

COLECÇÃO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DIRECÇÃO DE ANTÓNIO NÓVOA

JORGE RAMOS DO Ó
LUÍS MIGUEL CARVALHO

*Emergência e Circulação
do Conhecimento
Psicopedagógico
Moderno (1880-1960):
Estudos Comparados
Portugal-Brasil*

Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação
2009

BIBLIOTECA NACIONAL – Catalogação na Publicação

Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico
Moderno (1880-1960): Estudos Comparados Portugal-Brasil /
Jorge Ramos do Ó, Luís Miguel Carvalho
(Ciências da Educação: 7)

ISBN: 978-989-8272-01-0

I – Ó, Jorge Ramos do, 1962-

II – CARVALHO, Luís Miguel, 1960-

CDU 37

EDUCA | UNIDADE DE I&D DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade de Lisboa

Alameda da Universidade

1649-013 Lisboa

TEL: 21 794 36 00

FAX: 21 793 34 08

educa@fpce.ul.pt

uidce@fpce.ul.pt

*Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960):
Estudos Comparados Portugal-Brasil*

© Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação | Autores, 2009

Autores:

Jorge Ramos do Ó

Luís Miguel Carvalho

Projecto gráfico de Olímpio Ferreira

Paginação de Pedro Serpa

Julho de 2009

Impressão e acabamentos: .

Depósito legal: 300 000/09

ISBN: 978-989-8272-01-0

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
PARTE I — A «CRIANÇA PROBLEMA» E O SEU GOVERNO EM PORTUGAL E NO BRASIL (1880-1960): DISCURSOS E PRÁTICAS — JORGE RAMOS DO Ó	15
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 VINCULAÇÃO TEÓRICA E IMPLICAÇÕES PROGRAMÁTICAS	21
CAPÍTULO 2 VARIÁVEIS ESTRUTURAIS DO DISCURSO PSICOPEDAGÓGICO MODERNO	37
O processo histórico de afirmação das Ciências da Educação ou a possibilidade de conhecimento e governo individualizado da criança	37
Império terapêutico e emergência da criança problema	54
Os regimes de auto-governo do aluno	71

CAPÍTULO 3	75
PRÁTICAS INSTITUCIONAIS DE ENQUADRAMENTO E GOVERNO DA CRIANÇA NO BRASIL E EM PORTUGAL ENTRE 1880 E 1960	
Uma rede de poderes de linguagem	75
O tecido institucional brasileiro: da psicologia experimental à normalização terapêutica	78
A institucionalização da Saúde Escolar em Portugal: sentidos e limites de uma nova dinâmica de governo dos escolares	97
CONCLUSÃO	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147
PARTE II — <i>SOBRE A CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO EDUCACIONAL:</i> <i>TRÊS INCURSÕES</i> — LUÍS MIGUEL CARVALHO	155
INTRODUÇÃO	157
CAPÍTULO 1	161
UM BREVE EXCURSO PELOS CENÁRIOS TEÓRICO E HISTÓRICO DOS ESTUDOS	
CAPÍTULO 2	173
NOTAS PARA UM ESTUDO DA CIRCULAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO CONHECIMENTO EDUCACIONAL NA IMPRESA DE EDUCAÇÃO E ENSINO	
Cultura mundial de educação e difusão isomórfica de modelos educacionais	175
Da difusão de uma cultura mundial aos enlaces multidireccionais das ideias	182

Perspectivando um estudo histórico-comparado de periódicos educacionais	190
CAPÍTULO 3	195
A CIRCULAÇÃO DO ESPERANTO EDUCACIONAL: COM- PARANDO DUAS REVISTAS DE EDUCAÇÃO E ENSINO (1920- -1935) — LUÍS MIGUEL CARVALHO E JAIME CORDEIRO	
As revistas, a formatação das práticas do professorado e o cotejo com o progresso	198
Os referentes das revistas: potências políticas e as potências educacionais	214
Da insuficiência da participação na língua portuguesa ao esperanto educacional	223
CAPÍTULO 4	237
ATRIBUIÇÕES DE UM ESTRANGEIRO INDÍGENA: SOBRE A CIRCULAÇÃO DA “GINÁSTICA DE LING” NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX	
“Ginástica de Ling” – um estrangeiro indígena?	244
Difusão e recepção activa: viagens de pessoas e textos	246
Recepção e deslocamento (1): a conversão da Ginástica de Ling	251
Recepção e deslocamento (2): a Ginástica de Ling recentrada na “modernidade ocidental”	254
Ginástica de Ling no Brasil – variações locais sobre um tema	258
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	265

INTRODUÇÃO

O objecto

Os dois estudos que compõem este volume sistematizam os resultados das actividades de investigação desenvolvidas no âmbito do projecto *Modernidade Pedagógica: Estudos comparados Brasil – Portugal (1820-1960)* e que teve o apoio da FCT (através do POCI) e da Unidade de Investigação em Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Ui&dCE). Centrám-nos na produção de modelos relacionados quer com soluções educativas e pedagógicas – enfatizando o trânsito internacional do conhecimento e os mecanismos sociais da sua circulação –, quer com o governo da população escolar, dando especial atenção aos processos discursivos que se referiram à identidade dos alunos e à necessidade da sua inspecção. A nossa tarefa foi, assim, a de coligir materiais empíricos e a de produzir uma reflexão susceptível de os problematizar, queremos dizer, perspectivar a análise dos documentos históricos, alguns deles inéditos, a partir de conceitos específicos, elaborados tanto na literatura teórica quanto nos estudos de educação comparada.

A temporalidade em que decorre a análise é assaz longa, estendendo-se desde o último quartel de Oitocentos até à década de 60 do século xx. Trata-se de um arco histórico que viu arrancar o projecto sócio-político de escolarização massiva e logo se caracterizou por uma unanimidade científico-social: o domínio da chamada psicopedagogia de base experimental, que teve como seu braço externo o

chamado movimento da Educação Nova já nas primeiras décadas do século xx. O período tem como limite os anos 60, conjuntura esta caracterizada pela explosão escolar feita em consonância com a mesma lógica de modernização que fora postulada no início de Novecentos. Estamos assim perante uma articulação discursiva com fundas implicações sociais. Um mesmo modelo de escola e um mesmo regime existencial da responsabilidade, da autonomia e da satisfação pessoal do escolar passaram a circular também no espaço-tempo da lusofonia.

O passado de uma investigação

A ideia de traçar a genealogia das formações discursivas relacionadas com a *modernidade pedagógica*, no Brasil e em Portugal, impôs-se numa rede de investigadores que, desde meados dos anos 90, trabalha as questões da comparação e produz conhecimento sobre a génese e consolidação do modelo escolar, a partir de países com matrizes culturais próximas (Nóvoa e Schriewer, 2000). O problema central desse primeiro grande trabalho conjunto foi o de construir uma análise da construção da chamada “escola de massas”, a partir de finais do século xix, nos dois países, e cuja perspectiva teórico-metodológica levasse a investigação bem mais à frente do que as análises tradicionais no campo histórico e comparado costumam levar. No que concerne à construção da chamada escola obrigatória, da escola universal ou da escola para todos, tratou-se essencialmente de tentar perceber o modelo de escolarização que se desenvolveu com relativa homogeneidade e estabilidade no plano mundial desde o final dos oitocentos. A escola foi por essa rede percebida, simultaneamente, como uma instituição mundial e uma realidade nacional. Dessa maneira, ao adoptar uma linha de trabalho intermédia, assente sobre Brasil e Portugal – um espaço geográfico que não é nem apenas mundial nem apenas nacional – a equipe acreditava que podia chegar a novas elaborações conceptuais e a explicações históricas inovadoras. A originalidade do seu trabalho residiu exactamente no plano geográfico, nos países a comparar. Em

vez das tradicionais comparações país a país, Norte-Sul, ou países desenvolvidos-subdesenvolvidos, a sua escolha procurou definir o que então se denominou de “uma educação comparada de proximidade, no plano linguístico-cultural”. Foi assim que os investigadores de São Paulo e Lisboa começaram por enunciar os seus objectivos: produzir um conhecimento novo sobre a génese e consolidação do modelo escolar, mas a partir de dois países com matrizes culturais próximas.

Os nossos objectivos actuais incorporam esta discussão geral e, por tal razão, talvez possam delimitar o seu território analítico com mais rigor. Focalizando-nos embora em domínios diferentes, os textos que apresentamos a seguir visam mostrar que a circulação do conhecimento, e bem assim algumas questões práticas directamente relacionadas com o enquadramento de sectores particulares das crianças e dos jovens, se foram tornando crescentemente objecto do escrutínio de um conjunto de *experts* de diversos campos do saber científico. É facto que as formas de diagnose e de racionalização próprias da Filosofia, da Medicina, da Psicologia, do Direito, da Política, do Exército como que se reagruparam, historicamente, num novo dispositivo discursivo que veio a conformar e a enraizar as Ciências da Educação, ao longo de todo o período em análise, e que foi aquele em que cada criança se passou a definir essencialmente através da categoria social de *aluno*.

O cenário e o roteiro da investigação

Na Europa do século XVIII, o nacionalismo foi o fenómeno que permitiu criar, sobre a dependência do Estado, várias instituições sociais – e, entre elas, a escola – que se reivindicaram como garantia da perenidade das nações e como a forma natural de organização político-social. O Estado-nação concretizou uma *comunidade imaginada* (Anderson, 2000), **idealização esta efectivamente produzida no interior de fronteiras** cuja finitude as religiões não admitiam. *Nacionalidade, soberania e cidadania* passaram doravante a constituir o quadro de referência de um projecto sócio-político que transferiu para a

esfera estatal o monopólio da violência simbólica. O movimento que varreu toda a Europa desde Setecentos (Chartier e Julia, 1989) deve ser interpretado como portador de uma nova maneira de governar, modulando cidadãos e estabelecendo laços de comunicação directa entre cada um dos indivíduos e o Estado. O conceito de *governamentalidade* cunhado por Michel Foucault – a arte de governo que passou a implicar a conduta pessoal com o exercício do poder soberano – é da maior utilidade para explicar um longo projecto histórico que inscreveu a preocupação com a educação no centro do processo de modernização do Estado (Ó, 2003).

Se os esforços dos reformadores educacionais foram marcados pelas conjunturas locais, também se caracterizaram por uma mundividência comum, de carácter transnacional. É neste contexto pendular que optamos pela comparação no espaço lusófono e olhando as dinâmicas de *circulação e apropriação* dessas ideias em Portugal e no Brasil. Em nossa opinião, há que entender o discurso educativo moderno como produto híbrido de um cruzamento multidireccional de ideias. A noção de *estrangeiro-indígena* (Popkewitz, 2000) reflecte categorias que circulam à escala mundial – aparentemente sem origem mas em torno das quais se estabelecem os modos de pensar-fazer as coisas educativas –, adequando-se às nossas intenções comparativas. Para nós há uma outra linhagem que nos permite fazer um maior recuo genealógico e mostrar como o processo de afirmação do positivismo científico na segunda metade do século XIX se inscreve directamente numa longa *genealogia da moral*. Foi assim que as crianças começaram a ser também um dos alvos privilegiados dos programas levados a cabo por esses *experts* do particular (estatísticos, militares, médicos, psicólogos e pedagogos). Essa proveniência histórica permite situar a escola pública como mais um elo institucional desenvolvido pelo Estado moderno para a realização do seu objectivo central essencialmente disciplinar.

O volume inicia-se com um estudo sobre os processos de emergência e estabilização histórica da categoria de aluno. Centra-se no discurso psicopedagógico e, dentro dele, dá particular ênfase ao *governo da alma*. O objectivo deste texto é o de mostrar que a chamada

descoberta do aluno, com a conseqüente defesa da diferenciação e de uma *escola por medida* – a grande bandeira dos educadores modernos –, trouxe consigo a necessidade de uma tecnologia disciplinar-normalizadora do aluno. Conduziu também a infundáveis reportórios sobre a subjectividade infanto-juvenil em que o conhecimento particularizado das tendências, hábitos, desejos e emoções dos escolares se ligaram à moldagem da sua sensibilidade moral. Na escola pública, o conhecimento das chamadas leis psicológicas cedo implicou uma passagem da compreensão da estrutura da inteligência para a análise dos chamados “temperamentos desviantes”. Estes processos fornecem-nos uma fiscalização múltipla e um permanente desdobramento das situações em que o corpo, a mente, o rendimento escolar e interacção social passaram a ser observados caso a caso, num cenário essencialmente terapêutico. Defende-se que desde finais do século XIX a *conduta* do aluno passou a constituir o problema pedagógico maior e a *cultura de si* foi imaginada pelas autoridades escolares portuguesas e brasileiras como a ocupação mais importante a desenvolver por cada aluno.

A segunda parte desta obra centra-se no fenómeno da circulação internacional de modelos educativos e pedagógicos. A primeira secção trata das formas de pensar e de estudar essa mobilidade do conhecimento educacional nas primeiras décadas do século XX a partir da articulação de olhares históricos e comparados. A segunda secção prolonga essa aproximação, procurando, primeiro, traçar uma perspectiva de análise capaz de dar conta das dinâmicas da difusão e da recepção activa de modelos educacionais, e, depois, perspectivar os periódicos educacionais como fonte para o estudo da circulação e da estruturação do conhecimento científico-pedagógico. As terceira e quarta secções, como que encerram as reflexões anteriores, por meio de duas incursões no território empírico: são tratadas as relações de filiação, preferência e afinidade com quadros interpretativos e com experiências da modernidade pedagógica em dois periódicos educacionais, um português e outro brasileiro; são discutidos os laços comunicacionais e organizacionais no sistema próprio da circulação dos discursos pedagógicos especificamente referidos à Ginástica de Ling.

Através da intervenção da investigadora Ana Luísa Paz a rede compilou e divulgou fontes documentais, tendo produzido igualmente uma bibliografia susceptível de ampliar de modo significativo as bases conceptuais e metodológicas sobre a comparação educacional em Portugal e no Brasil. A ela fica o nosso reconhecido agradecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Benedict (2000). *Imagined Communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- CHARTIER, Roger e JULIA, Dominique (1989). L'école: Traditions et modernisation. *Transitions of the Seventh International Congress of the Enlightenment*. Oxford: The Voltaire Foundation.
- NÓVOA, António e SCHRIEWER, Jürgen (eds.) (2000). *A difusão mundial da escola: alunos, professores, curriculares, pedagogia*. Lisboa: Educa
- Ó, Jorge Ramos do (2003). *O governo de si mesmo: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal*. Lisboa: Educa.
- POPKEWITZ, Thomas S. (2000). Globalization / regionalization, knowledge and the restructuring of education. Albany: state university of New York, *Educational knowledge*, pp. 3-27.

PARTE I

A «CRIANÇA PROBLEMA»
E O SEU GOVERNO EM PORTUGAL
E NO BRASIL (1880-1960):
DISCURSOS E PRÁTICAS

Jorge Ramos do Ó

INTRODUÇÃO

Totalmente centrada no aluno, esta zona de investigação tenta verificar, no eixo Portugal-Brasil e nas balizas temporais estabelecidas pelo conjunto da equipa, como o processo de afirmação e consolidação histórica da chamada escola de massas nos devolve a evidência de que as crianças e os jovens se passaram a definir ao longo do século passado, antes de qualquer outro, pelo rótulo de *escolares*. Mas o alargamento da escolaridade ao conjunto da população infanto-juvenil, aqui estudado no período de entre 1880 e 1960, é visto a partir de um ângulo particular: o dos processos pelos quais a subjectividade destes actores se viu produzida no discurso psicopedagógico. Nos diversos palcos em que se foi paulatinamente construindo a paisagem escolar moderna, a tónica passou a colocar-se não já no *saber* mas no *ser*. Defenderei, nesta perspectiva, que as polémicas e disputas que estiveram na base da transformação da escola pública no espaço de língua portuguesa durante aquele lapso temporal podem e devem, igualmente, ser percebidas como expressão directa das lutas pelo monopólio do governo da alma.

Com efeito, no espaço da modernidade, toda a relação educativa pareceu alimentar-se do princípio de que se deveria estabelecer um nexos causal entre o conhecimento particularizado das tendências, hábitos, desejos ou emoções dos alunos e a moldagem da sua sensibilidade moral. Em meu entender, foi a tentativa de viabilizar esta tecnologia *disciplinar-normalizadora* que esteve na origem da *descoberta do aluno* e do seu tratamento diferenciado a partir do último quartel do século XIX. Se nessa conjuntura histórica a personalidade individual se havia

tornado o elemento central da cultura intelectual, da política à economia e até à arte, era natural que o educador passasse, também ele, a ter em conta o germe de individualidade que se escondia no interior de cada criança. Para tanto, logo se consolidaria o princípio segundo o qual bastaria um conhecimento efectivo das leis psicológicas de cada aluno para revolver de alto a baixo a instituição escolar: a sua assunção levaria a declarar-se cientificamente a falência da pedagogia tradicional, autoritária, uniformizadora e que havia esquecido a livre iniciativa e a inventividade própria do aluno, no apelo constante que fazia ao exercício estereotipado e à memorização estupidificante. Em vez de tratar a população escolar de forma uniforme e invariável, o educador que quisesse receber o epíteto de moderno deveria, inversamente, variar as suas metodologias de ensino de acordo com a estrutura de cada inteligência e o temperamento individual. O propósito de ajustar as práticas educativas à diversidade de casos particulares – ou o *ensino por medida* – transformar-se-ia, assim, na máxima pedagógica por excelência.

Esta nova dinâmica de enquadramento das populações infanto-juvenis universalizou um modelo de integração social inteiramente diverso do existente. A incorporação de princípios morais, através de uma prática cada vez mais definida como da autonomia e da liberdade, viria a impor-se como a *marca socializadora mais distintiva e consensual* do modelo de educação que se espalhou pelos quatro cantos do mundo ao longo da centúria de Novecentos. No também designado “século da criança”, a *disciplina* passou, de facto, a ser um exercício crescentemente solitário e associado à autonomia e iniciativa pessoal do aluno. No quadro de afirmação política do liberalismo, as regras que permitiam a vida colectiva já não se deduziam pela violência das sanções, pela rigidez dos princípios, e nem sequer eram passíveis de ser ensinadas pelo professor; inversamente, cada um dos escolares passaria a estar obrigado a descobri-las num jogo relacional com o mundo exterior, mas que devia ter a sua origem dentro de si mesmo. No contexto de afirmação e expansão da escola de massas, liberdade e autoridade passaram sempre a ser descritas como realidades justapostas senão mesmo simbióticas. O discurso pedagógico moderno

projectou um e um só ideal-tipo moral, o do estudante *independente-responsável*. Aquele que, medindo muito bem tanto os seus actos e formas de comportamento, saberia sempre encontrar a melhor maneira de se *adaptar espontaneamente* à vida escolar. Todo um programa de poder se vulgarizou, portanto, explicando que a verdadeira aprendizagem consistia em levar o aluno a *instituir um lugar social no espaço que ele próprio ocupava*.

Nestes termos, a recolha empírica feita em Portugal e no Brasil procura registar tanto as definições do aluno imaginado como os instrumentos criados desde essa época para o apreciar, descrever, avaliar e comparar. São portanto *artefactos documentais que conectam directamente as ambições das autoridades públicas com as capacidades individuais dos actores históricos em análise*. Ora, a partir do último quartel do século XIX, e para executar esta tarefa propriamente política, começou a ganhar corpo uma forma de saber que associava políticos, professores, médicos, higienistas e os demais *experts* da profilaxia social. A escola pública no espaço de língua portuguesa incorporou a crítica aos métodos autoritários da escola “tradicional” e fez-se eco das teses da educação “integral” do educando. Claramente influenciadas pelas dinâmicas do higienismo escolar e do movimento internacional da *Educação Nova*, as autoridades escolares daqueles países lusófonos não deixaram, igualmente elas, de ir produzindo sempre novos *registos* nos quais a atenção ao aluno se reflectia ora na mediação e análise das capacidades intelectuais e criativas ora na inventariação e descrição das formas de conduta ou das suas aspirações mais íntimas. O *arquivo educacional* passaria a conter, assim, séries de fontes que espelhavam um raciocínio de tipo populacional mas onde, *et pour cause*, cada actor educativo era alvo de um olhar particularizado, diferenciador, microfísico. Os processos de governo do aluno na escola pública no século XX mostram uma fiscalização multilinear e uma variação constante das situações em que o corpo, a mente e a performance escolar passaram a ser observados caso a caso, aluno a aluno.

CAPÍTULO 1

VINCULAÇÃO TEÓRICA E IMPLICAÇÕES PROGRAMÁTICAS

Os processos de expansão das situações educativas são, aqui, lidos à luz de uma problemática teórica muito delimitada. Atentarei na enorme repercussão que os últimos escritos de Michel Foucault, produzidos no contexto da publicação dos três volumes da sua *História da Sexualidade*, têm tido na comunidade educativa, e não só. Ainda que em traços bastante gerais, vale a pena esboçar os limites desta perspectiva interpretativa, que ficou definida em torno do termo *governamentalidade* e da expressão *tecnologias do eu*. Foucault definiu aí um espaço analítico que permite ao investigador cruzar permanentemente os domínios da ética com os da política e determinar-se em estabelecer as bases sobre as quais as modernas práticas da subjectivação têm vindo a ser construídas na modernidade. Efectivamente, o objectivo daquelas duas tópicos é gerar toda uma aparelhagem conceptual que possa tornar explícita tanto uma visão micro, tomando o indivíduo no seu próprio universo, quanto uma visão macro do tecido social, revelando uma preocupação de governo da população no seu conjunto. Como se as dinâmicas da individualização e da totalização correspondessem a um e a um só processo – e nós devêssemos falar de identidade como um problema essencialmente relacional –, os textos de Foucault mobilizam-se para inventariar os mecanismos de poder desenvolvidos, a partir do século XVI e na Europa Ocidental,

no sentido de administrar e supervisionar as condições de vida dos cidadãos, de todos e de cada um em particular. Os seus textos finais procuram desvendar a emergência de todo um novo exercício do poder soberano ligado à Razão de Estado.

A *governamentalidade* corresponderia, assim, ao desencadear de toda uma arte caracterizada pela heterogeneidade de autoridades e agências, empregando igualmente uma desmesurada variedade de técnicas e formas de conhecimento científico destinadas a avaliar e a melhorar a riqueza, a saúde, a educação, os costumes e os hábitos da população. Este modelo *bio-político* terá conhecido uma enorme aceleração a partir do século XVIII. Com efeito, o Estado moderno foi-se afirmando através de formas de notação, colecção, representação, acumulação, quantificação, sistematização e transporte de informação, alimentando-se ainda do propósito de reinventar permanentemente novas modalidades de divisão do espaço e do tempo social. Estas operações de *poder-saber* terão paulatinamente configurado um dispositivo ágil para o governo da nação no seu conjunto e disponibilizaram, da mesma maneira, critérios para o aperfeiçoamento ético (Foucault, 1978a, 1978b, 1980, 1984a).

Quando falava em *tecnologias do eu*, Foucault referia-se a todo este conjunto de técnicas performativas de poder que incitaram o sujeito a agir e a operar modificações sobre a sua alma e corpo, pensamento e conduta, vinculando-o a uma actividade de constante vigilância e adequação aos princípios morais em circulação na sua época. A subjectivação, tal como no-la apresenta o autor de *Vigiar e Punir*, envolve portanto exercícios de inibição do eu, ligados às dinâmicas políticas de governo e ao desenvolvimento de formas de conhecimento científico. A sociedade moderna ter-se-á, por essa via, transformado numa sociedade disciplinar. É exactamente esta preocupação geral que anima a investigação foucaultiana dos últimos anos: analisar a formação do homem moderno através dos mecanismos por intermédio dos quais cada um se deve passar a relacionar consigo mesmo e a desenvolver toda uma autêntica arte de existência destinada a reconhecer-se a si como um determinado tipo de sujeito. E um sujeito cuja verdade pode

e deve ser conhecida. A ética torna-se unicamente inteligível como um domínio da prática (Foucault, 1981, 1984b, 1984c, 1988a, 1988b, 1988c).

Estou persuadido de que este posicionamento intelectual traz agregado um conjunto de ferramentas que permitem compreender as racionalidades, as técnicas e as práticas que historicamente foram envolvendo o cálculo e a formatação das capacidades humanas. O modelo de aluno autónomo que a escola tem vindo de há muito a promover, e sob tradições político-culturais as mais diversas, entronca por inteiro na tecnologia de governo explicitada por Michel Foucault. Penso, assim, dar melhor conta dos problemas de governo que as autoridades pedagógicas portuguesas e brasileiras, de vários tipos e géneros, definiram, quer dizer, quais os objectivos e as estratégias que perseguiram na socialização das sucessivas gerações de alunos que frequentaram as instituições educativas. Esta será a narrativa do modo como alguns esquemas, programas, técnicas e dispositivos foram inventados, operacionalizados, transformados, contestados em direcção à formação da identidade e da conduta. Tentaremos problematizar a forma como as crianças e jovens foram eles mesmos constituídos historicamente também como um problema. É que todas as tentativas de governo se viram também elas limitadas pelos próprios conceitos e instrumentos que, em cada época, se encontravam disponíveis para a regulação da conduta. Tentaremos agregar as linhas de pensamento, a invenção, a concretização e o destino de programas e dispositivos de governo. A nossa investigação está assim inteiramente relacionada com a delimitação de um território intersectado sempre por novos vocabulários ético-científicos, em que o aluno e a sua subjectividade foram concebidos como recursos políticos e realidades governáveis. As tecnologias utilizadas pela escola não foram inventadas *ab initio*; são híbridas, heterogéneas, constituindo um autêntico complexo de relações entre pessoas, coisas e forças. Esta intencionalidade programática obriga, pelo menos, à definição de dois grandes problemas teóricos.

O primeiro tem que ver com o entendimento e a utilização do conceito *poder*. Aqui será trabalhado não como uma propriedade, qualquer coisa que se detenha, mas, fundamentalmente, como uma

composição. Quando falo de poder, valorizo a circulação, a difusão, as redes, o consumo e, nunca por nunca, a posse. Um historiador como António Hespanha (1993, pp. 6 e 12) e “cuja área de trabalho é a história do poder”, sublinha que já as “sociedades do Antigo Regime se representavam como politicamente plurais, dotadas de uma série de pólos políticos, cada um autónomo no seu âmbito, e prosseguindo interesses particulares, que, se deviam ser compatibilizados em função do *bem comum*, nunca podiam ser sacrificados a um interesse público absolutamente hegemónico”. Nesta linha, o meu ponto será o de tentar perceber como, numa profusão de locais e sem uma ordem única, se foram codificando e postos a circular modelos de condução da conduta que a instituição escolar foi tomando como seus.

Esta compreensão dos jogos de poder obriga-nos a verificar que nas sociedades modernas o domínio da moralidade foi remetendo cada vez menos para sistemas universais de injunção e proibição e mais para um quadro de *liberdade regulada* (Silva, 1998). Cada singularidade passou a ser vista como um ponto de passagem objectivada de princípios e forças de poder. A modernidade será, assim, caracterizada pelo permanente desígnio de governar sem governar, de ampliar o poder até aos limites mais distantes, ou seja, às escolhas de sujeitos autónomos. De acordo com esta perspectiva, é possível enquadrar a coisa educativa e as próprias práticas de socialização das crianças e dos jovens à luz da dinâmica maior da liberdade. As estratégias que temos desenvolvido a partir de finais do século XIX, ou seja, desde que se constituiu o campo das Ciências da Educação, parecem poder de facto explicar-se como fazendo coincidir a direcção e a condução de sujeitos livres com os objectivos de governo da população. Os padrões e respectivos incentivos à reflexão-acção do aluno configuraram um modelo onde a autonomia e o autocontrolo surgiam como as marcas da identidade e da relação inter-pessoal. Não afirmaremos nunca que a escola tivesse alguma vez sido um espaço onde os seus habitantes tivessem podido circular livremente, sem ordem nem regras. Muito longe disso. O que defenderemos é que todos os mecanismos de submissão ética desenvolvidos, ao menos de um século a esta parte, têm suposto sempre que ele possa tomar

as suas próprias decisões. Na escola, de há muito que a palavra moral se traduz por *vontade e governo de si*.

Um segundo problema relaciona-se com os *regimes de inteligibilidade*. Governar será sempre aqui entendido como agir de acordo com uma certa descrição. Cada vez mais, as zonas de governo têm vindo a ser confundidas com operações intelectuais e com a circulação de discursos científicos susceptíveis de reflectir toda uma massa de fenómenos. A população no seu conjunto passou a ser objecto de conhecimento, reclamando a presença de novos especialistas. O Estado viu-se a produzir e a sofisticar legislação, estatísticas, índices..., com o fim de simultaneamente explicar e conformar o funcionamento da economia e da sociedade. Estamos a falar de todo um *regime de enunciação* que, em nome de um conhecimento racional, permitiu a diferentes autoridades, públicas e privadas, reclamar a possibilidade do seu governo dos homens e das coisas. Neste quadro, a pedagogia foi também ela construída sob as categorias e divisões definidas pela ciência e absorvidas pelos sistemas de ensino estatais. Toda a relação educativa moderna tem uma raiz *psi*, o que significa que passou a estar dependente dos diagnósticos, orientações teóricas, divisões e formas de explicação que a Psicologia concebeu para indexar e reelaborar os imperativos éticos. Podemos então falar de uma regulação psicológica do eu, como derivando daquela ciência da alma em franca expansão há mais de um século. Apontando para as capacidades e as aptidões, a saúde e as doenças, as virtudes e as perversões, a normalidade e as patologias do escolar, a Psicologia está na base, de facto, das técnicas e dispositivos relativos à identidade e à conduta.

Desta forma, é sempre um problema de linguagem que se encontra na origem e na constituição do mundo. Julgo assim que qualquer prática social não existe fora das palavras que se usam em cada época para a descrever. Como se realidade e representação se não distinguissem, e o destino de todo o actor social fosse inteiramente jogado na circulação, apropriação e manipulação de vocabulários comuns. E já chegamos ao centro da nossa investigação: ela mobiliza-se para determinar quais os *artefactos discursivos* que o Estado e

a ciência psicopedagógica produziram, no espaço luso-brasileiro, a fim de transformar o aluno num *artefacto social*. Estabelecer os processos de criação e circulação dos textos é, literalmente, estar a fazer história. A verdade de uma fonte documental encontra-se, portanto, nos objectivos para que foi escrita e nas modalidades em que se viu transaccionada. Compreende-se que este posicionamento é ambicioso e impõe um plano heurístico cuja arquitectura permita encontrar e tratar, à partida, todos os registos documentais que foram produzidos com o objectivo de *conhecer* e se transformar na *pele mesma do aluno*.

Desde o início dos anos 90 do século passado que as perspectivas da governamentalidade, apresentadas por Michel Foucault, vêm sendo invocadas e desenvolvidas por um conjunto de cientistas sociais. Para a sua afirmação e consolidação como *tribo* terá sido decisiva a publicação, logo em 1991, do livro colectivo *The Foucault effect: Studies in governmentality*, no qual era feita uma delimitação teórica deste domínio de análise e apresentada uma recolha de vários estudos empíricos até então dispersos. O prefácio sublinhava a frescura das temáticas e também a dimensão crítica nela implicada: “[We] share a particular exploratory passion, a striving to capture and analyze, across a range of its modern manifestations (reason of state, police, liberalism, security, social economy, insurance, *solidarisme*, welfare, risk management), a dimension of historical existence (...) We think there is something in this work which is still new, which has not been digested or staled by the intellectual trends of the past decade, and which can help us to understand, to respond to and perhaps even to look beyond our present” (Burchell *et al.*, 1991, p. ix). Desde a mesma época, a revista *Economy and society* tem sido a tribuna onde se vem fazendo a divulgação continuada de trabalhos remetendo para este campo teórico e, já em 1993, Andrew Barry, Thomas Osborne e Nikolas Rose publicaram um número especial com o título “Liberalism, neo-liberalism and governmentality”. Ali, a análise já está menos dependente dos casos históricos que Foucault havia identificado e estudado por si próprio. Os domínios empíricos caracterizam-se, de facto, pela variedade e enorme amplitude: são tratadas as questões micropolíticas da auto-estima e da

psicossomática bem como outras relacionadas com a comunidade e a família, mas também se tentam incursões mais generalistas, como sejam o com o governo da ciência médica ou mesmo da Europa (Barry *et al.*, 1993, pp. 265-266). Sem pretendermos ser exaustivos, pensamos que é possível identificar um núcleo de autores¹ que, ao longo da década de noventa e procurando entender o tipo de racionalidades neoliberais que caracterizam o nosso presente, têm estabelecido, a partir essencialmente da tónica da governamentalidade, novas maneiras de pensar as ligações entre o plano da política, o exercício da autoridade e as modalidades de comportamentos exibidas pelos cidadãos.

