

A DESQUALIFICAÇÃO DA FAMÍLIA PARA EDUCAR

MARCUS VINICIUS DA CUNHA

Professor Assistente-Doutor — UNESP/Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara

RESUMO

Este artigo analisa o discurso educacional renovador no Brasil, durante os anos 30, como sendo constituidor de um ideário que ressalta a incapacidade da família para educar os filhos.

FAMÍLIA — ESCOLA NOVA — EDUCAÇÃO NO BRASIL — CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ABSTRACT

THE DISQUALIFICATION OF FAMILY. This article analyses the discourse of educational renovation in Brazil, in the course of thirties, and its emphasis on the incapacity of family to educate children.

A pesquisa que deu origem a este artigo foi realizada com auxílio do CNPq.

Pode a educação escolar cumprir integralmente seus objetivos, mantendo à parte a família dos alunos? Se não, por quaisquer motivos que sejam considerados, o que fazer quando as famílias parecem adotar valores diferentes daqueles que os educadores consideram ideais? Deve a escola atuar sobre as famílias que possuem valores divergentes dos do projeto educacional em vigor?

Essas indagações, tão atuais, preocupam os educadores que se vêem diante da tarefa de disciplinar o comportamento dos educandos no interior das salas de aula; preocupam também aqueles que desejam transmitir valores e saberes socialmente necessários e que não encontram resposta positiva nos padrões cognitivos e de sociabilidade dos alunos. Tais problemas são enfrentados pelos professores diante de alunos educados sem o estabelecimento de “limites” — como dizem os psicólogos — pelas famílias de classe média; ou diante de alunos oriundos de famílias pobres que não ostentam o “nível cultural adequado” — como entendem muitos professores — para receberem os ricos ensinamentos que a escola distribui.

Parece haver, em muitos casos, um conflito entre os desejos da educação escolar e as possibilidades da família. A crise não é recente e vem sendo discutida pelos educadores há tempos. Soluções já foram buscadas no contexto de várias abordagens pedagógicas, em particular entre aquelas que ficaram conhecidas como partidárias da “educação renovada”, ou “Escola Nova”.

O objetivo do presente estudo é compreender o modo como o movimento educacional renovador tratou o tema das relações entre escola e família, no Brasil, no decorrer dos anos 30. Mais exatamente, interessa-nos esclarecer quais foram os recursos empregados pelo discurso escolanovista para lidar com a tensão existente entre educação escolar e as orientações educacionais do grupo familiar.

Como se poderá observar, o presente estudo tomou como fonte as publicações do Departamento de Educação do Estado de São Paulo — os periódicos *Escola Nova*, *Educação* e *Revista de Educação* —, órgão que agrupou relevante parcela dos pensadores da Escola Nova paulista e brasileira (Cunha, 1994). A pesquisa abrangeu o período entre 1930 e 1945; os artigos aqui mencionados, apesar de serem em sua grande maioria do início dos anos 30, são os que consideramos mais representativos do pensamento da época; os educadores estrangeiros, tanto quanto os nacionais, foram considerados, uma vez que a pesquisa destinou-se a compreender o discurso veiculado nos meios educacionais e não as idéias dos autores brasileiros.

É possível que o leitor identifique na mentalidade daquela época algumas concepções ainda hoje aceitas e, também, alguns preconceitos que ele mesmo compartilha. Se assim ocorrer, este pequeno escrito poderá atingir um segundo objetivo, que é contribuir para a discussão do trabalho docente hoje.

A ABORDAGEM HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA

Um dos documentos mais importantes do período em foco, *A reconstrução educacional no Brasil* (Azevedo et al., 1932), mais conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* ou simplesmente *Manifesto dos Educadores*, trazia um quadro compreensivo das relações entre a organização familiar e a escola, analisadas sob uma abordagem sociológica e histórica.

O *Manifesto* dizia que o Estado, ao reconhecer e proclamar o direito de todos os indivíduos à educação, chamava para si o dever de efetivar este direito, tendo que tratar a educação “como uma função social e eminentemente pública”. Incorporar a educação entre “as funções essenciais e primordiais do Estado” significava reconhecer que a família já não dava conta integralmente de suas tarefas neste terreno. Embora continuasse sendo o ambiente natural de sustentação do indivíduo, local onde se formam as inclinações morais e os ideais de vida, a família perdera, “em proveito da sociedade política”, uma série de atribuições diante da concorrência de “grupos profissionais” orientados para a satisfação de “interesses especializados” (p.11).

A especialização de tarefas, traço característico da sociedade moderna, ao invadir o território antes privativo dos pais e demais membros adultos do grupo familiar, levou os familiares a se despojarem da missão de educar a prole. Mas o Estado que, por dever, assumia então essa tarefa, não podia afastar-se da família, justamente por este núcleo original continuar sendo a base para a formação moral da pessoa:

Por isto, o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais — a família e a escola, que operavam de todo indiferentes, senão em direções diversas e às vezes opostas. (p.11-2)

Desse modo, a família perdeu sua função de educadora e, em seguida, foi chamada de volta ao terreno da educação para auxiliar o Estado educador. Nesse movimento, a educação deixou de ser uma incumbência exclusiva do lar; o local especializado e apropriado para o educando passou a ser a escola, na qual a família auxilia e não comanda o processo educacional. Além disso, como se nota pelo trecho acima transcrito, as duas “forças sociais”, família e escola, instadas a um processo de cooperação, podem conduzir o trabalho educacional de modo substancialmente diferente e até mesmo conflitante. Portanto, a família e a escola eram vistas como instâncias educacionais não harmônicas, obrigadas a conviver.

Embora colocando a escola como sucedânea da família, o *Manifesto* não atribuía poderes ilimitados à primeira; pelo contrário, reconhecia a “insuficiência social, cada vez maior, das instituições educacionais”, fenômeno explicável

diante da grande complexidade e diversidade do mundo que cerca a escola e consubstancia a constante mudança social. Para corrigir sua incapacidade de tornar-se um organismo de ação total, plena e abrangente, a escola deveria ser capaz de incorporar todas as “instituições periescolares e postescolares, de caráter educativo ou de assistência social” (p.27).

