

Educação, Saúde e Progresso: discursos sobre os efeitos do ambiente no desenvolvimento da criança (1930-1980)

ANA LAURA GODINHO LIMA¹

Introdução

UM TEMA que atravessa o discurso das ciências humanas diz respeito aos pesos relativos do fator hereditário e do fator ambiental no desenvolvimento humano, frequentemente apresentado na forma do par *nature* (hereditariedade) *x* *nurture* (criação, cultura ou ambiente). Os efeitos desses fatores sobre a formação dos seres humanos – sua saúde, sua inteligência, suas emoções, seu aprendizado – foram e continuam a ser considerados em diferentes disciplinas: a biologia, a medicina, a psicologia, a psicanálise etc. A questão também se apresenta nos discursos educacionais ao longo do século XX, tratada a partir de diferentes perspectivas, sem encontrar uma resposta definitiva.

Quando se trata de examinar os efeitos do ambiente escolar sobre o desenvolvimento humano, a escola aparece nos discursos especializados como um ambiente complexo e multifacetado. Considera-se não apenas o espaço geográfico e arquitetônico, mas também as relações que perfazem o ambiente humano da escola, como espaço de inserção das novas gerações em um espaço que além de ser físico é também afetivo, cultural, social e político.

Este artigo analisa os modos como a questão do ambiente escolar comparece nos discursos de médicos puericultores, psicólogos e educadores no período compreendido entre os anos 1930 e 1980, quando a preocupação com as condições dos ambientes em que se desenvolviam as crianças passou a merecer tanta atenção quanto o fator hereditário, se não mais. A partir do exame de 12 livros escritos por especialistas dessas diferentes áreas, pretende-se elucidar como se caracterizava um ambiente favorável ou desfavorável ao desenvolvimento do aluno.

A análise recorre às considerações formuladas por Paul Veyne sobre a escrita da história e à perspectiva foucaultiana de análise do discurso. Considera, com Paul Veyne (1987), que a escrita da história consiste na elaboração de uma narrativa verídica, o que quer dizer que se compromete com a busca da verdade, no sentido de recorrer às fontes, aos documentos disponíveis para descrever o

que o seu exame permite afirmar. Por outro lado, com Foucault, não pretende alcançar qualquer verdade universal e atemporal sobre os efeitos do ambiente no desenvolvimento humano e na educação. Em vez disso, atém-se à caracterização dos discursos sobre o tema, a partir do exame de livros destinados à formação de professores.

A perspectiva teórica na qual o texto se inspira distancia-se da ideia de que os discursos são representações fiéis da realidade. Entende que, em vez de manifestarem o resultado do encontro entre uma consciência humana transcendental e um mundo a ser percebido e compreendido, os discursos expressam o modo como, em uma época específica e em relação a certo domínio do saber, um conjunto de problemas pôde ser formulado. Os conhecimentos correspondem a uma composição resultante de circunstâncias heterogêneas, dentre as quais as teorias em vigor, as condições materiais e as técnicas disponíveis e ainda as disputas entre indivíduos e grupos dotados de forças e recursos desiguais, entre outros.

Este artigo está estruturado em cinco seções, além desta introdução. A seguir apresentam-se breves considerações sobre o modo como o tema do ambiente passou de um fator considerado secundário em relação ao fator hereditário a um fator primordial nos estudos sobre o desenvolvimento humano. Depois disso, caracteriza-se o modo como a questão do ambiente escolar comparece nos discursos da puericultura e da psicologia educacional. Em seguida, detém-se nos discursos da pedagogia e destaca o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, iniciativa de Anísio Teixeira que se tornou emblemática das novas propostas de educação integral. Nas considerações finais busca-se sublinhar algumas das relações que se pode estabelecer entre esses discursos.

O tema *nature x nurture* nos estudos sobre o desenvolvimento humano

No decorrer do século XIX e primeiras décadas do século XX, as ciências naturais, em especial a biologia evolutiva, tornaram-se o modelo para a formulação das teorias e métodos das nascentes ciências humanas: a psicologia, a sociologia, a antropologia (Gouvêa; Gerken, 2010). Assim como se comparavam indivíduos de diferentes idades, sendo a criança considerada menos desenvolvida do que o adulto, comparavam-se diferentes culturas e grupos sociais, sendo os menos urbanizados, menos escolarizados e menos inseridos no mundo da ciência e da tecnologia considerados como menos desenvolvidos do que aqueles que apresentavam essas características.