Mas se quisermos observar, com um pouco mais de pormenor, a investigação educacional há a referir que a influência dos últimos escritos de Foucault é bastante menor (Hunter, 1996, pp. 143-144; Popkewitz e Brennan, 1998, p. xiii). O primeiro exercício para aplicar a sua utensilagem teórica foi realizado em *Foucault and education*, obra colectiva coordenada por Stephen J. Ball e publicada no ano de 1990. Aí a tónica foi sobretudo posta nas temáticas do sujeito disciplinado. No geral, as investigações reiteram as teses – da chamada sociologia crítica – que procuram ver na escola uma importante peça da máquina de *reprodução* social, que continuamente encaminha as capacidades dos alunos para as competências exigidas pela classe média hegemónica e pelas necessidades do capitalismo, em vez de lhes proporcionar o conhecimento necessário ao seu pleno *desenvolvimento autónomo*. As ideias de Foucault relacionadas com o poder/saber eram, desta sorte, absorvidas apenas com o fito da denúncia do conhecimento pedagógico como veículo privilegiado da ideologia capitalista, paternalista, racista e sexista. O propósito dos autores era o de assim contribuir para a irrupção de novas formas emancipatórias da escola e dos seus actores, assentes nos princípios da igualdade, liberdade e racionalidade. Naturalmente – e o próprio Stephen Ball o admite no prefácio –

1 Vejam-se, sobretudo: Rose, 1990, 1996a, 1996b, 1998a, 1998b, 1999; Miller e Rose 1990, 1992; Burchell *et al.*, 1991; Bell, 1993; Dean, 1994, 1996, 1999; Barry *et al.*, 1996; Kendall e Crossley, 1996; Krieken, 1996; Hindess, 1997; O'Malley *et al.*, 1997; Green, 1998.

o texto mais utilizado é *Vigiar e punir*, porque Foucault alude aí, de forma muito explícita, à educação e ao jogo dinâmico consubstanciado no seu interior pelas tecnologias disciplinares. Julia Varela notou, no prólogo que escreveu para a edição espanhola, que muitos dos ensaios presentes em *Foucault and education* tendem a inteligibilizar as formas de subjectividade a partir de um poder essencialmente de tipo opressivo e negativo que produz “cuerpos dóciles y útiles sometidos por técnicas inexorables..., sujetos sociales pasivos com pocas posibilidades de oponerse y de resistir a las imperiosas coacciones externas” (1993, p. xii). Esta leitura não se distinguiria das habituais *formas de dominação* que a teoria marxista vinha formulando há muito. Bem ao contrário, a força de algumas imagens disciplinares de tipo totalizante apresentadas por Foucault em *Vigiar e punir* ajustam-se perfeitamente, tornando mais visível a “ficção ideológica” e os seus mecanismos “alienantes”. Tal é o caso do *olhar total* fornecido pelo panóptico de Bentham. O dispositivo de poder é aí descrito como não tendo a mais pequena sombra e estes investigadores da educação recorreram amiúde a ele para enraizar a noção segundo a qual os mecanismos que consubstanciavam a segurança colectiva – uma regulamentação minuciosa do tempo e a separação quadricular do espaço escolar – remetem para formas de socialização que privilegiam os processos passivos de objectivação individual, pela remissão constante que fazem ao espectáculo da punição ou mesmo ao castigo institucional. Seria assim um sujeito enclausurado e amedrontado aquele que historicamente a experiência educativa gerava.

Ficaram pois, ali, desaproveitadas as análises posteriores – as dos anos da *História da sexualidade* – e nas quais Foucault viera mostrar a *produtividade* do poder disciplinar governamentalizado. O lado positivo do poder, digamos. Aquele que submete, é certo, mas que também constitui. Todo o aparato disciplinar relativo aos processos da fragmentação (operada esta pela contínua classificação e divisão), da subjectivação activa e confessional (mediada por uma figura externa de autoridade), e autoconfiguradora (proporcionada pelos jogos de verdade no interior da consciência individual) se manteve praticamente fora do alcance do investigador da chamada *educação crítica*.

Foi preciso esperar por um segundo movimento, reflectido na obra colectiva *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education*, editada por Thomas Popkewitz e Marie Brennan em 1998, para que se iniciasse a recepção do chamado “segundo Foucault”. Esse desiderato é reivindicado logo na abertura:

Our interest is to consider knowledge as social practice that generates action and participation. Knowledge, for our purposes, is a material practice that constitutes the ‘self’ in the world rather than part of what Marxist analyses refer to as an epi-phenomenon. We explore two conceptions of power: that of sovereignty/repression and that of the deployment/production of power, arguing, with Foucault, certain feminist theories, and a political sociology of knowledge, that issues of power require making connections between self and self, self and other, and institutional discourses. Central in the linkages is Foucault’s concept of governmentality (Popkewitz e Brennan, 1998, p. 5).

Alfredo Veiga-Neto, numa obra de síntese geral, intitulada *Foucault e a educação* e cuja primeira edição data de 2003, situa grande parte das suas reflexões nesta mesma linha de pensamento. Com efeito, o problema da constituição do “chamado sujeito moderno”, no contexto das “práticas” e “saberes” que estiveram na base da expansão do Estado-nação, transforma-se no eixo sobre o qual este investigador trabalha a analítica foucaultiana e a redirecciona para a escola, entendida como mais uma “dobradiça” da Modernidade. Sendo este um livro fundamental para todos quantos se queiram iniciar no pensamento de Foucault, problematizando-o pela via dos discursos produzidos no interior da arena educativa, cumpre referir que a narrativa produzida por Veiga-Neto é toda ela dominada pelas tópicos do ser-saber-poder (2003).

Mais recentemente surgiu o livro *Por que Foucault: Novas diretrizes para a pesquisa educacional*², obra colectiva editada por Michael

2 A edição inglesa é de 2007.

Peters e Tina Besley (2008). E, de novo, verificamos que as temáticas do governo do eu, enquanto analítica geral do poder, e da pedagogia como tecnologia que universaliza o cuidado de si, se tornam cada vez mais presentes na leitura que os vários autores apresentam do legado do filósofo-historiador francês (Peters e Besley, 2008).

Os modelos de análise que permitem compreender as formas de socialização escolar, relacionando-as essencialmente com as tecnologias do *eu*, têm sido desenvolvidos por autores que trabalham a partir desta tópica do *saber científico*. E sobretudo aqueles que, estudando o papel central que desde o final do século XIX a Psicologia vem detendo na conformação da subjectividade, nos permitem dar conta de que todo o conhecimento pedagógico é também ele, e estruturalmente, um conhecimento de matriz *psi*. O primeiro a fazer uma incursão que permite estabelecer esta ponte directa foi Jacques Donzelot, um colaborador directo de Foucault, e cuja herança intelectual reclama no início do seu ensaio dedicado à família. O livro abre, aliás, com um capítulo intitulado justamente “la conservation des enfants”:

Entre la geste vaine du volontaire et la sourde efficacité de l'involontaire, les travaux de Michel Foucault réussissent à identifier un champ des pratiques qui peuvent être considérées comme directement porteuses des transformations que l'on cherche à analyser, évitant ce clivage infini entre politique et psychologie par la prise en considération de ce qu'il appelle le bio-politique: cette prolifération des technologies politiques qui vont investir le corps, la santé, les façons de se nourrir et de se loger, les conditions de vie, l'espace tout entier de l'existence à partir du XVIII^e siècle, dans les pays européens (Donzelot, 1977, p. 12).

Não obstante, são os trabalhos de Nikolas Rose que tratam de forma mais desenvolvida esta articulação. Este sociólogo sugere uma diferente aproximação das relações entre a historicidade do *eu* e a história da Psicologia, em trabalhos que vem apresentando desde os anos oitenta (Rose, 1985, 1990, 1996b e 1996c). A disciplina científica, argumenta, tem dado corpo a uma variedade de crenças, aspirações,

sonhos, esperanças e medos, constituindo um dos pontos nodais à volta do qual o universo individual se apresenta pensável e, portanto, domesticável. *A Psicologia não pode ser vista apenas como um saber teórico, mas antes como estrutura operativa que vai, digamos assim, indexando e reelaborando tudo quanto se relaciona com formas de pensamento e acção sobre os sujeitos.* Nikolas Rose defende que esta ciência não se pode enclausurar no seu objecto – que jamais se fixou no interior de fronteiras claras – porque este não se encontra definido noutra paradigma que não seja, desde o século XIX, o de uma unidade de tipo pedagógico e institucional. Os seus praticantes devem ser essencialmente percebidos como os novos especialistas da *alma* que, em nome dos imperativos éticos, aglutinam e racionalizam, intensificam e desenvolvem práticas, técnicas, formas de cálculo, rotinas e processos relativos às capacidades e performances individuais. Ao reflectirem sobre o mundo e as pessoas que nelas habitam os psicólogos estão, na verdade, a produzir novos domínios de objectividade, pensando velhos problemas de forma diferente. E esta tarefa – sabemos-lo bem – só se cumpre porque continua um alinhamento estratégico no qual os problemas da subjectividade e da conduta se ligam à moral, à política e à administração, à verdade e ao conhecimento. A formatação, a regulação e a administração psicológica do *eu*, tão absolutamente fundamentais nas sociedades contemporâneas, estão há muito tempo associadas a outras práticas discursivas que sobre ele igualmente agem – a pedagogia, a medicina, a psiquiatria, a estatística, a criminologia, a filosofia política, etc...

Over the course of the twentieth century, psychological norms, values, images, and techniques have increasingly come to shape the ways in which various social authorities think of persons, their vices and virtues, their health and illness, their normalities and pathologies. Objectives construed in psychological terms – normality, adjustment, fulfilment – have been incorporated into programs, dreams, and schemes for the regulation of human conduct. From the “macro” (the apparatuses of welfare, security, and labor regulation) to the “micro” (the individual workplace,

family, school, army, courtroom, prison, or hospital), the administration of persons has taken a psychological coloration. Psychology has been embodied in the techniques and devices invented for the government of conduct and deployed not only by psychologists themselves but also by doctors, priests, philanthropists, architects, and teachers. Increasingly, the strategies, programs, techniques, and devices and reflections on the administration of conduct that Michel Foucault terms governmentality or simply government have become “psychologized”. The exercise of modern forms of political power has become intrinsically linked to a knowledge of human subjectivity (Rose, 1996b, pp. 116-117).

Os resultados dos estudos desenvolvidos por Nikolas Rose têm tido grande influência na investigação educacional (e não só). Exemplo porventura mais flagrante é a colectânea de textos organizada pelo sociólogo brasileiro Tomaz Tadeu da Silva (1998, pp. 7-13), totalmente consagrada a uma reflexão sobre o domínio que, na teoria e prática educacionais, tem jogado o *construtivismo* psicológico. A partir das suas premissas internas trata-se ali de questionar a disciplina pelo seu par antinómico básico – liberdade *versus* regulação – tentando por essa via demonstrar que, tanto o sujeito como a sua subjectividade, são em si mesmos produções históricas. Tomaz Tadeu da Silva começa por constatar que, na educação, as pedagogias *psi* se inscrevem “num conjunto mais extenso de pedagogias libertárias”, as quais comungam o pressuposto de uma “oposição entre as estruturas de poder e dominação, de um lado, e a acção autónoma e livre do indivíduo ou grupo, do outro”. O autor defende que estas não passam de manifestações de intenção programática e que existem, na verdade, “mais congruências e convergências” entre as tecnologias da subjectividade, de vocação autonomista e emancipatória, e os regimes políticos orientados por ideologias de direita. Ora, tal “intrigante homologia” radica no “processo de governamentalização do Estado”, que tornou habitualmente correntes as associações entre a esfera pública e a privada. Se o conjunto destes intercâmbios históricos nos evidenciam que “mais autonomia” significa “mais governo” ou que “mais cidadania” traduz também

“mais regulação”, então é forçoso concluir que a clivagem maior do pensamento político ocidental – esquerda/direita – remete outrossim para as regras internas do jogo político e não releva de uma avaliação efectiva do modo como se construiu a sociedade ocidental moderna. O campo educacional é um local privilegiado para se perceber como o controlo individualizou e se subjectivou; mas este *transfer* político fez-se em nome da autonomia e da liberdade.

As posições de outro autor como Thomas S. Popkewitz têm vindo a ser crescentemente orientadas para esta problemática no interior do campo educativo. Na investigação etnográfica que está na origem do seu livro *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher* (1998) procura ultrapassar uma distinção de tipo geográfico fundamental para inteligibilizar o sistema de ensino americano. Trata ali os discursos pedagógicos que diferenciam, distinguem e dividem as crianças e os professores que habitam as escolas *urbanas* e as *rurais*. Todo o argumento de Popkewitz desenvolve-se a partir da tese segundo a qual, e contra todas as evidências históricas, não se vislumbra afinal nenhuma distinção entre esses dois universos tidos por opostos quando se analisam as aprendizagens e, sobretudo, se cotejam as características psicológicas sobre que se ergue o governo tanto do professor como da criança. Portanto, e uma vez mais, somos levados a concluir que os mesmos sistemas de ideias pedagógicas circulam em realidades sempre descritas pelos actores históricos como bipolares e irreduzíveis uma à outra. A desconstrução operada por esta leitura permite afirmar que o conhecimento pedagógico radica, em última instância, no trabalho realizado sobre e pelos actores educativos. O autor conclui exactamente o seu trabalho neste sentido:

Modern schooling inscribes the power relations in governmentality. The governing of the child is also the governing of the teacher. Pedagogy is the promotion of subjectivities through the construction of pleasures and ambitions, and the activation of guilty, anxiety, envy, and disappointment. Pastoral care makes personal thought available to supervision, observation, and administration. Discourses about competence and achievement

are linked to ideas about personal salvation – what produces personal satisfaction, inner success, and personal reward. The struggle for the soul is inscribed in the school programs that “care for” the inner subjectivities of the child, the teaching of note taking (...) The soul “cared for” is the child divided from what is normal and reasonable. Technologies of schooling produce the deliverance of the children’s soul by remaking the subjectivity. But this consideration of the effects of psychology in governing (...) must be placed within an overlapping or scaffolding of ideas that give intelligibility to the practices (...) The scaffolding of discourses produces a moral order (Popkewitz, 1998, pp. 77-78).

A moderna escola de massas, em processo de consolidação progressivo desde o último quartel do século XIX, pode perfeitamente, de acordo com o que estamos a afirmar, ser discutida como uma – e exactamente como mais *uma* outra – expressão prática das tecnologias do governo da alma. Faz sentido retomar aqui uma premissa habitualmente colocada por António Nóvoa: “a educação é mais totalizada do que totalizadora” (1994, p. 186). Efectivamente, o nosso modelo escolar está intimamente associado, por um lado, aos programas de uma administração política e disciplinar do tecido social e, por outro, às dinâmicas que, através da formação de cidadãos amantes dos valores da liberdade e do progresso, continuam o projecto das Luzes. Também Nikolas Rose vê indistintamente a escola moderna ora como uma tecnologia humana (1996b, p. 121) ora como uma tecnologia moral (1990, p. 223), mas sempre numa linha de continuidade directa com as práticas clínicas de observação psicológica das crianças e, ainda, com a prisão, a fábrica e o exército. Os fins educativos estão portanto estruturalmente associados a dinâmicas sociais tão diversas como as do *ajustamento* social, do castigo, da produtividade, da vitória. Foi desta sorte que as crianças começaram a ser igualmente um dos alvos privilegiados dos programas de individualização levados a cabo pelos *experts* do particular, os psicólogos e os pedagogos. O seu trabalho disciplinar sobre a idiosincrasia consolidou-se nos inúmeros registos criados para classificar, categorizar e calibrar as aptidões e as pecu-

liaridades das crianças em risco, a ponto de uma das mais criativas novidades do século XIX, e à qual as autoridades dariam a mais ampla visibilidade, ter sido a fixação, por um investigador brasileiro, do conceito de *criança perigosa*, e que à frente trataremos de forma detalhada. Consequentemente, toda uma panóplia de registos, dos processos policiais às multímodas categorias estatísticas, localizaria a fonte do problema social na família e no ambiente que rodeava esses menores: os pais haviam falhado em toda a linha na tarefa de inculcação de princípios sadios, lacuna esta que era agravada nas cidades onde os maus hábitos e exemplos de degradação moral se contagiavam com enorme rapidez. Neste contexto, é então possível afirmar, sem que se esteja a ser excessivo, que o desenvolvimento do aparato psicopedagógico, em espaços institucionais próprios, devidamente isolados das tais influências deletérias do meio, esteve directamente associado aos programas de intensificação do treino moral das crianças e jovens marginais. Ian Hunter (1996, p. 143) localiza a expansão da escola elementar no quadro do desenvolvimento deste tipo de *topografias morais* das populações perigosas ou em perigo eminente; as tecnologias propriamente educativas, e destinadas já ao treino massivo das crianças, são ainda por esse historiador vistas como uma mera improvisação sobre o tema maior da regulação moral.

Tal proveniência e encaixe histórico permitem, claro está, situar a escola pública, e a conseqüente “generalização de uma relação pedagógica à infância” (Nóvoa, 1986, p. 10), como mais um elo institucional desenvolvido pelo Estado moderno em ordem à realização do seu objectivo central de cariz essencialmente disciplinar. Os sistemas estatais de ensino foram sendo portanto constituídos de acordo com a regra da governamentalidade: o treino moral da população jovem fez-se tendo em vista o objectivo mais geral do aumento da força e prosperidade do Estado, mas teve pressuposta a reivindicação do bem-estar de cada um dos cidadãos.

The technology of schooling was not invented *ab initio*, nor was implanted through the monotonous implementation of hegemonic “will

to govern”: the technology schooling –like that of social insurance, child welfare, criminal justice and much more – is hybrid, heterogeneous, traversed by a variety of programmatic aspirations and professional obligations, a complex and mobile resultant to the relations amongst persons, things and forces (...). The popular schoolroom that was invented in the nineteenth century. This was an assemblage of pedagogic knowledges, moralizing aspirations, buildings of a certain design, classrooms organized to produce certain types of visibility, techniques such as timetable for organizing bodies in space and in time, regimes of supervision, little mental exercises in the classroom, playgrounds to allow the observation and moralization of children (Rose, 1999, pp. 53-54).

CAPÍTULO 2

VARIÁVEIS ESTRUTURAIS DO DISCURSO PSICOPEDAGÓGICO MODERNO

O processo histórico de afirmação das Ciências da Educação ou a possibilidade de conhecimento e governo individualizado da criança

A análise do processo de constituição das Ciências da Educação torna-se indispensável para se compreender a expansão desta lógica de governo no interior dos sistemas públicos de ensino. Quando falamos em modernidade educacional estamos sempre, quer queiramos quer não, a traduzir as premissas e os argumentos disponibilizados na conjuntura histórica em que a pedagogia se estruturou como campo científico autônomo. Importa portanto identificar as traves mestras desta formação discursiva. Desde logo, deve referir-se que esta questão se condensou num curto período histórico que se estendeu entre a década de oitenta do século XIX e os anos vinte da centúria seguinte (Nóvoa, 1997). E, sendo breve, esta cronologia parece, ainda, ter conhecido duas fases, embora as suas fronteiras temporais não se possam estabelecer de modo absolutamente claro. A primeira está relacionada com as tentativas de firmar institucionalmente a ciência educacional, no quadro do aprofundamento teórico de uma moral laica, ligando-se a segunda às práticas da *pedologia*, já correntes nos primeiros anos do século XX,

da observação *laboratorial* da criança. Na designação utilizada por Nanine Charbonnel (1988), teríamos então o primeiro bloco temporal como correspondendo ao *Momento Compayré*, ao qual se seguiria o que António Nóvoa (1991 e 1998, pp. 147-185) denomina de *Momento da Pedagogia Experimental*. De acordo com aquela investigadora, o *Momento Compayré* teve como balizas a publicação, em 1879, com a assinatura de Gabriel Compayré, da *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, encerrando-se com os artigos “Éducation e Pédagogie” que Durkheim publicou em 1911 no *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, dirigido por Ferdinand Buisson. O segundo *Momento* originou-se nas investigações – e muitas delas iniciadas ainda nos últimos anos do século XIX – que dissecaram o corpo e a alma da criança, até a *constituir* como um actor social distinto e individualmente diferenciado. Foram exactamente esses estudos de cunho experimental que estiveram na origem de todos os movimentos aparecidos durante a I Guerra Mundial em favor de uma Escola Nova, tendo como princípio o aluno e como desiderato a promoção da sua autonomia. Muito importante: apesar das clivagens políticas próprias da época, este período (1880-1920) configura uma continuidade de temas e problemas sob o signo *psi*.

Começo portanto pelo primeiro *Momento* e no ponto em que Compayré colocou a pergunta que o século XX tornaria recorrente, como que a mostrar uma insatisfação permanente com as respostas avançadas pelos sucessivos educadores: há ou não uma ciência da educação, tem ou não tem ela um objecto distinto das demais. Ao também autor do *Cours de pédagogie théorique et pratique* (1885), a resposta surgia-lhe com grande clareza. Que sim, afirmava Compayré: “personne ne conteste plus aujourd’hui la possibilité d’une science de l’éducation”. E para isso distinguia entre pedagogia – que seria, por assim dizer, a teoria da educação – e educação, constituindo esta a prática da pedagogia. Tratava-se, pois, para ele de um saber prático comum, mas igualmente um saber positivo. A primeira vertente, a da *habilidade prática*, permitia à ciência reivindicar-se como mais uma *arte*, o que exactamente remetia para uma modalidade de conhecimento afastada do universo da cultura livresca. Compayré

fez-se então eco das teses que valorizavam a experiência e essa espécie de alquimia moral concretizada na figura do educador: “une certaine chaleur de coeur” aliado a “une véritable inspiration de l’intelligence”. No plano da sua legitimidade teórica, a pedagogia não aspirava senão a ser uma *psicologia aplicada*. O cientista da educação tomava como suas regras as máximas que decorriam “des lois de l’organisation mentale”, ou seja, do trabalho desenvolvido pela ciência psicológica. Eis a razão fundamental para este casamento: “la psychologie est le principe de toutes les sciences pratiques qui ont rapport aux facultés morales de l’homme”; “la pédagogie seule embrasse toutes les parties de l’âme et doit recourir à la psychologie tout entière” (Compayré, 1885, pp. 10-13). Em Portugal foi Ferreira-Deusdado quem pareceu assumir o problema nos termos exactos em que era formulado noutros países. A sua argumentação, pode dizer-se, partia desta verdade maior: “a pedagogia tem por base a psicologia e a moral, a psicologia é que fez conhecer o mecanismo natural das faculdades intelectuais, e pela moral é que conhecemos a natureza dos sentimentos: são estes dois factos sobre os quais há-de recair principalmente toda a educação” (Ferreira-Deusdado, 1887, p. 155).

E verificamos como um enunciado na aparência inocente, porque centrado apenas no plano da matriz epistemológica de uma disciplina, deixa perceber muito bem o exercício de formas de regulação social específicas. A pedagogia ou a ciência da educação tomara-se da ambição de agir e governar sobre o espírito e o corpo das crianças e dos jovens. Surgiu pois como mais uma versão do bio-poder. O seu método, reafirmaram-no os vários investigadores da época, consistia em observar os factos da vida física e moral do homem. O seu problema maior era o de tornar visível e manipulável cada um daqueles sujeitos, tarefa esta que doravante apenas se imaginaria como possível se realizada a partir de uma dissecação sistemática da espiritualidade do educando: as leis gerais e a respectiva reflexão indutiva da pedagogia direccionar-se-iam para o levantamento e a construção racional dos factos da intimidade, tendo como objectivo o estabelecimento do mapa da alma humana. A alma seria portanto o produto diferenciado que a razão

de Estado encomendária à pedagogia-*psi*. E é como correspondendo a essa função social reguladora que ela deve ser por nós interpelada.

O discurso pedagógico do alvorecer da centúria seguinte – e trato a partir de agora nas suas vertentes fundamentais a fase subsequente, anunciada atrás como correspondendo ao *Momento da Psicologia Experimental* – melhoraria este modelo de subjectivação, afirmando constantemente o primado da pessoa individual e da sua economia psíquica original, única e incomensurável, sempre ao serviço do ideal demo-liberal. Tratar-se-ia ainda do mesmo programa socializador, de fazer viver a criança para a transformar num homem no verdadeiro sentido da palavra, ou seja, *adaptando* as suas iniciativas às circunstâncias do meio. Mas, e aí começou por residir a novidade, as afirmações dos pedagogos deste segundo *Momento* suportavam-se então já em estudos antropológicos, em variadíssimas observações médico-psicológicas e em registos psicométricos sobre crianças anormais e normais que invariavelmente documentavam os caracteres especiais e diferenciados da infância. Desde então, a ciência da educação tende a ser definida como uma psicologia aplicada (Nóvoa, 1997, p. 76). A tese da criança como um adulto em miniatura – um *homunculus* a quem faltaria o conhecimento e a experiência próprios apenas da idade madura – seria negada por essas descobertas científicas da pedologia que passaram a documentar que o pensamento da primeira era não apenas quantitativa mas qualitativamente diferente do do segundo. Com efeito, cada alma infantil começou a entender-se como uma realidade dinâmica, uma criação contínua e irredutível; e o longo trabalho da socialização escolar, durante os períodos da infância e da adolescência, foi nesses termos descrito como devendo corresponder a um equilíbrio dos mecanismos de adaptação, de acomodação, num jogo permanente de assimilação do real ao *eu*. No que então já aparecia como um espantoso sincronismo – sintoma da globalização, diríamos nós na linguagem dos nossos dias – os escritos quer dos americanos Hall e Dewey – e destacando-se no Brasil os nomes de Lourenço Filho e de Anísio Teixeira – quer dos europeus Montessori, Decroly e Binet, Kerchensteiner, Claparède, Ferrière – em Portugal sobressaíram Faria

de Vasconcelos e Adolfo Lima –, entre muitos outros naturalmente, estabeleceram com efeito a necessidade duma *escola nova* em cujas paredes todos os métodos e técnicas educativas se veriam adaptados à realidade particular de cada criança, às suas *leis inatas*. Anísio Teixeira reiterava, na primeira metade dos anos trinta do século passado, o axioma de que a personalidade da criança se deveria tornar no “centro da escola progressiva”:

Percorreu a escola o mesmo sopro impetuoso da filosofia individualista que varreu da sociedade restrições religiosas, espirituais e políticas opostas à liberdade dos homens. Considerai, dizia Kant, toda a pessoa sempre como um fim em si mesma e nunca como um meio. Esse velho princípio caracteriza uma das directrizes mais essenciais do movimento de reconstrução escolar. A criança não mais como um meio, mas como um fim em si mesma. A personalidade infantil aceite, respeitada, ouvida e não mais ignorada ou, conscientemente, reprimida. A frase de John Dewey é típica. “Trata-se de uma transformação”, diz ele, “que se compara com a de Copérnico em nosso sistema planetário”. O eixo da escola desloca-se para a criança. Não é mais o adulto, com os seus interesses, a sua ciência, a sua sociedade, que governa a escola; mas a criança, com as suas tendências, os seus impulsos, as suas actividades e os seus projectos (...). O sentimento de respeito pela personalidade infantil, os estudos psicológicos que vieram demonstrar a necessidade de uma formação livre e espontânea para a expressão harmoniosa do indivíduo, como ainda a convicção de que o homem se desenvolve *naturalmente* para um ajustamento social perfeito – concorreram para a reorganização escolar (Teixeira, 1933, pp. 54-55).

Se a observação pedagógica corrente podia mostrar que as crianças diferiam consideravelmente na sua feição mental, seria possível provar experimentalmente que essas diferenças existiam em todas as qualidades mentais, não se podendo sequer falar em classes ou *ideais-tipos*. Frisava a penúltima daquelas figuras que, “tanto sob o aspecto das características físicas dos órgãos dos sentidos e motores, como sob o ponto de vista da força dos instintos e das capacidades, da natureza

das experiências, dos interesses inatos e adquiridos, não há duas crianças exactamente semelhantes”. Em suma: “o mesmo estímulo determina reacções diferentes”, sublinhava Faria de Vasconcelos (1924b, p. 9). O tema seria pois o da diferença e o problema correspondente o de adequar a escola e as suas rotinas ao indivíduo. Se a psicogénese, como então se dizia, mostraria de forma peremptória que as crianças não podiam ser iguais, e que havia que estudar uma pluralidade infinita de casos, forçoso seria então que os programas e os métodos escolares estimulassem generosamente a subjectivação (Vasconcelos, 1934, p. 273). Estes *experts* psi criaram efectivamente uma *linguagem nova* para individualizar as crianças na escola, categorizando, classificando e calibrando as suas capacidades, aptidões e formas de conduta. Ajudaram a montar toda uma tecnologia disciplinar por intermédio da qual os alunos poderiam ser agrupados em massa, é claro, mas sempre percebidos como entidades a um tempo similares e diferentes entre si. Pela via das psico-ciências, o início de Novecentos assistiu ao nascimento no interior da instituição escolar de uma nova gramática do corpo e da alma, que transformaria a subjectividade infantil numa força calculável e, por isso, governável. A interioridade tornou-se desde então *visível* a partir daquela lógica de *inscrição* da individualidade. Também o espaço escolar iria funcionar neste aspecto como uma espécie de telescópio ou de microscópio, autorizando tanto a descoberta do sujeito numa determinada posição – de conformidade ou de desvio relativamente ao padrão – como a sua descrição pormenorizada através de uma grelha sofisticada de atributos particulares em função do todo populacional (Rose, 1996b, p. 105).

Claparède, designadamente, tinha esta perspectiva muito clara no seu pensamento. Partia do princípio de que por muito distintos que fossem cada um dos casos observados eles seriam de algum modo equivalentes. Como fazer então essa operação de ligação da parte com o todo? Convertendo o exemplo particular numa *expressão estatística*. E justificava-se: “como só podemos avaliar verdadeiramente o que podemos medir, procuram-se reduzir os problemas qualitativos, os problemas de variedades de aptidão, a problemas quantitativos, a exprimir

as qualidades por um número”. Com esta conversão, a singularidade e as idiosincrasias ordenavam-se de forma racional a fim de serem geridas na sua variedade conceptual e posicional. Estava ali portanto aquele psicólogo suíço a falar de regulação social, porque acreditava ser essa redução ao quantitativo que iria *revelar* a verdadeira realidade da criança em apreço. Portanto, na lógica deste jogo identitário a descrição associava-se à prescrição: “o que se exige quando se observa uma criança não é só um diagnóstico, mas também um prognóstico”, sentenciava ainda o mesmo pedagogo (Claparède, 1931, p. 68).

Os novos regimes de visibilidade quantitativa e de cognição conceptual dariam origem a um novo ramo da psicologia, o da “psicologia diferencial escolar”, na linguagem de Stern, ou da “psicologia individual”, segundo Binet. Tomado da biologia darwiniana, o seu tema central era o da variabilidade, propondo-se a sub-disciplina determinar: (i) “como variam os processos psíquicos de indivíduo para indivíduo, quais as propriedades variáveis destes processos e até que ponto eles variam”; (ii) “em que relações se encontram no mesmo indivíduo estes diferentes processos”; (iii) “como variam estes processos não só em indivíduos isolados, mas em grupos de indivíduos” (Vasconcelos, 1924a, p. 6). O grande pressuposto científico de finais do século XIX, segundo o qual a diversidade entre os espíritos seria inata-congenital e já não, como antes se admitira, fruto da educação externa, teria assim de suportar-se em inúmeras investigações experimentais. A enorme mole de artigos científicos e outros trabalhos académicos iria documentar as diferenças individuais numa imensidão de registos: da fadiga às associações e à duração dos actos psíquicos, da imaginação à memória e desta à atenção, à percepção e aos esquemas visuais, da inteligência ao trabalho e à habilidade, etc. Só esse labor sistemático permitiria acabar de vez com a nefasta influência da escola tradicional que não distinguia ninguém na sua visão unidimensional e massificadora da criança. A hierarquização deveria dar lugar à diferenciação bidimensional da *Escola Nova*. As diversas unidades deveriam ser portanto colocadas lado a lado e já não mais dispostas umas atrás das outras:

La pédagogie à une dimension – qui range tous les élèves à la fille indienne, et sur une ligne – le moment est venu de substituer une pédagogie à deux dimensions – qui, à côté des différences indéniables dans la capacité de travail, tient compte surtout des divers types d’aptitudes, ces divers types devant être placés sur le même rang et nullement les uns derrière les autres (Claparède, 1953, p. 68).