Sem uma medida desse porte, a instituição de ensino acabaria por se isolar e por jamais conseguir projetar a obra educativa para além dos limites dos muros escolares, onde justamente se encontra o efervescente mundo em mudança no qual se deseja inserir o educando. Dentre os que eram chamados a participar da tarefa de vincular a escola à sociedade maior, o *Manifesto* colocava as famílias dos alunos; dever-se-ia estimular e aproveitar as “iniciativas dos pais em favor da educação”; em proveito da obra educativa, “os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade” seriam postos em ação (p.27).

O discurso sobre a família era fundamentado, como se nota, numa abordagem histórico-sociológica¹; a instituição familiar passava a constar no rol dos elementos atingidos pela mudança da sociedade e, como tal, devia ser compreendida e cooptada pela escola para que essa pudesse realizar sua missão *socializadora*, que consistia em educar os indivíduos em sintonia com as inclinações da ordem social. Os conhecimentos oriundos do terreno das ciências sociais constituíam o principal recurso utilizado pelo pensamento educacional renovador para compreender a crise entre escola e família².

O tema da escola como instituição social e *socializadora* aparecia em diversos autores, sob variados pontos de vista. Jesse Newlon (1933. p.60), por exemplo, ao abordar a influência do pensamento de John Dewey nas escolas norte-americanas, assinalava que pais e professores conscientizavam-se cada vez mais de que “a educação é um processo social que não pode desprezar a interdependência da escola e do ambiente fora da escola”; as associações de pais e mestres permitiam o estabelecimento de laços entre a escola, o lar e a comunidade, elos fundamentais para o trabalho educacional.

Estudo mais detido do processo que compreende a nova estruturação da família foi feito por Fernando de Azevedo (1933). Segundo o autor, nas “sociedades primitivas” o indivíduo nada valia a não ser como integrante da comunidade:

-
1. Clarice Nunes (1993) analisa a abordagem que se pode denominar “vertente histórico-sociológica de interpretação da realidade”.
 2. Já defendemos anteriormente (Cunha, 1995) que o ideário educacional renovador desenvolveu-se, no Brasil, segundo uma concepção *socializadora*, em oposição a tendências *psicologistas* que teriam como princípio a valorização exclusiva do aluno como indivíduo à parte do meio circundante.

(...) a adaptação ao meio social, íntegro e homogêneo, se realiza por uma participação direta na vida social que (...) envolve [o indivíduo] como a atmosfera que ele respira, subordinando-o inteiramente aos interesses e às representações coletivas. A pressão exercida pelo grupo sobre cada um de seus membros, pelo conjunto de suas tradições e de seus ritos, positivos e negativos, tende a integrar o indivíduo na comunidade, a realizar a sua participação profunda na vida comum, pela aquisição de hábitos, de maneiras de pensar, sentir e agir semelhantes às dos outros indivíduos do mesmo grupo. (p.5)

Ao “conjunto das influências do grupo” pertencera a incumbência de promover a adaptação absoluta do indivíduo às normas de vida da comunidade; mais adiante, essa função “passou a ser uma atribuição da família” (p.6-7). Quanto maior a importância dos grupos domésticos, núcleos de trabalho e produção sobre os quais se assentava a coletividade, mais eficaz o resultado da tarefa de acomodar o indivíduo à posição socialmente definida. Era nos lares da Roma antiga e das comunidades medievais que se educava o cidadão adequado às estruturas de poder vigentes. Quanto aos poderes públicos, esses se confundiam com a esfera de influência das famílias, inexistindo, portanto, uma instância externa a imiscuir-se na seara do poder paterno. Não havia sequer necessidade dessa intromissão, pois os ensinamentos domésticos garantiam a perpetuação do *status quo* (p.7).

A esse universo em que os princípios e funções sociais eram transmitidos naturalmente no seio da família, veio sobrepor-se, paulatinamente, o fenômeno da diminuição do número de integrantes do núcleo familiar e a manifestação do valor individual; “graças à divisão do trabalho e ao progresso mecânico e industrial”, formaram-se “agrupamentos profissionais de trabalho, como as corporações de ofício, as oficinas e as fábricas”, que acabaram por absorver as funções econômicas da família, antes “centro de produção”, transformando-a em “centro de consumo”. Nesse mundo criado à parte da estrutura familiar, quem adquiriu valor foi o indivíduo e quem perdeu foi o grupo doméstico (p.7). As famílias deixaram sua posição de pólo aglutinador da vida pública e em seu lugar ingressaram as classes sociais; os privilégios políticos desvincularam-se dos agrupamentos familiares e foram estendidos, na forma de direitos, a todos os cidadãos. Formou-se, assim, uma nova esfera no interior da sociedade, a camada dos “públicos” constituidores do Estado (p.8).

Entendemos, assim, com Fernando de Azevedo, que enquanto perdurou o poder das famílias, o Estado identificou-se com elas, não tendo por que articular-se como ator externo e autônomo. À medida que a especialização de tarefas projetou o indivíduo para além do restrito espaço do lar, esvaziou-se o valor da família. O indivíduo, então ligado a instituições outras, passou a constituir o alicerce do poder público. Era diante dessa situação, historicamente delineada, que o Estado reclamava para si o poder e o direito de ser educador, como há pouco vimos no *Manifesto dos Educadores*. A educação, a exemplo das funções econômicas, também deixou de ser atribuição da família. Fernando de Azevedo lembra que, quando os antigos delegaram aos escravos e aos

libertos a incumbência de instruir as crianças, já se esboçavam, “à sombra e no seio da família, as origens indecisas da escola” (p.8).

No momento em que a família formava um “agrupamento político quase completo”, ela sofreu uma “evolução hipertrófica”, vale dizer, assistiu à elevação do volume dos órgãos que a constituíam. A seguir, esses órgãos, já desenvolvidos e especializados, porém desligados do raio de ação da organização familiar, provocaram a “involução atrofica” dessa última, acabando por despojá-la de suas antigas funções, substituindo-a irremediavelmente. Uma vez completado esse processo, tornou-se infrutífero tentar recolocar a educação no rol de atributos dos pais (p.8).

