseram em destaque o valor do indivíduo no processo educacional; e o fez sem desconsiderar a função política da educação.

Ramos foi coerente em suas formulações? Manteve-se fiel à doutrina de Freud? Respondeu adequadamente aos anseios da nova educação? Estava certo ao associar a Psicanálise ao ideário de Anísio Teixeira e John Dewey? Essas e tantas outras perguntas não podem ser respondidas no presente estudo, embora o leitor encontre aqui algumas provocações para fazê-lo. Nosso objetivo foi apenas mostrar o empenho argumentativo de Arthur Ramos, um dos pioneiros de uma determinada formulação pedagógica, num determinado momento da história da educação no Brasil.

O que podemos concluir é que *Educação e psicanálise* assumiu cumprir uma missão estratégica perante os incrédulos do potencial civilizador da doutrina de Freud, quando aplicada ao ambiente escolar, revelando o seu potencial como ciência capaz de alar os educandos, na trilha do sugerido por Fichte. E o livro-argumento de Ramos tinha motivos para existir, pois os incrédulos existiam e eram atuantes no contexto daquele escolanovismo ainda jovem.



É o que se comprova por intermédio de um livro da mesma época, escrito por Renato Jardim (s.d., p. 173)¹², com título idêntico ao de Ramos, no qual o autor considera que a “[...] educação é uma obra eminentemente social, obra realizada *pela e para* a coletividade [...]”; sendo assim, “[...] uma doutrina científica da educação pressupõe, antes de mais nada, uma filosofia social [...]”, uma noção bem definida de sociedade. Em suma, uma “[...] doutrina educativa implica uma doutrina sociológica.” Mas a Psicanálise, sentencia o autor, “[...] não cogitou ainda de corporificar idéias e conclusões sobre assuntos tais.”

Pelo visto, Jardim responde negativamente a algumas das questões que acabamos de formular, pois considera que proposições psicanalíticas como as de Ramos não oferecem respostas aos propósitos da nova educação; mais ainda, se assim podemos interpretar, vão de encontro aos princípios de Dewey e de outros teóricos, como Durkheim, que teriam pensado o “[...] corpo social *no interesse da sua própria conservação*, da sua perpetuação [...]”; ou como Spencer, que teria visto a educação como um meio de “[...] preparar a criança, adaptando-a ao mundo tal como ele é [...]”. (JARDIM, s.d., p. 173).

O cerne dessa crítica é a consideração de que a doutrina psicanalítica tem um posicionamento obscuro no que tange à ordem social. Outras teorias que se aplicam às práticas pedagógicas trazem orientações claras sobre esse tema, diz Jardim (s.d., p. 176), sendo úteis porque, “sem um conceito de moral, individual e coletiva, não há como conceber a educação”; mas a Psicanálise, quanto a isso, “é por enquanto uma esfinge.”

Com estas considerações finais, não tivemos outro objetivo senão o de esboçar os delineamentos gerais do problema, tal qual apresentado na época de Arthur Ramos. O debate está aqui apenas indicado, merecendo uma investigação mais detida que ofereça contribuições para que sejam visualizados os caminhos da “escola do psiquismo” até a atualidade.

Notas

- 1 Arthur Ramos de Araújo Pereira (1903-1949), médico alagoano, ocupou vários postos acadêmicos e administrativos de relevo, dentre os quais catedrático de Antropologia e Etnologia na Universidade do Brasil, chefe do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO e professor de Psicologia Social

da Universidade do Distrito Federal. (ABRÃO, 2001). Publicou grande número artigos e livros, abrangendo temas de diversas áreas, como Antropologia, Sociologia e Psicologia, com especial interesse pela Psicanálise. Sobre Ramos, ver também Mokrejs (1987), Barros (2000), Lopes (2002) e Kummer (2003).