Do mesmo modo se ultrapassaria a dimensão filosófico-racionalista do *Momento Compayré*, tida agora como a manifestação de um empirismo grosseiro, embora possuído das melhores intenções. As afirmações que essa corrente aduzia à psicologia infantil seriam, na expressão dos prosélitos da experimentação, “inteiramente descabidas numa pedagogia de real alcance prático e científico”, não passando de puras abstrações intelectuais e morais, de intuições sem qualquer validação científica (Vasconcelos, 1986, p. 190). A memória, a imaginação, a inteligência, a vontade, a razão, a linguagem passaram a ser analisadas pela geração experimentalista como *instrumentos de acção*, “dont le propre est de s’adapter à une situation crée à la fois par une circonstance extérieure et par un besoin intérieur” (Claparède, 1922, p. 21). Ora, era na medida em que esses instrumentos faziam *equivaler a conduta à necessidade* que teriam valor aos olhos do pedagogo. Daqui a conhecida expressão “educação funcional”, criada por Claparède, como rótulo identificativo da nova pedagogia: a cada momento do desenvolvimento corresponderia uma unidade funcional em que as capacidades de reacção da criança seriam ajustadas às necessidades da fase de crescimento em que se encontrava. Ficavam assim postas de lado as ideias positivistas e racionalistas do século XIX segundo as quais a razão evoluía na sua própria estrutura e se construía verdadeiramente durante a infância. Em vez de poderes isolados e constituídos por si mesmos, havia doravante que analisar a vida da criança no quadro de uma continuidade dinâmica e falar das suas estruturas mentais através do conceito de variação. A regra do devir infantil era, para esta geração de pedagogos, *genética*.

Como suporte primeiro da verdade individualizante, a psicologia infantil do tempo começou então por validar o princípio de que a

estrutura moral e intelectual das crianças e jovens diferia segundo as várias etapas-estádios do seu crescimento. “Fournir une interprétation positive du développement mental et de l’activité psychique”, recordaria mais tarde e em forma de balanço um outro interveniente destacado, outro psicólogo suíço, Jean Piaget, “tel était le rôle réservé à la psychologie de ce siècle et à la pédagogie qui en a découlé” (1969, p. 197). Era então essa sequência de etapas que continha as unidades de grandeza universal da qual derivavam e se explicavam todas as peças singulares. O que se passou a afirmar a partir dos anos 20 do século passado, em uníssono e por todo o lado, foi portanto qualquer coisa como isto: se a escola tem por finalidade o desenvolvimento da espontaneidade e das potencialidades individuais, então ela deverá ser uma “escola por medida”, na outra célebre expressão de Claparède (1953, 74), quer dizer, adaptada à idade, ao sexo e à mentalidade de cada um dos seus alunos, numa atenção particularizada das necessidades intelectuais e aptidões especiais. Reivindicar a possibilidade de uma psicologia genética equivalia assim a respeitar o desenvolvimento de cada individualidade humana associando o que à partida pareceria dissociado senão mesmo antinómico. Eis então as suas leis: conservação e desenvolvimento; progresso por diferenciação e concentração, sempre numa perspectiva de complementaridade, harmonia e, no fim, de *potestas sui*. Nos alvares dos anos trinta Ferrière já contabilizava os pontos incontestáveis que a psicologia genética pudera fixar. A sua enumeração traduzia uma visão totalmente governamentalizada do funcionamento das sociedades, quer nas derivas reversíveis que estabelecia entre o indivíduo tomado em si e também relacionado directamente com o género humano, quer na afirmação reiterada de que as regras próprias do saber científico-experimental serviam de padrão único para inteligibilizar a realidade. A ciência confundia-se com a verdade. Era isso que procuravam provar os muitos estudos acumulados por aquele outro novo ramo da ciência psicológica:

1 – *Que o essencial é a conservação e o desenvolvimento da potência espiritual da criança.* São duas as condições: a saúde do corpo – especialmente

a dos sistemas digestivo e nervoso: o equilíbrio da vida emotiva; a clareza da intuição e do pensamento; a firmeza da vontade. Aplicar-lhe a lei da economia: máximo de efeitos úteis, mínimo de esforços inúteis;

2 – *Que o motor da vida espiritual é interno*: o educador não é “oleiro”; é “jardineiro”; deve facultar condições materiais, sugestões, estimulantes que façam desabrochar os instintos elevados;

3 – Que este motor interior é constituído por *instintos, tendências e interesses* que vão surgindo nas diferentes idades; a sucessão destas manifestações está em relação com o temperamento individual e com a lei biogenética, isto é, com o paralelismo entre a evolução da criança e da humanidade;
(...)

5 – Que a criança se eleva da inconsciência animal à plena *consciência das leis universais*— leis da natureza e leis da vida individual e social;

6 – Que a criança se eleva da dependência absoluta de menino, à *autonomia*, segundo a sua aptidão para conceber a razão e a verdade científica;

7 – Que a criança se eleva do egocentrismo às culminâncias sociais que lhe permitem abranger o papel do indivíduo ao serviço da sociedade, e o da sociedade ao serviço do indivíduo, porque só há conflito entre estes dois conceitos, quando a ciência e a razão são postas de parte;

8 – Que a criança se eleva da indiferenciação não concentrada à valorização do espírito (*diferenciação*) e à posse de si mesma (*concentração*), harmonizadas, não por uma acção educativa exterior, mas pela do motor interno que a anima;

9– Finalmente, que para adquirir um conhecimento, o espírito vai da observação à hipótese, desta à verificação, e, por fim, à lei. O saber, apenas fixado na memória, não é um verdadeiro saber (Ferrière, 1934, pp. 80-81).

Às leis diferenciadoras estabelecidas pela psicologia genética seria preciso – e essa a grande tarefa – juntar um conhecimento efectivamente detalhado de cada um dos temperamentos e dos tipos psicológicos, acumular uma compreensão das características individuais que permitissem distinguir um ser de todos os outros. Essa tarefa foi em grande medida realizada pela figura do *teste*, isto é, uma prova destinada a determinar o carácter físico ou mental do indivíduo. “The technique of the

test”, assevera Nikolas Rose, “was the most important contribution of the psychological sciences to the human technologies of the first half of the twentieth century: the test routinizes the complex ensemble of social judgement on individual variability into an automatic device that makes difference visible and notable” (1990, p. 140). A criança entrava noutra lógica processadora. O estudo experimental era definido pelos psicólogos como uma colecção de documentos recolhidos de forma metódica e produzidos com tal precisão que levassem a conclusões inéditas. Foi Binet quem pôde erguer um dispositivo técnico que codificou e quantificou a diferença em números, perfis e *dossiers*, por forma a tornar a individualidade efectivamente governável. Procurou estabelecer a extensão e a natureza das variações inter-individuais dos processos mentais e determinar as inter-relações desses mesmos processos. Propôs, com a sua equipa de colaboradores, o estudo das seguintes funções: memória, natureza das imagens mentais, imaginação, atenção, compreensão, suggestionabilidade, sentido estético, sentimentos morais, força muscular, força de vontade, perícia motora, juízo visual. Eram essas as *faculdades* a merecer a atenção do psicólogo. Não há dúvida de que as suas baterias de testes “vieram juntar-se aos exames tradicionais como processo de verificação objectiva do progresso dos alunos”, ampliando enormemente a lógica da avaliação escolar (Planchard, 1970, p. 31).

No Brasil, merecem o maior destaque Testes ABC produzidos por Lourenço Filho com o objectivo de detectar a faixa evolutiva em que a criança atingia condições de maturidade para a aprendizagem da escrita e da leitura, mesmo antes da sua entrada na escola. Para este pedagogo, a aplicação da Psicologia à educação permitia agir de forma objectiva sobre dois grandes problemas, o da avaliação e o do agrupamento dos alunos. Apresentados em 1934 – e com uma trajectória de assinalável sucesso editorial, tendo sido tirados, até meados dos anos 70, 62.000 exemplares da obra que os deu a conhecer, e isto só no Brasil, sabendo-se que a sua divulgação não parou de crescer na América Latina –, estes testes constituíram “uma fórmula simples e de fácil aplicação, com fins de diagnóstico e de prognóstico”, para a “definição do perfil das classes e sua organização homogénea, assim como dos perfis

individuais dos alunos, permitindo atendimento e encaminhamento adequados” (Magnani, 1997, p. 65). No entender de Lourenço Filho a questão do fracasso escolar do aluno não se devia colocar apenas em termos do Quociente de Inteligência, mas como decorrente de diferenças individuais no plano da *maturidade*. Eram as velocidades variáveis na aprendizagem que estavam na base de classes não homogêneas e que impediam todo e qualquer professor de trabalhar adequadamente com os seus educandos. Havia que deslocar, notava Lourenço Filho (1934, pp. 12-14) o debate sobre os métodos e os processos de ensino para a “criança real”, com as suas “mil diversidades individuais”; dito de outra maneira: “dever-se-ia estudar ‘a matéria-prima’, antes do ajustamento das máquinas que a devem trabalhar”.

Em todo o caso, e pesem esta e outra experiências relacionadas com o conhecimento e a capacidade intelectual do aluno, em vista a uma arrumação racional da população escolar, não devemos perder de vista que a tecnologia dos testes se desenvolveu historicamente sobre o propósito maior de alcançar a interioridade dos escolares: cada uma das crianças e jovens passaria a ser examinada já não apenas pela sua prestação, pelo que conseguia fazer na sala de aula, mas por aquilo que efectivamente *era*. Os testes visavam não apenas medir o *saber* como também conhecer rigorosamente o *ser*. Surgiram, pois, no panorama educativo como o instrumento que melhor podia combinar ciência e subjectividade.

E de várias formas e matizes o conseguiriam. É muito importante referir que a procurada individualização do regime pedagógico esteve, logo desde o início, associada a uma perspectiva correctiva das deficiências manifestadas pela população escolar. Foram exactamente as experiências e as técnicas utilizadas no princípio do século xx para diagnosticar o *patológico* que estiveram na origem dos dispositivos aplicados na hierarquização do *normal*. Ser normal significava tão apenas não ser “atrasado mental” nem “bem dotado”. Nessa medida, há que dizer que a concepção moderna do que seja a normalidade não é consequência de uma generalização que se tivesse feito a partir da experiência acumulada da criança dita normal, mas, diversamente, uma inferência obtida a partir de uma dupla negação. O conceito

surgiu assim no mundo educativo para espelhar tão-somente uma *diferença quantitativa*. “O estudo das anomalias”, esclarecia Ferrière (1965, p. 146), “mostra as funções normais do Homem sob um ângulo deformado e como que através de uma lente de aumento”. Decroly e Montessori são commumente referidos como os investigadores especializados nas doenças mentais e no atraso psíquico das crianças que teriam descoberto metodologias de *ortopedia mental* transferíveis, *mutatis mutandis*, dos anormais para os normais. Ora, os testes materializaram a fronteira do anormal-normal como correspondendo essencialmente a uma diferença de grau. E davam assim resposta à procura de eficácia que marcava a modernidade, pois permitiam que a escola alijasse legitimamente aqueles estudantes cujas capacidades tocavam as duas franjas extremas da população infantil (Pinell, 1995). A publicação, em 1905, da “escala métrica da inteligência” de Binet veio a ser o instrumento de diagnóstico que, à escala mundial e a muito baixo custo, permitiria a construção de uma instituição escolar já isenta das perturbações, das anomalias e demais insuficiências tanto dos “infra-normais” como dos “supra-normais” (Claparède, 1931, p. 34).

Os métodos patológicos casavam-se bem com os genéticos. De novo regressamos a Binet, que chegou a propor o que designou de método psicogénico. Consistia ele em seriar, numa ordem de desenvolvimento da inteligência, um certo número de atrasados e de estudar através dessa série um fenómeno particular, como a atenção. Verificava como essa função evoluía, quais as etapas de desenvolvimento registadas. Ora, o que tornava estas duas investigações compatíveis era o facto de terem um mesmo denominador comum ou um mesmo eixo. O da comparação. A lógica da relação populacional permitiu a configuração de um quadro explicativo no qual só nos poderemos efectivamente aperceber das características psíquicas de um indivíduo quando tivermos determinando o que as distingue das outras categorias de indivíduos. Então, conhecer o psiquismo de uma criança outra coisa não seria que saber em que é que ela, na idade em que se encontrava, se distinguia das outras classes de crianças, em verificar o que possuía a mais ou a menos, em que é que se assemelhava ou se distinguia (Claparède, 1952, p. 54).

O conhecimento individual era portanto um problema de relação e de relação social. Não há dúvida que, depois de Binet, a observação isolada passou a associar-se ao acaso e ao erro. Mas não tenhamos ilusões. O teste permitiria encontrar com rigor todo e qualquer caso desviante, permitindo um investimento sobre cada actor e uma análise detalhada como nunca antes fora possível. Foi para tanto criada uma outra especialização científica, denominada *pedotécnica*, e cujo objecto se esgotava apenas nos casos particulares e *especiais* que a tecnologia do teste fazia aparecer na dinâmica escolar.

As operações desenvolvidas pela psicologia experimental e a sua influência sobre o estudo das diferenças individuais não demoraram muito a ser *traduzidas*, sistematizadas e, conseqüentemente, a ficar à disposição da comunidade pedagógica tanto em Portugal como no Brasil. A universidade teve um papel decisivo nesta dinâmica. Em 1935 o ciclo de apropriação parecia já ter sido inteiramente cumprido no primeiro daqueles países. Foi, com efeito, publicado nesse ano, por Vergílio Couto, *Medidas mentais e estatística escolar*. O livro fora escrito para servir de “manual de estudo” à disciplina Psicologia Escolar e Medidas Mentais, leccionada na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa pelo professor Matos Romão e procurava apresentar o estado internacional da arte relativamente à medição da inteligência: dava conta das investigações feitas desde os primeiros testes, detinha-se na escala métrica de Binet-Simon, apresentava uma definição do Quociente de Inteligência, sem esquecer as sucessivas revisões feitas nos Estados Unidos, e tudo isto de par com uma opinião fundamentada sobre as “virtudes e defeitos” de muitas “provas”. A técnica de “administração dos testes” não foi também esquecida por Vergílio Couto que recolheu os que maior circulação tinham então na Europa e nos Estados Unidos, dando particular ênfase ao Teste Colectivo dos 100 problemas, desenvolvido por Ballard, porque entendia que a sua “aplicação” era de uma “aliciante simplicidade” numa população escolar que podia ir dos 8 aos 14 anos.

Três anos mais tarde, em 1938, e motivada por um concurso para provimento da cátedra de Psicologia Educacional do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, Noemy da Silveira Rudolfer fez

publicar *Introdução à psicologia educacional*. Tendo a dupla ambição de fazer a história deste ramo científico das origens à actualidade e bem assim de pontuar todas as suas grandes regiões, aquela investigadora consagrou vários capítulos do seu livro à descrição do modo como a chamada “psicologia comparativa”, resultante do darwinismo e sob o impulso experimentalista de Thorndike, tinha dado um contributo fundamental para o arranque do conhecimento laboratorial da criança. A medição global da inteligência, antes e depois da escala métrica de Binet, constituiu um outro bloco autónomo da sua monografia. A “psicologia do anormal no século XIX” não escapou também a Noemy da Silveira Rudolfer, insistindo muito na importância que as descobertas obtidas pela “medição mental” tiveram para a “classificação” e o “tratamento dos débeis mentais”.

Os testes equiparavam a existência individual a uma arte da fuga ao desvio, na luta pela permanência adentro dos níveis *standard* ou no desígnio de os superar. E as marcas individualizadas que criaram deviam agir também sobre a organização escolar: os psicólogos recomendaram naturalmente que as classes se deveriam constituir a partir da idade mental e já não mais sobre a idade real, e que o ensino se teria de adequar às aptidões particulares de cada aluno. Desta forma, a tecnologia dos testes disponibilizou à instituição escolar a possibilidade de operar no sentido da regulação do detalhe, levando-a a estabelecer uma grelha de atributos de tal maneira complexa e exaustiva que pudesse antecipar o que havia de aleatório e imprevisível na conduta de cada um dos seus alunos. A dinâmica trazida pelos testes continuaria nas tabelas que percebiam e registavam os traços da conduta individual em termos de conformidade-desvio relativamente às normas-padrão. Foi todo um *poder de linguagem* que se ergueu à volta da criança. Sobre esse ser móvel – de equilíbrio instável e em permanente crescimento –, podiam ampliar-se e ramificar-se os *registos*, estabelecendo-se um sistema de percepção em que ela era como que capturada e apresentada de forma estável, fixa. Dócil, dir-se-ia. As novas técnicas de recolha e apreensão da realidade individual que se começaram a desenvolver nos alvares do século XX já nada de facto tinham que ver com a imaginação

filosófica da fase anterior, marcada pelo discurso acerca das três faculdades da alma, a inteligência, a sensibilidade e a vontade. Deveriam, agora, dar lugar a uma *gigantesca operação documental da observação, mensuração e quantificação*. Suceder-se-iam então as imagens, os gráficos e os números tanto em ficheiros como em estudos de caso, tanto em boletins como noutros *dossiers* referentes às propriedades, capacidades e energias de cada actor.

Faria de Vasconcelos defendeu nessa linha de preocupações a introdução na escola de uma caderneta escolar/caderneta de saúde contendo uma miríade de registos sobre cada aluno. Seria um meio indispensável de conhecer, passo a passo, a marcha do seu desenvolvimento físico e mental, afirmava. Nesse documento anotar-se-iam, com regularidade e extremo rigor, as observações antropométricas já então em uso – tais como a estatura, o peso, o perímetro torácico, as funções respiratórias e circulatórias, a força muscular, etc. –, mas também outras de carácter médico, biológico, fisiológico e psíquico, reveladoras de patologias e singularidades não detectáveis pelas primeiras medições objectivas. Tratava-se assim de pugnar directamente pela higiene “fisiopsíquica e assegurar a evolução normal do corpo e do espírito”. Noutras palavras, de descrever, primeiro, para agir com mais acerto, mais tarde: “a caderneta escolar médico-pedagógica é o *cadastro fisiológico e psicológico da criança que permite avaliar o que ela vale e o que ela valerá*” (Vasconcelos, 1986, p. 284). Insistia que a fisionomia individual de cada escolar pudesse contemplar todas as ocorrências ao longo do percurso no estabelecimento de ensino, das doenças às vacinas, das crises de crescimento aos acidentes mais variados. Também tudo quanto se relacionasse com a hereditariedade – sífilis? – e o ambiente familiar – alcoolismo, promiscuidade? – deveria ser objecto de notação. Então, contendo descritores de ordem física mas também intelectual e moral interpenetráveis, esta grelha discursiva colocava o problema da intimidade no centro da instituição escolar e, sobretudo, fazia dela um assunto público, relativo a médicos, psicólogos, professores e administradores escolares.

Era portanto essencial que se desenvolvessem, aperfeiçoassem e estabilizassem sistemas de descrição visual das características, em si

mesmas invisíveis, tanto do corpo como da mente infantil. A eficácia dos novos vocabulários taxonómicos dependia então, inteiramente, da possibilidade da sua representação imagética e só nesse momento a psicometria poderia falar efectivamente e em bom rigor de governo do aluno. Uma caderneta, uma ficha médica ou outra qualquer peça de descrição individual teriam atrás de si um longo trabalho e, diga-se, um trabalho de distorção um tanto paradoxal. Por um lado, o documento seria construído sob o parâmetro da mais pura economia de meios e sob o princípio da clareza: para que pudesse ser eficazmente preenchido deveria evitar todo o tipo de ruídos, das sobreposições às omissões, com as grandes categorias e os respectivos descritores a remeterem sempre para realidades palpáveis, mas deixando ao mesmo tempo espaço, em cada secção, para o registo detalhado de *todas as ocorrências inesperadas*. Por outro lado, as tabelas deveriam, na variedade e multidireccionalidade dos significantes propostos, constituir uma verdadeira *imago-mundi*. A linguagem cunhada pelo poder seria assim a um tempo orientadora e capaz de instituir a exclusividade. Insistimos: na sua função cognitiva, o sistema de rotulagem do sujeito impresso no papel desvendaria, por si mesmo, uma ligação directa da teoria com a observação particular da pessoa, desenhando e desenvolvendo todo um quadro conceptual que, nas variações e combinações que autorizava, fosse a expressão acabada do triunfo da ordem sobre o caos e os particularismos. Era essa ilusão que importava estabelecer com estes dispositivos de representação simbólica da identidade pessoal. Estamos perante uma abstracção científica, uma projecção. A relação que estabeleciam com o real era invertida. Estas peças antecipavam a realidade e não o contrário, constituindo-se como um modelo *para* e não um modelo *de*. O “real espacial” que a peça documental consagrava deveria tornar-se sempre, ensina-nos Boaventura Sousa Santos, “na matriz das referências com que imaginamos todos os demais aspectos da realidade” (2000, p. 184).

Império terapêutico e emergência da criança problema

Fosse qual fosse o olhar individualizado lançado pela psicologia experimental, ele viria a configurar crescentemente, ao longo da centúria de Novecentos, um quadro disciplinar inteiramente novo em que jamais se deixou de defender que só a vontade do aluno poderia superar os seus desejos mais primários e impulsos agressivos. A ciência psicopedagógica afirmou, a uma só voz, que era possível obter-se uma eficaz regulação dos comportamentos individuais deslocando o trabalho normalizador para o interior do aluno e para as profundezas da sua mente. Para desvincular o educando dos vários perigos que o rodeavam, afastando-o das múltiplas solicitações *viciosas* do mundo, o educador podia contar, apenas, com o carácter e a força do querer do primeiro. Na verdade, nenhum poder externo, nenhuma barreira disciplinar se poderia erguer contra a espontaneidade infantil, posto que era exactamente aí que residia a marca distintiva de cada criança queurgia preservar. No breviário da pedagogia moderna, o exercício moral encontrava na autonomia e na vontade livre do aluno as suas duas traves mestras. Nesses termos, o longo processo de ortopedia das almas infanto-juvenis não reclamava para o adulto mais do que um papel de facilitador e de mediador terapêutico. Nada mais. E aqui os pedagogos modernos erguiam uma nova fractura relativamente ao modelo de educação tradicional. O velho espírito autoritário, alicerçado por uma tradição milenar, procurara o apoio para a obra civilizadora *fora da criança*, sendo, nessa medida exacta, absolutamente condenável. O seu erro estivera em não aceitar que nada poderia salvar o homem senão unicamente o próprio homem. Se o mais importante, na tarefa civilizadora de humanização da criança, era que se contasse com ela mesma, tudo portanto se ganharia conseguindo uma obediência consentida e dócil mas que não colidisse com a energia pessoal de cada uma delas. O argumento enunciava-se assim: a verdade, a justiça, a bondade, o dever e o sacrifício seriam treinados como correspondendo a uma lei inscrita na própria consciência da criança. Evidentemente

que nos encontramos aqui nos antípodas da acção repressiva. A coerção não podia em caso algum passar de um incidente e seria até tida como a manifestação de um fracasso da relação educador-educando.

“La liberté ou la contrainte?”, interrogava-se Claparède (1922, p. 18). A pergunta era evidentemente retórica, e servia para introduzir a matéria mais consensual desta geração de psicólogos educacionais, a da fusão simbiótica dos desejos e motivações pessoais com a disciplina interior. A capacidade espontânea da criança não podia em caso algum ser suprimida pelo educador. Onde a escola tradicional viu esforço, atenção forçada, pressão externa, disciplina imposta, a Educação Nova encontrava agora *interesse*. Direcção e controle seriam as palavras mágicas da primeira; liberdade e iniciativa as da outra. “É absurdo supor que uma criança conquiste mais disciplina mental ou intelectual ao fazer, sem querer, qualquer coisa, do que fazê-la, desejando-a de todo o coração”; “interesse e disciplina são coisas conexas e não opostas” como sucedia no passado, afirmava John Dewey (1959, p. 84; 1936, p. 170). Era sobre esta certeza que se deveria realizar a grande utopia: na escola do futuro existiria uma identificação absoluta entre o facto a ser aprendido ou a acção a ser praticada e o actor que nela se encontrava implicado. A educação seria aí uma reconstrução contínua da experiência, a vida mesma, e já não como anteriormente uma preparação para a vida futura. O professor só podia, nesta perspectiva, partir das capacidades – nativas ou adquiridas na experiência – em actividade na vida da criança; a matéria a estudar outra coisa não seria que o prolongamento das acções em que o aluno já estivesse de alguma forma empenhado. A ser assim, a criança teria um fim pessoal que a dirigia e conduzia ao longo do processo de aprendizagem. A actividade, no sentido de *self-activity*, seria o “nome para o fim último da educação” (Dewey, 1959, p. 138).

Foi este filósofo e pedagogo americano quem mais se deteve em considerações sobre a lei do interesse, defendendo que era aí que se estruturavam os aspectos dinâmicos da assimilação com a acomodação. Tomem-se, ao acaso, duas afirmações suas sobre os grandes objectivos da escola: “toda a educação é social, sendo, como é, uma participação,

uma conquista, um modo de agir comum”; “o objectivo da educação é, de modo geral, levar os educandos a ter as mesmas ideias que prevalecem entre os adultos” (Dewey, 1959, pp. 17 e 24). A linguagem dos *fins* é a de sempre: disciplina e normalização social. Contudo nesta fase histórica e no ambiente escolar aqueles objectivos concretizavam-se através da máxima da acção livre e do papel que esta desempenhava na constituição das diversas operações mentais e do pensamento infantil. O trabalho ficaria inteiramente consagrado e justificado porque correspondia a uma necessidade interna do sujeito. De facto, o interesse surgia a Dewey como um impulso ou hábito que gerava um propósito com força suficiente para mover uma pessoa a lutar pela sua realização. Significava, portanto, “actividade unificada, integrada” (1959, p. 96). A questão propriamente ontológica resolvia-se na mesma operação. Era a outra face do espelho. Não fazia qualquer sentido, continuava, “distinguir o interesse do *eu*”; seriam “dois nomes para designar uma coisa única: a espécie e a intensidade do interesse activamente tomado por alguma coisa revelam e medem a qualidade do *eu* existente” (Dewey, 1936, p. 428). O “interesse verdadeiro” mostraria que o sujeito e o mundo exterior se achavam juntamente empenhados numa relação em constante progressão, “que uma pessoa se identificou consigo mesma, ou que se encontrou a si mesma no decurso de uma acção” (Dewey, 1959, p. 120).

Dewey caracterizaria, ainda, os interesses infantis como essencialmente móveis e transitórios, consubstanciando nesse sentido uma *função de tipo propulsivo*. A tarefa do educador podia então clarificar-se: deveria considerar os interesses ora como signos reveladores das necessidades profundas ora como virtualidades de funções novas na criança. Eram, portanto, mais um *sintoma genético* que permitiria fundar a educação como uma dinâmica alicerçada sobre as tendências inatas. O professor via-se assim investido do papel de intérprete desses sinais manifestos ou de criador das condições favoráveis ao seu trânsito e livre eclosão na situação da sala de aula. Essa outra qualidade de avaliador dos sintomas, dos processos internos que procuravam transmutar-se em assuntos externos, faria dele essencialmente um

terapeuta (Claparède, 1922, p. 19). Esta seria a última faceta, espécie de imagem-limite do professor ao longo da última centúria.

A lógica do império terapêutico começa por nos devolver a figura do professor como um auxiliar-facilitador de processos criados inteiramente pela natureza. Quando se propôs responder de frente à questão “o que é a Escola Activa”, Ferrière falou naturalmente, e à cabeça das suas considerações, da aplicação das leis da psicologia genética à criança, do necessário conhecimento das aptidões, do equilíbrio individual. Mas o que procurou essencialmente sublinhar foi a possibilidade da acção educativa, confundindo-se já com o *alimento espiritual* que cada criança necessitaria, vir a atingir a esfera por excelência mais indomável da sua alma: o quadro que traçou desvenda o desígnio de expandir a arte de governo dos alunos até aos domínios do seu *inconsciente*. Os objectivos que a visão de Ferrière perseguia seriam expressamente os da produção de cidadãos amantes da ordem, mas esse desígnio remetia-o para a autonomia, conceito este que traduzia por equilíbrio e harmonia das manifestações pulsionais. E nós estamos de novo regressados às temáticas do domínio de si. Só que agora o âmbito em que elas se viram inscritas pelos psicólogos era o da *formação social de sentimentos inatos*. Nesta perspectiva, a “Escola Activa” agia, não sobre os sintomas exteriores do “Bem e do Mal”, mas sobre a sua “origem profunda”. Procurava, fundamentalmente, “conhecer o subconsciente: instintos, tendências, impulsos, intuições e interesses espontâneos, a fim de os utilizar, canalizar e de os fazer servir o progresso espiritual da Criança”. Era por essa via que “a Razão e a Vontade” predominariam sobre “o Coração e a Intuição”. De outro modo, afirmava Ferrière, “o espírito toma posse das tendências subconscientes: é a isso que se chama o domínio de si próprio”. Desta maneira, a “Escola Activa” estava segura de se conformar com os ideais sociais da “Ciência moderna”, formando personalidades “equilibradas e harmoniosas que, longe de serem egoístas, teriam o “sentido inato da solidariedade” e seriam, assim, “obreiros activos e construtivos da Justiça e da Paz no mundo” (Ferrière, 1965, p. 218).

Na nossa perspectiva, é exactamente neste contexto de um trabalho sobre a *interioridade profunda* que tem sentido colocar o problema da

normalização e de disciplina no interior da escola moderna. Gustave Le Bon, autor de uma *Psychologie de l'éducation*, que foi um caso de assinalável sucesso editorial nos anos 20, defendia que o princípio psicológico fundamental de todo o ensino se podia resumir numa fórmula que não se cansava de repetir: “toute l'éducation consiste dans l'art de faire passer le conscient dans l'inconscient”; por seu turno, “la morale n'est sérieusement constituée que quand elle est devenue inconscient” (Le Bon, 1924, pp. 216-217). A máxima não seria mais a do conhece-te a ti mesmo mas a do domina-te a ti mesmo. Importava, assim, encontrar os meios que permitissem rebuscar o inconsciente da criança como uma esfera espiritual com vida autónoma. Passou a defender-se a tese de que o inconsciente podia ser desenvolvido através da *formação artificial* de reflexos resultantes da repetição de certas associações.

O Dr. Freud fez por aqui a sua entrada no campo educativo. Vejamos como foram lidas na comunidade educativa lusófona algumas das suas ideias centrais. Para o médico português Vítor Fontes, por exemplo, a lição da psicanálise, segundo a qual “os desvios da normalidade” eram “motivados por erupções do inconsciente”, deveria impor-se no interior de qualquer instituição escolar (1924, p. 315). Para isso, era imperioso partir das teses contidas na teoria da sexualidade proposta por Freud. Este havia postulado que sexualidade e reprodução não coincidiam, posto que a vida sexual começaria de forma muito activa antes do primeiro ano de vida criança. Vista do prisma freudiano, a sexualidade teria um papel primordial na própria constituição dos complexos, isto é, da afectividade. Os pedagogos defendiam nessa linha que uma abordagem cientificamente adequada deveria ser realizada logo a partir da primeira infância e não apenas na puberdade, como antes se tinha dito e feito. A adequação do princípio do prazer ao princípio da realidade far-se-ia no espírito da criança, e segundo a teoria psicanalítica, através da perseguição, da moderação e até da censura do desejo. Era fatal que “essa necessidade tirânica nunca livremente realizada” fosse crescendo com o passar dos anos. Da luta feroz entre aqueles dois princípios resultaria, portanto, não uma anulação mas apenas um armazenamento, no inconsciente, “de todas as tendências instintivas,

contrariadas, censuradas, *refoulées* pelas condições do meio”. Ora, estas forças, quer dizer, esta *libido*, deslocada para o subsolo do inconsciente, permanecia aí apenas meio adormecida, num estado de permanente latência. Um simples desequilíbrio nervoso ou um ligeiro enfraquecimento da vigilância e da censura poderiam ser bastantes para que esse material irrompesse, brutal, na consciência, dando origem a perturbações psíquicas mais ou menos graves. E, acrescente-se, todo este desarranjo das psicoses e das nevroses ocorreria sem que o indivíduo se pudesse aperceber da sua verdadeira origem. Na situação de distúrbio emocional, o inconsciente transferia ou generalizava o que a princípio era apenas pessoal, assim se explicando os estados obsessivos, as antipatias bruscas que brotavam da vida psíquica da criança ou até mesmo as suas agressões registadas nos estabelecimentos educativos. Quantas faltas dos alunos não teriam a sua origem e justificação nestas chamadas perturbações do psiquismo? Vítor Fontes traçava um quadro de ocorrências possíveis.

Esta criança que, apesar dos esforços do professor e da própria, não consegue tomar a indispensável atenção aos trabalhos escolares; aquela que tem uma aversão acentuada pela leitura; esta outra não consegue uns minutos de imobilidade na carteira; ainda aquela aparece-nos de repente a gaguejar, estacando em determinadas palavras ou sílabas, que lhe vão bulir no complexo afectivo que a domina; esta, que era regular à escola, começa a faltar inesperadamente; este outro no ditado, apesar de todos os seus esforços, faz sempre erros, ou na mesma palavra ou nas que começam pela mesma letra, ou nas palavras que têm o mesmo sentido da ideia que preside à interiorização de determinado complexo; aquele fica sempre colado a certas ideias ou certas formas, que desenha ininterruptamente no caderno (Fontes, 1924b, pp. 313-314).