Além disso, a família foi abalroada pela crescente complexidade que tomou conta dos domínios educacionais quando os avanços científicos ali chegaram. Uma vez renovadas, as ciências da natureza, “com seus métodos, sujeitos à medida e ao número, tiveram que invadir inevitavelmente os domínios pedagógicos, constituindo a educação como uma ciência, com seus problemas, sua técnica e seus métodos próprios” (p.9).

As instituições educacionais aperfeiçoaram-se com o intuito de atender “à variedade das aptidões individuais” e procuraram moldar-se “à diversidade de exigências dos grupos sociais” (p.9). A educação passou a ser um assunto pleno de controvérsias da mais variada natureza, no campo teórico e metodológico, como que acompanhando as múltiplas faces do complexo tecido social da Era Moderna. Tudo se articulou de modo a despertar a consciência de que somente “grupos profissionais especializados” poderiam desempenhar a função educacional, e que apenas o Estado, nessa sociedade difusa e fragmentada, poderia levar a cabo a tarefa de congregar os interesses gerais na área da educação (p.9-10). As famílias, na limitada abrangência doméstica de seus assuntos particulares, já não poderiam dar conta de uma incumbência de tal envergadura.

A escolha profissional constitui um bom exemplo desse quadro em que era ressaltada a responsabilidade da escola e a perda do poder de decisão dos pais. Plínio Olinto (1931. p.110), considerando o mundo racionalizado das ocupações, apoiava-se na tese do “valor comercial do homem”. Diante da complexidade verificada no “templo do labor” e dos problemas de adaptação do homem ao trabalho, o autor não concebia que a escolha de carreira ainda fosse deixada ao sabor do acaso e, menos ainda, que ela permanecesse “objeto de resolução paterna”. Olinto propugnava que todos os jovens fossem submetidos a exames psicológicos e fisiológicos para verificação objetiva de suas aptidões, em sintonia com as exigências profissionais.

Menos incisivo, Lourenço Filho (1931. p.6) admitia que “a família é livre, sempre, para o destino de seus filhos”. A escola deveria atuar como fonte de conselhos e sugestões para evitar o surgimento de “desadaptados na vida

profissional, revoltados e desanimados”. Incapazes de realizar tudo nesse terreno, os professores deveriam encarregar-se do que estivesse a seu alcance: conhecer as aptidões das crianças, a situação econômica dos pais, as expectativas da família, e, além disso, aproximar os educandos do mundo profissional, possibilitando-lhes o conhecimento desta realidade.

O ESTADO CONTRA A FAMÍLIA POBRE

Ao passo que Fernando de Azevedo se ocupava de realizar uma análise das transformações da família enquanto modelo definido social e historicamente, Almeida Júnior (1933) abordava um problema que atingia apenas determinadas famílias, embora fosse motivo de aflição para toda a coletividade. Sua preocupação não estava dirigida para a questão da infância em geral mas, especificamente, para a infância “dos menores que mais precisam do amparo social”, por ele denominados “menores sem fortuna” (p.42).

Côncio da importância dos primeiros anos de vida para a definição do valor do homem adulto e preocupado com as relações entre a infância e a ordem social (p.25-6), Almeida Júnior defendia a ação do Estado junto às famílias para normalizar a vida dos menores de idade. A tese “segundo a qual a criança pertence mais ao Estado do que aos pais” vinha sendo difundida e aceita, à medida que avultava “o espírito de solidariedade social”. Com a responsabilidade de preparar as atuais gerações para o futuro, o legislador não mais hesita, dizia o autor, em

entrar no âmbito do pátrio poder, regulando-o, cerceando-o, inibindo-o mesmo, no pressuposto de que o pai é um simples mandatário do Estado, cumprindo a este retirar-lhe a autoridade, cada vez que aquele não exerça satisfatoriamente o mandato que lhe foi confiado. (p.26)

Tal iniciativa do Estado, legalmente capacitado para quebrar o pátrio poder, não é inspirada em “simples caridade: é também negócio”, afirmava Almeida Júnior; é alívio, no dia de amanhã, para os males da criminalidade e da “manutenção parasitária do delinqüente, do alienado, do doente, do mendigo, de todos os valores sociais negativos” (p.26). À semelhança do que vimos no escrito de Fernando de Azevedo, admitia-se a interferência dos poderes públicos na educação das crianças; nesse caso, porém, a análise se desviava do pressuposto da necessidade de trazer as famílias para junto da instituição educadora. Aliás, sequer era mencionado explicitamente o recurso a uma instituição dessa natureza, embora possamos intuir que, em se tratando de tal, não devesse ser uma escola em moldes convencionais, para a simples transmissão de conteúdos e normas de vida: talvez fosse o caso de uma instituição correccional.

Essa mudança no tom do discurso se explica pelo fato de Almeida Júnior não estar tratando da família como representação ideal, dada como universal,

estabelecida num momento histórico passado mas, sim, por se defrontar com a crua realidade de uma classe social que supostamente colocava em risco a ordem estabelecida na sociedade. Temos, em Fernando de Azevedo, a descrição das origens da atrofia da família, dos primórdios da transformação de um modelo de organização em outro, no momento em que o Estado se articula para auxiliar as famílias e requisitar, em troca, seu apoio na educação das crianças. Em Almeida Júnior, vemos o homem contemporâneo digladiando-se com as conseqüências geradas pelas mudanças que ocorreram juntamente com o término desse processo e que produziram, na sociedade de classes, famílias que divergiam do padrão ideal e que deveriam ser socorridas pela mão do Estado.

Nesse último caso, já não se pensava no Estado educador, na acepção pura — e até ingênua — da palavra, mas no Estado fiscalizador, que mantinha a ordem pública e que policiava a infância das crianças pobres. Em vez da mão terna do professor, passava-se a utilizar o pesado braço da lei.