Sob a influência das teorias raciais, do darwinismo social e da eugenia, educadores e psicólogos consideravam que o atraso no desenvolvimento de grupos e indivíduos devia-se principalmente à sua constituição biológica e acreditavam que o baixo potencial de desenvolvimento era determinado predominantemente pela carga hereditária, embora não desprezassem inteiramente a influência do ambiente, cujas características podiam ser favoráveis ou desfavoráveis ao desenvolvimento do indivíduo até o limite das capacidades estabelecidas pela here-

ditariedade (Gould, 2003; Gouvêa; Gerken, 2010). Como demonstrou Lilia Moritz Schwarcz (1995) no livro *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil (1870-1930)*, em nosso país as teorias raciais e os princípios do liberalismo político formulados na Europa e nos Estados Unidos foram ressignificados. Os cientistas que atuavam nas faculdades de medicina e direito, em museus e institutos de pesquisa formularam uma concepção racial própria, na qual a miscigenação foi associada à expectativa de um progressivo branqueamento da população e, desse modo, associada à possibilidade de superação do atraso.

Pode-se dizer que nas primeiras décadas do século XX prevaleceu a preocupação com a constituição biológica do indivíduo e os temas da inteligência herdada, das taras hereditárias e da degenerescência. As propostas de intervenção no ambiente onde se desenvolviam as crianças pretendiam desenvolver suas capacidades até o limite imposto por sua constituição biológica. Por muito tempo, acreditou-se que a inteligência era hereditária (Gould, 2003) e defendeu-se a aplicação de testes para a aferição do quociente intelectual (Q.I.) com o objetivo de classificar os alunos em fortes, médios e fracos, tendo em vista a criação de turmas homogêneas nas escolas, de modo a tornar possível a adaptação dos conteúdos e das exigências dos professores às possibilidades biologicamente determinadas dos alunos.

Embora o fator hereditário ainda fosse considerado determinante em discursos veiculados décadas depois, com o declínio do modelo teórico do evolucionismo social e mais intensamente após a Segunda Guerra Mundial, verificou-se uma mudança de ênfase. Gradativamente o determinismo biológico perdeu força nos discursos sobre as diferenças humanas e as desigualdades e se passou a considerar cada vez mais decisiva a influência do ambiente no desenvolvimento humano. Como observou Stephen Jay Gould (2003, p.7), essa transformação pode ser mais bem explicada pelas circunstâncias históricas e não em razão da ciência: “O toque de finados da eugenia norte-americana foi provocado mais pelo uso particular que Hitler fez dos argumentos então empregados para justificar a esterilização e a purificação racial, que por avanços no conhecimento genético”. Segundo Nikolas Rose (199, p.188), foi a partir de então que, no discurso da psicologia,

Os tristes contos familiares sobre a passagem de uma carga hereditária degenerada através da linhagem familiar foram modernizados e reescritos em termos dos efeitos malignos do ambiente (em particular o ambiente familiar) sobre o desenvolvimento mental dos jovens. Adultos que haviam sofrido privações e desvantagens quando crianças tendiam a fracassar na escola, obtinham empregos subalternos, casavam-se muito cedo, traziam muitos filhos ao mundo na pobreza e na sujeira, eram muito imaturos ou prejudicados para criá-los bem e transmitiam sua condição física e depauperada à próxima geração. O ciclo da pobreza, desvantagem e privação propiciava uma fórmula narrativa que dava sentido a toda uma variedade de pesquisas,

reflexões, e programas a serem realizados com as crianças, famílias e problemas sociais pelos próximos vinte anos. (tradução minha)

Ampliaram-se as propostas de intervenção dirigidas às famílias, na forma de orientações especializadas sobre como organizar a casa e a rotina em publicações, no rádio, em programas de assistência realizados por visitadoras sociais etc., caracterizando uma modalidade de governo a distância. As escolas, como ambientes destinados a favorecer o desenvolvimento dos alunos, tornaram-se objeto de considerações dos especialistas e de recomendações, tendo em vista a “maximização da mente”, conforme expressão empregada por Rose (1999).

No Brasil, desde a década de 1930, autores como Gilberto Freyre (1933), Sérgio Buarque de Holanda (1936), Caio Prado Junior (1942) e Fernando de Azevedo (1943) se propuseram a pensar o Brasil de maneira diferente dos seus predecessores, dentre os quais Sílvio Romero e Nina Rodrigues, para quem o atraso da cultura brasileira associava-se fundamentalmente ao fator racial. Em vez disso, esses intelectuais da nova geração passaram a considerar também os aspectos econômicos, sociais e políticos vividos no país em seus estudos dedicados à compreensão da sociedade brasileira (Patto, 2015).