Todos estes sintomas indicariam sempre a existência no espírito da criança de um problema *não resolvido*. O professor teria que passar a avaliar e interpretar esse conflito interno. É aqui que se fixa a outra componente da sua figura de terapeuta. O professor via assim ampliada a

paleta de temas e problemas a merecer-lhe consideração. A sua acção desta feita seria inspectiva e indagadora. Esperava-se dele que fosse capaz de desvendar, no inconsciente do aluno, qual o complexo afectivo que motivava as suas atitudes desviantes. Já Binet, em *Les idées modernes sur les enfants*, achava igualmente que ao professor lhe não bastaria saber aplicar uns quantos *mental tests*. Teria que, dentro e fora da sala de aula, nos corredores e recreios, observar a conduta dos seus alunos. E, ao mesmo tempo, desenvolver estratégias de aproximação, capazes de conquistar a sua confiança, em ordem a obter deles confidências íntimas espontâneas (Binet, 1911, p. 14). Estamos já também de regresso à velha lógica confessional e da sua associação directa ao moderno *talking cure* disponibilizado pela psicanálise. Vitor Fontes falava, também ele, de um outro novo ramo da pedotécnia – a “psicopedanálise” – exactamente como sendo “a aplicação da psicanálise à pedagogia”. O professor, pela observação dos fenómenos do inconsciente e dos complexos nele interiorizados, deveria torná-los conscientes à criança em observação: podia corrigir “desarranjos psíquicos já em evolução, evitar, como meio profilático, outros que tendessem a estabelecer-se, ajudando a formar o carácter da criança” (Fontes, 1924, p. 316). Se, mercê deste novo tipo de relação professor-aluno a origem do distúrbio pudesse ficar clara no espírito da criança, *regularizada pela conversa e incorporada pelo raciocínio a causa do desejo não realizado*, então essa *libido* poderia tomar proporções normais, perdendo a sua força perturbadora.

Mas foi através do brasileiro Artur Ramos que as possibilidades de comunicação entre as novas conquistas da psicologia experimental e o freudismo se levaram mais adiante. A argumentação deste médico e catedrático de Antropologia e Etnologia da Universidade do Brasil descreveu um arco completo entre a dimensão conceptual, as tecnologias quantitativas de conhecimento da população escolar e o isolamento e tratamento clínico dos casos desviantes. Importa, por isso, conhecê-la com algum detalhe. Em 1934 publicou o livro *Educação e psicanálise*, dando aí a conhecer as grandes linhas da sua intervenção. Partia da “noção fundamental em toda a pedagogia contemporânea” de que, para conhecer o homem seria sempre preciso descer “até aos

extremos da individualização psicológica”. Quando fixava os objectivos da “autonomia do aluno” e da “adaptação do ensinamento a cada caso particular”, o “movimento educacional moderno” teria de reclamar o contributo da psicanálise, pois ela forneceria os instrumentos necessários para orientar o melhor possível as “tendências individuais” e “reorganizar a experiência”. Conceitos tão importantes como os de “interesse”, “tendências”, “actividade” é que dariam fatalmente à psicanálise “um lugar de extraordinário destaque” na paisagem da escola moderna (Ramos, 1934, p. 12-15). E continuava Artur Ramos:

A sua intromissão na pedagogia é perfeitamente válida, tanto nos *finis* como nos *meios* da educação. Se esta visa uma ordenação das relações humanas, a psicanálise contribui a desvendar as imperfeições originárias, destacando e mostrando, de um outro lado, as tendências à ordenação que existem também em estado inconsciente no homem. Fornece ainda um método de estudo, que favorece a resolução de situações *difíceis*, e insolúveis sem o seu auxílio (...) A grande ajuda da psicanálise à pedagogia está na investigação da vida psíquica profunda do inconsciente. Ela esclarece os móveis recônditos de todas essas situações difíceis, que vêm sendo o desespero de todas as psicologias e onde os testes falharam redondamente. O que muitas vezes se julgou um atraso mental, um apoucamento da inteligência, revelou-se como sendo inibições escolares, em consequência de conflitos escolares (Ramos, 1934, pp. 15-16).

Artur Ramos insistiu muito nesta ideia de que a tecnologia criada pela psicologia experimental, designadamente através dos testes, não permitiria resolver os múltiplos e contraditórios fenómenos da vida psíquica infanto-juvenil. “Os pedagogos”, explicava, “são levados geralmente a classificar os escolares em duas categorias, os que possuem aptidões intelectuais e os que as não possuem”, esquecendo, dessa forma, “o dinamismo emocional subjacente a cada criança”, ou melhor, “o papel formidável do inconsciente, verdadeiramente o motor das acções humanas” (Ramos, 1934, p. 82). Só a psicanálise estava em condições de denunciar e resolver o conflito “contido nos sistemas

dualistas entre as potências demoníacas dos desejos, das tendências, dos apetites malditos, e as altas sublimadas forças divinas de repressão, de restrição e de castigo” (Ramos, s.d, pp. 73-74). Para este médico, existiriam três grandes eixos sobre os quais deveria girar o movimento de uma educação de base e orientação psicanalíticas: (i) “o recalca-mento excessivo e as suas consequências pedagógicas”; (ii) “o exacto conhecimento da sexualidade infantil”; (iii) “o papel da sublimação” (Ramos, 1934, p. 21).

À semelhança do seu colega português Vítor Fontes, foi a questão da sexualidade que mais considerações mereceu a Artur Ramos. Parecia-lhe que sobre ela recaía, ainda, uma enorme “conspiração de silêncio” com as mais nefastas consequências para o desenvolvimento do escolar. A vida sexual da criança e os seus problemas não haviam sido tomados em consideração quer “pela escola clássica” quer pelos “educadores contemporâneos”. As atitudes continuavam a oscilar entre dois pólos, igualmente erróneos: “ou a negação sistemática das manifestações da sexualidade infantil ou a condenação, pelo horror, daquelas manifestações” (Ramos, 1939, p. 262). A única maneira de ultrapassar velhos e novos preconceitos, e de se admitir a existência de uma sexualidade infantil, passava por esclarecer a confusão corrente entre o que seria o domínio sexual e o genital. Sublinhava o médico brasileiro: “sexual é um termo infinitamente vasto, que abraça toda a sensualidade esparsa no ser e suas aspirações à satisfação”; “genital é o instinto já agrupado, como ele o é mais tarde, sob o primado da zona genital em vista da reprodução”. Freud mostrara como a “energia do instinto sexual” fazia a sua aparição na criança logo após o nascimento, de uma maneira “difusa em toda a superfície corpórea”, ligada a necessidades básicas, e identificou igualmente na criança as suas “zonas erógenas, primeiras fontes de actividade da *libido*”. A manutenção do velho ponto de vista adulto da sexualidade, negando esta evidência, trazia os maiores problemas para o campo educativo onde não se via quase ninguém capaz de responder sequer à “curiosidade e indagação sexual”, quanto mais às “fantasias infantis da sexualidade, a masturbação, as perversões pré-genitais, etc.” (Ramos, 1934, pp. 91, 92, 96).

A pedagogia deveria, no entender de Artur Ramos, zelar para que a fase da latência e da sexualidade não se hipertrofiasse em mecanismos perigosos para o equilíbrio da criança. O problema da masturbação, a principal queixa dos educadores, condensava em si todos os equívocos e falhanços da moral tradicional:

A lição da escola nos esclarece como devemos agir no particular. A pedagogia antiga fechou-se ao eco das manifestações do sexo. E o resultado foi o mais desastrado possível. Coibiu-se, com atitudes de horror e de ameaças, a sexualidade infantil. As crianças se tornaram quietas, amedrontadas, inibidas, dando a aparência de “inocentes” e tranquilas, mas a ruminação interior da angústia e dos desvios psíquicos estão se processando lentamente... O adulto “desconheceu” o mundo da sexualidade infantil, na Escola, e no entanto como ele é vasto! Aí estão os factos de observação diária, nas classes, nos jogos. As práticas do onanismo, as ligações homossexuais, as leituras e as conversas clandestinas, as frases e desenhos de carácter sexual, e outras actividades ligadas ao sexo.

O onanismo é a primeira destas manifestações universais da sexualidade (...) Autores clássicos, médicos e educadores espalharam a lenda do onanismo como aberração, pintando-nos um quadro teórico das consequências que ele provoca. E, no entanto, as estatísticas feitas com critério científico rigoroso demonstraram que homens ou mulheres que jamais praticaram o onanismo em qualquer fase da sua existência são em número reduzidíssimo (...) Os perigos apontados, as consequências funestas para a saúde, as ameaças, os castigos, tudo isso exprime uma atitude tradicional dos adultos em face da masturbação infantil (...) Os meios de cura e correcção são também incríveis: punição corporal, amarrar as mãos no leito, ameaça de cortar os órgãos genitais, ou mesmo, na reincidência, a execução de pequena operação (...)

Mas, na grande maioria dos casos, o onanismo infantil está ligado a uma actividade espontânea da vida sexual, incrementada muitas vezes por causas afectivas do ambiente familiar e social (onanismo de consolação, onanismo de desgosto, onanismo de jogo) (...) Nestes casos convém fazer o exame de todas as situações de desajustamento porque está largamente

provado que infinitamente mais prejudicial que o acto em si é a atitude dos adultos. Na correcção do onanismo infantil, o principal é, pois, a correcção inicial da atitude dos adultos. São as ameaças e castigos dos pais e educadores que vão determinar angústias, muitas vezes terríveis, na alma infantil. O que poderia passar como uma actividade precursora da sexualidade adulta, é condenado brutalmente, produzindo repercussões graves no psiquismo infantil (...) A pretensa nocividade do onanismo não reside na actividade fisiológica mas nos conflitos psíquicos provocados pelas ideias morais e religiosas impostas pelos educadores (Ramos, 1939, pp. 264-267 e 277-278).

Dever-se-iam estabelecer práticas e rotinas inteiramente divergentes para conter e disciplinar o impulso sexual infanto-juvenil. No lugar de desencorajar, ameaçar, proibir e reprimir intempestivamente a masturbação havia que “observar” atentamente “todos os estados de evolução da libido”. Artur Ramos considerava que só uma “fixação excessiva a um estado, a um modo de satisfação, ou ainda a um excesso de onanismo” deveriam despertar a atenção do educador esclarecido e, aí, o importante era que conseguisse encontrar “a raiz psíquica da anomalia”. Se o caso fosse considerado grave, empregaria a “única terapêutica causal” que tinha à sua disposição: “uma psicanálise infantil”. No entanto e para a maioria dos casos, de patologia sexual “leve”, bastaria “esclarecer convenientemente” – falar da sexualidade abundantemente, substituindo o “mistério do sexo pela verdade do sexo” –, para evitar que “criados perversos ou companheiros inexperientes de escola” influíssem negativamente na criança com “noções falsas e malsãs das coisas”. De toda a maneira, a instrução, por si só, não era suficiente para superar todas as inibições e desvios sexuais. A moral moderna não reclamava apenas a necessidade de prelecções e racionalizações intelectuais; impunha, sobretudo, formas práticas de condução da conduta. “A educação sexual não deve ser concebida em seu sentido estreito”, continuava aquele médico brasileiro. Havia, então, que fazer “derivar” a energia libidinal para outras actividades. Na última etapa de análise e de orientação disciplinar do escolar ter-se-ia, já se vê, de

“conceder um lugar de importância ao processo de sublimação”: uma “função instintiva inferior” daria lugar a “uma função mais elevada” fora dos limites sexuais. Artur Ramos pensava essencialmente nas “actividades de jogo”. Era nessa operação, nessa exacta operação de anulação positiva das *forças instintivas* que o processo de disciplina-ção ficaria concluído e se poderia, portanto, reclamar o seu contributo para a vida em sociedade. Desta forma, e a partir dos seus interesses e aptidões pessoais, o escolar passaria a dedicar-se a actividades de trabalho e, com estas, estava a conter de modo decisivo a sua agressividade, habituando-se a protagonizar sempre “novas conquistas morais”, novas vitórias sobre si próprio (Ramos, 1934, p. 156).

O problema das sublimações em pedagogia completará assim o das identificações. Na criança, o brincar é a primeira actividade de sublimação, o qual será observado cuidadosamente, para a avaliação da escolha da profissão futura. Como o jogo infantil, os esportes também representam actividades de sublimação. A sua tarefa principal é a satisfação das componentes agressivas da libido de uma maneira compatível com as exigências sociais. Daí o seu incremento nestas épocas de pruridos guerreiros, agindo muitas vezes como substituto das actividades propriamente militares. O esporte é, pois, uma necessidade social, uma válvula de segurança para os instintos de agressão.

Mas a sublimação mais perfeita deve ser para um trabalho de rendimento à comunidade. A tarefa do educador é de adivinhar logo cedo as sublimações para que tendem as forças instintivas de cada criança, qual será esse trabalho social que deve ser escolhido não como uma tarefa pesada e desagradável, mas com alegria, com participação de toda a personalidade, pois que ele tem raízes instintivas, tendências elementares que se transformaram por via da sublimação. É todo um capítulo novo de orientação profissional (Ramos, 1934, pp. 156-157).

Ao valorizar o dinamismo emocional da criança e do jovem escolar, Artur Ramos deixou-nos, ainda, um conjunto de importantes reflexões sobre a complexidade que envolvia a distinção dos territórios da

normalidade e da anormalidade. Mais uma vez, a psicanálise e o contexto terapêutico que ela transportava permitiam ultrapassar a rigidez e o carácter taxativo do conhecimento serial da população escolar. Como assinala a investigadora Maria Helena Sousa Patto em *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*, a “incorporação de alguns conceitos psicanalíticos” veio mudar, nos anos 20, “não só a visão dominante da doença mental como as concepções correntes sobre as causas das dificuldades de aprendizagem”. Na verdade, “a consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afectivo-emocional na determinação dos comportamentos e seus desvios” vieram provocar uma “mudança terminológica” no discurso educacional. Em vez do adjectivo *anormal*, tal como ficou circunscrito no início do século xx pela avaliação médica e pela investigação psicológica sobre a inteligência, passou a utilizar-se o conceito de *criança problema* ou *criança difícil* para designar toda aquele escolar que apresentava problemas de encaixe social ou de aprendizagem. Ora, substituir o discurso sobre as anormalidades genéticas e orgânicas por instrumentos conceptuais retirados da psicologia clínica de raiz psicanalítica equívaleu a ampliar significativamente “as causas” que estariam na base do insucesso da criança na escola: os problemas “emocionais” passaram a ganhar primazia sobre as dificuldades físicas e intelectuais e, nessa medida, “a nova palavra de ordem” da modernidade pedagógica passou a ser a “higiene mental escolar” (Patto, 1993, pp. 43-44).

Artur Ramos consagrou o essencial da sua obra pedagógica a demonstrar as virtualidades desta mudança na abordagem do desvio. Em 1939 publicou *A criança problema*, livro em que procura fundamentar teoricamente – e também exemplificar com análises de casos observados na clínica, como à frente veremos melhor – a tese segundo a qual havia que “inverter os dados clássicos da criança chamada ‘anormal’”. A designação, que de resto lhe surgia “imprópria em todos os sentidos”, englobava o grosso dos alunos “que por várias razões não podiam desempenhar os seus deveres de escolaridade, em paralelo com os outros companheiros, os ‘normais’”. Ora, parecia-lhe facto incontestável que

“somente uma percentagem insignificante destas crianças mereceria, a rigor, a denominação de ‘anormais’, isto é, aqueles escolares que, em virtude de defeitos constitucionais hereditários, ou de causas várias que lhes produzissem um desequilíbrio das funções neuro-psíquicas, não poderiam ser educados no ambiente da escola comum”. A larguíssima maioria da população escolar assim classificada – arriscaria mesmo afirmar: “90% das crianças tidas como ‘anormais’” – eram, na realidade, “crianças difíceis, ‘problemas’, vítimas de uma série de circunstâncias adversas” e não de qualquer “anomalia mental”. Elas sofreriam a influência e a acção de “causas extrínsecas”. A chamada enfermidade psíquica não passaria, pois, da “perturbação da capacidade de adaptação social”. Nestes termos, defendia que a imensa multidão formada pelas crianças “cauda de classe nas escolas, insubordinadas, desobedientes, instáveis, mentirosas, fujonas” não eram portadoras de qualquer “anomalia moral, no sentido constitucional do termo; elas foram ‘anormalizadas’ pelo meio”. Apenas o “aspecto social” deveria definir a noção de “desvio” e, em vez de se falar de uma posição social num Quociente de Inteligência, dever-se-ia, na opinião de Artur Ramos, utilizar palavras como “ajustamento” ou “desajustamento social”. O conceito de “criança problema”, substituindo o “o termo pejorativo e estreito de criança ‘anormal’”, permitiria, numa palavra, que o educador lançasse o seu olhar terapêutico a todos os casos de “desajustamento caracteorológico e de conduta da criança ao seu lar, à escola e ao currículo escolar” e não se fixasse, apenas, naqueles quantos “casos-limite do distúrbio mental constitucional” (Ramos, 1939, pp. 13-14, 18-19).

Terá sido o movimento em favor da higiene mental das crianças e adolescentes, sobretudo nos Estados Unidos da América – deslocando decididamente o “eixo do estudo da criança ‘normal’ para o da criança ‘normal’” – que mais influenciou Artur Ramos no sentido de entender como, em “medicina orgânica e mental”, todas as fronteiras e limites eram “imprecisos”. O conceito de “sanidade física e mental”, fundado sobre a noção quantitativa de “média”, surgia-lhe então como fenomenológico, “relativo” e, nessa medida, nada operacional. O “moderno higienista mental das escolas” devia, fugir “às classificações rígidas” e,

em alternativa, adoptar uma estratégia de *exame completo da criança*, o qual impunha a presença de vários especialistas e deveria atingir concretamente: (i) no plano psicológico, o “fundo mental” e as “aptidões pedagógicas”; (ii) no plano médico, o “fundo orgânico”; (iii) no plano psiquiátrico, análise mais larga de todos os “desajustamentos emocionais e psicológicos, desde os casos fronteiriços até aos aspectos mais graves da neurose e da psicose” (Ramos, 1939, pp. 18-21). Era este aparato de escrutínio exaustivo da alma e do corpo que permitia desenhar uma estratégia capaz de disciplinar capazmente o escolar desviado. Só através de uma análise que atendia às várias disposições à prática, e dando um enfoque especial nas situações involuntárias do psiquismo infantil, Artur Ramos acreditava poderem ser criadas *novas estruturas objectivas de comportamento*. Vulgarizado a partir do primeiro quartel do século xx, o movimento da higiene mental insistiu numa intervenção normalizadora no plano do inconsciente e tomou-se da maior ambição possível, a de conhecer o modo de produção do *habitus*:

O objectivo inicial da higiene mental era a “prevenção das doenças mentais” pelo estudo e afastamento de todas as causas que conduzem à alienação mental. Mas em pouco tempo esses objectivos se ampliaram. Houve uma mudança de eixo: da cura das psicoses à prevenção da doença mental; da assistência ao alienado à protecção do homem “normal”, no estudo largo dos seus desajustamentos psico-sociais. A personalidade humana vive dentro de conflitos e desajustamentos de toda a natureza: emocionais, sociais, domésticos, culturais (...)

Desde cedo se verificou que estava na infância o principal campo da higiene mental. Se esta visa à prevenção das doenças mentais e ao ajustamento da personalidade humana, é para a criança que deve voltar as suas vistas, pois aí estão os núcleos de carácter da vida adulta. Ajustar a criança ao seu meio é o objectivo básico, o trabalho inicial, a ser continuado depois, no ajustamento do indivíduo as seus sucessivos círculos de vida (...). A higiene mental infantil tem assim aspectos largos. O seu campo de acção é imenso. O seu trabalho é duplo: preventivo e correctivo. Ela estuda o desenvolvimento e a formação de hábitos na primeira e segunda

infância, acompanha o escolar no período da escola primária, assiste ao desabrochar da adolescência, prepara o jovem para a perfeita adaptação à vida adulta.

Desde cedo foram fundadas as clínicas pré-escolares, para uma acção mais eficaz, no tratamento da prevenção. E mais uma vez o eixo de acção se deslocou do trabalho do tratamento para o da prevenção. “A maior tarefa da higiene mental em educação é conservar normal a criança ‘normal’”, escreveu Benson e Altener. A tarefa correctiva virá depois, quando o trabalho de prevenção não foi conseguido: “ajustar a criança desajustada”. Estas clínicas de hábito (*habit clinics*) de pré-escolares têm por fim o estudo e orientação da criança “normal”; é um trabalho “positivo”, de afirmação e orientação. A higiene mental lançou então as suas vistas para os “jardins de infância”, que já constituíam uma excelente experiência pedagógica, e lhes trouxe a sua contribuição valiosa (...) Nestas clínicas de hábito são estudadas principalmente as bases fisiológicas da personalidade, as actividades instintivas primordiais como a fome, a sede, as funções de eliminação, o sono e repouso, actividades de sexo, as principais manifestações emocionais e afectivas, o desabrochar da inteligência. O higienista mental orienta essas funções na formação de hábitos normais, corrigindo os mais precoces desajustamentos encontrados. À entrada da escola primária, a higiene mental continua a obra, ainda na sua dupla tarefa de prevenção e correcção. Funda clínicas ortofrênicas, onde colaboram, lado a lado, o professor, o médico clínico, o psico-pedagogo, o psiquiatra (Ramos, 1939, pp. 20-22).

Este ponto da nossa narrativa não pode encerrar-se sem que se façam referências directas ao conceito-bandeira da modernidade. É que, no discurso pedagógico, também a *liberdade* passou a ser melhor entendida se associada ao contexto explicativo fornecido pela psicanálise. Esta ajudaria a demonstrar-se, com grande clareza, mais uma vitória na relação educativa da ciência da alma e das tecnologias morais do auto-controle sobre as tendências psico-fisiológicas do educando. As dinâmicas do inconsciente permitem-nos retomar, e agora pela mão de Faria de Vasconcelos (1934, p. 20), as teses do ideal pessoal liberal,

precisando-as como uma (i) elevação sobre si mesmo e do seu triunfo dos instintos e tendências inferiores, uma (ii) sujeição à dura disciplina do dever e da verdade, uma (iii) irradiação do eu para os outros na utilidade fraternal, dando com o coração a justiça que todos deviam merecer. Em suma, liberdade equivalia também a *sublimação*. Esta perspectiva ecoou de maneira idêntica no Brasil e não apenas em Artur Ramos. No livro *Temperamento e carácter sob o ponto de vista educativo*, de Henrique Geenen, publicado em 1929, um capítulo inteiro foi consagrado às relações entre a “auto-educação e o carácter”. Regressava a linguagem do governo e do cuidado de si mesmo mas em relação directa com um clima institucional de inteira liberdade. “É apanágio do homem”, começava por explicar este professor de Filosofia do Ginásio de Ribeirão Preto, “que só ele possa modelar a si mesmo”; na ordem moral só há *self-made-men*, homens que se fizeram por si”. Greenen estava igualmente seguro, seguindo Dewey, de que se a uma educação externa não soubesse respeitar “as tendências naturais do educando” seria completamente “improfícua”. Era mister que existisse uma forte cooperação pessoal do educando, pois não se podia poupar a ninguém “o nobre encargo de tomar sobre si a responsabilidade de seus actos, de se tornar dono de si, e a formar o seu próprio carácter. A antiga máxima do “conhece-te a ti mesmo” deveria ser de novo exaltada junto dos alunos por todo aquele educador que não quisesse “desperdiçar em vão” as suas forças e “tornar baldados” os seus esforços. E para a magna tarefa de educação da vontade – a única que poderia “conformar os nossos actos aos ditames de uma consciência recta”, tornando o aluno capaz de se “dominar a si mesmo” – havia que não ter medo do uso da liberdade. Só num ambiente escolar dominado pela liberdade “o recalçamento e a sublimação” poderiam levar à “aplicação da energia dinâmica em benefício da cultura moral e intelectual” e, assim, fortalecer o carácter individual do escolar (Geenen, 1929, pp. 67, 120-129). Justificava:

Crer firmemente em nossa liberdade, para sermos rigorosos connosco, duvidar da liberdade dos outros, para sermos condescendentes, eis o segredo da grandeza moral, da nobreza e da elevação do carácter. A crença

na liberdade, no poder que cada um de nós recebeu de uma fada benfazeja ao nascer, senão como um facto ao menos como uma promessa, eis a condição necessária para iniciarmos com confiança a nossa auto-educação (...) Quem não sente crescer em si a força da resistência ao mal pela própria continuação dessa resistência? Quem, pelo contrário, não se sente arrastado quase irresistivelmente ao mal após repetidas fraquezas? (...) Convencer-nos de nossa liberdade, eis, pois, a condição indispensável de educação pessoal (Geenen, 1929, pp. 122-123).

Os regimes de auto-governo do aluno

O problema da disciplina na escola moderna – remetendo invariavelmente para práticas de reforço da vontade e do querer individual – não se resolvia apenas numa troca terapêutica e no trabalho normalizador dos alunos-problema. Como seu contraponto, os novos jogos de poder desenhados pela pedagogia liberal supunham que se fossem criando espaços organizacionais para que todo e qualquer escolar pudesse, igualmente, aprender a exercer o comando e o governo da instituição escolar. Quer dizer: a socialização escolar supunha a aprendizagem introspectiva do autocontrolo e do cuidado de si, que devia ser complementada por exercícios de civismo democrático. O aprendizado da liberdade e da cidadania, isto é, a simulação prática da posse do poder político, mostraria a equivalência funcional entre o governo de cada um com o governo de todos.

A questão da moral foi discutida essencialmente como um problema prático. Procurando responder a esta pergunta: de que maneira evitar uma ineficaz moral moralista? Implantando uma “sociedade em miniatura” no interior da escola, logo responderia novamente o autor de *Democracy and education*. Para tanto, as ocupações dos escolares deveriam ter uma finalidade social explícita e utilizar o material de situações concretas da vida social. “Moral é toda a educação que desenvolve a capacidade de participar-se eficazmente da vida social”, concluía o mesmo John Dewey (1936, pp. 422-439). A questão, já se

antecipa, era essencialmente prática ou experiencial e não mais uma declaração ideológica de intenções. Há que dizer que os pedagogos da *Educação Nova* consagraram o melhor dos seus esforços em viabilizar a institucionalização do que, na tradição francófona, passaram a designar por *autonomie des écoliers* e na anglo-saxónica nem mais nem menos que por *self-government*. Estas designações apontavam para *regimes de socialização* que, fosse qual fosse a sua orgânica, caldeariam sempre o social na escola, tornando-a “o mais semelhante possível com a vida real” (Candeias, 1994, p. 397).

Em Portugal, Adolfo Lima cunhou o termo *educação social* como tendo justamente este alcance e significado. Defendeu que a escola não deveria ser mais “uma reunião a granel” mas antes “uma sociedade de crianças”. Teria de acompanhar “o progresso social”, retratando fielmente quer os “anseios” quer “as espécies de instituições” que o educando teria de conquistar por si próprio quando posteriormente fosse inserido na sociedade dos adultos. A escola organizar-se-ia e funcionaria de modo a que se propiciasse o exercício vivido da “emancipação e da liberdade, de acção consciente e convergente”, capaz de tornar os alunos, “*pela prática*, futuros participantes e colaboradores de uma vida social superior, sublimada”. A ser assim, “à Escola-prisão, à Escola-caserna, à Escola-convento, à Escola-oligárquica e chauvinista” sucederia “a Escola Social” (Lima, 1925a, pp. 108-110). A verdadeira liberdade apresentava-se antes de mais como um problema de *consciência social*. De racionalização. “A disciplina social é um produto da disciplina mental e sentimental”, persuadia-se o mesmo Adolfo Lima (1925b, p. 283). A liberdade tomava-se por algo que se adquiriria pelo exercício quotidiano, pela reflexão sistemática, e nunca como um material onírico e de projecção fantasista do sujeito. Afirmava-se que este regime da autonomia ou do *self-government* libertava o aluno da tutela pessoal do adulto e também da tradicional corveia disciplinar, porque o colocava sob a jurisdição da sua própria consciência moral. Auto-domínio individual e independência do grupo social teriam aqui exactamente o mesmo significado, sendo que toda essa conformação seria operacionalizada através uma tecnologia propriamente política. Foi por esta

via que a visão moral do aluno transportada pela ciência psicológica se associou ao governo do Estado e se passou a confundir com ele.

Não surpreende, assim, que estes pedagogos tenham procurado construir as suas escolas modelares exactamente decalcadas das instituições de governo político em uso ao tempo. E não apenas as democracias eram contempladas. Todos os sistemas de governo coevos se puderam verter positivamente nas escolas de pedagogia *avançada*. Registe-se, pelo seu impacte uma experiência norte-americana, o país em que as “pequenas repúblicas escolares” ganharam corpo em primeiro lugar e já dentro do próprio sistema público de ensino. A mais conhecida foi a *George Junior Republic*, fundada em Freeville, em 1895, por William R. George. O sistema praticado era o da democracia directa. A escola procurava reproduzir a vida e os vários públicos. A sua Constituição informava da existência de uma Assembleia Legislativa, de um Poder Executivo e de Tribunais. Além disso, tinha moeda convencional, pagava salários aos alunos – a sua divisa era “Nothing without labor” – e publicava um jornal, *The citizen*. O mais significativo é que esta experiência foi conduzida sobre adolescentes, de ambos os sexos e entre os 14 e os 18 anos de idade, em situação de risco ou já mesmo activos na marginalidade. Temos assim uma colónia-internato mas que se imaginava como uma república em miniatura. Ferrière logo notou, numa visita à instituição, que William R. George assumia que a sua instituição visava marcar a transição “entre les républiques d’anormaux, de délinquents ou de vagabonds” et “les républiques d’enfants normaux” que se encontrariam noutras experiências das Escolas Novas (1921, p. 110). Mais uma vez o sistema experimentava nas franjas do social. Em qualquer posição que nos encontremos chega-se ao centro ou à normalidade a partir da periferia, do desvio. Trabalhava-se sempre primeiramente com os refractários. Depois de provar aí a sua eficácia, o movimento podia espalhar-se. E outras escolas públicas americanas praticaram o princípio do *self-government*. Winston Lindsley Gill foi o aclamado fundador das chamadas cidades escolares – em que o fim era o de organizar os educandos no contexto de governo próprio de um município, também com órgãos com poder

legislativo e executivo –, que se espalharam por todos os EUA, Canadá e Cuba. Gill entendia que a escola-cidade seria a prazo um remédio eficaz para a degenerescência e apatia que marcavam então o sistema democrático no seu país. Um dos divulgadores mais entusiastas destas experiências, em Portugal, foi António Sérgio. Na sua célebre e influente *Educação cívica*, datada de 1915 (Sérgio, 1984), defendeu a introdução do sistema “Município Escolar”, falando igualmente da experiência da *George Junior Republic*, e de um punhado de outras escolas norte-americanas.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS INSTITUCIONAIS DE ENQUADRAMENTO E GOVERNO DA CRIANÇA NO BRASIL E EM PORTUGAL ENTRE 1880 E 1960

Uma rede de poderes de linguagem

O objectivo desta terceira e última secção é o de tentar identificar, em referência à situação de cada um dos dois países de língua portuguesa, o sistema geral de formação institucional dos enunciados centrados no conhecimento psico-pedagógico do aluno. E podemos logo perceber como uma nova corporação de actores devidamente treinados e credenciados na gestão das pessoas – os médicos e os psicólogos – se foi apresentado, a partir de organismos da administração pública, como detentora cada vez mais exclusiva desse saber. Tentaremos mostrar aqui que a *rede* que este novo conjunto de actores materializou correspondeu à fixação de formas de representação do aluno e do ensino muitíssimo ligadas entre si, quer na forma de conceber os diagnósticos, quer ainda no modo como se apresentavam as respectivas soluções. A pertinência da instituição escolar e os seus objectivos não mais deixaram de estar relacionados com uma rotina de notação e acumulação de dados sobre largo número de alunos, remetendo crescentemente para situações pessoais, para *dossiers* particulares. Ciência da

individualização que operava através da operação burocrática-documental, a pedagogia moderna mobilizou em várias instituições públicas diferentes especialistas e serviços cujas rotinas técnicas remetem, de facto, para dispositivos de *inscrição* das identidades. Essas técnicas podiam depois *traduzir* as propriedades, capacidades e energias do aluno em artefactos documentais: quadros, cartas, diagramas, medições... Os registos, nos quais a atenção ao educando se espraiava tanto na medição e análise das capacidades intelectuais e criativas como na inventariação e descrição das formas de conduta, não cessaram de crescer no espaço lusófono a partir do termo do século XIX.