O que se mantém, de fato, em ambos os discursos é a utilização do raciocínio histórico-sociológico para estabelecer um princípio que retira da família a responsabilidade pela educação. Ao adotar esse parâmetro, o pensamento não se detém em considerações sobre a família como um organismo composto por pessoas dotadas de peculiaridades psicológicas; não faz menção aos particularismos da vida psíquica dos pais como sendo a causa da incompetência da família para educar. A instituição familiar é compreendida no contexto de uma análise globalizante que não contempla o espaço psíquico individual.

O AMBIENTE COMO CAUSADOR DE TODOS OS MALES

Ao final de seu artigo, Almeida Júnior debatia uma questão relacionada com as causas determinantes do destino cruel que aguardava os desviantes. O autor indagava se tudo se resumia a uma “desastrosa combinação” genética ou se o ambiente teria sua parcela de responsabilidade. Diante dos argumentos predeterminista e ambientalista, ele preferia, embora sem desconsiderar a possibilidade de acerto dos primeiros, seguir a “intuição, porventura unânime, de que o fator social desvia com freqüência o indivíduo do melhor cantinho [sic], e o impele tanto para a doença como para o crime” (p.43).

Encontrava-se aqui a justificativa teórica para o sucesso da intervenção do Estado sobre as famílias. Se estivesse nos genes a inclinação do indivíduo para a saúde ou para a doença, para a honestidade ou para o crime, nada poderia ser feito para resgatar determinadas pessoas em benefício de seu próprio bem-estar e em prol da ordem social. Ao contrário, aceitava-se que a incapacidade dos pais e a má estruturação do meio familiar é que geravam os desviantes. O Estado, imbuído da obrigação de zelar pela ordem pública,

passava a dispor de um vasto campo de atuação. Esse argumento tornava possível e necessário salvar as crianças das mazelas familiares, enquanto era tempo, garantindo a formação de adultos saudáveis e bem situados no tecido social, presumivelmente harmônico.

Esse tipo de pensamento, de ordem ambientalista e filiado ao discurso histórico-sociológico, atribuía os males sociais a degenerações promovidas pela ação do meio sobre os indivíduos, e parecia digno de respeito entre os autores do final da década de 20 e início dos anos 30. Em meados dos anos 40, a reedição de um artigo daquela época ainda fazia sentido; seu conteúdo era a transcrição de uma conferência realizada na Sociedade Nacional de Agricultura, quinze anos antes³.

Belisário Pena (1944), o autor em questão, dizia que os “alicerces da Eugenia” — saneamento, higiene, medicina social e educação higiênica — mantinham estreita relação de dependência para com os fatores sociais:

Sem a remoção desses fatores pela aplicação de remédios sociais convenientes, serão de insignificante eficácia as medidas de higiene, saneamento, assistência e educação que se ponham em prática, porque irão combater, não esses fatores, mas os seus efeitos e provocar sobre elas a descrença popular. Os fatores sociais exercem muito maior influência na mentalidade e nos costumes do 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. (p.18)

O higienista Belisário Pena sustentava que os fatores sociais eram os responsáveis por muitos dos males da sociedade, quiçá por todos. Para exemplificar sua tese, apresentava uma interpretação do significado do término da escravidão negra no Brasil. Com o desmantelamento da “única organização de trabalho agrícola que possuíamos, sem que outra se lhe seguisse imediatamente”, sem que fossem tomadas medidas efetivas, como repressão à vadiagem e ao alcoolismo e providências de educação para os filhos dos libertos, os ex-escravos, “na sua crassa ignorância e inconsciência”, mergulharam na marginalidade e no vício (p.19).

A situação presente retratava o corolário desse processo: o recenseamento de 1920 acusava uma grande percentagem de pessoas sem profissão definida; dentre os que trabalhavam no campo, Belisário Pena acreditava existir um grande número compondo “a formidável casta dos párias expatriados na própria pátria, sem teto, sem aspirações e sem rumo na vida” (p.21).

A problemática que se apresentava ao higienista era que as instituições políticas e as condições de ordem econômica teriam produzido uma “massa de vege-

3. Uma nota dos editores da publicação esclarecia que o autor havia dignificado “os anais higienistas da nação” e que o tema abordado continuava candente, embora já não se enquadrasse totalmente “no retrato atual do Brasil, cujo organismo veio sofrendo uma incessante transformação” (Pena, 1944. p.16).

tativos, de depositários de germes e parasitas de doenças degeneradoras, de indivíduos sem personalidade”. Essa massa mostrava-se absolutamente “impermeável ao progresso” e de nada adiantaria tentar introduzir ensinamentos dirigidos à melhoria da saúde, da higiene, da educação e da moralidade enquanto persistisse a miséria, “companheira inseparável da devassidão, do vício, do crime, da doença, da degeneração e da ruína”. A miséria, por sua vez, era fruto daquilo que Pena denominou o “cancro nacional”, o latifúndio (p.21).

Os imperativos da “finalidade biopsíquica do homem” consistiam em defender e melhorar a própria vida, a vida da família e da sociedade e, por fim, a vida da espécie; para que essas condições se realizassem plenamente na coletividade, seria “indispensável dar a todos os indivíduos uma personalidade, pelo trabalho livre em terra própria” (p.22). A acompanhar a realização desse requisito básico, dever-se-ia

criar a consciência sanitária, pela educação higiênica na escola, no lar, nas fábricas e nas casernas, a fim de gravar no espírito de toda a gente o valor inestimável — econômico, étnico, moral e social — da normalidade fisiológica resultante da saúde, conquistada pela obediência às leis inflexíveis da biologia. (p.22)

Somente com a provisão de meios de trabalho, para que a massa ignorante se ocupasse e saísse do estado de pária social, é que seria efetiva a educação sanitária realizada no seio da família e por intermédio da escola. Segundo Belisário Pena, o mal não era gerado em primeira mão pela família pobre e desvalida; essa era tão-somente o resultado de males maiores, historicamente tramados, e de conjunturas ambientais malignamente produzidas pela desordem social.