Puericultura

Inicialmente orientadas pela eugenia e seu objetivo de aprimoramento da raça, as iniciativas médicas no campo da educação tomaram forma em instituições como as escolas-hospitais, realização do médico Oscar Clark inspirada em experiências estrangeiras e o Laboratório de Biologia Infantil, criado em 1936 no Rio de Janeiro, o qual destinava-se ao estudo médico e antropológico dos menores abandonados e delinquentes para estabelecer as causas físicas e mentais da delinquência (Fonseca, 1993). Contudo, a ênfase na constituição biológica dos indivíduos como fator determinante de problemas sociais já nessa época passou a ser desafiada, inclusive por médicos. Desde então ampliou-se o interesse pelo desenvolvimento de pesquisas dedicadas a caracterizar o ambiente em que viviam as crianças – especialmente o lar, mas também a escola e a cidade – e seus efeitos no desenvolvimento do corpo, da inteligência, do caráter, da linguagem, do aprendizado.

Iniciativas realizadas nessa direção foram conduzidas pelo médico Arthur Ramos no âmbito do Serviço de Higiene Mental da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais do Rio de Janeiro e Durval Marcondes na Seção de Higiene Mental Escolar da Diretoria do Serviço de Saúde Escolar do Departamento de Educação de São Paulo. Para Arthur Ramos, a grande maioria das crianças consideradas como “anormais” na escola eram, na verdade, crianças-problema, que não apresentavam qualquer tipo de doença, mas haviam se tornado desajustadas em razão de dificuldades enfrentadas no meio em que viviam, em especial na família (Lima, 2018).

Quando se referiam ao ambiente escolar em seus manuais de puericultura, os médicos destacavam o que consideravam como sendo seus benefícios e ris-

cos para a saúde e o desenvolvimento. Encorajavam as famílias a enviarem suas crianças ao jardim de infância desde os quatro anos, entendiam que a possibilidade de passar algumas horas em outro ambiente, longe da família, consistia em salutar estímulo ao desenvolvimento da inteligência. Apontavam os benefícios da medida para a criança a partir dessa idade: a socialização entre companheiros da mesma faixa etária em um espaço adequado às brincadeiras, sob a discreta vigilância de educadoras preparadas; os brinquedos e os jogos planejados para favorecer o desenvolvimento das habilidades corporais; o aprendizado da linguagem correta e a suave disciplina, que preparavam para a vida de estudante (Rocha, 1939). Os pediatras aconselhavam, portanto, o jardim de infância, mas não deixavam de lembrar o risco inevitável das doenças, recomendando que os pais vacinassem os seus filhos e os impedissem de ir ao jardim quando estivessem doentes (Laport, 1941, p.260-1).

Em sua maioria, os manuais de puericultura dedicavam-se a orientar as famílias em relação aos cuidados e à educação da criança na fase pré-escolar e, portanto, nem sempre se referiam à escola primária. Dentre os compêndios examinados, *Higiene e Puericultura*, de Valdemar de Oliveira, é aquele que dedica mais espaço às considerações sobre a escola primária e sua importância para a educação e o desenvolvimento. O autor considerava que o ambiente da escola primária, lugar em que ocorria a educação em um período no qual a criança passava por grandes transformações, exercia influência fundamental na formação de hábitos sadios, compensando muitas vezes as deficiências encontradas nos lares mais pobres. O doutor advertia, contudo, que o bom exemplo da professora e sua influência junto aos pais dos alunos eram fatores imprescindíveis para que o ambiente escolar pudesse exercer integralmente os seus efeitos desejáveis (Oliveira, 1968).

Enquanto reconheciam a importância da escola primária para a instrução, a civilização e o desenvolvimento das crianças, os médicos não deixavam de fazer restrições ao seu regime disciplinar que, em sua avaliação, punha em risco a saúde das crianças. No discurso desses especialistas, a escola aparecia como uma instituição paradoxal, sendo um espaço essencial para a disseminação de conhecimentos e hábitos indispensáveis à saúde e à vida civilizada, mas, ao mesmo tempo, um ambiente cujas regras de funcionamento contrariavam as necessidades físicas e psicológicas da infância. A disciplina escolar era considerada como recurso valioso de socialização, mas era reprovada quando contrariava a natureza da criança. Afirmava-se que a ordem de manter a atenção por períodos prolongados ocasionava a fadiga, sintoma frequente entre os escolares. A exigência de manter o corpo imóvel, em uma fase da vida que se caracterizava pela atividade constante, perturbava o funcionamento do organismo, predispondo-o a contrair doenças e atrapalhando o crescimento. Essas restrições impostas pela escola ainda pioravam a situação das crianças que viviam nas grandes cidades, para quem era fundamental proporcionar condições para a movimentação ao ar livre e em contato com a natureza.

As condições da vida moderna, a existência agitada dos dias atuais, o congestionamento nas grandes cidades, o trabalho obrigatório para ambos os sexos nas classes desprotegidas da fortuna, trazem problemas novos que devem ser resolvidos a fim de garantir o desenvolvimento natural e integral das nossas crianças. Nada mais importante para a saúde que dar à criança todos os meios de desenvolvimento, favorecendo-lhe espaços livres de sol e de verdura, onde possam ter ar puro e praticar o exercício salutar. (Barros Filho, 1940, p.283-4)

O regime disciplinar imposto aos escolares era associado ainda a problemas de coluna, miopia e risco de infecções.