Ora, novas linguagens, novas práticas discursivas – grelhas e quadros de visualização, vocabulários, normas e sistemas de julgamento – começaram a circular para inscrever e, literalmente, *produzir por todo o lado o mesmo tipo de experiência*. A entrada das ciências *psi* na realidade educativa brasileira e portuguesa significou que a subjectividade e a inter-subjectividade se podiam converter em objectos de gestão racional do aluno e em motores da sua integração plena na vida escolar. Na escola do século XX terá havido sempre espaço livre para o aparecimento de novos parâmetros de registo da diferença. Os traços da individualidade passaram a ser produzidos a partir tanto da observação e da examinação, quanto da vigilância e aplicação do juízo normalizador sobre o corpo e o espírito do aluno, dando sempre lugar a diferentes técnicas materiais de inscrição de dados. O *arquivo* relativo ao aluno cresceu exponencialmente através do contributo dos vários centros médico-psico-pedagógicos, determinados antes do mais em transcrever e codificar todas as variações particulares. Ambos disponibilizaram, de facto, toda uma tecnologia intelectual destinada a tornar visíveis e inteligíveis as características interiores dos educandos e as relações interpessoais que marcavam a instituição liceal. As questões da identidade pessoal e da subjectividade continuavam a remeter para o domínio de certas *categorias* teóricas, para a posse de uma determinada linguagem.

Falar destas operações, e a partir da respectiva linguagem pedagógica-psicológica-médica, é, portanto, construir uma narrativa histórica

que estará muito longe de corresponder a um projecto epistemológico ou de história das ideias. Efectivamente, foi sempre de *acção e regulação* social que efectivamente se tratou. Sabemos muito bem como os vários prosélitos da educação moderna tratavam a questão da conduta: ela assentaria menos sobre a coacção que sobre injunções morais e repertórios de supervisão, relacionados sempre com o aconselhamento ético. Ora, os especialistas oriundos daqueles campos científicos referiam-se aos caminhos do bem não directamente em nome de um interesse político ou religioso, mas à luz de uma verdade científica, a qual de resto não teria por objectivo aprisionar o aluno; ao contrário o que lhe asseveravam era a autonomia, a liberdade e a satisfação pessoal no termo da viagem escolar. Havia aqui uma enorme e importantíssima ambição, adivinha-se. A de fazer com que as *tecnologias do eu* se fundissem com as *técnicas do eu*. Com efeito, tratar-se-ia de transformar a linguagem e os critérios fornecidos para agir sobre o corpo, os pensamentos e a conduta do aluno exactamente naqueles em que ele deveria percepçionar os seus próprios, defeitos, desvios ou vícios ou ainda projectar os seus ideais de realização e felicidade. O sucesso desta adequação mecânica da linguagem dependeria, como se vê, da capacidade que o aluno teria em se reconhecer a si mesmo, melhor ou pior, como um certo tipo de pessoa que derivava dos juízos normativos fornecidos pelos novos educadores sobre o que ele era, poderia e deveria desejar ser. Para que a simbiose se estabelecesse, a criança e o jovem aluno começaram a ser incentivados a desenvolver a auto-inspecção e a auto-problematização, ao mesmo tempo que entravam numa relação de troca terapêutica, confessando dos seus segredos mais íntimos àqueles recém-chegados *experts* da alma. Viram-se a participar também eles nesses jogos em que os seres humanos regulam os outros e se regulam a si próprios à luz de certos jogos de verdade identitária. A relação consigo mesmo ou com os semelhantes, já se vê, nada tinha de ontológico e tudo de histórico, de social. O sucesso desta operação dependeria da capacidade que cada aluno passasse a ter de *pensar a moralidade como constituindo a voz de si próprio enquanto falante de uma linguagem comum*. A identidade pessoal passaria a ser –

como tantas vezes insiste a sociologia de Giddens falando de uma política da vida pessoal – um *projecto reflexivo*, uma autoconstrução.

Importa que a consolidação histórica desta perspectiva, em que se reformularam práticas de exercício da autoridade – as pedagogias da autonomia começavam a ligar-se directamente a terapias médicas da normalidade e a *psicologização* do quotidiano juvenil –, possa ser relatada com mais detalhe, acompanhado o tempo próprio do debate social e da inserção de novas instituições. É da instalação de um novo espaço da modernidade que efectivamente trataremos em seguida. Mas, para que esta convergência entre o programa educacional moderno e os sistemas de ensino dos países lusófonos fique melhor expressa, deve atentar-se separadamente em cada realidade nacional.

O tecido institucional brasileiro: da psicologia experimental à normalização terapêutica

No Brasil e a partir do último quartel do século XIX, a crítica às condições materiais e pedagógicas em que eram tuteladas as crianças “abandonadas” terá constituído um primeiro passo em ordem à afirmação de soluções institucionais de tipo moderno. Em grande medida, esse esforço inicial ficou a dever-se a Moncorvo Filho que se transformaria num dos paladinos da higiene escolar. No seu longo livro *Histórico da protecção à infância (1500-1922)* procurou traçar um quadro da situação existente no país, tentando dessa forma legitimar um enquadramento totalmente diverso da criança em situação de risco. Para o “conhecimento exacto do palpitante problema da protecção directa e indirecta à infância” tornou-se-lhe “imperioso” aperceber “o modo pelo qual eram as crianças recolhidas aos abrigos e como se desempenhavam de suas espinhosas tarefas as instituições que a tal fim então se propunham”. Como médico do Serviço de Pediatria da Policlínica Geral do Rio de Janeiro visitou, no termo dos anos 80, todas as escolas que pôde, “tanto as de natureza privada, como as mantidas pelo Estado ou a Municipalidade do Distrito

Federal”. Essa prospecção permitiu-lhe ver “confirmadas as presunções” de que “as crianças de todas as idades (...) não encontravam nesta capital, e provavelmente no Brasil inteiro, a menor espécie de amparo eficaz”, constituindo os vários estabelecimentos visitados – “casas de caridade”, “recolhimentos”, “patronatos”, “orfanatos”, “asilos”, etc. – “a negação mais completa da higiene”, mantendo-se então completamente imunes “ao influxo dos conhecimentos modernos”. Independentemente da sua vocação e de quem as dirigia, pareceram-lhe sempre uma “lástima”, guardando todos a “tradição do maior anacronismo”. O “asilos”, por exemplo, “e tal como o concebiam os antigos”, era ainda uma casa na qual se “encafurnavam dezenas de crianças de 7 a 8 anos em diante nem sempre livres de uma promiscuidade prejudicial”. A sua educação não ia além “do carrancismo de uma instrução quase sempre religiosa”. Viviam, além disso, “sem o menor preceito de higiene, muitas vezes atrofiadas pela falta de ar e de luz suficientes”; via de regra eram “pessimamente alimentadas” e sujeitas, não raro, “pela qualquer leve falta, a castigos bárbaros, dos quais o mais suave era o suplício da fome e da sede”. Nos planos material e educativo estes estabelecimentos apareciam, portanto, a Moncorvo Filho como estando o mais possível afastados “dos princípios e sociais” que deviam presidir à sua manutenção (Moncorvo Filho, 1926, pp. 133-134).

As primeiras referências que Moncorvo Filho encontrou à recepção do higienismo escolar no Brasil datavam também do início da década de 80. E, do campo médico, o movimento passou para o político. Ainda em 1882, o reputado conselheiro Ruy Barbosa, num “memorável parecer apresentado à Câmara dos Deputados”, sugeria a publicação de legislação onde, de novo pela via da higiene, já conseguia lançar um olhar sobre a escola capaz de revolver completamente as suas estruturas e seus modos de funcionamento. Dois anos mais tarde, o ministro do Interior, Franco de Sá, mandava publicar um Aviso que ia na mesma direcção, conferindo aos representantes da sanidade escolar a prerrogativa de zelar pela introdução de modificações profundas no sistema de ensino. Nele se lê:

Em suas visitas aos estabelecimentos de ensino, as autoridades sanitárias, além de darem aos professores públicos ou aos directores de colégios particulares as instruções de que depende a higiene escolar, principalmente no tocante à acção da luz e ao consumo do ar no recinto das aulas e à posição dos alunos durante os trabalhos de leitura e escrita (...), devem ter muito em vista as condições higiénicas dos edificios, o asseio das aulas e das dependências do serviço escolar, as condições ortopédicas da mobília clássica, as condições da luz, temperatura e ventilação, a relação entre o número de alunos e as dimensões da aula, a classificação deles segundo os bancos e as mesas, finalmente, o estado sanitário dos alunos, procedendo à revacinação em todos aqueles que houverem sido vacinados depois de três anos (Aviso 31, de 15/12/1884, citado por Moncorvo Filho, 1926, p. 182).

A incorporação do diagnóstico e das soluções higienistas pela administração pública brasileira não foi, todavia, suficiente para originar mudanças significativas nos estabelecimentos de ensino existentes e, menos ainda, desencadeou o aparecimento de novos organismos norteados por ideário semelhante. De acordo com a mesma fonte, dali em diante, “e até Março de 1899, jamais se houvera falado no assunto”. É que justamente nessa data o próprio Moncorvo Filho conseguiria fundar o Instituto de Protecção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), com o objectivo duplo de conhecer e cuidar a criança em risco. As suas linhas programáticas mostram, efectivamente, que a instituição deveria proceder “ao estudo científico e social das questões de filantropia”, a fim de que a sociedade carioca pudesse, realmente, “reconhecer ser da maior importância atender com o indispensável desvelo à situação da criança indigente e doente, tendo em vista melhor amparar o ser humano nos seus verdes anos, preparando o cidadão do futuro”. O passar dos anos mostraria que o Instituto se vocacionou essencialmente para a primeira infância – “e a criança desde o período de sua formação no ventre materno até ao desabrochar dos 7 ou 8 anos, onde encontra socorro nesta cidade?” –, fomentando sobretudo a criação de (i) “pequenos asilos de maternidade para o recolhimento das mulheres nos últimos meses da gestação”, (ii) “creches para

receber e alimentar durante o dia as crianças menores de dois anos” e “jardins de infância” (Moncorvo Filho, 1926, pp. 140-142, 184). Outra novidade que o IPAI-RJ trouxe consigo foi a criação de uma autêntica rede por todo o Brasil: entre 1899 e 1929 foram criadas nada mais nada menos que 22 filiais do Instituto de Protecção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, 11 delas com creche (Belo Horizonte, Ceará, Curitiba, Juiz de Fora, Maranhão, Niterói, Petrópolis, Ribeirão Preto, Rio de Janeiro, Salvador e Santos).

A ideia de zelar em simultâneo pela instrução e saúde das crianças, agregando ao saber e à prática educativa um conjunto de preocupações médicas, filantrópicas, assistencialistas é detectável, de novo, na legislação brasileira, no termo da primeira década do século xx. Em 1909, o Prefeito Municipal do Rio de Janeiro, Serzedello Correia, nomeou uma comissão presidida pelo director de Higiene e Assistência Pública e composta por educadores e médicos no sentido de apresentar um projecto de organização de um Serviço Especial de Inspeção Médica Escolar. O documento foi tornado público ainda nesse ano e, logo nos considerandos, se afirmava que “pouco ou nada” existia no Estado “com relação à inspeção sanitária do prédio escolar e do seu mobiliário”. No entanto, as competências do novo Serviço não ficariam circunscritas aos domínios do edifício e do material escolar nele existente; todo um programa médico-pedagógico se daria efectivamente ali a conhecer. O projecto de lei estabelecia que a inspeção sanitária das escolas, “além de concorrer para a defesa da colectividade em relação às moléstias contagiosas e evitáveis”, desempenharia de modo igual “uma missão altamente civilizadora”. Tratava-se portanto, e mais uma vez, de proteger não a saúde das crianças no meio escolar mas, ainda, de procurar “produzir cidadãos fortes e inteligentes”. Para atingir esses objectivos de socialização, o escolar seria observado e examinado sob diversos ângulos. Far-se-ia um “exame clínico periódico” a todos, devendo serem prestados cuidados redobrados àqueles “alunos suspeitos” de serem portadores de “moléstia transmissível”. Como se foi referindo atrás, a construção de um olhar que efectivamente escrutinasse o aluno não dispensava a existência de um

artefacto documental onde ficassem anotadas, para cada um e para todos, um conjunto de informações susceptíveis de mapear e descrever a identidade pessoal – bem como a trajectória ao longo dos ciclos escolares –, podendo, ainda, agregar essa informação para reivindicar um conhecimento rigoroso das características da população escolar e da sua dispersão e agrupamento tendo em conta padrões científicos de distribuição normal. Esta Comissão propôs que ficasse, então, “estabelecida a ficha sanitária compulsória para os alunos das escolas e institutos municipais”. Ela seria “constituída por uma caderneta” na qual deviam ser inscritos ora pelo professor ou director ora pelo médico escolar as seguintes informações: “nome, idade, filiação, naturalidade, residência, referência de vacinação e revacinação, medidas antropométricas, o resultado do exame físico-patológico”, além de outros “dados úteis”. As anotações seriam feitas semestralmente, mas cumpre acrescentar verificar que aqueles três actores educativos estavam obrigados a consignar na ficha-caderneta tudo o que fossem descobrindo de “anormal” de cada vez que trabalhassem com o aluno ou examinassem. A futura Inspeção Sanitária Escolar não deixaria de providenciar outrossim para que, nos estabelecimentos de ensino do Rio Janeiro, a prática da “educação física” – e sublinhe-se que esta constituiu historicamente a primeira actividade, inicialmente como extracurricular, que a escola incorporou e na qual se valorizaram dimensões sócio-educativas, já não apenas os saberes intelectuais contidos nas várias disciplinas do plano de estudo – fosse “efectiva e com orientação científica, sistematizando-a no sentido de favorecer o desenvolvimento físico e intelectual dos alunos” (Projecto lei organizando a Inspeção Médica Escolar de 29/10/1909, citado por Moncorvo Filho, 1926, pp. 207-211). A inspeção, como serviço municipal, viria a ser formalmente criada em 1910 (Decreto 778, de 9 de Maio), embora a sua existência não tenha ido além de seis meses.

De todas as formas, a administração pública brasileira estava já, nos alvares do século passado, inteiramente disponível para aceitar a ideia de que o conhecimento completo do corpo e do espírito do aluno seriam fundamentais para a consecução dos objectivos centrais

da escola, que não passavam já maioritariamente pela assimilação dos conteúdos curriculares. No Estado de São Paulo “os primeiros sinais de que essas ideias faziam também o seu caminho institucional apareceram a partir de 1911”, quando se reorganizou o Serviço Sanitário do Estado e foi nele incorporado o Serviço de Inspeção Médico-Escolar (Decreto de 2141, de 14/11/1911). As funções e competências eram em tudo semelhantes ao organismo criado no Rio de Janeiro. Só em 1916, quando este serviço foi desmembrado e integrado na Directoria Geral da Instrução Pública, é que se assistiu à assimilação plena das novas linhas da moderna psicologia educacional, o que passou, evidentemente, pela diversificação dos rótulos que permitiriam compreender a verdade pessoal de cada aluno. Desde então, o Serviço de Inspeção Médico-Escolar assumiu mais um objectivo, claramente inspirando-se nos trabalhos de Binet. Vieira de Mello, médico responsável por este serviço, assinalou que importava muito se se fizesse o “exame cuidadoso dos alunos das várias classes de ensino”, de modo a que se continuassem a “constituir as respectivas fichas”, mas desta feita para se poder perceber quantos exactamente seriam “normais, débeis e anormais”; uma vez catalogados e devidamente especificadas “as deficiências observadas” ver-se-ia para os grupos dos segundos e terceiros qual o “regime especial” que mais lhes convinha, “a fim de serem encaminhados para escolas ao ar livre ou de anormais” (Mello, 1917, p. 380). Já se verifica como uma taxinomia simples, de apenas três entradas científicas, permitia uma reordenação completa da população escolar, homogeneizando-a e, por essa via, tornando-a mais governável. E não era tudo. Para o cabal conhecimento do aluno, o mesmo Vieira de Mello mandou que o Serviço de Inspeção Médico-Escolar imprimisse dois quadros esquemáticos e explicativos sobre os aspectos médico-pedagógicos que deveriam ser objecto de exame. Estas peças discursivas logo evidenciam que o campo de visão do aluno se tornara mais complexo e que, portanto, haviam surgido novos territórios analíticos, enquanto outros se tornaram entretanto mais complexos. Atente-se na ficha individual do aluno, que se denominava então de “antropo-pedagógica”, e fixemo-nos apenas na parte relativa à

classificação mental. A Inspeção estipulara a existência de quatro domínios, no interior dos quais se podia escolher o rótulo mais adequado a cada personalidade. A saber: (i) “*Atenção*: atento, pouco atento, desatento”; (ii) “*Memória*: boa, medíocre, má; (iii) “*Inteligência*: normal (igual aos da sua idade), anormal precoce (superior ao da sua idade), anormal tardo (inferior aos da sua idade)”; (iv) “*Carácter ou Comportamento*: asténico (indolente, apático, preguiçoso), instável (irrequieto, buliçoso, indisciplinado), ciclotímico (que participa de uma ou de outra categoria)” (Mello, 1917, p. 388).

Ainda que num estado embrionário, estava no *mercado* pedagógico brasileiro já disponível a tecnologia que poderia levar qualquer professor a conhecer o estado somatológico psicológico dos seus alunos, logo a partir do momento em que estes comparecessem à escola. Os vários descritores científicos activados poderiam, na verdade, começar a determinar as diferenças individuais da actividade mental, em cada fase do seu desenvolvimento, conhecer o seu património intelectual, e, ainda, identificar com rigor os traços da conduta. Havia, doravante, que tornar estes instrumentos mais afinados, ou seja, continuar a multiplicar os registos discursivos da individualidade, ora remetendo a análise para zonas mais profundas de domínios já de alguma maneira identificados, ora cobrindo realidades até então completamente virgens. Em *A ordem e a medida: Escola e psicologia em S. Paulo (1890-1930)* o historiador Fausto Tavares (1986) examina os principais acontecimentos que marcaram as relações intensas entre o conhecimento psicológico e a cultura escolar no Brasil. E neste seu trabalho dá grande destaque ao Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental/Laboratório de Psicologia Experimental, criado em 1914 na Escola Normal de São Paulo e dirigido inicialmente pelo professor italiano Ugo Pizzoli. Foi, em nossa opinião, neste organismo que o saber positivo acerca da realidade física e mental de cada aluno conheceu novos e decisivos impulsos. O Laboratório deu a conhecer, logo mesmo no ano da sua fundação, à comunidade educativa – entre outros suportes materiais de registo da diferença física da população escolar – uma *Carteira Biográfica Escolar* que o Governo do Estado de

S. Paulo viria a adoptar para a identificação dos alunos do ensino primário. Afirma Fausto Tavares sobre as características materiais deste novo artefacto documental:

Por Carteira Biográfica Escolar, o professor italiano referia-se a um caderno padronizado e previamente impresso pelas gráficas oficiais, contendo dados sócio-antropo-psicológicos de todo o aluno das escolas públicas, em especial das crianças das escolas elementares, onde o poder público investia maiores recursos e onde se encontrava a maior população escolar. A carteira deveria ser preenchida por três profissionais: pelo director do estabelecimento (responsável pelas notas gerais e dados anamnésicos da família), por um médico escolar (exame físico do aluno) e pelo professor (observações antropológicas e psicológicas). Ainda segundo as recomendações de Pizzoli, as informações deveriam ser recolhidas periodicamente, de preferência no começo e no fim de cada ano lectivo, a fim de proporcionar uma visão cronológica e comparativa entre os vários estádios da vida escolar e do desenvolvimento psico-sócio-biológico do aluno (...) Além de dados de dados pessoais básicos (nome, idade, filiação), ela também deveria conter as informações sócio-económicas da família do escolar, além do registo da sua cor de pele, peso, altura, marcas físicas, tempo de reacção, limiar de fadiga muscular, capacidade respiratória, circunferência craniana, conduta, excentricidades, memória, etc. (Tavares, 1986, pp. 117-118).

Vejamos esta *Carteira* com um pouco mais de detalhe, excluindo apenas as observações “anamnéticas” e “antropológicas”, relacionadas com o corpo. A recolha da informação sobre o encaixe social do aluno impunha a descrição pormenorizada do “Estado moral da família”, ou seja, averiguar exactamente “costumes, excentricidades, vícios, religião e cuidados dispensados aos filhos”; havia ainda que, nas “condições gerais”, dar baixa de todas as “profissões” do agregado familiar. No que respeitava à secção das “observações fisio-psicológicas”, o professor deveria registar, por um lado, a acuidade da “vista” e do “ouvido”, a “finura do tacto”, a “motilidade”, a “fisionomia”, a “linguagem oral” e a “sensibilidade interna”; por outro lado, e em cada ano de um ciclo

escolar de cinco, teria de identificar os seguintes itens, na sua maioria relacionados com o comportamento moral: “percepção”, “atenção”, “memória”, “inteligência”, “temperamento sentimental”, “afectividade”, “conduta”, “vontade”, “caprichos”, “excentricidades”, “notas pessoais”, “vocação” (Estado de São Paulo, 1914). Esta peça documental tornava cada escolar completamente cognoscível tanto no plano físico e emocional. E mais: se consubstanciava a sua verdade mesma não deixava ainda, como se acabou de ver com o último registo, de quer antecipar o destino para que estaria guardado. Descrição e prescrição, presente e futuro, justapunham-se na *Carteira*.

A ideia de atribuir a cada aluno uma ficha ou cadastro psico-antropométrico foi tentada na mesma altura, nalguns casos até mesmo antes, noutros pontos do Brasil. Ainda no âmbito escolar paulista, Clemente Quaglio – espécie de pioneiro da psicologia experimental no Brasil – já em 1911 havia apresentado um outro exemplo de ficha biográfica. Mas na maioria dos casos as investigações que deram origem à publicação de documentos relativos ao exame e inscrição das características psico-físicas da população escolar, estiveram ligadas às escolas normais secundárias, todas elas possuindo o seu Gabinete de Antropologia e Psicologia Pedagógica na década de 10. Foram os casos, entre outros, da Escola Normal de São Carlos ou da Escola Normal de Itapetininga.

Como conclui Fausto Tavares (1996, p. 119), o conhecimento “minucioso das características físicas e mentais do aluno demonstrava o interesse do Estado, através da acção escolar, em atingir as deficiências individuais, primeiro identificando-as para depois corrigi-las”. Na verdade, Pizzoli sempre defendeu que enquanto o correcto preenchimento dos vários campos da ficha ou carteira biográfica era essencial para proporcionar “métodos de ensino mais justos e proporcionados”, já a possibilidade de um *professor-corrector* que se dedicasse “a preencher as lacunas, as deficiências naturais, e a trazer o equilíbrio harmónico a todas as faculdades do espírito” era a prova de que a profilaxia do escolar constituía o grande objectivo disciplinar que se pretendia atingir com a institucionalização das carteiras biográficas (Pizzoli, 1914, pp. 9-10).

Um outro alimentador da modernidade pedagógica no Brasil, de par com o experimentalismo psicológico, esteve relacionado com iniciativas no domínio da saúde mental. Em 1923, o médico Gustavo Riedel fundou no Rio de Janeiro a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), com o objectivo de melhorar a assistência aos doentes mentais. Todavia, e como nota Jurandir Freire Costa em *A história da psiquiatria no Brasil: Um corte ideológico*, os psiquiatras cedo “começaram a elaborar projectos que ultrapassavam as aspirações iniciais da instituição e que visavam à prevenção, à eugenia e à educação dos indivíduos”. Passaram a entender a prevenção da doença mental como uma extensão dos cuidados médicos prestados ao conjunto das populações. Esta reorientação programática implicaria que a intervenção psiquiátrica se tornasse “similar à prevenção em medicina orgânica”, ou seja, “a acção terapêutica deveria exercer-se no período pré-patogénico, antes mesmo do aparecimento dos sinais clínicos”. Daí em diante, o “alvo de cuidados dos psiquiatras passou a ser o indivíduo normal e não o doente; o que interessava era a prevenção e não a cura”. De 1928 a 1934 a mudança de paradigma ter-se-á consolidado na LBHM e os seus psiquiatras passaram a “definir-se cada vez mais como higienistas” (Costa, 1980, pp. 27-29). Este mesmo entendimento da higiene mental foi abertamente assumido por Artur Ramos em 1934, quando – em virtude da Reforma “Anísio Teixeira” do Ensino Municipal, do ano anterior – fundou no Rio de Janeiro a Secção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais.

Este novo serviço foi apresentado como reconhecimento da prioridade em instalarem-se clínicas de hábitos ou de higiene mental nas escolas, articulando-as com a actividade educacional. Foram várias as que se fundaram até ao final dos anos 30 nas Escolas Experimentais. A intervenção desenvolvida pelas equipas coordenadas por Artur Ramos no Instituto de Pesquisas Educacionais mostra, de modo exuberante, como se efectivou o desígnio do exame microfísico de todos os efectivos escolares – e bem assim as suas famílias –, de modo a estabelecer os conteúdos idiossincráticos e colocar cada um sob um contexto *normalizador*. “Orientação” ou “reorientação”, “ajuste” ou “reajuste”

são as palavras que melhor passaram a definir as modernas dinâmicas disciplinares. O “largo programa de acção” deste organismo, e que incluía igualmente a formação dos seus quadros, seria resumido pelo seu responsável da seguinte maneira:

- A) Higiene mental preventiva do pré-escolar. É o progresso educativo transportado ao lar. Correcta formação dos pais. Círculos de pais. Educadores visitantes. Clínicas de hábitos e de direcção da infância. Serviços conexos – profiláticos e médicos.
- B) Exame médico-psicológico do escolar, com o fim de joeirar os “casos-problemas”, os “difíceis” em seus vários graus.
- C) Orientar os psiquicamente sãos. Reajustar os mal-ajustados. Clínicas ortofrénicas. Serviços conexos: médico, antropológico...
- D) Correcta formação mental do educador. Curso de férias. Cursos na escola de professores. Frequência ao Serviço Central de Ortofrenia. Formação intensiva de educadores especializados.
- E) Educar o público. Conferências públicas. Conselhos de higiene mental. Divulgação pelo cinema, rádio, boletim, etc. Publicações de monografias.
- F) Problemas conexos. Articulação com outros serviços: médico, tests, antropologia, etc. Planos de estudo. Trabalhos de experimentação, originais e contra-prova de experiências estrangeiras. Psicologia da criança brasileira. Publicações periódicas (Ramos, 1939, pp. 24-25).

Estas práticas teriam permitido organizar um vasto banco de informações – Artur Ramos falaria mesmo de “Ficha do Serviço” –, o qual conteria esta importante sequência de dados sobre (i) o historial da família, incluindo “pais, irmãos e outros parentes”, e bem assim “as condições materiais e psicológicas da habitação”; (ii) “a história obstétrica materna, desenvolvimento e formação de hábitos”, ou seja, “crescimento, saúde geral, alimentação, marcha e linguagem, ritmos fisiológicos, disciplina e vida na escola”; (iii) a “fachada temperamental e caracterológica do aluno”, além das “funções psicológicas”, de uma “súmula do exame psicométrico e antropométrico”, do “exame médico” e do “diagnóstico da personalidade (...)”. De 1934 a 1939 o serviço

de higiene mental chefiado por Artur Ramos observou “em profundidade” 2000 crianças (Ramos, 1939, pp. 14, 25).

O seu livro *Criança problema*, a que já recorremos atrás, sistematiza os resultados destes primeiros 5 anos de actividade da Secção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais do Rio de Janeiro. Artur Ramos fornece-nos aí inúmeras biografias clínicas de alunos com dificuldades de aprendizagem e de integração escolar. A descrição das suas investigações e intervenções, a partir da história das crianças em observação médica, tinha por finalidade estabelecer um quadro suficientemente variado que pudesse inteligibilizar o conjunto das características sociais e psicológicas que estavam na base de todo o tipo de fracasso escolar e, dessa maneira, operacionalizar uma prática terapêutica correcta. A sequência dos vários capítulos é, em si mesma, reflexo desse propósito de inventariar e estudar de forma dinâmica os tipos essenciais de aluno desviado: apresentou os traços psicológicos da “criança mimada”, estendeu-se em longas considerações sobre a “criança escorraçada”, passando depois às “constelações familiares”, dando particular destaque neste particular ao “filho único” e ao papel dos “avós”; prosseguiu novamente o caminho com a análise da “criança turbulenta”, tentou interpretar a complexidade afectiva que se escondia atrás dos “tiques e ritmias”, das “fugas escolares”, do “medo e da angústia”, mas foram os “problemas sexuais” que mais atenção mereceram ao médico brasileiro. O mapeamento da realidade feito a partir apenas de situações individuais, do caso emblemático, permitia-lhe reiterar o princípio político da subjectivação como condição para a devolução social da criança em risco. A concluir o primeiro capítulo sobre algumas das mais nefastas influências do “meio ambiente”, Artur Ramos defendia que a criança não mais deveria ser considerada “um ser isolado, responsável pelos seus actos, ou julgada portadora de uma ‘tara’”; os seus estudos e a sua intervenção terapêutica, aproveitando de resto “a lição da psicologia social”, haviam-no ensinado a “olhar a criança como uma entidade móvel, complexa, boiando à mercê das múltiplas influências do seu meio e reagindo das mais variadas maneiras a essas influências”. Mas, ao reconhecer esta influência dos

contextos envolventes, Artur Ramos não se obrigava a encontrar uma explicação de tipo causal. O que mais lhe importava era fixar o princípio da plasticidade infantil, da resposta individual às dificuldades causadas pelo meio envolvente. De imediato acrescentava: “não há a ‘criança problema’, e sim ‘problemas’ da criança, em graus variados, subindo a escala de uma complexidade crescente”; para “a solução desses ‘problemas’ devemos armar a equação da criança com os termos fornecidos, em primeiro lugar pelas pessoas e imagens da sua ambiência familiar” (Ramos, 1939, p. 44).

Nas suas interpretações relativas às tipologias adoptadas na *Criança problema*, devemos notar que a explicitação dos vários casos decorria de deficiências estruturais do sistema e que, portanto, a estratégia terapêutica-correctiva a que deitava mãos era quase sempre acompanhada uma crítica aberta às concepções e soluções educativas adoptadas pelas duas instituições sociais responsáveis pela socialização da criança, a família e a escola. Como se, mesmo no terreno e no interior de instituições públicas, a assunção da herança e dos instrumentos *psi* transportassem imediatamente consigo a possibilidade real de transformar inteiramente as ideias e processos utilizados no governo da criança. As páginas consagradas à descrição da “criança escorraçada” e da “criança turbulenta” parecem-nos ter sido escritas, no fundamental, para ilustrar este ponto de vista. Sobre a primeira categoria, Artur Ramos começou por se mostrar algo céptico, sublinhando as dificuldades em “erradicar hábitos tão inveterados do sadismo de pais e professores”. “Infelizmente”, acrescentava, “os castigos corporais não desapareceram nos processos educativos de nossos dias: em certos lares desajustados eles ainda constituem o remédio heróico”. A população da capital brasileira consignava práticas como estas nos anos 30 do século passado: “castigos por pancadas, bordoadas, socos, bofetões, espancamentos com pau, chicote, cabo de vassoura, correia, tábua, prisão cafuas, amarrar a criança no pé da mãe, despir as calças da criança para impedi-la de sair de casa”. Por outro lado, e dentro do universo escolar era facto que a “palmatória” era ainda a “regra”, sobretudo nas escolas rurais. As observações médicas levadas a cabo

no conjunto de estabelecimentos escolares do Distrito Federal registavam muitas vezes a presença destes castigos: “ficar de joelhos; pôr de joelhos debaixo da mesa; pôr a criança de pé no canto da sala; pôr a criança de pé, virada contra a parede; privação de merenda; pôr a criança de joelhos com a cesta de papéis na cabeça; um superintendente da 7ª circunscrição encontrou, em 1934, uma professora que levava milho para castigar os alunos; puxões de orelha; cascudos...”. E se era igualmente uma realidade que, em muitas escolas, as punições corporais vinham cedendo o seu lugar a “castigos morais”, alguns destes tinham consequências tão ou mais “desastrosas” que os primeiros. Artur Ramos sentia-se novamente obrigado a inventariar a geografia das novas penas: “retenção na hora do recreio; retenção na hora da saída; humilhar a criança perante os colegas; retirar a criança de classe para a turma de outra professora; retirar a criança de aula para o gabinete da directora; suspensão por tempo ilimitado; expulsão; nome na ‘lista negra’”. As fichas apresentadas mostravam a grande prevalência da “agressividade”, da “timidez”, do “medo”, da “angústia” no conjunto das chamadas “crianças escorraçadas”. Muitos dos defeitos de carácter – as “mentiras, os furtos, os desajustamentos sexuais” – tinham origem nos castigos físicos e na “falta de carinho e abandono afectivo” que invariavelmente os acompanhavam. O Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental propunha-se contribuir para a educação dos progenitores. De todas as formas era a escola que deveria completar a obra, “procurando compreender a criança, não como uma entidade isolada, portadora de ‘vícios hereditários’, de ‘constituições deliquenciais’ e outras coisas cerebrinas, mas como um ser vacilante, afectivo, em formação, no meio de constelações afectivas dos adultos”. Esta transformação radical na forma de *ler e receber* o aluno obrigaria a uma mudança igualmente profunda na posição do educador, cujo “papel fundamental” passaria a ser equivalente ao do terapeuta em situação analítica: a professora primária teria de se “sobrepôr aos pais sádicos, principalmente à mãe madrasta que não compreende os problemas do seu filho”; desse modo conseguiria da criança “a transferência afectiva” e daria uma “compensação a uma alma órfã de afecto”. “A compensação afectiva”,

insistia Artur Ramos uma vez mais, era o “primeiro passo para a sua correcção” emocional (Ramos, 1939, pp. 72-73, 140-141).