Tal raciocínio aproximava-se daquele que vimos desenvolvido por Almeida Júnior, ao colocar o indivíduo desviante como decorrência de fatores sociais. Em ambos os autores a miséria individual era posta como consequência da desordem ambiental, contexto em que se inseria a família; essa desordem era determinada pela miséria material, segundo Pena, e devia ser equacionada por medidas social e economicamente orientadas. Em Pena, e também em Almeida Júnior, já vemos a menção a fatores de ordem psicológica — os vícios morais, os desvios de personalidade —, que aparecem submetidos aos determinantes sociais.

O que aproximava decisivamente ambos os autores era a aceitação de um modelo que concebia a sociedade como um todo organizado e coerente, composto por partes que deviam operar em sintonia. Implícito em Almeida Júnior, esse raciocínio era claramente formulado por Belisário Pena: “A sociedade é um organismo, como o do homem, que exige completa sinergia de trabalho dos seus aparelhos e constante vigilância dos seus órgãos para que funcionem regularmente, e com proveito” (p.37).

De acordo com a bula higienista, sendo as “classes de trabalhos” os “órgãos de nutrição e de reprodução do organismo social”, deviam “os governos e classes abastadas” garantir-lhes trabalho e assistência social e sanitária, bem como difundir, entre elas, a educação. “Só assim o corpo social terá os seus órgãos em funcionamento normal, e os seus aparelhos em sinergia de trabalho, própria dos organismos sadios e vigorosos” (p.37)⁴.

No modelo funcionalista, que utiliza a metáfora do organismo físico para compreender o social, existe a preocupação permanente com o policiamento dos “órgãos”, medida que visa a detectar a “doença” para curá-la, em benefício da “saúde” da coletividade. Dos diferentes “diagnósticos” advêm diversas “medidas curativas”, dependendo de quem analisa o caso. Numa situação, trata-se de aplicar medidas judiciais para impedir que famílias desviantes continuem a perpetuar seus males; em outra, distribuir a terra, de modo a possibilitar uma vida saudável que comprometa favoravelmente a moral e os bons costumes do grupo familiar. No raciocínio histórico-sociológico de bases ambientalistas e funcionalistas, característico da época, não se partia da investigação dos males de cada um dos envolvidos e não se chegava à proposição de terapias individuais.

AS ESTRATÉGIAS ESCOLARES PARA NORMALIZAÇÃO DA FAMÍLIA

O tema da educação sanitária podia ser visto também como um conjunto de procedimentos a serem adotados na escola, independentemente de serem ou não resolvidos os problemas sociais que porventura afetassem os lares das crianças. É no contexto desse pensamento que surgem estratégias de intervenção direta sobre as famílias e que determinados atributos psicológicos serão considerados.

Conforme Thomaz Wood (1931. p.7), o principal centro difusor da nova mentalidade higiênica era a escola, encarregada de fixar nos educandos “os hábitos e os princípios de viver” que iriam assegurar “felicidade e eficiência na vida do indivíduo, da família e da comunidade”. Por intermédio dos programas de educação higiênica, ministrados para as crianças, esperava-se influenciar os familiares. A escola seria, então, “um instrumento eficaz para a introdução dos aspectos sociais da educação da saúde na família e na comunidade” e, com isto, iria contribuir para edificar, de geração em geração, “uma nação e uma raça mais sadias e mais capazes”.

4. Ao colocar os fatores sociais como anteriores aos hereditários, o eugenismo de B. Pena parecia diferir do ideário defendido pela Liga Brasileira de Higiene Mental, cujas análises assentavam-se em pressupostos ideológicos biologizantes (Costa, 1989).

Enquanto Belisário Pena atribuía à instituição escolar uma tarefa que só poderia se efetivar caso fosse precedida, ou acompanhada, por medidas que atingissem a estrutura econômica da sociedade, Wood era partidário de que a solução dos problemas devia começar pela escola. O objetivo mais alto a ser atingido pela educação era a melhoria da “raça humana”, pensavam as associações norte-americanas ligadas à área da saúde, cujo relatório⁵, citado pelo autor, dizia:

A higiene social tem como fim principal a perpetuação da família como unidade social, de tal modo que contribua, na maior escala, para a felicidade e utilidade de seus membros individuais e para o melhor desenvolvimento da raça humana.

O melhoramento da raça não é somente um problema remoto ou distante que interessa apenas às sociedades eugênicas. É o problema imediato e urgente de todo pai e um assunto particular para a cogitação de todo cidadão. (p.75)

A criança, no presente caso, tornava-se o alvo privilegiado da campanha higienista, mas não o alvo final a ser atingido. O que se pretendia, com a educação da saúde desenvolvida na escola, era mobilizar os pais para que se tornassem agentes do melhoramento da espécie. Cooptar a vontade da criança seria o primeiro passo dessa cruzada e, nesse particular aspecto da questão, começavam a surgir os empecilhos, todos provenientes de um estilo de vida familiar que possuía hábitos nocivos à saúde.

Afinal, a criança passava a maior parte do dia junto à família e essa certamente exercia influência sobre seus hábitos de higiene, o que poderia prejudicar as boas medidas inculcadas pela educação formal. Thomaz Wood fazia referência aos descuidos alimentares, à quantidade imprópria de sono, à frequência inadequada dos banhos e à resistência a campanhas de saúde pública, entre outros procedimentos que podiam tornar-se poderosos concorrentes da escola na disputa pela consciência da criança (p.100).

A solução para essa dificuldade consistia em envolver as famílias, especialmente as famílias nocivas, em um trabalho de cooperação entre o lar e a escola. Há pouco, vimos esse tema abordado por Fernando de Azevedo, que procurava mostrar a impossibilidade de a escola apartar-se do núcleo familiar, responsável pela formação moral da criança, elo de ligação da instituição educacional com a vasta realidade do mundo extra-escolar. Com Thomaz Wood, esse pensamento de matriz histórico-sociológica ganhava formas mais bem delineadas e caminhava na direção da vigilância sobre a vida privada dos lares desviantes.