Além dos aspectos já mencionados, o doutor Valdemar de Oliveira tecia considerações sobre o edifício escolar. Afirmava que os prédios adaptados raramente atendiam às exigências de salubridade, segurança e sossego para o funcionamento de uma escola, de modo que os prédios deveriam ser preferencialmente projetados para essa função específica. O autor recomendava que as escolas fossem afastadas da vizinhança de cemitérios e matadouros, e também de indústrias, quartéis, prisões e hospitais. Deveria figurar no espaço urbano como instituição disciplinar à parte. Entre outras orientações, Oliveira (1969, p.190) dizia que o edifício da escola deveria apresentar “estilo arquitetônico leve e belo” e acrescentava: “a educação estética não pode ser esquecida”.

Nos discursos da puericultura, tanto o jardim de infância como a escola primária eram apresentados como ambientes multifacetados, comportando não apenas a dimensão física, mas também a social, a moral e a política. Na escola, pela primeira vez a criança frequentava regularmente um ambiente no qual estavam ausentes os privilégios que desfrutava no lar, onde ela precisava aprender as regras de convivência entre iguais, respeitando ao mesmo tempo a autoridade da professora. Nesses espaços especialmente preparados para a função pedagógica, exercitava-se a mente, o corpo e as habilidades sociais e adquiriam-se novos conhecimentos e bons hábitos de higiene.

Psicologia educacional

Já sabemos de sobra que a inteligência da criança do meio rural, medida por testes, elaborados nos centros de civilização europeia ou norte-americana, aparece com resultados inferiores, quando comparados com os da criança do meio urbano. Isto, em absoluto não quer dizer que a sua inteligência nata, sua capacidade de resolver pelo pensamento problemas novos, sua capacidade de “ter ideias”, sejam realmente inferiores em relação aos seus companheiros da cidade. Com instrumentos elaborados para outros, com problemas que fogem à sua experiência diária e seus interesses, o espírito da criança do meio rural não age devidamente. (Antipoff, 2002, p.190)

Helena Antipoff, psicóloga russa, ex-discípula de Claparède, estabeleceu-se em Minas Gerais a partir de 1929 e destacou-se por sua atuação na Escola de Aperfeiçoamento de Professores e seu trabalho com a educação de crianças “excepcionais”. Suas considerações sobre a necessidade de se levar em conta as

condições do meio em que viviam as crianças na avaliação de sua inteligência são ilustrativas da preocupação com o ambiente nos discursos da psicologia educacional nesse período. Contrastavam com o determinismo biológico que caracterizava boa parte dos discursos veiculados na mesma disciplina anteriormente. Embora o interesse pelo fator ambiental se tornasse cada vez maior entre os psicólogos, isso não significou a superação do determinismo biológico de uma vez por todas, como evidencia o seguinte excerto do livro *Noções de Psicologia Aplicada à Educação*: “É por demais sabido não haver nenhuma relação entre a inteligência e o grau de instrução atingido pelo homem. O imbecil, depois de muitos anos de estudos obstinados, em nada vê melhorada sua inteligência. Continua imbecil” (Almeida, 1947, p.170).

Quando se detinham na importância do ambiente para o desenvolvimento humano, os discursos da psicologia educacional focalizavam principalmente as famílias e frequentemente manifestavam preocupações relacionadas às condições vividas pelas mais pobres, consideradas incapazes de proporcionar condições adequadas ao desenvolvimento dos filhos. *Psicologia educacional*, de Afro do Amaral Fontoura, que alcançou em 1966 a sua 11^a edição, apresentava como principais referências as obras de Thorndike, do início do século XX, e do psicólogo americano A. I. Gates, em seu capítulo sobre a aprendizagem. Nesse livro, o autor atribuía grande importância à imitação e distinguia o meio familiar adequado e inadequado na formação dos conhecimentos, atitudes, linguagem e sentimentos das crianças. Afirmava que as crianças de boa condição social contavam com muitas oportunidades de imitar e aprender coisas boas, que contribuíam para o seu progresso mental e a sua adaptação social. Ao contrário, as crianças que viviam em ambientes desfavoráveis, em favelas ou nas zonas rurais, não tinham bons exemplos para imitar e aprender boas atitudes. Quando considerava o tema das desigualdades de inteligência, o autor afirmava que o meio social parecia ser um fator mais relevante do que o racial na explicação da inferioridade dos negros em relação aos brancos na sociedade brasileira. Em suas palavras, “Os pretos são até o presente inferiores não por serem pretos mas por suas condições sociais e econômicas, visto que até bem pouco tempo atrás eram escravos” (Fontoura, 1966, p.248).