Veja-se agora a segunda categoria. O tipo social da criança turbulenta constituía o mais “vasto capítulo” dos problemas de disciplina que prendiam a atenção dos educadores. Sob a capa turbulência achavam-se compreendidos, para Artur Ramos, aspectos “muito diversos de comportamento motor: a turbulência simples, a agressividade, a impulsividade, etc”. As observações clínicas mostravam “o dinamismo afectivo” destas crianças, que não podiam continuar a ser – como insistia a pedagogia tradicional – caracterizadas de “anormais”. Os seus problemas eram de tipo reaccional, ou seja, traduziam “movimentos-símbolos de vingança, de ódio, de fuga e evasão diante situações de desajustamento, tudo isso às vezes facilitado pela existência de ‘fixações’ da personalidade a uma fase pré-genital da libido, de acordo com a hipótese psicanalítica” (Ramos, 1939, pp. 193, 203). Os casos mais complicados, de “forte desajustamento da personalidade e da conduta” eram praticamente sempre o reflexo de maus tratos. Tome-se um caso ao acaso, dos muitos reproduzidos por Artur Ramos, resolvido pela nova relação terapêutica introduzida pela higiene mental:

Observação. 124. Menino de 9 anos, cor preta. O pai, brasileiro, faleceu de uma doença mental. A mãe, brasileira, serviços domésticos, castiga muito o filho. 4 irmãos, rapaz de 23 anos, moça de 20 anos, e 2 meninas de 15 e 11 anos; esta última frequenta a Escola e não apresenta nenhum problema de comportamento. O menino é o caçula, muito escorraçado pela mãe, que “não quer que ele fique igual ao pai”. Moram em quarto de habitação colectiva, onde vive toda a família. Traumas morais, durante a gravidez materna; nascimento a termo, em condições normais; dificuldades no nascimento do menino. Subalimentação. Deita-se às 20 horas. Brinca em casa e na escola com companheiros, tendência a dominar. Atormenta os colegas com beliscões e pontapés, é fanfarrão e tagarela, embriante, turbulento. É agressivo, com explosões súbitas, fica às vezes indiferente e apático. Tem 1m28 de altura, pesa 28 quilos. O exame orgânico revelou sinais de lués congénita. Do seu registo de observações: muito barulhento,

é o tipo da criança barulhenta. Em casa procura ser autoridade, querendo imitar a atitude do pai. Fica indignado quando as irmãs e a mãe dizem que o pai era um ignorante e um bruto. Apanha muito de correia, da mãe. Esta e as irmãs dizem que o “menino é assim porque saiu ao pai”.

O Serviço esclareceu o caso, mostrando na Escola que o menino reagia às restrições e aos castigos maternos, por uma explosão de personalidade, como símbolo de protesto, na turbulência e na agressão. Foi instruída a mãe para não se referir em termos depreciativos ao pai da criança e para abolir os castigos corporais (Ramos, 1939, p. 201).

Também os problemas de natureza sexual apresentados pelas crianças na escola vinham de quadros familiares desestruturados e se encontravam “associados a outras manifestações de comportamento”, como a “agressividade, os tiques, as mentiras, os furtos, etc.”. Como já se afirmou, Artur Ramos defendia a terapêutica psicanalítica para a reversibilidade destas situações de desajustamento da conduta, “podendo o instinto sexual se entremostrear em várias manifestações, não só no plano psíquico (derivação), como no orgânico (conversão)”. Na *Criança problema* estão recolhidas muitas fichas que relatam histórias em que a sexualidade do aluno irrompe de forma disfuncional. Escolhemos apenas reproduzir uma delas, aliás muito extensa. E se ela foi apresentada pelo autor do livro como emblemática de que os problemas sexuais da criança já vinham “pré-formados do lar” – e que a escola apenas proporciona uma oportunidade de eles “se revelarem” –, a nós interessa-nos, fundamentalmente, como documento capaz de propor um retrato muito nítido da capacidade que as autoridades escolares passaram a ter de observar-policiar-descrever-reescrever a intimidade pessoal e familiar, para assim poderem agir mais eficazmente sobre o plano de maior *instabilidade moral*, o da sexualidade. O contexto terapêutico moderno instaurado pela médico-pedagogia alimentou-se muitíssimo de descrições, dir-se-ia ininterruptas, jamais acabadas, como a deste “menino instável, agressivo, insubordinado, apresentando várias manifestações de natureza sexual”, quer dizer, mais um “produto típico de atitudes erróneas dos pais”. Nunca, até então, as instituições

educativas haviam desenvolvido instrumentos para examinar e conhecer tão aprofundadamente tanto o universo afectivo da criança, quanto o funcionamento e a realidade material da família. Como se doravante a tutela emocional desta passasse a ser igualmente um problema do Estado. É, em última análise, desta transferência de poder que trata a história clínica que vamos ler já em seguida (Ramos, 1939, pp. 297, 303).

Observação. 214. Menino de 8 anos, cor branca. O pai, português, não goza de boa saúde; enérgico, muito severo com os filhos, só admite a correcção pela pancada. A mãe, muito desconfiada, exaltada e contraditória; teme o “génio” do marido, vive a desculpar os filhos. 2 irmãos, de 18 e 16 anos. Moram em casa alugada, em “vila” de bom aspecto. O menino, como não encontre em casa crianças para brincar, vive frequentemente com os meninos da “vila”. Nada de anormal na história obstétrica materna. Nascimento a termo, em condições normais. O desenvolvimento da criança processou-se sem complicações. Deita-se às 20 horas, levanta-se às 6.30 horas; hábitos de masturbação no leito. Brinca na escola; gosta de brinquedos agitados, tendência a dominar os companheiros; tem predilecção pelas colegas mais bonitas, tomando atitudes inconvenientes. É indisciplinado, desobediente, atormenta os colegas com pontapés, é tagarela e mentiroso; esconde o que é dos outros, já tendo levado para casa objectos dos colegas. Tem o tique de levar tudo à boca; alça da pasta, roupa, dedos (...) É alegre, agitado, fantasista, bulhento, teimoso, irrequieto, autoritário, narcísico, com bizarras periódicas. Aprendizagem boa. Tem 1m31 de altura, pesa 28 kilos e 300 gramas. O exame orgânico revelou o seguinte: sinais de lues congénita, reflexos tendinosos e cutâneos exagerados; acúmulo de secreção no prepúcio; erecção do órgão genital, durante todo o tempo do exame. Do seu registo de observações:

Abril de 1938 – Desde o começo do ano lectivo, vem preocupando a escola com as suas actividades; é instável, desatento, agitado, persegue os colegas com pancadas.

23 de Abril – Visita social realizada pela auxiliar do Serviço: Casa de bom aspecto situada em pequeno parque, “vila”, com entrada comum. Interior

modesto mas bem cuidado. O pai nunca teve tempo para observar os filhos; quando estes o preocupam, resolve a questão com castigos corporais. O menino é muito mimado pela mãe, que sempre desculpa as suas falhas de comportamento. Os vizinhos temem a criança pela violência das suas brincadeiras. Já estive num Jardim de Infância e num colégio particular.

Maio – O menino apresenta uma fase de melhora; com a mudança da professora, acha-se mais calmo e mais interessado nos trabalhos da turma.

12 de Junho – Depois das férias, o menino piorou: continua insubordinado, corre pelos corredores da Escola, nada produz. Persegue as meninas, principalmente as mais bonitas; diz-lhes palavras grosseiras, apalpa-as.

16 de Junho – Continua preocupando a Escola; abraça as meninas, persegue-as para levantar-lhes as saias.

17 de Junho – Foi examinado pelo Chefe de Serviço, que aconselhou as medidas para o caso: tratamento antilúético, conselhos de higiene local, orientação dos pais, colheita de maiores dados sobre o ambiente familiar.

20 de Junho – Compareceu a mãe à Escola. Foi informada do exame e da orientação a seguir. Mostrou-se muito surpreendida pelas atitudes do filho na Escola e com as palavras grosseiras que emprega. Atribui à Escola os desajustamentos do filho. Afirma que em casa o menino nada apresenta do que a escola vem registando... Ao mesmo tempo que diz isso, queixa-se que as travessuras do menino são tais, que chega a desconfiar de um desequilíbrio mental. Relata o seguinte facto, achando muita graça no menino: de volta do cinema, disse-lhe o filho: “eu quero te dar um beijo bem demorado, como fazem os artistas de cinema; queria ter uma namorada para beijar como Nelson Eddy...”

30 de Agosto – S. continua agarrando as meninas para beijá-las à força. Queixa de uma menina a quem ele andou segredando “coisas” no ouvido: “S. ou é cínico ou é imbecil”.

Setembro – S. tem estado instável, turbulento. A professora de sua turma já esgotou todos os recursos para que o menino acompanhasse os trabalhos de classe. Tem chegado à escola muito agitado, permanecendo poucos minutos e fugindo para a rua. Prevenida a família, comparece o pai; concordou que o filho era travesso “em consequência de vermes” (sic).

4 de Outubro – Conforme orientação do Serviço, começou a Escola a fa-

zer a instrução individual da criança. Para isso, foi retirado da sua turma, sob um pretexto qualquer. A criança revoltou-se. Tentou pular a janela da biblioteca. Explodiu com a directora: “Já fui expulso de uma escola porque lutei com a directora. Arranquei uma unha dela e rasguei todo o vestido. Saí do Jardim de Infância porque enfiei um compasso na ... de um menino, o compasso entrou todinho; desenhei a directora mijando” (sic). Tudo isso foi dito bem alto com ar de zombaria. Foi conduzido a casa. Por proposta da Escola e assentimento do Serviço, o menino foi retirado provisoriamente da Escola, para fazer o tratamento, sendo readmitido logo que melhorasse. A mãe veio à Escola, muito exaltada: “Acho-o muito travesso; porém incapaz de tanto desrespeito. As crianças da Escola é que estão pervertendo o meu filho e ensinando-lhe essas coisas. Se ele espanca os colegas, é para se defender porque o chamam de maluco. Meu marido não se conforma com isto; não sabe como a Escola não dá disciplina. Meu filho não é doente; precisa é de castigo; quando melhorou na Escola é porque apanhou uma surra de palmadas”. Queixas de alguns colegas do menino: “Professora, vim aqui para lhe dizer que S. é maluco; ele entrou na nossa sala gritando, dizendo nomes feios e cuspiendo na gente”. Outro: “Dona A. eu queria escrever uma carta, contando o que S. fez na sala de música, mas resolvi falar com a senhora por andar mais depressa; S. não pode ficar mais perto de ninguém; ele maltrata todo o mundo e faz muitas indecências. A senhora vai deixar ele ainda aqui na Escola?”

Foi resolvido que o menino compareceria à Escola depois dos trabalhos da sua turma; receberia assim instrução individual, sem o contacto dos outros colegas. Novas informações sobre seu ambiente familiar fornecidas por pessoas que conheciam a família; S. foi sempre criado no maior contacto materno, dormindo no mesmo quarto, conhecendo todas as vestes íntimas femininas. Até os dias das regras da mãe ele sabe, tomando nota, dando apartes (Ramos, 1939, pp. 300-303).

A institucionalização da Saúde Escolar em Portugal: sentidos e limites de uma nova dinâmica de governo dos escolares

Em Portugal observa-se uma dinâmica de desenvolvimento de práticas institucionais de recorte programático semelhante ao desenvolvido no Brasil, com a diferença fundamental de que aí deparamos sempre com uma realidade territorial muitíssimo mais pequena. Se o Estado-nação vinha procurando consolidar, desde a segunda metade do século XVIII, um sistema público de ensino, as várias iniciativas jurídico-legais tomadas pelo Governo de Lisboa, a partir do início de Novecentos tiveram já um carácter invariavelmente nacional e, nessa medida, deixam perceber o propósito de construir formas de intervenção muitíssimo ligadas entre si. Os esforços operados no sentido de construir novas dinâmicas de conhecimento do aluno, assentes no contributo da Psicologia, levaram, a partir de meados dos anos 30, à criação da Direcção Geral da Saúde Escolar. A construção da modernidade educacional nas décadas subsequentes, com a consequente criação de novas tecnologias de governo dos escolares, enquanto projecto do Estado português, esteve muitíssimo dependente da força criativa deste novo departamento da administração central. Atente-se então à história deste processo.

O ponto de vista médico-higienista sobre a pedagogia iniciou a sua trajectória em Portugal no termo do século XIX. Terá sido Bethencourt Ferreira – médico e professor tanto na Universidade do Porto como em vários liceus do país – quem lamentou na Reforma do ensino primário e secundário de 1894 – unanimemente celebrada como de acordo com as mais “avançadas” concepções pedagógicas do tempo – a completa ausência das leis experimentais da fisiologia moderna. Acrescentou que aquela Reforma não respeitava na sua estrutura curricular a evolução do crescimento e o desenvolvimento dos alunos, preocupando-se apenas com o desenvolvimento da inteligência e esquecendo a sua saúde física e mental. Neste contexto de crítica às orientações do Governo, Bethencourt Ferreira defendeu uma

posição radical, da *superintendência médica* de todo o regime escolar, pois só os médicos estavam em condições de aplicar um regime higiénico que efectivamente protegesse a vida e a saúde individual dos alunos (Ferreira, 1899, pp. 145-147). Mas seria um médico da geração seguinte, Costa Sacadura, quem viria, de facto, a institucionalizar a médico-pedagogia em Portugal. Com escritos muitos influentes, esteve de facto na origem da Inspeção Sanitária Escolar, criada em 1901 no âmbito de uma nova Reforma do ensino primário português. As atribuições desta instituição configuravam já um novo território de intervenção educativa. De facto, cabia-lhe inspeccionar quer as condições higiénicas dos edifícios em que estavam instaladas as várias escolas do Reino – não apenas públicas mas também privadas – quer todos os alunos. Especificamente quanto a estes últimos, a Inspeção devia registar os que eram ou não vacinados, os que sofriam de doença contagiosa ou prejudicial à colectividade e ainda organizar um boletim antropométrico.

Em Maio de 1911, menos de um ano após a instauração da I República em Portugal, os serviços da Sanidade Escolar foram remodelados profundamente e, além das competências de 1901, foi atribuído a esse organismo a promoção do desenvolvimento mental dos alunos. O ensino da ginástica passou, também, a ser da sua competência exclusiva. As competências do médico escolar começaram a clarificar-se nessa mesma altura: a sua acção deveria ser registada quer em “boletins semestrais e anuais” quer em “relatórios”. No fim de cada ano lectivo, e tendo reunido todos os elementos que tivesse colhido, esse informe seria enviado ao inspector da Sanidade Escolar. O médico escolar via-se rodeado de vários documentos cuja concepção revelava o desígnio de se organizar uma informação uniforme da realidade tanto numa avaliação qualitativa como quantitativa. A primeira tarefa referida era a da inspeção e fiscalização, “sob o ponto de vista sanitário”, dos edifícios do ensino liceal. Visitaria “amiúde as aulas, ginásio e demais locais escolares, para se certificar das suas condições higiénicas”, posto o que organizaria o “cadastro sanitário do edifício escolar”. Outra tarefa a que os médicos escolares deveriam dar imediata execução, e para a qual “envidariam os maiores esforços”, dizia respeito à observação de

cada escolar. Pela primeira vez ficavam devidamente determinados os meios e os processos de um registo padronizado das características físicas de cada aluno, em ordem a um conhecimento real de toda a população liceal. Era o tão reclamado “exame médico-antropométrico” que sobretudo estava em causa no ano de 1911. Para uma parte dessas mensurações o médico contava com a ajuda do “professor de educação física”, que as registaria num mapa, “o modelo D”; deveriam ambos organizar também a “estatística do serviço antropométrico”, a partir do “modelo B”. Já o exame “fisiológico” e “organo-anatómico” – registados no “livrete e na ficha sanitária, conforme o modelo C” –, seriam feitos “exclusivamente pelo médico escolar” aos alunos que se matriculavam pela primeira vez no liceu. Juntos, os vários exames consistiam na determinação de nove caracteres médico-antropométricos: “a) Estatura; b) Peso; c) Perimetria; d) Espirometria; e) Dinamometria (tracção e pressão); f) Agudeza visual; g) Agudeza auditiva; h) Desvios da coluna vertebral; i) Vacinação e revacinação”. Para estas mensurações, o médico escolar possuía um conjunto de instrumentos – “craveira, balança, fita métrica extensível, espirómetro, dinamómetro de pressão e tracção, escalas de Wecker e um relógio” – e deveria ter presente várias “normas práticas” que nos devolvem um cenário de ordem e rigor, como se a descrição pormenorizada dos alunos implicasse uma regulamentação, quer dizer, uma unificação completa de todos os procedimentos a efectuar (Decreto 2, de 26/5/1911; Decreto de 2/8/1911).

Em Junho de 1933, o ministro da Educação da altura, Gustavo Cordeiro Ramos, procedeu a nova reorganização destes serviços, criando a Direcção Geral da Saúde Escolar (DGSE), no âmbito da qual surgiu em Portugal a figura das enfermeiras escolares ou visitadoras escolares. O conjunto das premissas e teses relativas ao conhecimento da “integridade psicológica” do aluno entraram definitivamente no vocabulário do poder político em Portugal. O entendimento que se fazia então das funções da medicina escolar ia sobretudo no sentido da formação e desenvolvimento do carácter. As fontes legislativas e o discurso daquela Direcção Geral deixam perceber que o médico escolar se deveria ocupar bem menos com a constituição física e da hereditariedade do

aluno que com a higiene do seu espírito. Psicologia e moral passaram a ser palavras equivalentes, cobrindo a mesma realidade. A saúde da alma e o fortalecimento da vontade do aluno transformaram-se sem dúvida no objectivo prioritário da medicina escolar portuguesa. Uma constante prática psicoterapêutica, na detecção e combate aos “hábitos viciosos” e aos “estados de espírito doentio” dos alunos, viria a identificar a intervenção dos médicos entre os anos 30 e 50 nas escolas portuguesas, tanto do ensino primário como secundário. Dessa forma todo o aluno de comportamento ou mente *desviante* se veria remetido a uma relação estruturada em torno da confissão, pela qual o médico o deveria levar a reconstituir os seus pensamentos, as suas obsessões. E aqui se jogava um importante efeito de poder socializador: a confissão passou a ser entendida como uma condição para a introspecção. O interrogatório e o questionário médico deviam misturar o relato das vivências do aluno com o exame de si próprio. Ora, esta narrativa do eu permitiria ao médico detectar e decifrar um conjunto de sinais e de sintomas que, de imediato, eram traduzidos numa linguagem científica e devolvidos ao aluno como elementos da sua identidade pessoal. Esta técnica dispensava qualquer repressão ou castigo externo; supunha que todas as modificações internas do aluno em direcção à sua cura fossem obtidas pelo seu próprio trabalho, através do auto-governo ou do auto-controlo.

A questão essencial passou a ser de ordem tecnológica e remetia em bloco para o *governo da alma*. O Ministério da Instrução Pública português admitiu na primeira metade dos anos 30 que existiam recursos para aumentar as resistências morais do educando; a questão estava então em conseguir accioná-los, longe da retórica escolar que apelava ao entendimento e à razão. “Para formar a vontade, para educar, para dar resistência contra as solicitações maléficas” o médico dispunha de “meios apropriados”. Antes de mais nada, teria de encontrar forma de “sondar a alma da criança” e “ganhar a sua confiança”; só dessa forma poderia agir com eficácia sobre ela. Para “estudar as almas”, recordava o legislador português, não faltavam os “ensejos na escola”. Bastava ao médico fixar a sua atenção “no comportamento nas aulas” e

observar “a conduta dos alunos nos jogos”. Os elementos aí recolhidos, se bem interpretados, seriam efectivamente suficientes para começar a compreender com rigor científico a diferença psicológica de cada um dos escolares. Tratava-se de começar a empreender uma análise em profundidade, capaz de compreender a *verdade* da criança e do jovem, para além das racionalizações ou máscaras sociais que habitualmente o revestiam. Atentaria sobretudo nas “grandes informações” que os jogos lhe poderiam dar, porque ali, mais do que em qualquer outra dinâmica relacional, o “subconsciente” do aluno funcionava “no calor da refrega com grande liberdade, desembaraçado dos freios da educação e das conveniências”. “O carácter e a educação descobrem-se no jogo”, sentenciava-se. Com efeito, o médico podia aí surpreender em *flagrante* os diversos tipos de uma cadeia moral, evidentemente bipolar: “o fleumático e o impulsivo, o firme e o frouxo, o leal e o traiçoeiro, o corajoso e o desalentado, o modesto e o vaidoso, o positivo e o romântico, o cortês e o grosseiro” (Decreto 22752, de 28/6/1933).

Estas observações preliminares deveriam suportar-se, depois, em inquirições directas aos alunos e, se disso fosse caso, às respectivas famílias. Mas para realizar com sucesso qualquer questionário sobre as tendências e os hábitos comportamentais dos alunos requeria-se do médico “sagacidade, descrição e zelo, tacto e simpatia”. Era importante que soubesse que nada poderia vir a fazer se não conseguisse conquistar a “confiança” daquele cuja alma perscrutava. Se se alicerçasse aí, a “franqueza, a sinceridade, a confidência” vinham naturalmente. A livre adesão do destinatário era imprescindível a este tipo de trabalho terapêutico. Toda a técnica visava “provocar as confidências, as confissões”, pois só elas ajudavam “as almas juvenis a vencer as sugestões doentias”. Eram os benefícios da partilha social da intimidade que estavam em causa, defendendo-se que os alunos tirariam um “benefício imediato, porque o que até ali era solitário deixava de o ser”. Normalizar implicava verbalizar (Decreto 22752, de 28/6/1933).

E já restabelecemos uma conexão genealógica. Teremos de assinalar que a confissão, enquanto matriz geral que historicamente rege a produção do discurso identitário, deixou ali a sua localização religiosa

para passar a ser também utilizada a partir dos anos 30 como instrumento na relação pedagógica moderna. A *ciência-confissão*, de que nos fala Foucault em muitas páginas, começava a ligar-se historicamente a operações terapêuticas, ao regime do normal e do patológico – já não da falta ou do pecado –, procurando levar mais longe o objectivo do velho ritual: não se trataria apenas de levar o jovem a verbalizar o que havia feito, mas igualmente a ajudá-lo a ser capaz de reconstituir os seus pensamentos, as suas obsessões, levá-lo a pensar sobre elas. A medicalização da confissão passou então a ser vista como a condição para a própria *introspecção*. Através do interrogatório e do questionário, a evidência do vivido combinar-se-ia com uma narrativa consciente e o exame de si próprio. A narrativa do sujeito permitiria ao *médico-psicoterapeuta* detectar e decifrar um conjunto de sinais e sintomas que de imediato eram reinscritos num campo de observação científica e devolvidos ao aluno como traços da sua identidade mesma. A fórmula da confissão afastava a lógica da punição e do perdão, ao passo que permitiria articularem-se novas modificações internas no aluno. De resto, a técnica impunha a sua colaboração activa e deslocava também para ele o essencial trabalho em direcção à cura: o efeito deste poder normalizador era essencialmente consequência directa do que ele fosse capaz de fazer com os seus impulsos básicos e paixões. Realmente, só havia uma forma do educador corrigir as chamadas “disposições do espírito”, que era cultivar no educando a “posse de si, o domínio de si mesmo (*self-control*)”. Este movimento produziria “a confiança na acção”, o “optimismo” sem os quais nada de importante se podia “emprender”. E logo se nos oferece mais uma declaração-síntese da moral moderna como constituindo o triunfo do indivíduo sobre si próprio. Lemos na lei: “dominar-se é a primeira virtude, condição de muitas outras; ser senhor de si é a primeira conquista; possuir-se é a primeira propriedade”. O estudante português, rapaz ou rapariga, convencencia-se o legislador, era “dócil e, muitas vezes, tímido”. Ora, era certo que os tímidos não se possuíam e os impulsivos não eram “senhores de si”. E chegava a altura das autoridades centrais definirem com mais precisão em que consistiria esta competência *técnica* do autogoverno, que

deveria ser desencadeada no estudante “nunca depois dos dez anos” (Decreto 22752, de 28/6/1933). O discurso era o da racionalização plena dos sentimentos e desembocava na tópica da vontade, que nos surge aqui na linha directa do ascetismo e do estoicismo:

A técnica compreende dois meios – vigilância sobre actos e palavras, e paralelamente o sacrifício. A atenção sustentada para se não abandonar, em nenhum caso, às impulsões, aos instintos, ao subconsciente, ao automatismo. Vigiar-se atentamente, é o primeiro meio de conseguir este fim – dominar-se. Ao lado deste esforço de atenção é necessário colocar o triunfo interrompido sobre a dor. Começar por pequenos sacrifícios de apetite, mesmo os mais legítimos, pelo domínio das dores e desconforto. Sofrer impassível a dor é um sinal certo de energia da vontade. As lamentações, as queixas, os gritos são deprimentes. Nunca se excitar, nunca se abandonar. Falar sem pressa, pausado, e sem exuberância de gestos, sem impaciência.

Esta vigilância e este esforço constante para soffrear as impulsões é um exercício de vontade; e todos os exercícios desenvolvem as faculdades e os órgãos respectivos. As solicitações mórbidas são numerosas em todas as idades, mas são mais violentas na mocidade; para dominar esta violência é necessário possuir uma vontade forte, destas vontades que a nada resiste. Fortificar a vontade é o primeiro passo da educação. Obtido o domínio de nós mesmos, é fácil triunfar da sensibilidade e da emoção: nem a preguiça, nem a inveja, nem o medo, nem a sensualidade são inimigos invencíveis quando se tem, com uma vontade forte, o domínio de si mesmo. O que mais falta nos portugueses de hoje é o desenvolvimento da vontade. Depois de se ter conquistado o domínio de si, é fácil adquirir o amor do esforço, pouco frequente entre nós, o gosto da responsabilidade, mais raro ainda, e o sentimento da disciplina voluntária (...). Numa alma assim constituída, a saúde e o saber fazem maravilhas. À instrução e à ginástica juntemos a formação do carácter (Decreto 22752, de 28/6/1933).

A presença do médico justificava-se, já se antecipa, porque o grosso dos estudantes adolescentes, frequentando os liceus e as escolas técnicas, se encontrava psiquicamente doente ou desamparado, o que em

termos educativos ia dar no mesmo. E essa constatação deveria levar os responsáveis a admitir finalmente que uma formação moral, apenas assente nos saberes curriculares, ficava sempre aquém dos objectivos. A moralidade não seria tanto uma matéria que pudesse ensinar na sala de aula e mais, muito mais mesmo, um problema solúvel através de uma tecnologia capaz de conduzir a conduta do aluno. Para qualquer “alma em crise”, debatendo-se “entre as aspirações românticas da sua idade e as realidades brutais da vida”, o ministrar-se apenas “uma lição de Latim, de Matemática, de Geografia ou Geologia” era “bem pouco”. Havia que continuar a insistir até que se reconhecesse amplamente quanto era socialmente “funesto para um povo” que os jovens fizessem “ao acaso”, quer dizer, “sem um guia, sem uma afeição e sem a solicitude carinhosa de bons educadores” toda a sua “experiência de vida”. A *instrução* que cultivava o espírito e fornecia elementos de aplicação prática era “dum grande valor”; mas a *educação*, isto é, “a modelação do carácter, a formação superior das almas” era “dum valor muito maior”. Sucedia que a mocidade portuguesa – sobretudo nessa fase, “perigosa e tantas vezes decisiva”, que se estende dos “catorze aos dezoito anos” – se encontrava então “muito pouco assistida, muito pouco orientada” no plano da formação moral. A formação dada pela família era quase “sempre frustrada e sem consistência”, estando muito longe de poder dar ao jovem o “vigor do carácter e o aprumo moral” para que ele resistisse “às sugestões maléficas do meio”, ou seja, às “más leituras, más companhias, maus espectáculos, maus hábitos de moleza”. De uma vez por todas teria de aceitar-se que a “puberdade” era uma “época de crise”, na qual novos “instintos” apareciam e igualmente se despertavam “taras” há muito adormecidas. A mudança de carácter então registada podia ser mais ou menos acentuada “consoante o temperamento e a herança”. Sucedia que só o médico estava em condições de “descobrir facilmente os desvios ou práticas viciosas” que perturbavam o equilíbrio nervoso. Numa palavra, o médico escolar deveria transformar-se também ele num *educador* e um educador investido na missão porventura mais difícil e delicada, isto é, a de “aumentar a resistência moral dos alunos” e de trabalhar sistematicamente no seu

“aperfeiçoamento”. Para tanto exigia-se-lhe uma formação especializada que não se esgotava nas competências referidas em fases anteriores. Eram os conhecimentos nos ramos “da psicologia e da psiquiatria” que o iriam ajudar muito nessas novas tarefas. Na verdade, se a anatomia do corpo era necessária para dirigir a “higiene física”, a compreensão, “mesmo pouco profunda, da fisiologia do espírito e do mecanismo das paixões” era indispensável para dirigir a “formação moral” do aluno (Decreto 22752, de 28/6/1933).

Os médicos e as visitadoras escolares portuguesas passaram a ter de produzir, sobretudo para as escolas de ensino secundário, novamente a partir de 1936, relatórios e mapas uniformes contendo informações detalhadas e comparáveis acerca da saúde física e mental da massa de alunos. Foi-se aos poucos instalando toda uma tecnologia do cálculo que permitiu inferir regras referentes ao comportamento da população escolar no seu conjunto ou determinar a posição relativa e a performance de cada um dos seus vários efectivos. Estes informes produzidos pela medicina escolar mostram como um discurso científico se ligou efectivamente a uma prática normalizadora-disciplinar, transformando cada escolar numa força calculável e previsível. Os conceitos e instrumentos desenvolvidos pela psicologia experimental deram, na verdade, origem a uma ordenação e a uma classificação sistemática que transformaria a doença e o desvio inteligíveis, analisáveis e, portanto, politicamente controláveis. As tabelas e os mapas estatísticos, juntamente com os estudos de caso, acumulados nos arquivos da Direcção Geral da Saúde Escolar, constituem uma fonte fundamental para se perceber os processos de secularização da alma infantil e juvenil em Portugal.

Se a variabilidade e afinação de vocabulários idiossincráticos viria a marcar a prática quotidiana da Saúde Escolar entre os anos 30 e os anos 50, o que permaneceu inalterável foi o projecto de tornar visível o aluno através dos vários tipos de documentos em que se registavam e distribuíam os resultados das várias observações psíquicas a que passou a ser sujeito. Através da apresentação do processo de institucionalização da médico-pedagogia, o importante é compreender que a escola pública viu reforçado esse objectivo, que

sabemos cada vez mais consensual, de se transformar também numa espécie de *aparelho de exame ininterrupto*. É isso que tentaremos fazer já em seguida: mostrar por que formas é que esta tecnologia de cálculo se dirigiu com maior intensidade ao espírito do aluno e se concretizou numa aceleração extraordinária das situações correntes de vigilância.

A chamada “acção psíquica” passou a ser comumente apresentada como o “ponto culminante” da intervenção do médico escolar, aquela exactamente para a qual “toda a actividade dirigida ao soma” não representava mais do que um “estudo preparatório” (Pinto, 1936, p. 135). O médico Fernando Correia, com funções de inspector regional da Saúde Escolar, insistiu amiúde no sentido dos seus subordinados se habituarem a colher um pouco por toda a parte elementos “para a classificação psicológica e orientação mental e moral dos alunos”, e para que fizessem o “maior número possível de exames psíquicos, com a preocupação sempre de evitar conclusões precipitadas”. É que a sua intervenção no campo educativo tinha de assentar “no conhecimento tão perfeito quanto possível do aluno”. O médico escolar – que já se apresentava então como “simples aprendiz de psicólogo” – teria portanto a obrigação de fugir ao “empirismo” e seguir “as regras de observação científica utilizadas constantemente em clínica”, pondo-as “ao serviço da psicoterapia dos sãos como dos psicopatas” (Correia, 1936a, p. 81; 1936c, p. 268; 1937b, p. 75).