Dentre as sugestões desse autor para atingir a meta de perscrutar os hábitos familiares e neles interferir, encontravam-se algumas técnicas que utilizavam

5. Tratava-se de um relatório elaborado pela Junta de Problemas de Educação da Saúde da Associação Nacional de Educação e da Associação Médica Americana, em cooperação com a Associação Americana de Higiene Social.

o aluno como intermediário. Dentre elas enviar aos pais um registro das condições de saúde e higiene da criança, apontando sempre os problemas observados e chamando sua atenção para a necessidade de corrigi-los; além disso, podia-se encarregar a criança de cumprir, em casa, um “projeto doméstico” pertinente à área da saúde. Em outros casos, incumbia-se a “enfermeira escolar” de visitar as casas dos alunos, com o intuito de “estabelecer o espírito de cooperação” (p.100). Wood sugeria ainda envolver os familiares em associações que congregassem pais e mestres, de maneira a transmitir aos primeiros noções sobre os cuidados com os filhos (p.100-1).

Obter a cooperação da família não era uma estratégia restrita às necessidades da educação da saúde; ela abrangia um espectro mais amplo da educação, como expresso no escrito de Fernando de Azevedo e no *Manifesto dos Educadores*. Entretanto, o intercâmbio com os pais podia abranger simples motivos pecuniários também. É o que sugeria Antônio Ballesteros (1931), ao tratar dos problemas que afligiam seu país de origem, a Argentina, e que talvez não fossem estranhos aos brasileiros.

O autor defendia a tese de que a gratuidade do ensino fora implantada sem que medidas financeiras fossem tomadas para conferir eficiência a este princípio; assim, os professores precisavam contar com as associações de pais, voluntariamente organizadas, para que as escolas tivessem a garantia de prover as crianças “de todo o material e de todos os recursos de objetivação e de atividade do ensino”. Embora se pudesse discutir a legalidade desse tipo de contribuição financeira, Ballesteros considerava que os pais tinham o dever de apoiar medidas de “intervenção protetora da família na vida da escola”, bastando, para tanto, que se dispusessem a efetivar “um esforço ainda que modesto em benefício da educação de seus filhos” (p.24).

Essa era apenas uma das realizações a serem obtidas pelo relacionamento entre os pais e a escola; a principal dizia respeito à necessidade de criar sintonia entre a família e as orientações educacionais transmitidas às crianças. Ballesteros tinha conhecimento da “influência decisiva que o meio familiar e o social exercem sobre o espírito da criança”, influência esta que poderia “dificultar e destruir, em grande parte, o trabalho formativo da escola”. Os pais precisavam aproximar-se da escola porque a maioria deles carecia “de preparação para a delicada tarefa educativa que necessariamente têm de realizar com seus filhos”.

Ferrière (1932. p.207) também aconselhava ação educativa sobre os pais, uma vez que sem a compreensão da família ou, pior ainda, estando ela posicionada contrariamente à educação nova, o trabalho dos professores seria inútil. Promover “conferências de vulgarização” do trabalho dos inovadores para a comunidade surtiria efeito positivo, haja vista que, “ou por falta de preparo, ou por falta de interesse, ou por falta de tempo”, os pais nada sabiam a

respeito do assunto, e “a opinião pública incompetente” poderia inviabilizar todo o esforço da escola.

Essa era a questão fundamental para Ballesteros (1931. p.23): inexistindo “um ambiente idêntico de trabalhos e de compreensão em sua casa e na escola”, a criança escapa aos esforços educativos dos professores e todo o empenho desses pode ser em vão. Além de oferecer seu tributo financeiro — “ainda que modesto” — à escola, a família deveria reconhecer-se como despossuída das qualidades ideais para educar seus próprios filhos. Os pais necessitariam recorrer à escola, conhecer melhor o ambiente de ensino, colher sugestões que os ajudassem “a cumprir sua missão de educadores”.

Que venham os pais à escola, fonte do único conhecimento válido na difícil tarefa de educar os filhos. Diante desse chamado, porém, Ballesteros mostrava-se cauteloso:

(...) exprime-se o temor de que, ao conceder-lhes uma intervenção, restrita embora, na vida da escola e ao traçar-lhes uma orientação que regule e efetive essa ação cooperadora, possam os pais exercer, ou quando menos tentar fazê-lo, uma fiscalização do trabalho dos professores, que lhes subtraia autoridade ante seus discípulos e ante os demais pais e que chegue até ao perigo máximo de querer influir na própria orientação e no espírito do ensino. (p.24)

Tal pretensão da família era tida como absolutamente improcedente. Quem estuda cientificamente o desenvolvimento infantil e se aperfeiçoa, na prática, para educar as crianças é o professor. Os pais chegam ao momento de conceber e dar à luz uma criança sem nada saberem a respeito de suas obrigações e sem conhecimento algum das necessidades do filho. A desqualificação dos pais para a tarefa de educar era tida como fato notório. A confirmá-lo, o autor citava, entre outras ocorrências, as estatísticas sobre mortalidade infantil causada por descuido das mães quanto à alimentação dos lactentes; o abandono, voluntário ou não, a que muitos pais submetiam seus filhos, deixando-os à mercê de “seus próprios impulsos e à força de sugestão da rua e das outras crianças”; o costume de os pais restringirem demasiadamente as crianças, coagindo-as até limitarem sua capacidade de iniciativa e sua espontaneidade; e, além disso, os desencontros entre pais e mães no tocante aos critérios a serem adotados na educação dos filhos. Enfim, dizia Ballesteros: “A vítima de toda esta ignorância é a criança, que sofre pacientemente suas conseqüências” (p.26).

Tinha-se, então, que os pais exerciam más influências sobre os filhos, vítimas inocentes da ignorância da família, que não podia, porém, ser mantida à distância da escola, como já vimos o próprio Ballesteros afirmar. O que fazer, então, para evitar a sua intromissão indevida nos assuntos escolares? Para garantir que os pais se mantivessem a uma distância prudente dos professores, estes deveriam contar com a autoridade granjeada junto à população, ascendência

certamente advinda de seus conhecimentos científicos no trato com as inocentes vítimas dos pais.