Essas considerações sobre a importância da qualidade do meio social e especialmente das condições de vida das famílias no desenvolvimento das crianças logo passaria a ser examinada à luz da teoria de origem norte-americana que considerava a população pobre como carente de cultura, teoria que se disseminou no Brasil na década de 1970. Em sua pesquisa sobre o fracasso escolar no Brasil, ao examinar a produção acerca do tema na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, entre os anos 1950 e 1980, Maria Helena Souza Patto observou nos anos 1950 e 1960 a recorrência de *surveys* que estabeleciam uma correlação positiva entre classe social e nível educacional. Conforme a crítica feita pela autora, a teoria da carência cultural reforçava o preconceito de acordo com o qual os pobres não apresentavam interesse ou vocação para o estudo. O livro *Psicologia*

educacional: contribuições e desafios traz um capítulo intitulado “Marginalização Cultural e Comportamento Verbal” escrito por Geraldina Porto Witter, professora do Instituto de Psicologia da USP. No texto, a autora afirmava que a preocupação com a população marginalizada levava à produção de uma série de pesquisas em diversos países, incluindo os Estados Unidos e o Reino Unido, que buscavam avaliar diversas dimensões do problema, com especial atenção para o comportamento verbal das crianças desfavorecidas. A autora mencionava ainda um estudo realizado na cidade de São Paulo, o qual, confirmando as expectativas das pesquisadoras, concluía que as crianças pobres evidenciavam menor desenvolvimento em relação às mais favorecidas (Witter, 1980, p.313).

O behaviorismo de origem norte-americana foi outra teoria que se difundiu na psicologia educacional brasileira, especialmente na investigação dos processos de aprendizagem. No livro *Ciência, ensino e aprendizagem* (1975), também de Geraldina Witter, ela manifestava entusiasmo pelo estudo científico das práticas de ensino e do que se passava na sala de aula com vistas à compreensão dos fatores ambientais que interferiam na aprendizagem. A sala de aula era concebida como laboratório, o aluno como “o sujeito de um experimento” e o professor como cientista dedicado à promover a modificação do comportamento dos alunos, recorrendo para isso a técnicas fundamentadas nos princípios do comportamento operante. Na investigação das causas associadas ao fracasso escolar, priorizava-se os fatores ambientais e não as características individuais relacionadas ao interesse ou a supostos problemas emocionais. Conforme a autora, “[...] um número cada vez maior de psicólogos faz oposição ao uso de rótulos para designar alunos que têm problemas de aprendizagem escolar, tendo-se deslocado para o ambiente a maior parte da responsabilidade pelo insucesso do aluno” (Witter, 1975, p.22-3).

Cabe referir ainda a apropriação da epistemologia genética de Jean Piaget, que se tornou uma referência fundamental nos cursos de formação de professores. Theobaldo Miranda Santos (1955), autor de *Noções de Psicologia Educacional*, ao se referir ao tema *nature x nurture*, recorria a Piaget para explicar que não era possível estabelecer com precisão o que se devia à maturação e o que resultava da experiência e do ambiente social no desenvolvimento da criança, mas que se devia considerar uma interação contínua entre esses fatores.

Na década de 1980, apropriações de desenvolvimentos científicos de outras áreas no estudo psicológico da aprendizagem, dentre as quais as neurociências e a cibernética, ensejaram a consideração do velho tema *nature x nurture* a partir de novas perspectivas. *Psicologia da aprendizagem e do ensino*, de Samuel Pfromm Netto (1987), professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo é um bom exemplo disso. No capítulo “A aprendizagem como processamento de informação”, o autor afirmava que psicologia cognitiva, que se estabeleceu a partir da segunda metade do século XX, afastava-se do behaviorismo ao propor uma compreensão mais complexa dos processos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a solução de problemas passou a ser investigada por meio do modelo de processamento de informação, recorrendo-se a novas metodologias, linguagem e quadro de referências. A teoria do processamento da informação relacionava as possibilidades individuais de alcançar sucesso profissional e um bom nível de vida a dois aspectos interrelacionados: o repertório de informações e a *competência informática* da pessoa. Transportada para o plano social, a teoria estabelecia que o atraso das sociedades menos desenvolvidas era consequência de um ambiente tradicional que dificultava ou mesmo impedia a distribuição das informações, assim como da falta de investimentos no desenvolvimento da competência informática das crianças e jovens (Pfromm Netto, 1987, p.82).