O aluno era novamente submetido a um princípio de visibilidade obrigatória. A obrigação de conhecer a realidade psicológica haveria de levar o médico escolar a procurar “oportunidades e as condições mais favoráveis”. Iniciaria por exemplo uma “conversa” informal com o aluno no “corredor”, na “rua” e nos “cafés”, observando-o “durante os recreios”, nos “jogos”, nas “cantinas”, nas “associações escolares” e “associações de escoteiros”, em “excursões”; o representante da Saúde Escolar no liceu devia, além disso, proceder à recolha de informações junto “aos familiares”, a “professores, companheiros de casa, condiscípulos e amigos”, além de inquéritos vários aos próprios, notou Fernando Correia (1936a, p. 81; 1936c, p. 268). Um outro inspector regional da

Saúde Escolar, Cortez Pinto (1936, p. 151), sublinhava por seu turno a importância de estudar os adolescentes, “mais frequentemente, nas aulas teóricas e durante as destinadas aos exercícios escritos”. Afigurava-se-lhe até que a “observação da atitude dos alunos” neste tipo de aulas” era “particularmente interessante”, pois todos eles se encontravam “ao mesmo tempo forçosamente atentos ao trabalho escolar”; era uma ótima ocasião para se averiguar da “serenidade ou agitação” do aluno. A análise dos cadernos diários fornecia também “elementos importantes à observação psicológica, elucidando sobre o método, asseio, clareza de exposição, ordenação, linguagem, ortografia, etc.”. Nenhum plano ou perspectiva ficava fora do raio de visão do médico escolar. Era mais um suplemento panóptico.

Mas, como é evidente, o dispositivo médico-disciplinar não se manifestava somente nestas operações do olhar. O diagnóstico psicológico passava, de ordinário, por uma consulta, embora não uma consulta “vulgar”. A observação psíquica directa no gabinete remete-nos para um cerimonial muito bem pensado e encenado. No seu artigo de apresentação *Dos serviços médico-escolares da 1ª Área durante o ano de 1935-36*, um terceiro inspector regional da Saúde Escolar, Daniel Monteiro, arquivou o relato de um dos seus médicos, no caso Assunção Teixeira, em serviço no Liceu Passos Manuel, de Lisboa, sobre o modo como fazia “o preenchimento das fichas” individuais em consulta. Na sua consulta, e na parte relativa aos “exames psicológicos”, Assunção Teixeira referia que procedia da “maneira mais económica, menos incómoda para o aluno e mais prudente”, a fim de evitar quaisquer reacções de desgosto, principalmente da “parte dos pais, cujo infundado receio às inspecções médicas dos filhos” era “notória e assaz prejudicial ao inquérito dos antecedentes”. Por regra, este médico reunia no seu gabinete “3 – 4 alunos” e começava por os interrogar “conjuntamente, perguntando-lhes”: (i) “pelo aproveitamento escolar: disciplina preferida; número de faltas e seu principal motivo, etc.”; (ii) qual o tipo de “jogos e distrações preferidas”; (iii) que profissão desejavam “seguir”; (iv) qual o seu “maior desejo” e o “que mais recebiam”. Mas o objectivo deste tipo de interrogatório não era, contrariamente ao que

à primeira vista poderia supor-se, a obtenção de “respostas directas”, embora muitas vezes elas “fossem bastante interessantes e elucidativas”. Estas e outras perguntas retiradas de questionários, como os de Decroly, Rossolimo ou Adler, visavam tão simplesmente “pôr os rapazes a falar”, uma vez que a “conversa” que dali resultava “quase sempre” revelava ao médico “qualidades, defeitos ou tendências”, essas sim objecto de “registo” directo na ficha, logo após as “impressões anteriormente colhidas por outros meios”. Exactamente aqueles que acabei de referenciar: “informações dos encarregados de educação e professores, declarações *espontâneas*, dos companheiros e empregados, observações directas da conduta dentro ou fora do liceu” (Assunção Teixeira, citado por Monteiro, 1936c, p. 391).

Terminada esta “fase inicial do interrogatório”, os alunos eram então separados, conservando o médico junto dele apenas um, e “mandando sentar os restantes na extremidade oposta do gabinete”, mas numa posição específica onde pudesse “continuar a observá-los”. E a inquirição que iniciava em seguida também não tinha um interesse em si mesma. O médico escolar do Liceu Passos Manuel explicou que o “inquérito dos antecedentes nosológicos” e o “exame somático geral”, feito “isoladamente e com a descrição devida”, visava exclusivamente propiciar a ocasião “à confissão imediata ou futura de intimidades” que ao médico interessava “conhecer”. Para manter o aluno a falar, lançava-lhe então mais um conjunto de meia dúzia de “perguntas”: (i) a “profissão do pai e do encarregado de educação, número e idade dos irmãos, número de divisões, de janelas e de pessoas” que tinha em casa. Toda esta dinâmica em torno das narrativas e história de vida tinha assim por finalidade desinstalar delas o aluno, levá-lo a mostrar-se onde não suspeitava sequer poder fazê-lo. Ao médico importava criar um clima de confiança necessário à confissão, momento-chave de todo o ritual. Assunção Teixeira não foi parco em explicações sobre como desencadear no aluno a vontade de revelar os seus segredos e de como lhes administrava terapêuticas diferenciadas. *Persuasão, sugestão e interesses individuais* eram já as *alavancas* conceptuais do poder médico:

Escusado é dizer que evito sempre dizer proferir o nome de certas doenças e vícios (...) cuja existência chego facilmente a descobrir pelos sintomas ou pelo tratamento. Tenho também o hábito de explicar aos rapazes a utilidade de algumas perguntas, e procedo da mesma forma para com os encarregados de educação, com o intuito de desvanecer receios injustificáveis e frequentemente responsáveis pela falsificação e limitação das respostas.

Procuro sempre manter a atitude despreziosa do amigo mais velho e experimentado, que tolera – pelo menos de entrada – os defeitos e levandades confessadas. Recebendo a sorrir com bondade – tantas vezes justificável! – a acusação ou confissão de um defeito não se fere a personalidade do possuidor, que por sua vez não se sente atacado, abate, desmobiliza as suas defesas e entra em mais franco *rapport* connosco. A confissão sincera e espontânea apura o diagnóstico e é já um valioso agente terapêutico em muitos casos.

Depois dela costumo servir-me dos restantes meios psicológicos dando preferência àquele que me parece mais adequado ao carácter do aluno:

- nos mais inteligentes, adiantados e frios utilizo principalmente a persuasão;
- nos mais novos ou de inteligência débil a sugestão;
- nos afectivos, apelo para os sentimentos éticos, como o amor da Família, o amor da Pátria, etc.;
- E mais ou menos em todos os casos sirvo-me das alavancas posantes que são os interesses individuais dominantes, quando previamente consigo descobri-los (Assunção Teixeira, citado por Monteiro, 1936c, p. 392).

E havia muito mais. A lógica do exame cercou ainda o aluno liceal de novas técnicas documentárias, pelo meio das quais ele seria descrito, medido e comparado a outros e isso sempre na sua individualidade mesma. Referimo-nos tanto a *tests* de inteligência como a inquéritos ou questionários colectivos destinados a avaliar a disposição afectiva, em claríssima expansão a partir também de meados da década de trinta do século passado. É nestoutra dimensão relacional que tem sentido

falar-se em comparação permanente e na inserção do jovem escolar português numa infinita rede de anotações. Num permanente poder de escrita.

Atentaremos em primeiro lugar nos *tests*, cujas características principais, tomassem eles a forma que tomassem, eram “a validade, precisão, confiança e objectividade”, como sublinhou o psicólogo Rui Carrington da Costa (1941, p. 32). Os seus constantes jogos de pergunta-resposta e os complexos sistemas de notação e classificação dos alunos, permitiam mostrar como as diferenças se deveriam tornar socialmente úteis e ajustadas umas às outras, uma vez que determinavam desvios de forma precisa e fixavam todas as especificidades na série. Por seu intermédio cada estudante obtinha um lugar na *fila*, na *hierarquia*, e na *classe*, ou seja, percebia-se a si mesmo através da distância que o separava dos outros.

Denominados em Portugal como Provas Mentais, medindo o quociente de inteligência dos alunos, foram correntemente administrados pela Saúde Escolar nos liceus. Sabemos que as primeiras escalas aplicadas à realidade escolar foram concebidas por Binet e Simon. Elas foram posteriormente revistas na Universidade de Standford e passaram a circular com a designação de Testes de Binet-Standford. Mas quer a morosidade quer os elevados custos destas provas, que eram “forçosamente individuais”, tornavam-nas de impossível aplicação a populações inteiras. Foi por essa razão que se criaram os “Testes Colectivos” ou “Testes de Grupo”, assim chamados por poderem ministrar-se, “simultaneamente, a um conjunto mais ou menos numeroso de examinandos, visto que se administravam em papéis” que se distribuía a cada um deles e cujas “soluções” eram também apresentadas por escrito. Athur Otis terá sido “o pioneiro desta novidade”, chegando os resultados mais “animadores” com os seus “Tests Alfa” aplicados ao exército americano. E depois deste primeiro ensaio várias outras provas colectivas foram correntemente aplicadas (Couto, 1935, p. 91).

Em Portugal o teste colectivo desenvolvido por Ballard foi de longe o mais utilizado nas décadas de 30 e 40 para determinar o quociente intelectual. Como aliás notava Virgílio Couto (1935, p. 97),

a sua aplicação era de “uma aliciante simplicidade”, e terá sido experimentado com “êxito” mesmo antes de 1935 no Liceu Gil Vicente, de Lisboa, por dois professores. A prova compunha-se de 100 problemas e destinava-se a crianças com idades reais muito diferentes, entre os 8 e os 14 anos. Quase não envolvia conhecimentos superiores aos do ensino primário e, muito importante ainda, colocava “no mesmo pé de igualdade os alunos repetentes e os que não eram” (Carvalho, 1937a, p. 55). Não exigia praticamente nenhum material, “além dum quadro preto e de papel suficiente para 100 respostas, todas muito breves”. Podia aplicar-se “a um grupo considerável de alunos – uma turma por exemplo”. A sua administração era precedida de uma explicação oral do examinador, respeitando à natureza dos problemas e à forma de inscrição das respostas. Cada um dos cem problemas era ditado duas vezes, exceptuando-se os que investigavam a capacidade de memorização de algarismos e letras, que só eram apresentadas uma vez (Couto, 1935, pp. 97-98).

Provas como esta demonstram que foi realmente possível lançar-se mão de um “processo de semiótica suficientemente expedito”, na expressão de Cortez Pinto (1952, p. 163), para observar o aluno e, ao mesmo tempo, efectuar uma inspecção geral da classe, viabilizando o seu reagrupamento posterior. Na verdade, esta medida das quantidades tinha por função primeira situar a inteligência individual para logo depois permitir a constituição homogénea do grupo-turma. Vale isto por dizer que as singularidades, uma vez estabelecidas como consideração de um número, logo desapareciam. Começava por imperar o princípio da totalização, da observação populacional como um factor de “ajustamento do indivíduo ao meio social”, na expressão posterior do psicólogo Carrington da Costa (1960). Segundo o mesmo Ballard, e para a realidade da cidade de Londres, 40 respostas certas equivalia a 40 pontos que constituíam o *score* médio e correspondiam à idade mental de 8 anos, evoluindo a escala a partir daí³. Para os médicos

3 Respectivamente: 49 pontos à idade mental de 9 anos; 56 pontos à idade mental de 10 anos; 64 pontos à idade mental de 11 anos; 72 pontos à idade mental de 12 anos; 80 pontos à idade mental de 13 anos; 88 pontos à idade mental de 14 anos (Couto, 1935, p. 98).

portugueses as provas mentais colectivas forneciam, antes de qualquer outra, elementos de governo da população. Se, desde a Reforma de Jaime Moniz, de 1894-95 todos os reformadores portugueses vinham defendendo a “divisão das classes em turmas homogêneas”, então esta era a forma científica de as estabelecer. Uma das principais “vantagens pedagógicas” deste tipo de inquirições sobre a inteligência estava precisamente na possibilidade de agrupar os alunos, desde a entrada no liceu, em turmas “sem grande heterogeneidade mental”, evitando-se logo duas consequências negativas e banais ao tempo: (i) “a paragem dos menos dotados que, descorçoando de acompanhar o curso”, desanimavam, desistiam do esforço, “ficando mais atrás do que lhes seria possível”; (ii) “a preguiça dos mais inteligentes” que se iam convencendo de que não necessitariam de trabalhar, desinteressados também dum esforço que a progressão necessária ao curso não utilizava. Era evidente que as condições das turmas, constituídas sem nenhum critério educativo, acentuavam ainda mais o *deficit* inicial. Constatamos, assim, que foi através do exame à inteligência do aluno que o problema do rendimento ou da eficácia do trabalho chegou ao campo educativo, ligando-se estruturalmente à construção de “uma pedagogia diferente”, ou seja, ao desígnio de estabelecer uma posição relacional susceptível de espicaçar o estudante, gerando nele a vontade de aprender: se um aluno fosse colocado junto com discípulos com uma capacidade intelectual semelhante entraria, com toda a certeza, “num ritmo mais acoplado com o seu ritmo interior” e todo o ensino poderia então ter o almejado efeito “duma verdadeira *ginástica intelectual*” que, “por ser *adaptada* ao indivíduo”, conduziria a sua actividade “a um nível superior”, esclarecia o mesmo Cortez Pinto (1937a, pp. 94-95). A observação implicava sempre uma redistribuição.

A familiarização do médico escolar com o estabelecimento do quociente intelectual implicou, já se vê, o domínio de toda uma aparelhagem de conceitos estatísticos. A psicometria obrigou-os, efectivamente, não apenas a medir os resultados como a debruçar-se sobre o seu significado. Nesse sentido, todos os valores obtidos deveriam ser representados graficamente por meio de curvas de grandeza, polígonos de

frequência e de correlação, além de serem expressos numericamente, através das médias aritméticas, medianos, modos, índices de precisão, de variabilidade, etc. Se as provas fossem aplicadas a uma população muito grande era necessário, ainda, determinar os valores que se encontravam em cada um dos dois extremos e depois construir uma escala, porque era facto que só com pontos de referência comparativa qualquer valor individual adquiria significação. Mais complexa, essa operação denominou-se centilagem – numa adaptação da terminologia norte-americana – para indicar a determinação de 100 pontos de referência; quando fosse de todo impossível encontrar essa centena de pontos recorria-se então à decilagem, procurando-se dez pontos entre o primeiro e o último; podia, por fim, fazer-se a quartilagem ou a divisão em quartis que consistia

em determinar qual o valor que corresponde ao primeiro quarto, o valor do 25º sobre 100, o valor do mediano, do 50º sobre 100, segundo quartil, e o valor do terceiro quartil, do 7º sobre 100. A classificação dos indivíduos faz-se então em três grandes grupos: o grupo dos inferiores, com variações consideráveis, e que constituem o primeiro quartil, o grupo médio correspondente aos dois quartis medianos, que constituem a zona média em que os indivíduos variam pouco, enfim, o grupo dos superiores que constitui o quartil mais elevado, compreendendo os indivíduos que estão acima da média, em que a variação é muito rápida e o limite indefinido (Vasconcelos, 1928, p. 63).

Estabelecida rigorosamente através dos limites estatísticos do padrão e respectivo desvio, esta forma prática de governo dos alunos foi na verdade muito promovida pela Direcção Geral da Saúde Escolar desde o seu início. Todos os médicos escolares referiam as várias escalas “à curva teórica de Gauss” e passaram a trabalhar com valores de referência muito definidos. Jaime Ferreira de Carvalho (1937a, p. 58), no seu artigo *Higiene Mental*, afirmou que a “zona de normalidade” utilizada para interpretar os resultados da centilagem dos alunos do liceu da cidade de Chaves, a partir da Prova de Ballard, era exactamente de “62,28%

do total”. Qualquer afastamento desta percentagem era tido como uma divergência, grande ou pequena, mas que importava corrigir. Seria sempre uma distribuição anormal cujas razões deveriam ser investigadas.

Não será difícil compreender que as provas mentais constituíram simultaneamente um elemento de *marcação* e de reconstrução disciplinar de cada sujeito. Havia nelas com efeito um importante efeito de reversibilidade estratégica. Estabelecendo a posição no interior do grupo, aqueles *tests* permitiam também ao médico fixar com precisão os alunos que necessitavam de uma atenção e acompanhamento particular, por se situarem numa linha abaixo da normal em termos do que era a sua inteligência. Foi certamente por essa razão que muitas vezes os dirigentes da Saúde Escolar afirmaram que na avaliação psíquica a registar na ficha individual deveria entrar, “em primeiro lugar, o valor psicométrico da inteligência, isto é, o seu valor qualitativo” (Pinto, 1952, p. 163). A classificação das várias Provas Mentais a que eram sujeitos os alunos dos liceus permitia hierarquizá-los de duas formas. A primeira dizia respeito aos valores do QI obtidos com as Provas de Ballard, sendo amiúde adoptada a tabela criada pelo Dr. Mira do Instituto Psicotécnico da Catalunha (*ver quadro “Quociente Intelectual”*) e a segunda dizia respeito aos tipos de inteligência, utilizando-se quase sempre as Estampas de David, e cuja classificação em quatro variáveis – “inteligente”, “subjectivo”, “objectivo” e “superficial” – fora sugerida primeiro por Binet e depois por Claparède. Tanto o *quociente* quanto estes vários *tipos* forneciam uma “indicação psíquica” com “alto interesse” para o estudo do “perfil afectivo do aluno” (Pinto, 1937a, p. 107).

E foi exactamente por esta via que a médico-pedagogia portuguesa prosseguiu o seu programa de examinação completa do aluno. O “preenchimento da parte psíquica das fichas individuais” impunha, ainda, o registo de novos resultados obtidos por intermédio de inquirições referentes ao chamado plano *afectivo-activo*. Tal como sucedera com as Provas Mentais, que facilitavam o “conhecimento geral da mocidade escolar”, o Questionário permitiria a recolha de uma “porção de elementos necessários ao conhecimento psico-afectivo da população” (Pinto, 1937b, p. 206). Apesar de investigarem com segurança vários domínios

“QUOCIENTE INTELECTUAL”

Superior a 140	Inteligência genial	} Superioridade intelectual
Entre 120 – 140	Inteligência muito superior	
Entre 110 – 120	Inteligência superior	
Entre 90 – 110	Inteligência normal	
Entre 80 – 90	Inteligência escassa	} Oligofrénicos
Entre 70 – 80	Debilidade intelectual leve	
Entre 50 – 70	Debilidade intelectual grave	
Entre 10 – 50	Imbecilidade	
Entre 0 – 10	Idiota	

Pinto, 1937a, p. 103.

da mente infanto-juvenil, todos os médicos escolares deveriam compreender que as técnicas de inspecção mencionadas anteriormente não eram suficientes para, por exemplo, “descobrir um histérico, um psicasténico, um tímido, um débil mental, um aluno atacado de lentidão ou inapetência mental, um excitado, um deprimido, um emotivo, etc., etc., e sobretudo para os tratar, disciplinar e conduzir de modo a realizar e facilitar a obra da sua educação”, sublinhava o inspector Daniel Monteiro (1936a, p. 25). Os novos processos de examinação visavam portanto surpreender os traços típicos da alma do aluno, tarefa esta muito incerta até porque “o salto da puberdade” modificava “às vezes a sua maneira de ser”. Era em última análise por isso que a ficha psíquica demoraria a organizar exactamente “todo o tempo que o aluno passava no liceu” (Relatório de Serras e Silva, *Diário do Governo* de 5/2/1936).

As investigações relativas ao conhecimento dos modos de “pensar”, “agir”, “sentir”, “aspirações” do aluno, bem como ao meio familiar em que viviam, começaram logo no ano lectivo de 1934-35 (Monteiro, 1936a, p. 26). Num artigo publicado na revista *Saúde Escolar* e intitulado *Psicologia escolar: Estudo teórico e prático das aptidões afectivas* o médico Moura Relvas, em serviço no Liceu José Falcão, de Coimbra, reflectiu sobre o fim a que estavam directamente associados os Questionários aos alunos. Essas suas considerações remetem-nos directamente para a questão da construção social da auto-consciência, do triunfo da

razão sobre o impulso e o desgoverno consubstancial. A constatação de que em cada ser humano existia “uma parte constante”, e que era ela que constituía a sua “individualidade”, serviu então a Moura Relvas para defender a tese segundo a qual a “missão do educador” começaria “por conferir à individualidade a consciência de si mesma, realizando a sua unidade, tornando-a *personalidade*”. Nessa linha havia que estudar, com a maior profundidade que fosse possível, as “constantes” afectivas de cada aluno dos liceus, por forma a que ele deixasse de ser “dominado pela sensibilidade”, adquirindo a “autonomia” e a “vontade” necessárias para que pudesse “subir da esfera ilógica e afectiva ao pensamento finalista e racional”. Só por intermédio dessa transformação o aluno teria “conquistado a sua personalidade moral”. Tratava-se pois de “elevar a criança, ser psico-motor e irresponsável, à categoria de homem cômico dos seus deveres, útil à sociedade e capaz para a vida” (1936, pp. 272-273). Nestes termos, os Questionários tinham um valor prático tanto para o médico quanto para o aluno porque não se limitavam a descrever situações idiossincráticas: deveriam sobretudo funcionar como um dispositivo capaz de estruturar o espaço da reflexividade individual. As perguntas utilizadas nestas peças discursivas transformar-se-iam nos pontos de focalização ou fixação da identidade pessoal. Doravante, o jovem escolar português poderia descobrir-se e pensar-se a si mesmo através dos descritores fornecidos pelos médicos. Com uma percepção muito aguda desta força socializadora, Cortez Pinto defenderia que, a estruturar-se, esta *técnica do eu* iria constituir uma autêntica revolução. A moral deixava de ser um assunto teórico, externo para se transformar num trabalho do sujeito:

Os alunos exclusivamente educados a olhar para fora encontram pela primeira vez na escola um exercício de olhar para dentro. E já não são os conceitos morais de ordem geral que constituem o panorama da sua atenção; panorama espiritual, sim, mas geral. Não; o panorama agora é o seu próprio eu. A paisagem interior que os seus olhos vão explorar é sua. Saíram dos domínios abstractos da espiritualidade para os domínios concretos da alma (Pinto, 1937b, p. 207).

Os médicos escolares sabiam que, por intermédio do Questionário, e até mais do que na relação face a face no interior do gabinete, se colocavam “num diapasão de intimidade propício a informações sinceras” – bastando uns escassos “15 ou 20 minutos” para se ficar com “uma ideia do temperamento dum determinado aluno” –, mas que este terreno também se prestava às maiores fraudes. O problema técnico a resolver com estes inquéritos era efectivamente o de encontrar um conjunto de perguntas susceptíveis de levar o aluno a confessar a sua verdade interna e não a oferecer ao médico aquelas respostas que intuísse como sendo as que mais o beneficiavam no plano moral. “Os alunos das duas primeiras classes, mas sobretudo da primeira, até aos 12 ou quando muito aos 13 anos”, notava o mesmo Moura Relvas, eram “fáceis de atingir na intimidade da sua afectividade, logo ao primeiro interrogatório”; com os outros, os mais velhos, o médico escolar encontrava aqui grandes dificuldades, porque eles se defendiam, procurando “embelezar a sua individualidade, disfarçando as respostas ou dando-as até viciadas, mentirosas” (Relvas, 1936, p. 280).

Para obviar a estes problemas, e ao mesmo tempo fornecer ao médico indicações com “valor objectivo”, Cortez Pinto reflectiu demoradamente acerca das condições gerais em que deveria fazer-se o Questionário aos alunos dos liceus. Era para ele “evidente” que se poderiam entregar ao aluno perguntas apenas para “uma resposta imediata”. Caso contrário, “na sua maioria, na sua totalidade”, os inquéritos seriam “preenchidos pelos Papás”. E recordou a propósito um caso do seu conhecimento em que se registara uma “resposta tão repetida que dir-se-ia copiada dum Código de Bom Tom: *Para que anda a estudar? – Para fazer a vontade aos meus Paizinhos e aos Srs. Professores...* Por aqui já se pode avaliar da falência de tal processo”. O Questionário teria, portanto, obrigatoriamente, de ser preenchido pelo aluno nas instalações do estabelecimento educativo. E o médico, por seu turno, observaria também vários preceitos. Em primeiro lugar, devia garantir “uma discrição absoluta”, sublinhando que só ele conheceria as respostas, guardando-as “em segredo profissional”. Em seguida, teria de fazer compreender que “a finalidade” do inquérito reverteria “em benefício”

do próprio aluno. Explicar-lhe-ia muito bem que as respostas sobre as qualidades intelectuais poderiam levar o médico “a interessar-se pela melhoria delas”, as quais de resto estavam muitas vezes “dependentes de perturbações do equilíbrio da saúde” que, não raro também, o aluno não suspeitava sequer. Por fim, o médico apelaria “para o brio, para a honestidade do aluno”, fazendo ver que todos teriam “defeitos”, e que exactamente seria uma “atenuante desses mesmos defeitos o saber reconhecê-los e ter a honestidade de os confessar”; que só por si esta atitude revelaria “a existência de uma virtude” que poderia vir a ser uma “garantia de aperfeiçoamento”, uma “base de honestidade na construção do carácter” (Pinto, 1937b, p. 208).

Várias normas de inquérito foram organizadas e adaptadas por diversos médicos em serviço nos liceus, mas sem dúvida que a referência central, utilizada nos anos 30 e 40, foi a tipologia das disposições afectivas concebida por Dupré em *Patologia da Imaginação e Emotividade*, e depois desenvolvida por alguns dos seus colaboradores, a dupla Delmas e Ball ou Maurice de Fleury. Seriam em número de cinco aquelas disposições nos indivíduos normais: avidez, actividade, emotividade, etismo e sociabilidade. Foi novamente Moura Relvas quem caracterizou aqueles cinco traços da personalidade humana, fazendo, claro está, acompanhar as suas reflexões de várias indicações terapêuticas. E com esse objectivo acaba por nos fornecer um texto – mais um texto – em que os “desvios” e “anomalias” da alma juvenil apontavam, sempre, para as soluções pedagógicas sistematizadas pela Educação Nova e também muito claramente para um modelo liberal de constrangimento disciplinar. Novidade mesmo é a da tentativa de compreender a personalidade dos educandos a partir dos seus *distúrbios afectivos*:

I *Etismo* – Os perversos são, felizmente, raros entre nós. Estes infelizes não conhecem a gratidão, isto é, não amam as pessoas a quem devem atenções, benefícios, favores; não são caritativos, isto é, os seus semelhantes são-lhe perfeitamente indiferentes, não são generosos, são portanto incapazes de perdoar aos seus adversários nas aulas, nos jogos, na vida social. Ignoram o sentimento da honra e não procuram portanto conquistar

a consideração das pessoas dignas de serem consideradas. São vaidosos, vingativos, indisciplinados, sem amigos, viciosos.

Convém ao perverso um constrangimento suave, por vezes as privações; o culto da honra, o afastamento do utilitarismo, a religião constituem meios importantes da higiene do perverso.

II *Avidez* – Os ávidos testemunham na própria infância a sua rigidez psíquica. Dotados de mímica desdenhosa, repontam à mínima observação do professor ou do educador, são pouco sociáveis, apropriam-se dos brinquedos dos camaradas, exercem muitas vezes um grande ascendente sobre os seus companheiros. Além do espírito de contradição e do autoritarismo estes rapazes são muitas vezes ambiciosos ou indiferentes à emulação, às recompensas e aos castigos.

É necessário habituar estes rapazes à bondade e sobretudo à justiça, desenvolver-lhes o espírito de solidariedade, tratá-los como pessoas já crescidas. A cultura intelectual desempenha nos ávidos um importante papel: cultura geral, especialização muito tardia; a história e a literatura antiga farão ver a estes rapazes como são afinal curtos os horizontes da ciência e como somos pequenos ante a grandeza do Mundo. Os jogos de associação como o futebol e o bola-cesto estão aqui aconselhados. Há psiquiatras alarmados com a percentagem crescente de ávidos na sociedade actual e que acentuam o perigo das construções unilaterais e sistemáticas para que tendem os ávidos (...)

III *Actividade* – Umás vezes está perturbada no sentido positivo outras no sentido negativo. Se o aluno for demasiado falador, demasiado alegre, demasiado mexido, turbulento até, estudar-se-á o seu crescimento. Já temos encontrado pequenas roturas aponevróticas, pequenas hérnias musculares. Estas alterações, a falta de correlações entre o desenvolvimento do cérebro e da caixa craniana criam estados de excitação sobre os quais insistiu Godin e que não deixam o aluno estar quieto, só cessando este estado anormal quando o crescimento retomar o seu ritmo habitual. Proibir o movimento, exigir calma a estes excitados é, quando tal aparentemente se consegue, fazer deles revoltados, ineducáveis (...)

Os jogos, mesmo um pouco violentos, mas sempre dirigidos no sentido da consecução do *fair-play* (modéstia na vitória, bom-humor na derrota, generosidade para com o adversário, coragem, perseverança), por forma a desviar, a canalizar a actividade exuberante, os banhos quentes, mão educativa bastante dura, são meios úteis a aconselhar e a pôr em prática.

Quando o desvio da actividade se faz no sentido negativo os rapazes tornam-se inertes, mudos, tristes. Deve-se, como sempre, pesquisar qualquer síndrome, psíquico ou orgânico: paralisia geral, demência precoce, etc. Nos casos mais vulgares trata-se de sub-melancólicos, deprimidos; será despertando a avidez, adoptando métodos de emulação fecunda que poderemos conferir-lhes condições próprias para a formação do seu carácter.

IV *Sociabilidade* – Se a imaginação do aluno parece rica, se a sua ideação parece fácil, se há nele um evidente desejo de agradar aos outros, um grande amor-próprio, podemos afirmar que esse aluno é hiper-sociável. São rapazes que mentem, que exageram o sofrimento quando estão doentes, que simulam acidentes para atrair o carinho e a compaixão dos outros, que tomam por vezes atitudes exibicionistas, que adoptam certas originalidades, como o monóculo. Trata-se com frequência de deficitários intelectuais. Resvalam na mitomania com facilidade e isso é preciso evitá-lo.

Constitui nestes casos um grande perigo a leitura de livros policiais e a literatura obscena. Os livros de viagens, o maravilhoso cristão, o maravilhoso épico, o maravilhoso científico, evitarão que o aluno se absorva em más leituras ou invente histórias complicadas e nem sempre inofensivas (...) A persuasão, o robustecimento da vontade, o estudo dedutivo, experimental, são meios a empregar nos pequenos hiper-sociáveis. As viagens, as excursões documentadas por meio de relatórios, servem para canalizar a imaginação no bom sentido. Ao contrário do que sucede com os ávidos a convivência destes alunos deve fazer-se com rapazes da mesma idade (...)

V *Emotividade* – A grande maioria dos nossos escolares entra nesta categoria. Tímidos, impressionáveis, escrupulosos, vacilantes, não devem tratar-se com rudeza. A gaguez, os tics, a onicofagia, o tremor emotivo,

o dermatografismo, a hiper-hidrose denunciavam-nos. Uma nota demasiado baixa no primeiro período escolar pode desmoralizá-los por completo; atirá-los para a vala dos inúteis.

Cultivar-lhes um certo estoicismo mitigado; habituá-los a não terem medo, aconselhar-lhes a que fiquem com fome depois das refeições (...) Isso é muito aconselhável nestes casos onde, como diz Dupré, há uma insuficiência de inibição motora, reflexa e voluntária, acompanhando o exagero difuso da sensibilidade. Deve ensinar-se-lhes o esforço e a luta e o prazer que traz o triunfo. Relatos de viagens, com as dos nossos exploradores coloniais, como as dos descobridores, são, além de instrutivas, educativas. É indispensável a ternura para estes rapazes, que por via de regra são meigos, mas nada de indecisões nem de fraquezas com eles, pois já de si são impressionáveis, vacilantes. É necessário conferir-lhes certezas e não aumentar-lhes as dúvidas com atitudes timoratas (Relvas, 1936, pp. 275-277).

Ainda que a larga maioria dos Questionários fosse organizada a partir desta matriz, permaneciam muitos problemas por resolver quer quanto à sucessão quer sobretudo quanto à forma de redacção das respectivas perguntas. Havia um consenso no sentido de se optar por uma “continuidade psicológica” no encadeamento das perguntas mais do que por uma “análise esquemática”. Os médicos escolares estavam com isto a sugerir uma espécie de viagem da periferia ao centro interior do aluno. A sequência de perguntas deveria portanto ser estabelecida com o fito de criar “a disposição e o desenvolvimento natural do exame introspectivo” e ao mesmo tempo evitar “*atritos psicológicos* trazidos pelos saltos bruscos da *atenção introspectiva*” (Pinto, 1937b, pp. 210-211). Havia, assim, que começar por “perguntas genéricas” que tinham a “vantagem” de abrir a porta à “intimidade do aluno”; seguia-se depois então “a pesquisa metódica dos desvios da afectividade” (Relvas, 1936, p. 279). Era relativamente fácil inventariar as questões introdutórias e as que compunham cada um dos cinco tópicos de Dupré:

QUESTIONÁRIO

Nome – Idade – Classe – Profissão dos Pais – Profissão que tenciona escolher – Como distrações, prefere as físicas, como os jogos e desportos, ou as intelectuais, como leituras, teatro, cinema? Que desportos conhece? Jogo ou desporto preferido? Prefere as leituras científicas ou as leituras de imaginação? Entre as leituras de imaginação quais prefere (romance policial, histórico, de aventuras, psicológico, de costumes) ou a poesia? Gosta de jornais? De que género?