Além disso, os mestres teriam a seu favor a confiança, a simpatia e o afeto dos educandos. Os genitores entregariam “prazerosamente seus donativos em favor da escola” e se sentiriam “incapazes de tentar influir nos processos de ensino e menos ainda de converter-se em fiscais do trabalho do professor” (p.24). Entre os professores e os pais erguer-se-iam duas barreiras a sustentar a autonomia dos primeiros e a cooperação respeitosa dos segundos: o saber técnico-científico dos mestres e a consciência dos alunos, afetuosamente conquistada pelos educadores profissionais.

Essas barreiras que delimitavam os terrenos do saber escolar, de um lado, e da ignorância familiar, de outro, não poderiam ser, por princípio, intransponíveis. Como já mencionamos, os pais deveriam aproximar-se da escola para que esta pudesse orientá-los na tarefa de educar os filhos. Segundo Ballesteros,

a finalidade essencial da cooperação entre a família e a escola está, para nós outros, na influência educativa que o contato com o ambiente escolar há de exercer sobre os pais e em a (*sic*) necessidade de incorporar estes últimos à obra de formação de seus filhos que a escola se propõe. (p.29)

Afastado o temor da atitude intromissora dos pais sobre a educação ministrada pelos professores, e assegurados os donativos à escola, restava a esta doutrinar a família, habituando-a ao ambiente salutar promovido pela instituição educadora. Esse objetivo deveria ser alcançado por meio de uma estratégia de mão dupla. Em certos momentos os pais compareceriam a algumas atividades da escola, podendo ser convidados, até mesmo, para visitar as salas de aula, desde que o professor tivesse segurança de não se defrontar com “uma cena pouco edificante provocada por algum pai irreverente”, o que só viria a perturbar o trabalho das crianças (p.36).

Em outros momentos, utilizava-se o aluno como intermediário para que a escola exercesse certo controle sobre o dia-a-dia do lar, a exemplo da vigilância educativa que vimos, há pouco, sugerida por Thomaz Wood. Ballesteros mencionava o “boletim de correspondência com a família”, um instrumento pelo qual os pais tomavam conhecimento do que se passava com os filhos e recebiam “conselhos para a sua educação e regras higiênicas para a defesa de sua saúde” (p.33).

Outro instrumento desse mesmo tipo era a “extensão escolar doméstica”, destinada a suscitar discussões entre os membros da família a respeito de determinados temas escolhidos pela escola. A criança levava para casa um questionário “desenvolvido habilmente” para que fosse respondido por alguém da família e, em seguida, o professor ministrava uma lição comentando as respostas recebidas; dialogava com as crianças, fazendo surgir “uma resposta

definitiva”, a “resposta da escola”, que era, por fim, remetida aos pais, a título de “resumo do trabalho feito em colaboração” com eles.

Quanto aos temas para a consecução desse recurso educativo, Ballesteros sugeria eleger “vícios sociais dominantes na localidade”, como o alcoolismo e a blasfêmia; ou importantes problemas escolares, como a falta de assiduidade às aulas e a indisciplina; ou ainda assuntos de interesse imediato para a coletividade, tal como a edificação de prédios escolares e as reformas urbanas (p.38).

Como se pode notar, todas as propostas apresentadas até aqui pautavam-se em ações normalizadoras que pretendiam atingir aspectos visíveis da organização familiar, ainda que representassem, já, uma incursão no terreno da intimidade doméstica. Limitavam-se, porém, a tentar impor regras sobre os comportamentos socialmente observáveis dos membros da família. Recursos como palestras informativas e trabalhos escolares, em que as crianças eram utilizadas para transportar normas educativas, eram empregados dentro do espírito de reeducação dos pais, mantendo-se sempre um certo distanciamento entre os saberes científicos e a autoridade dos mestres, de um lado, e a ignorância dos familiares, de outro.

A família era abordada como um grupo social que mantinha traços — ou vícios, como eram considerados — socialmente inadequados. Pensava-se em modificar essas características ainda sem interferir no plano psicológico interior, uma vez que a causa dos desvios era localizada no universo das atitudes públicas, na interação dos indivíduos com o ambiente. Permanecia resguardado, assim, o domínio da subjetividade dos educandos, como um território inacessível ao olhar indiscreto do mundo exterior. A invasão do espaço doméstico, por mais que se desse, não tinha a pretensão de expor, nem ao mundo nem à própria pessoa, aquilo que o indivíduo não quisesse revelar.

A NORMALIZAÇÃO DO ESPAÇO PSICOLÓGICO

A investigação dos hábitos domésticos tinha uma utilidade que merecia a ênfase de Thomas Wood (1931. p.124), como já vimos, pois de nada adiantaria o professor atuar sobre os costumes higiênicos realizados pela criança na escola, sob “vigilância direta”, uma vez que era no lar que ela passava a maior parte do tempo e era lá que desempenhava os atos essenciais para a boa saúde, longe da fiscalização da professora. Citando um documento da Associação da Saúde da Criança Americana, Wood assim concluía sua argumentação quanto à necessidade de estabelecer boas relações de cooperação entre a família e a escola:

Sob o ponto de vista psicológico, (...) devemos descobrir na natureza da criança as tendências e os instintos que a professora pode usar para vigiar os atos da vida que se

passam fora da escola. Este é o problema que se deve resolver na psicologia do ensino da saúde. (1931. p.125)

Esboçava-se, aqui, a articulação de um novo método de atuação sobre as famílias; em vez de simplesmente intervir sobre os papéis sociais dos envolvidos, prescrevia-se agora a investigação da personalidade dos educandos — pais e filhos. No trecho transcrito, nota-se a sugestão de que a escola não devia se contentar com estratégias de controle do comportamento visível da criança. Questionários, formulários a serem preenchidos, palestras e projetos de ação junto aos pais, enfim, instrumentos de averiguação dos atos manifestos dos familiares eram aconselhados, mas não eram suficientes. Era mister estender a investigação para além da vida doméstica em sua exterioridade; investigar o íntimo da criança, sua vida psíquica mais profunda, desvendar as “tendências”, os “instintos” que poderiam servir de meios para o exercício da vigilância da escola sobre os pais. Wood sugeria inventar e colocar em prática, na escola, uma “psicologia da vigilância” — chamemos assim.