Pedagogia

No âmbito da pedagogia, o movimento da Escola Nova que tomou forma no início do século XX e se difundiu no Brasil a partir dos anos 1920 permite perceber como a questão *nature x nurture* foi equacionada quando se tratava de pensar a educação das novas gerações. No *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) defendia-se a escola democrática como escola comum, gratuita, obrigatória e laica para meninos e meninas de todas as condições sociais. Ao mesmo tempo, entendia-se que o progresso dos estudantes nos estudos para além da educação primária dependeria de suas “aptidões naturais” para alcançar os graus mais elevados de instrução, configurando-se assim um sistema de ensino meritocrático (*Manifesto dos Pioneiros... 1932*, p.46).

O movimento escolanovista demandava uma renovação profunda e abrangente do ambiente escola, associada à mudança no modo de exercício da autoridade do professor, que deveria renunciar à posição de detentor exclusivo do saber para, em vez disso, encorajar a investigação dos alunos reunidos em grupos, de maneira colaborativa. As mudanças propostas incluíam a transformação dos prédios escolares, para que se tornassem mais horizontais e abertos à natureza, passando pela mudança do mobiliário, com mesas e cadeiras soltos, em vez de fixados ao chão, de modo a permitir arranjos mais flexíveis, alternando-se o trabalho individual e em grupos.

Nos discursos dos seus protagonistas, além da defesa da escola comum para todos, realçava-se a importância de se proporcionar liberdade às crianças: liberdade de movimento, liberdade de expressão e de experimentação em um ambiente especialmente preparado pelos professores. O tema é recorrente no livro *Vida e educação no Jardim de Infância*, Heloísa Marinho (1967), educadora que, nos anos 1950, participou da Comissão encarregada pelo Departamento de Educação Primária do Rio de Janeiro de organizar um Programa-Guia destinado às professoras da educação infantil, reunindo orientações sobre as condições de funcionamento dos jardins de infância e as atividades recomendadas às crianças de 4 a 6 anos. As orientações propostas eram fundamentadas na psicologia evolutiva. A preocupação em assegurar liberdade de experimentação às crianças é recorrente em todo o livro e aparece em passagens como as seguintes:

- [...] *a movimentação livre das crianças* – O mobiliário e o material devem estar dispostos de maneira a facilitar a movimentação livre das crianças, e a organização espontânea das atividades.
- *O acesso ao ar livre* – Portas, mesas, estantes, o espaço livre no chão, devem promover o acesso fácil ao material, às pias, privadas, ao ar livre, à natureza, fonte inesgotável de educação artística e intelectual. (Marinho, 1967, p.55)

Nesses discursos sobressaía ainda o entusiasmo em relação às inovações científicas e tecnológicas aplicadas à educação. Louvava-se a ciência psicológica, em especial os testes que permitiam identificar as aptidões naturais e, assim, adaptar o ensino às necessidades individuais. Recomendava-se a apropriação dos novos recursos audiovisuais na escola – o rádio, o cinema e a televisão – de modo a modernizar as práticas de ensino e ampliar as possibilidades de aprendizado dos alunos. No texto “Mestres de amanhã”, Anísio Teixeira (1969, p.159) proporciona uma boa ilustração do tipo de ambiente escolar que se vislumbrava:

A sua escola de amanhã lembrará muito mais um laboratório, uma oficina, uma estação de televisão do que a escola de ontem e ainda de hoje. Entre as coisas mais antigas, lembrará muito mais uma biblioteca e um museu do que o tradicional edifício de salas de aulas. E, como intelectual, o mestre de amanhã, nesse aspecto, lembrará muito mais o bibliotecário apaixonado pela sua biblioteca, o conservador de museu apaixonado pelo seu museu, e, no sentido mais moderno, o escritor de rádio, de cinema ou de televisão apaixonado pelos seus assuntos, o planejador de exposições científicas, do que o antigo mestre-escola a repetir nas classes um saber já superado.

Discípulo de Dewey e signatário do *Manifesto* de 1932, Anísio Teixeira defendia uma escola para a educação do homem comum, em que se praticasse uma educação integral baseada na experiência e na prática, orientada para o trabalho e a formação científica dos cidadãos. Uma escola que fosse adaptada às necessidades de um mundo em contínua transformação, que exigia dos indivíduos autonomia, capacidade de adaptação às inovações, responsabilidade e espírito colaborativo. Contrapunha-se à escola livresca e erudita destinada exclusivamente à preparação de uma elite intelectual. Criou em 1950 o Centro Educacional Carneiro Ribeiro na cidade de Salvador, o qual proporcionava a crianças pobres oito horas de atividades diárias, divididas em dois períodos. Em um deles, os alunos frequentavam a escola-classe, onde se dava o aprendizado das disciplinas curriculares. No outro período, as crianças frequentavam a escola-parque, espaço amplo, arborizado, onde as crianças realizavam atividades físicas, sociais e artísticas, envolvendo-se na organização de correios, clubes, biblioteca, rádio-escola etc. Nessa instituição, as crianças também se alimentavam, tomavam banho e recebiam atendimento médico (Fernandes; Camargo, 2017; Teixeira, 1959).