- 2 O livro foi lançado pela Companhia Editora Nacional na série "Atualidades Pedagógicas" da "Biblioteca Pedagógica Brasileira", dirigida por Fernando de Azevedo, na qual também foram editados autores como Dewey e Claparède, além de Azevedo e Teixeira, destacados representantes do movimento escolanovista.
- 3 A literatura sobre o Manifesto é ampla, como se pode apreender por intermédio da coletânea organizada por Maria do Carmo Xavier (2004).
- 4 No livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, Lourenço Filho (1974) oferece uma visão bastante clara da extensão e dos desdobramentos desse problema.
- 5 Podemos dizer que Ramos contemplava, além dos escolanovistas, outros "auditórios particulares", como os intelectuais católicos e os seguidores do movimento higienista, os quais não serão abordados aqui.
- 6 Os "discursos à nação alemã" de Fichte datam de 1807-1808, no âmbito do movimento pela regeneração da Alemanha, então sob o domínio napoleônico.
- 7 Não será possível abordar, aqui, as distinções entre a pedagogia kantiana e a de Rousseau; para isso, ver Vincenti (1994, p. 60-61).
- 8 Nos termos da filosofia de Kant, isto representa a incorporação do "imperativo categórico", quando o indivíduo supera a "heteronomia" e conquista a "autonomia", assumindo o "dever" como seu, não como algo imposto externamente.
- 9 Ramos refere-se a um trabalho de Freud que teria sido publicado na revista *Scientia* em 1913. Em vários momentos do livro, o autor utiliza a técnica que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 348-350) denominam "argumento de autoridade ou prestígio", um modo de argumentar que utiliza atos ou juízos de outrem como meio de prova a favor de uma idéia.
- 10 O austríaco Alfred Adler (1870-1937) associou-se inicialmente a Freud, contribuindo na criação da primeira sociedade psicanalítica, em 1902. Mesmo dissidente, suas teorias mantiveram-se influentes na psicologia e na educação.
- 11 Na exposição que segue, manteremos fidelidade ao modo como Ramos discorre sobre Freud e Adler, que é um tanto simplificado; isto pode significar o uso de uma estratégia discursiva que consiste em reduzir os objetos sob análise, de maneira a facilitar a argumentação pretendida.
- 12 Renato Jardim foi professor, administrador público e autor de várias obras; entre outros cargos relevantes, ocupou a direção da instrução pública do Distrito Federal de 1926 a 1927, sendo substituído por Fernando de Azevedo. Não conseguimos precisar a data de seu livro, mas acreditamos que tenha sido publicado na década de 1930.



Referências

ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. **A história da psicanálise de crianças no Brasil**. São Paulo: Escuta, 2001.

BARROS, Lúitgarde Oliveira Cavalcanti. **Arthur Ramos e as dinâmicas sociais de seu tempo**. Maceió: Edufal, 2000.

CUNHA, Marcus Vinicius. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. (Org.). **O que é filosofia da educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **John Dewey: a utopia democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DÁVILA, Jerry. **Diploma of whiteness: race and social policy in Brazil (1917-1945)**. Durham/Londres: Duke University Press, 2003.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo — uma reexposição**. Tradução Haydée de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959a.

_____. **Democracy and education: an introduction to the philosophy of education**. New York: The Free Press, 1997.

FICHTE, Johamm Gotlieb.. Tradução do segundo "Discurso à nação alemã". In: VINCENTI, Luc. (Org.) **Educação e liberdade: Kant e Fichte**. Tradução Élcio Álvares. São Paulo: UNESP, 1994.

JARDIM, Renato. **Educação e psicanálise: resumo comentado da doutrina de Freud e crítica de sua aplicabilidade à educação**. São Paulo: Melhoramentos, s.d.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

KUMMER, Dídimo Otto. **Arthur Ramos: significativas passagens**. Maceió: Catavento, 2003.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A psicanálise aplicada às crianças do Brasil: Arthur Ramos e a "criança problema". In: FREITAS, Marcos Cézár; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 11. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1974.

MENEZES, Maria Odete. **A psicanálise na Bahia (1926-1937)**: os estudos de Arthur Ramos sobre a loucura, educação infantil e cultura. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) — Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2003.

MOKREJS, Elisabete. Psicanálise e educação: Arthur Ramos, um episódio da história da educação no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 91-104, 1987.

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

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAMOS, Arthur. **Educação e psicanálise**. São Paulo: Nacional, 1934.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Saúde mental no Brasil**. São Paulo: Arte & Ciência, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**: princípios do direito político. Tradução Antônio de Pádua Dance. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Emílio ou da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Educação e política, ou sobre a possibilidade de efetivar princípios. In: VAIDERGORN, José. (Org.). **O direito a ter direitos**. Campinas: Autores Associados, 2000.

VINCENTI, Luc. **Educação e liberdade**: Kant e Fichte. Tradução Élcio Álvares. São Paulo: UNESP, 1994.

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



Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha
Docente da FFCL de Ribeirão Preto — USP
Doutor em História e Filosofia da Educação pela USP
Pesquisador do CNPq
Lidera o Grupo de Pesquisa “Retórica e Argumentação na Pedagogia” (CNPq).
E-mail | mvcunha@yahoo.com

Ms. Fabíola Sircilli
Mestre em Psicologia pela FFCL de Ribeirão Preto — USP
Integra o Grupo de Pesquisa “Retórica e Argumentação na Pedagogia”
(CNPq).
E-mail | fasircilli@yahoo.com.br

Recebido 12 mar. 2007

Aceito 2 abr. 2007