Tal preocupação, insinuada no início dos anos 30 com o texto de Thomaz Wood, parecia não ser compartilhada pela maioria dos outros autores, conforme expusemos até aqui. A exceção ficava por conta de Raul Briquet (1933), que preferia abordar o assunto sob o ângulo das relações estritamente psicológicas. Citando Jones, Spranger e Stanley Hall, o autor analisava o desenvolvimento mental e emotivo característico do período de transição da infância para a adolescência, sem incursionar decisivamente na problemática sociológica desta fase da vida. Aos pais, aconselhava: “psicanalisem-se, e procurem, inicialmente, resolver os complexos emotivos que lhes tolgem o comportamento ideal, antes de tentarem solucionar os problemas psicológicos dos filhos” (p.48).

Ao abordar a trama psicológica dos alunos adolescentes, Briquet fundamentava-se na perspectiva de que o problema educacional representava uma luta dos educadores “contra os impulsos pessoais” dos educandos. Dessa batalha resultaria, para o jovem, a “plena maturidade de sua projeção social”, frase em que podemos vislumbrar o raciocínio de Briquet sendo movido por algum tipo de preocupação *socializadora*, embora a mesma não estivesse claramente formulada. O certo é que os responsáveis pela educação deveriam amparar o adolescente no “delicadíssimo transe” que ele enfrenta, além de seus fantasmas interiores, também “as resistências externas, do meio social e familiar” (p.49).

Raul Briquet concebia que a escola tinha como oponente a família, embora necessitasse dela para educar os jovens; neste ponto, o pensamento do autor ia ao encontro das demais opiniões aqui tratadas. O que conferia peculiaridade às suas sugestões era o fato de elas trazerem à baila os componentes do mundo psíquico mais profundo, os “impulsos”, sob um ponto de vista fundamentado numa abordagem de inspiração psicanalítica. Enquanto as análises anteriormente vistas tomavam o educando e sua família na condição de atores

sociais e pretendiam exercer controle sobre os aspectos exteriores de suas ações, Briquet apresentava o aluno e seus pais como *seres* dotados de grande complexidade psicológica; neste terreno é que se encontrava o cerne da ação do educador.

Se os demais renovadores podiam contentar-se com a adoção de controles externos sobre os familiares, Briquet não se eximia de aconselhar a averiguação do mundo interior dos envolvidos, perspectiva que o colocava próximo das idéias mencionadas por Thomaz Wood. Ambos pleiteavam a adoção de estratégias de vigilância fundamentadas em investigações de caráter psicológico mais profundo. O problema, então, saía do terreno em que os comportamentos são publicamente observáveis e tratáveis por meio de ações objetivas, ainda que estas invadissem o recôndito da privacidade doméstica. Toda a ênfase se deslocava para a análise da subjetividade dos envolvidos; o espaço psicológico tornava-se alvo de intervenção, o que iria requerer instrumentos especiais de apreensão da vida íntima, invisível aos olhos comuns do pesquisador e do educador.

A exemplo das proposições do autor norte-americano, a preocupação de Briquet também parecia não encontrar grande ressonância entre os educadores brasileiros. Baseando-nos exclusivamente em nossas fontes de pesquisa, podemos afirmar que, até por volta de 1945, não se desenvolveu o interesse por uma “psicologia da vigilância”, entendida esta expressão como o aperfeiçoamento de um discurso, e de suas inevitáveis técnicas, com o intuito de controlar os componentes mais íntimos do psiquismo dos agentes envolvidos na ação educativa. A Psicologia foi mantida, até então, como uma ferramenta útil para os educadores — como era a tradição da Escola Nova —, mas os conceitos que, via de regra, fundamentavam os discursos desqualificadores da família articulavam-se no interior de um raciocínio histórico-sociológico de caráter *socializador* e não *psicologista*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA JÚNIOR, A. O Hiato nocivo na vida legal dos menores. *Revista de Educação*, São Paulo, v.1, n.1, p.25-43, mar. 1933.
- AZEVEDO, F. de. O Estado e a educação. *Revista de Educação*, São Paulo, v.1, n.1, p.3-24, mar. 1933.
- _____. et al. A Reconstrução educacional no Brasil. *Educação*, São Paulo, v.6, n.1/3, p.3-31, jan./mar. 1932.
- BALLESTEROS, A. A Cooperação da família. *Educação*, São Paulo, v.4, n.1/2, p.23-39, ago./set. 1931.

- BRIQUET, R. Psicologia educativa do adolescente: quinta conferência de educação. *Revista de Educação*, v.1, n.1, p.44-9, mar. 1933.
- COSTA, J. F. *História da psiquiatria no Brasil: um corte ideológico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Xenon, 1989.
- CUNHA, M. V. da. A Dupla natureza da Escola Nova: Psicologia e Ciências Sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.88, p.64-71, fev. 1994.
- _____. *A Educação dos educadores: da Escola Nova à escola atual*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- FERRIÈRE, A. A Técnica da escola ativa. *Educação*, São Paulo, v.6, n.1/3, p.189-215, jan./mar. 1932.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Orientação profissional. *Escola Nova*, São Paulo, v.3, n.1/2, p.3-7, maio/jun. 1931.
- NEWLON, J. A Influência de John Dewey nas escolas. *Revista de Educação*, São Paulo, v.1, n.1, p.50-65, mar. 1933
- NUNES, C. *A Escola redescobre a cidade: reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca (1910-1935)*. Niterói, 1993. Tese (Conc. Prof. Titular) ESE/UFF.
- OLINTO, P. Do valor do exame psico-fisiológico na pesquisa das aptidões. *Escola Nova*, São Paulo, v.3, n.1/2, p.100-18, maio/jun. 1931.
- PENA, B. O Cancro nacional. *Educação*, São Paulo, v.31, n.42/3, p.16-38, jan./jun. 1944.
- WOOD, T. A Educação da saúde: programa para escolas primárias e normais. *Escola Nova*, São Paulo, v.2, n.2/3, p.7-224, jan./fev. 1931.