A caracterização dessa escola primária em tempo integral evidenciava uma proposta de conciliação entre tradição e modernidade, sendo o currículo tra-

dicional preservado na escola-classe, associado à escola ativa propugnada pelo movimento da Escola Nova, implementada na escola-parque.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro serviu de modelo para a criação do complexo de escolas-classe e escola parque na cidade de Brasília, na década seguinte (Souza, 2016). Essas iniciativas concretizaram os ideais de uma educação integral do cidadão para viver em uma sociedade democrática, a qual combinava a transmissão da cultura letrada a uma formação ampliada, que incluía a participação em atividades sociais e artísticas e a formação para o trabalho. Também inspiraram outra proposta de escola de tempo integral, os Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), criados no Rio de Janeiro dos períodos compreendidos pelos dois mandatos do governador Leonel Brizola, de 1983 a 1987 e de 1991 a 1994. O projeto educacional dos Ciep foi idealizado pelo antropólogo e educador Darcy Ribeiro, discípulo de Anísio Teixeira. Seus edifícios foram projetados por Oscar Niemeyer, a partir de peças pré-moldadas em concreto, as quais permitiam em apenas 4 meses construir uma escola a um custo reduzido. Desse modo, o governo Brizola procurou enfrentar o desafio de democratizar o acesso às escolas de tempo integral, viabilizando a construção de mais de 500 unidades (Nascimento, 2012, p.65).

Considerações finais

No período considerado, os discursos dos especialistas da puericultura, da psicologia educacional e da pedagogia sobre os efeitos do ambiente no desenvolvimento das crianças, partilhavam o pressuposto de que havia uma correspondência entre o desenvolvimento individual e o progresso nacional. Confiavam que o investimento na saúde e na educação das crianças tornava mais promissor o futuro, não apenas de cada cidadão, mas também o da pátria. Manifestavam uma confiança tipicamente moderna no progresso da ciência e da técnica, que se manifestava, por exemplo, na valorização da psicologia da criança para a fundamentação científica das práticas pedagógicas e na defesa da incorporação das novas tecnologias audiovisuais como recursos que permitiriam ampliar o alcance e a eficácia do ensino.

Os especialistas recomendavam que as crianças fossem educadas em ambientes que lhes proporcionassem liberdade e contato com a natureza, sob a vigilância discreta das professoras responsáveis. O planejamento das atividades, adequado à etapa de crescimento das crianças, deveria favorecer a interação entre elas. As lições deveriam ser bem dosadas e alternadas com momentos de recreação e expansão, de modo a não sobrecarregar o organismo infantil em desenvolvimento. Rejeitava-se o excesso de rigor e o imobilismo na escola, que produzia fadiga e outros prejuízos à saúde da criança.

Estudos da psicologia sobre os efeitos do meio no desenvolvimento da criança relacionavam o ambiente de origem das famílias pobres à privação de condições adequadas ao desenvolvimento, o que se refletia no atraso de sua linguagem, em problemas de adaptação ao ambiente escolar e deficiências de

aprendizado. Da década de 1960 em diante essas interpretações foram desafiadas por perspectivas críticas no âmbito da própria psicologia e da pedagogia, que evidenciaram os preconceitos nos discursos dos especialistas sobre a cultura dos grupos populares.

Nos discursos pedagógicos, a defesa da educação democrática assumiu duas frentes: a escola acessível a todas as crianças, pública, gratuita, obrigatória e comum a ambos os sexos, como demandava o *Manifesto* de 1932 e as propostas de renovação das práticas escolares, que deveriam deixar de ser centradas na transmissão de conteúdos do professor aos alunos para serem centradas no interesse espontâneo e nas investigações das crianças.

Longe de ter se esgotado, o tema dos efeitos do ambiente no desenvolvimento e aprendizado permanece relevante e tornou-se ainda mais complexo e multifacetado, quando tomado como objeto de estudo das neurociências, da epigenética, da política ecológica e outras disciplinas. Daí o interesse em investigá-lo a partir de uma perspectiva histórica, de modo a trazer para os debates atuais análises sobre os diferentes modos como o tema foi discutido em diferentes áreas no decorrer do século XX.

Referências

- ALMEIDA, J. *Noções de Psicologia Aplicadas à Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947.
- ANTIPOFF, H. Estudo da Criança do Meio Rural (1949). In: CAMPOS, R. H. F. *Helena Antipoff: textos escolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.
- AZEVEDO, F. *A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1943.
- BARROS FILHO, J. M. *O médico e a criança: estudos de puericultura e eugenia*. São Paulo, 1940.
- FERNANDES, E.; CAMARGO, P. E. B. de. A organização do trabalho didático na proposta da Escola Parque de Anísio Teixeira. *Revista HISTEDBR* (online), n.71, p.55-76, mar. 2017.
- FONSECA, C. M. O. A Saúde da Criança na Política Social do Primeiro Governo Vargas. *PHYSYS: Revista de Saúde Coletiva*. v.3, n.2, 1993.
- FONTOURA, A. A. *Psicologia Educacional*. partes 2 e 3: psicologia da aprendizagem e psicologia diferencial. 11.ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1966.
- FREYRE, G. *Casa-Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.
- GOULD, S.J. *A falsa Medida do Homem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GOUVÊA, M. C.; GERKEN, C. H. *Desenvolvimento Humano: histórias, conceitos e polêmicas*. São Paulo: Cortez, 2010.
- HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

- LAPORT, F. A.B.C. *das mães*. São Paulo; Rio de Janeiro: Livraria Editora Freitas Bastos, 1941.
- LIMA, A.L.G. *A “Criança-Problema” na Escola Brasileira: uma análise do discurso pedagógico*. Curitiba: Appris, 2018.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Org. Fernando de Azevedo et. al. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- MARINHO, H. *Vida e educação no Jardim de Infância*. 3.ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1967.
- NASCIMENTO, M. F. P. *Arquitetura para a educação: a contribuição do espaço para a formação do estudante*. São Paulo, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo.
- OLIVEIRA, V. *Higiene e puericultura: para as cadeiras de curso pedagógico dos Institutos de Educação do Brasil*. São Paulo: Editora do Brasil, 1968.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4.ed. São Paulo: Intermeios, 2015.
- PFROMM NETTO, S. *Psicologia do Ensino e da Aprendizagem*. São Paulo: EPU; Edusp, 1987.
- PRADO JUNIOR, C. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Martins, 1942.
- ROCHA, M. *Cartilha das mães*. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1939.
- ROSE, N. *Governing the Soul: the shaping of the private self*. 2.ed. London: Free Association Books, 1999.
- SANTOS, T. M. *Noções de Psicologia Educacional*. 6.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.
- SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- SOUZA, E. Os sinais da educação integral (1960). *Educação*. Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, v.41, n.1, p.27-39, 2016.
- TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.31, n.73, p.78-84, jan./mar. 1959.
- _____. *Mestres de amanhã*. In: _____. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.
- VEYNE, P. *Como se escreve a História*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- WITTER, G. P. *Ciência, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Alpha-Omega, 1975.
- _____. *Marginalização cultural e comportamento verbal*. In: MARQUES, J. C. (Ed.) *Psicologia Educacional: contribuições e desafios*. Porto Alegre, Globo, 1980. p.303-27.

RESUMO – O artigo caracteriza os discursos da puericultura, da psicologia educacional e da pedagogia sobre os efeitos do ambiente no desenvolvimento da criança a partir de livros publicados no Brasil entre 1930 e 1980. Nos discursos das ciências humanas, esse período caracterizou-se por uma forte associação entre a promoção do desenvolvimento dos indivíduos e o progresso social. Entendia-se que os investimentos públicos na

criação de melhores condições de saúde e educação para as crianças favoreceria o avanço do país. Considerava-se a escola como um ambiente propício ao desenvolvimento saudável e à civilização das crianças. Afirmava-se que as atividades pedagógicas deveriam ser adequadas às etapas do desenvolvimento e realizadas em espaços que favorecessem as atividades em grupos, a realização de experiências e a expansão corporal em contato com a natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente, Desenvolvimento, Puericultura, Psicologia, Pedagogia.

ABSTRACT – The article characterizes the childcare, educational psychology and pedagogy discourses on the effects of the environment on child development based on books published in Brazil between 1930 and 1980. In the discourses of the human sciences, this period was characterized by a strong association between the promotion of individuals' development and social progress. The authors believed that public investments in the creation of better health and education conditions for children would favor the country's progress. They considered the school as a fundamental environment to promote the healthy development and civilization of children. They stated that the pedagogical activities should be appropriate to the stages of development and carried out in spaces that favored group activities, the performance of experiences and bodily expansion in contact with nature.

KEYWORDS: Environment, Development, Childcare, Psychology, Pedagogy.

Ana Laura Godinho Lima é professora associada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Pesquisadora em Ano Sabático no Instituto de Estudos Avançados da USP. Pesquisadora associada ao Projeto Temático Saberes e Práticas em Fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...) (Processo Fapesp n.2015/17890). @ – alglima@usp.br / <https://orcid.org/0000-0003-4154-0858>.

Recebido em 14.10.2021 e aceito em 8.1.2023.

¹ Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, Brasil.