Actividade – É demasiado falador, demasiado alegre, demasiado mexido ou pelo contrário fala pouco, é inerte e é triste? Alterna períodos em que anda excitado com outros em que anda deprimido? Tem o humor próprio da sua idade?

Emotividade – Cora com facilidade? É tímido? É hesitante? É escrupuloso em demasia? Choca-se ou incomoda-se ante causas insignificantes? É medroso? Tem medo de quê? Roi as unhas? Executa tics?

Avidez – É indiferente à emulação? É indiferente aos castigos? Quais? É autoritário? Tem tendência para dominar e chefiar os seus companheiros nos jogos, nas aulas, em movimentos colectivos sociais (como petições para obras humanitárias) ou anti-sociais (como greves)? Há algum aluno na sua turma nessas condições? Tem espírito de contradição? Desde quando? É ambicioso? De quê?

Etismo – É grato? É caritativo? É generoso? Tem amor de Família? Tem amor da Pátria? É religioso? É vaidoso? É cruel? É vingativo? Tem amigos? Tem perversões sexuais?

Sociabilidade – É mentiroso? Tem amor-próprio? Gosta de agradar aos outros? Exagera o seu sofrimento quando está doente? Simula acidentes para atrair o carinho da família ou de amigos? É exibicionista, isto é, gosta de se tornar reparado, quer no vestuário, quer empregando vocábulos pouco triviais, quer usando certas particularidades como o monóculo? (Relvas, 1936, pp. 279-280).

Mas era muitíssimo mais complexo e até problemático encontrar formas de inquirição que levassem o aluno a dar abertamente as informações susceptíveis de iluminar cada um daqueles pontos. Apesar de ter a forma de um Questionário, da sua leitura logo se infere que as questões ali colocadas ao aluno não haviam sido pensadas tecnicamente, por forma a evitarem as posições defensivas e, nalguns casos, não estavam sequer adaptadas à capacidade de compreensão de rapazes com pouco mais de 10 anos de idade. Mais do que um face a um conjunto organizado estava-se perante o esquisso de uma investigação psicológica a desenvolver pelo médico escolar. Foi o inspector Cortez Pinto quem, de novo, atacou de frente “a redacção das perguntas sob o ponto de vista psicológico” e essas suas reflexões vão aos poucos enviando-nos para a dinâmica mesma da subjectivação política. Era fundamental que todo aquele médico escolar que desejasse elaborar um formulário de questões destinado a compreender a personalidade dos seus escolares tivesse “sempre em vista não apenas o valor de informação da resposta mas ainda a *reação psicológica* de cada pergunta”. Era esse o ponto. Genericamente, havia que cuidar de “não revelar no antagonismo das perguntas o aspecto depreciativo” que “qualquer resposta” era susceptível de ter ou, pelo menos, “evitar o emprego das palavras que pudessem suscitar uma sugestão nítida de inferioridade”, o que ocorreria em perguntas como “*Prefere mandar ou ser mandado?; Prefere mandar ou obedecer?*”. Esta redacção provocava “imediatamente a impressão de inferioridade em que a segunda parte do dilema” colocava o aluno; era certo e seguro que o “amor-próprio” o induziria a “falsear muitas vezes as suas respostas”. Ter-se-ia então que encontrar uma maneira de evitar a “sugestão” desprimorosa normalmente associada ao acto de obedecer. O inspector da 2ª Área da Saúde Escolar sugeria uma nova redacção que não levantasse aquele receio de auto-depreciação: “*Sente mais prazer em mandar ou cumprir bem?*” Aqui, a segunda parte da questão já não envolveria o sentido depreciativo que pudesse “provocar defesa” e garantia maior “veracidade na resposta, sem diminuir, antes valorizando, a intenção psicológica da pergunta”. A “nudez de expressões verbais directas” – do tipo “*Sente-se muito*

inteligente?” ou “*Sente-se pouco inteligente?*” – devia também ser evitada por provocar igualmente a defesa, desta feita “sob a influência da modéstia ou do brio ofendidos” (Pinto, 1937b, pp. 211-212).

Cortez Pinto deixou algumas perguntas-tipo. Da sua leitura e dos pressupostos com que foram concebidas fica, em nosso entender, demonstrada a força operativa da linguagem como estando associada a jogos e a trocas subtis de significantes. Note-se já esta: “*Se para ganhar um jogo for necessária uma pequena incorrecção, prefere o brio de ganhar, ou o brio de não cometer nenhuma falta?*”. O objectivo do perguntador era que “o desprimor da confissão de pouco escrúpulo” fosse cuidadosamente dissimulado por forma a evitar mentira e “deixar mais facilmente transparecer o psiquismo do aluno”. A técnica consistia em optar por pôr em confronto duas positivities em nível de igualdade, em vez de opor uma “virtude” a “um defeito”. E veja-se estoutora: “*Quando magoado por uma ofensa ou injustiça tem facilidade em esquecer, perdoa sem esquecer ou deseja ver-se vingado?*”. Aqui a formulação não atenuava propositadamente “a nudez do carácter vingativo” por duas razões: porque a própria pergunta já sugeria duas alternativas de escolha ao aluno; porque a “experiência psicológica” já acumulada era suficiente para os médicos saberem que os alunos de “carácter vingativo” não tinham em geral o desejo de esconder essa sua característica, antes a proclamavam com “certo orgulho”. O inspector defendia também que não era vantajoso o limitar-se “à pergunta sacramental – *Esquece facilmente as ofensas que lhe fazem?*” –, parecendo-lhe que era importante consagrar a possibilidade de lembrança da mágoa sem que ela estivesse totalmente aprisionada pelo desejo de vingança. E isto “para obedecer ao conhecimento psicológico de que a maioria dos indivíduos em face da pergunta feita naqueles termos sentiria que a simples confissão de esquecimento podia implicar falta de dignidade: “Quem não se sente não é filho de boa gente”. Nessa medida propunha então que se escolhesse esta forma: “*Quando magoado por uma ofensa ou injustiça tem facilidade em esquecer sem reserva, perdoar sem esquecer ou deseja ver-se vingado?*” (Pinto, 1937b, p. 212).

Se o Questionário revelava o propósito de fazer-falar, as perguntas que colocava deviam transformar-se, da mesma maneira, nos descritores a partir dos quais o jovem aluno aprenderia a descobrir-se e até a produzir a narração de si próprio. Havia naturalmente questões no inquérito psicológico que, de tão abertas, poderiam sugerir um mergulho desapoiado na consciência e um fluxo discursivo contínuo – do tipo “*A vida corre-lhe bem?*” –, mas em todos os modelos que pudemos consultar iam surgindo formulações que obrigavam o aluno a optar por uma região determinada no mapa geral da moralidade individual. Foi também desta maneira que se colocou o escolar num plano de exegese da sua própria culpa. Atente-se nesta: “*Tendo com certeza praticado o mal e o bem, indique as acções más e numere as boas. Está arrependido das más e satisfeito com as boas? Repetiria hoje alguma das más que praticou?*”⁴. Aquele efeito de poder susceptível de deslocar, intensificar, reorientar e assim modificar o próprio desejo, passava aqui por fornecer literalmente toda a linguagem necessária ao aluno para se encontrar a si próprio. Não raras vezes a pergunta continha todas as variáveis de resposta. O processo de subjectivação clarifica-se melhor: o problema moral colocava-se como um problema técnico-científico, ligando-se à formatação da conduta individual socialmente responsável a partir de escolhas livres, envolvendo a consciência do aluno, e não através da imposição ou da sua catequização. Em *Estudo psíquico dos alunos* Jaime Ferreira de Carvalho propunha duas perguntas que me parecem um exemplo muito feliz do que estou a querer dizer. No “Questionário psicológico” que ali consta o aluno era desafiado a descobrir as marcas pessoais num catálogo universal do bom comportamento:

– *É irritável, irrequieto, impulsivo, preguiçoso, perseverante no esforço, confiante, entusiasta, desalentado, prudente, metódico, ordenado, respeitador, distraído, falador, calado, alegre, triste, tímido, generoso, grato, mentiroso? Sublinhe o que lhe parecer;*

4 Arquivo M. E. 5/379. Relatório do médico escolar do Liceu Mousinho da Silveira, de Portalegre, do ano 1939-40.

– *Quais as acções que julga mais condenáveis? ... Roubo, ... inveja, ... injustiça, ... calúnia, ... mentira. Numere-as por ordem de gravidade descrente, indicando o número no parêntese que precede a palavra* (Carvalho, 1937b, p. 195).

A corrente médico-psico-pedagógica dedicou boa parte do seu esforço em Portugal ao tratamento do que, desde final do século XIX, vinha sendo colocado como o problema central de uma escola construída em moldes efectivamente diferentes do modelo tradicional – o problema da moral. A Saúde Escolar forneceu em Portugal, mais uma vez, o quadro de discussão e também as soluções organizacionais necessárias à mudança. Deste ponto de vista, uma abordagem higiénica da moral implicava que o enfoque se colocasse na conduta e na formação do carácter e não tanto no saber curricular, cujo peso e importância seriam até menosprezados. Estoutra valorização da prática – do fazer e do querer individual sobre o conhecimento e o saber – e das correlatas técnicas necessárias para forjar a moral, assumiu tal preponderância que identificaram a perspectiva *psi* nos liceus e escolas técnicas, tal como foi encabeçada pelos médicos na conjuntura da segunda metade da década de 30 e nos primeiros anos da seguinte. A análise desta perspectiva traz-nos de volta, com todo o seu esplendor, a linguagem da governamentalidade, com as constantes referências à alma, ao autodomínio ou à posse de si, sempre a propósito da aposta na educação mais do que na instrução ou na defesa de uma intervenção individualizada.

A forma objectivada de socialização do aluno, por que todo este conjunto de *experts* se bateu, foi a melhor demonstração da regra liberal segundo a qual cada sujeito era um ser humano essencialmente definido pela relação moral consigo mesmo. Os muitos artigos que Serras e Silva – primeiro responsável máximo da Direcção Geral da Saúde Escolar – publicou durante os anos de 1936-37 deixam perceber que estas temáticas sobrelevavam todas as outras. Com efeito, versou longamente a questão da formação da vontade, enquanto domínio estruturante de todo o processo da socialização do aluno. O “problema da educação moral”, começava por explicar, consistia evidentemente “na formação de um *ideal* de vida”, mas passava também tanto pelo

“conhecimento dos *meios* necessários para o atingir” quanto pela “força de vontade para utilizar esses meios”: uma bússola, um barco e um remo”, rematava. E sempre que procurou contextualizar a sua tese no quadro do ensino liceal teve que assumir uma posição de crítica aberta aos responsáveis pelo tipo de ensino ministrado nos liceus. O argumento era o do costume: “temos demasiadamente confiado na inteligência, ou antes na memória”, continuava, “como se as noções, a erudição bastassem para fazer um homem” (Silva, 1936d, p. 293). O plano de estudos, com as respectivas matérias copiosas a que estava associado, parecia-lhe totalmente ineficaz. Forma sem conteúdo:

Que importa à formação espiritual e à utilidade prática as milhentas noções, noções que nunca mais acabam sobre os factos miúdos da geografia, da história, da botânica, da zoologia e até mesmo das matemáticas? Não ficaria bem a uma pessoa culta ignorar tal ou tal pormenor, dizem os profissionais do ensino, aos quais tocam os assuntos em crítica; mas não fica bem porquê? Porque motivo se não podem ignorar todas essas bagatelas, quando somos sempre forçados a ignorar muitíssimas coisas? Que valor específico têm aqueles dados para formar uma inteligência ou para socorrer o indivíduo na prática da vida? Ninguém é capaz de provar a sua eficiência, num ou noutro terreno; estão no programa, explicam-se nas escolas, ocupam a memória dos alunos, em virtude duma convenção, duma rotina, sem que ninguém se tenha dado ao trabalho de examinar o papel que desempenham na formação intelectual ou que interesse e que utilidade podem ter na prática (...) Em regra quem ensina (...) contenta-se com a beleza que, aos seus olhos, tem sempre o conhecimento, sem indagar de mais nada. O lado decorativo lhe basta para justificar o esforço do aluno. É bonito e permite fazer uma certa figura, o resto não interessa. É a fachada, sempre a tirania da fachada, do vistoso, com prejuízo do conforto, da comodidade que se relega para segundo lugar, quando deveria sempre ocupar o primeiro (...)? A pergunta: para que serve? nunca deveria ser esquecida por quem ensina e sobretudo por quem tem a ousadia de fazer um programa. Com que leviandade se fazem programas e com que leviandade são cumpridos? (Silva, 1937a, pp. 3-4).

A organização da *acção* dominou o discurso de Serras e Silva. Se no presente toda a gente compreendia que “educar” ou “fazer uma educação” não era o mesmo que “ensinar”, já não havia idêntico consenso em reconhecer que o curso liceal teria que “criar uma rede de hábitos, de reacções” da qual brotasse “quase naturalmente uma conduta sã”. Não era “por pragmatismo” que Serras e Silva proclamava a tendência à acção, mas porque estava convencido de que “sem actividade, sem produção de utilidades” não chegava a haver educação digna desse nome. As “operações mentais” do aluno, no que exactamente respeitava às suas práticas, eram constituídas por um “jogo de forças, com um composto de mecânica”, tudo se decidindo na sua “intensidade e orientação”. Na verdade, o educador moderno tinha diante si “a tarefa de reforçar as ideias e os sentimentos” que constituíam as “forças úteis e inibir as contrárias”. Ora, toda esta *condução da conduta* exigia “uma técnica”. As “prelecções e os discursos” de nada serviam: aquele que se limitasse “a dar uma lição, a explicar um texto, uma lei, uma doutrina, em frente de um auditório inerte” que o escutasse, ou parecesse escutar, não seria nunca um “educador” por maior que fosse a sua “eloquência”. Para alcançar esse estatuto era “necessário actuar sobre a alma do aluno”, o que exigia “contactos demorados, repetidos e muitas vezes individuais”. A lição instruía, informava e porventura desenvolvia também a inteligência, mas efectivamente só a educação fazia o aluno “adquirir hábitos”. Tome-se uma frase-emblema: “a instrução é um saber e a educação é um querer e portanto um fazer e para fazer não basta o conhecimento, é preciso a solicitação forte dum dever”. Por certo que um passo inicial consistiria em “instalar na consciência as ideias salutaras”, mas não bastava semear a moral. Era preciso “regar e vigiar com tenacidade e carinho” o seu crescimento no educando. A formação de uma “consciência moral” era muito “difícil e penosa”, porque requeria “tempo, observação, assistência e engenho” (Silva, 1937a, pp. 6-8).

Cultivar a *vontade* é que seria efectivamente a “primeira obra duma educação bem dirigida e inteligente” (Silva, 1937g, p. 443). Desta forma, a técnica proposta ao aluno para “vencer as dificuldades, as repugnâncias e as solicitações deletérias”, a fim de “expulsar do campo

da consciência” tudo quanto fosse “nocivo” – as ideias e os sentimentos “intrinsecamente maus” ou que tivessem “conexões íntimas com o mal, por ligações próximas e associações” – não se limitava a um conjunto de indicações externas (Silva, 1936f, p. 423). Apontava, ao contrário, para constantes exercícios autodisciplinares de vigilância e superação. O problema colocava-se portanto como um problema do sujeito. Registe-se estouta afirmação: “a primeira aquisição moral é evidentemente o domínio de si, o governo dos instintos, a posse dos nervos e das inclinações” (Silva, 1937a, p. 11). Todos os meios, directos e indirectos, a utilizar pelos médicos escolares deviam ser colocados portanto ao serviço do afastamento reflexivo do aluno das coisas do mundo. O educador devia ser possuidor da arte de pôr “a serviço da alma as coisas materiais”, quer dizer, utilizar todos os meios para realizar a “grande obra” de “habituar a juventude à reflexão”. Esta é o “isolamento” individual é que constituiriam as “grandes alavancas do progresso”. O exercício do pensamento e da mentalização aparecia como uma necessidade não apenas para a “ciência” como também para a própria “vida”. E aqui os portugueses tinham, nessa altura, tudo a fazer: “os nossos usos superficiais, os nossos estudos extensos, eruditos” constituíam claros “embaraços” para a reflexão quando não a prejudicavam “totalmente”. Serras e Silva não tinha dificuldade em reconhecer que “a superficialidade e a vagabundagem do espírito, a dispersão” campeavam então nas “nossas escolas”. Criar “o hábito de reflectir” aparecia-lhe portanto “como a primeira pedra do edifício denominado educação moral” (Silva, 1936e, pp. 360-362).

A educação da vontade, tendo em vista estabelecer “reações adaptadas”, passava por “pequenos actos de sacrifício – “de privação de comodidades, de satisfação da vaidade, de obediência aos impulsos” –, essenciais “ao governo das paixões e ao equilíbrio das funções psíquicas”. O ideal da vida ascética, bem como as práticas da piedade cristã, continuavam a ser ainda os meios por intermédio dos quais se adquiria a “posse de si mesmo”. Na verdade era esta “abstenção total ou parcial, temporária ou definitiva de coisas agradáveis e inocentes”, aliada à “prática de actos desagradáveis ou mesmo dolorosos com decisão,

por iniciativa, por querer”, que constituía para a médico-pedagogia “a melhor técnica de formação do carácter” (Silva, 1936f, p. 425).

Os psicólogos aconselham as regras seguintes:

1º – Procurar manter na consciência as ideias úteis, sempre que elas aí apareçam espontaneamente;

2º – Quando uma ideia custa a conservar, recorrer às associações. Tratando-se por exemplo de manter o sentimento da actividade, do trabalho, do prazer resultante do esforço produzido, representemos os inconvenientes da preguiça e das vantagens colhidas pelos grandes laboriosos conhecidos;

3º Expulsar da consciência os sentimentos e ideias de má qualidade ou aqueles sentimentos que, não sendo maus em si, estão associados a outros perniciosos. Estes oferecem perigo que se deve afastar para não correr o risco de cair. Quem ama o perigo nele cairá. Para chegar a este resultado de afastar sentimentos ou ideias tentadoras, que tendam a apoderar-se da consciência, é preciso recorrer corajosamente ao descrédito e submeter a uma crítica malévola as tentações, nas suas origens e nas suas consequências. Estas práticas, preconizadas pelos psicólogos, são desde há séculos recomendadas pelos psicólogos, são desde há séculos recomendadas pelos directores de consciência, da [Igreja] católica (Silva, 1936e, p. 363).

É muito importante reconhecer que foi quando tecia considerações sobre o *querer* que Serras e Silva sentiu necessidade de explicitar os conceitos vizinhos de liberdade e autonomia como resultantes do autogoverno. “Ser livre, sentir-se livre, senhor de si, da sua sensibilidade, das suas inclinações, dos sentimentos ou actos” era com efeito “ter personalidade e autonomia, ter optimismo, confiança no esforço”. Era, numa palavra, ser “autor do seu destino”. Cada aluno seria o artífice da sua própria vontade. E explicava melhor: “não são os homens, não são as coisas, não é a fatalidade que nos governa, que nos dirige, que nos eleva ou nos abate, somos nós que talhamos a nossa obra, fazemos o nosso caminho, avançamos, paramos ou recuamos porque o queremos e assim o decidimos”. O ponto era que sem esse “sentimento profundo de autonomia e liberdade” não

era possível a nenhum adolescente resistir às “paixões e aos instintos” para fazer alguma coisa de “útil e socialmente boa” (Silva, 1936f, p. 425). Sendo que toda a técnica a empregar pelo educador ia na direcção de promover a posse e o cuidado de si, é então legítimo que se vislumbre aqui a fixação de uma relação de poder disciplinar que não encontrava a sua fonte na submissão e na violência instrumental, mas antes no trabalho produtivo do aluno. Como se no limite de nada servisse a existência de uma autoridade para lá daquela que o sujeito quisesse reconhecer enquanto tal. Vale a pena escutá-lo outra vez com mais atenção contestando o excesso de autoridade em moda no Portugal dos anos 30:

A época que atravessamos é uma época de reconstituição da autoridade, e ainda bem porque sem autoridade não pode haver ordem nem organização, seja de que sociedade for (...) A autoridade é feita para servir os outros e não para se servir a si mesma, como infelizmente muitas vezes parece acontecer. Se é necessário ensinar a obediência aos que devem ser subordinados, não é menos necessário ensinar aos que mandam a moderação e a humildade, no uso do seu poder. Todo o excesso da autoridade, toda a intervenção abusiva, desnecessária ou truculenta, compromete o seu prestígio e a sua eficácia. O valor duma autoridade não se mede pelo número das suas intervenções ou pela extensão, mede-se pela sua eficácia. A autoridade existe unicamente para suprir as deficiências dos homens; logo que estes atingem a capacidade, a autoridade retira-se, abstém-se, mas continua a existir, desde que fiquem de pé as causas que a motivaram, isto é, a possibilidade futura dum desvio ou de uma desordem.

Muitas vezes confunde-se o prestígio da autoridade com as susceptibilidades de quem as exerce, com o seu amor próprio e até com a sua vaidade. Julga-se ainda que a autoridade deve ser meticulosa, absorvente, intervencionista, que tudo lhe deve ser submetido, tudo deve ter a sua chancela. Assim compreendido o papel da autoridade, não há margem para iniciativas, não há liberdade, não pode haver autonomia! Entre autoridade e liberdade deve haver equilíbrio, demarcando-se os limites duma e doutra. A autoridade deve deixar uma grande margem à liberdade e iniciativa, deve ser pouco intervencionista, pouco absorvente (1937e, pp. 263-264).

Defendia portanto as condições da liberdade porque ela lhe parecia o melhor pilar da responsabilidade e da verdade. Era decisivo que a criança não fizesse o “mal” apenas porque o regulamento a condenava ou porque o “mestre ou o pedagogo” a castigaria, mas por uma decisão interior, “pela dignidade de o não fazer”. Aprenderia assim a agir pelo “respeito de si, da sua consciência, da sua dignidade e não pelo medo das sanções dos homens”. Seria portanto indispensável “cultivar cada vez mais as sanções interiores, as sanções da consciência”; apenas a um espírito bem formado repugnaria “o dolo e a fraude”. Segundo Serras e Silva, a escola portuguesa carecia de “cultivar este amor da verdade” (1937c, p. 135).

E o caminho não podia ser outro que não o de que encontrar formas concretas capazes de reforçar os níveis de confiança do aluno liceal, posto que apenas deles dependia o processo socialmente integrador da subjectivação. A “auto-sugestão” surgia como o melhor remédio para vencer o “medo e as outras causas da perturbação”: aquele aluno que se convencesse da sua “serenidade no perigo, da posse de si nas impulsões (de humor, de inveja, de sensualidade, etc.), do seu domínio sobre a dor” seria “inacessível ou dificilmente acessível à tendência mórbida”. A técnica era de fácil aplicação: a “auto-sugestão” consistia em “pensar com atenção fixa” – fundamentalmente naqueles momentos em que o aluno melhor se pudesse concentrar – “nos elementos contrários ao sentimento dominante”, como por exemplo ao adormecer, nessa ocasião em que a “consciência” se esvaziava do seu “conteúdo habitual”; aí, podia sugerir-se ao educando que repetisse “verbalmente ou mentalmente” uma fórmula que encerrasse “um conceito oposto à preocupação: não tenho medo; ou antes, de modo afirmativo, sou corajoso”. Em relação aos “hábitos maus” proceder-se-ia da mesma forma: “todas as manhãs” deveria o aluno “formar serenamente e seriamente o propósito de corrigir o defeito”, fazendo “uma provisão de força” fixando-se nele e “repetindo alto uma frase como esta: hei-de triunfar hoje e sempre”. A “confiança nas próprias forças é a maior das forças”, asseverava de seguida o director-geral da Saúde Escolar, que precisava assim de ser constantemente alimentada “por actos frequentes de coragem e decisão, pelo triunfo repetido” (1937f, p. 403; 1936f, p. 432).

Dentre os vários desafios que se colocavam ao estudante, o da manutenção da capacidade de concentração era sem dúvida o mais importante. Não tinha dúvidas em afirmar que “governar a atenção” era “o grande papel da vontade” e mesmo de todo o “domínio psíquico” (Silva, 1937f, p. 403). Mas essa faculdade de reter intensamente no campo da consciência “um dado sensorial, uma ideia ou representação interior”, durante o maior tempo possível, teria de ser desenvolvida através de esforços sucessivos. E, como vinha sucedendo sempre, também a “escola da atenção” seria a escola da auto-aprendizagem, um exercício de aperfeiçoamento “sem o auxílio de ninguém”. Neste particular da higiene mental do aluno, o “segredo” continuava a estar em proporcionar a ocasião para que a atenção se tornasse “espontânea”, o que só sucederia se ela fosse solicitada pela “atração do objecto” ou pela associação deste com um outro manifestamente “interessante” para o aluno. De facto sempre que algum assunto fosse em si mesmo “atraente” a atenção era “imediate”; caso contrário seria sempre “derivada” ou em esforço. Apenas o interesse permitia prolongar a concentração e o empenho, razão esta suficiente para que Serras e Silva defendesse a tese segundo a qual a diminuição dos conteúdos dos “programas” curriculares – tão “extensos” e cheios de “superficialidade” – e o combate à “instrução enciclopédica” equivalessem “a fazer higiene da atenção” (1936b, pp. 110-113). Tudo o mais seria um trabalho que decorreria por conta do aluno.

Foi igualmente no quadro da afirmação desta cultura de si que, nas décadas de 30 e 40, a reflexão sobre a conduta sexual prosseguiu e conheceu novos desenvolvimentos em Portugal. Dentro do capítulo da educação moral da juventude liceal, a chamada *educação dos instintos* ocupava também um lugar preeminente e era tratada como mais um aspecto do autodomínio. Deixo Serras e Silva e começo por dar a palavra a outro interveniente, Cruz Neves. Para este médico em serviço no Liceu Alves Martins, da cidade de Viseu, o capítulo “seguramente mais importante” da sua intervenção junto dos alunos era o da promoção “salutar da higiene da função genésica”. Ele discutia a temática da educação sexual à luz dos conceitos da racionalidade liberal – “servir o prazer é com efeito servir o instinto, que é o oposto da liberdade, é

ser escravo dele, é não se possuir, é não ser livre, é conduzir-se contra a razão” – e cujo governo relacionava inteiramente com o triunfo da vontade no aluno (Neves, 1937, pp. 7 e 25). Neste domínio, continuava noutro local, “o conhecimento” não bastava nem resolvia a questão: a sexualidade não era propriamente “um problema de ciência mas de consciência”. Também esta vertente da educação moral não se resolvia verdadeiramente através do “saber” mas do “agir”. A “pedagogia sexual” era antes de tudo “pedagogia da vontade”. Se esta não exercesse a sua “função inibidora, o seu poder executivo de fiscalização e de censura”, era certo que as “impulsões sensitivas” se iriam agrupar “em torno da tendência à reprodução da espécie”, tomando esta “uma importância preponderante e dominadora” sobre as outras (Neves, 1938, p. 58).

Urgia assim fazer-se “uma verdadeira propedêutica sexual”, falando abertamente do assunto com os alunos, embora sempre com “tacto, delicadeza e bom senso”. No liceu, na escola técnica “e, sobretudo, nas grandes cidades”, a questão da “iniciação” já não fazia qualquer sentido, porque os estudantes chegavam geralmente “às bancadas escolares com demasiada suficiência de conhecimentos respeitantes às coisas da sexualidade”. O médico não desempenharia aí o papel de “iniciador doutrinário” mas fundamentalmente o de “ortopedista moral”. Actuaria mais como “assistente e orientador espiritual”, na procura da privação dos prazeres, que como seu repressor. Com efeito, qualquer “corpo amarrado à grilheta tirânica dos hábitos viciosos” não podia ser “libertado por golpes de violência e arrojo, como o Prometeu da fábula, mas por uma tenaz e consistente força espiritual: a vontade movida pelo coração”. E Cruz Neves explicava este seu ponto de vista particular, referindo que o aluno só queria o que verdadeiramente amava, que as ideias só se tornavam “forças capazes de influir sobre o comportamento” no momento em que se transformavam “em paixões”. Ora, as “paixões” só se venciam e curavam com “paixões de sinal contrário”: os “raciocínios” de nada aproveitavam a quem estava “apaixonado...”. O médico deveria respeitar sempre a “verdade” – “todo o educador que mente perde-se irremediavelmente perante o conceito dos seus discípulos” – mas ser económico no “sentido”, na “profundidade” e nos

“esclarecimentos” a dar ao aluno em matéria sexual. Sobretudo, basearia a sua intervenção numa “sincera confiança mútua”, conquistada “pouco a pouco, pelo convívio e pelo amor”. O grande objectivo aqui era o de conseguir obter sem coacção alguma “as confidências do coração dos jovens” (Neves, 1938, pp. 62-65). Observadas estas condições, a educação sexual era apresentada, nos anos 30, genericamente, como devendo ser:

I – individual ou privada – e nunca colectiva ou pública;

II – oral, discreta e prudente, tendo em conta o temperamento e as reacções psicológicas de cada um;

III – simples e natural, isto é, sem recorrer à comparação com os animais, nem a excessivos pormenores fisiológicos, que excitam a imaginação;

IV – graduada e não antecipada e intempestiva, quer dizer, dando a cada idade, e em tempo oportuno, os conhecimentos que, normalmente, ela deve possuir;

V – preparada e acompanhada por uma salutar doutrinação e formação moral;

VI – idealizada, isto é, orientada segundo uma ideia predominante de ordem religiosa e moral – e não de natureza moral ou religiosa.

(Neves, 1938, p. 64)

Os médicos escolares portugueses passaram então a defender em bloco o princípio de que uma maior saúde social, tanto sob o ponto de vista biológico como moral, decorria directamente da *moderação* e mesmo da *abstenção* sexual durante a adolescência e nubildade. José Maria Alentisco (1945, p. 14) concluía um pequeno trabalho de investigação, denominado *Puberdade e Castidade*, afirmando que não só no plano fisiológico como também patológico e higiénico a castidade não trazia quaisquer inconvenientes; era até “benéfica de todos esses pontos de vista”. “Mais pureza e menos sensualismo!”, exigia por seu turno Domingos Moreira em *Educação e sexualidade*, obra na qual também garantia que a abstinência era “compatível com a necessidade fisiológica”, já que a “Natureza” se servia “de descargas periódicas, em regra durante

o sono”, as quais produziriam “acção calmante sobre os centros nervosos, sem perturbarem o equilíbrio da saúde, necessariamente”. Quem negasse esta forma “natural” de o indivíduo se “despojar dos produtos seminais”, permitindo-lhe deixar de exercer a função reprodutora “durante períodos de duração indefinida”, estava na verdade a contrariar um “facto cientificamente verificado”. Era neste momento que a “sublimação” demonstrava a sua força operativa. Domingos Moreira servia-se desta expressão “peculiar de Freud” para referir que a continência constituía “uma grande e proveitosa escola de energia”: o facto de não ser consumida numa direcção permitia que estivesse disponível “para ser utilizada em outras”; as tendências sexuais podiam transformar-se portanto “em valores sociais e espirituais”, em “sentimentos nobres”. Claro que também ele estava a pensar nos “jogos”, “desportos” ou na “literatura” e na “arte” como meios “profilácticos e correctivos” das “tendências sexuais adolescentes” (Moreira, 1944, p. 140).

Em *Os perigos da castidade*, Cortez Pinto procurou delimitar, no contexto do ensino secundário, o imperativo da abstenção sexual. Os conceitos de “continência” e de “castidade” surgiam-lhe como cobrindo exactamente o mesmo espaço, remetendo ambos para “a pureza dos costumes” e até para a “abstinência” cuja “total necessidade” o inspector proclamava “em absoluto até ao final da puberdade”. A matéria revestia-se da “maior gravidade e oportunidade no período da vida liceal” onde se iniciava e desenvolvia a “idade púbere”, correspondendo igualmente esta “ao mais interessante e decisivo dos períodos de formação do homem, tanto nas suas características somáticas, como psíquicas e mentais”. A “salvaguarda” do aluno liceal passava assim pela aplicação da regra de que “só um espírito casto” podia “conseguir realizar uma continência útil e verdadeira”. Praticamente, todo este livro foi preenchido com considerações “baseadas na observação objectiva e experimental” tendentes a mostrar “a falência das razões de ordem especulativa dos adversários da castidade” (Pinto, 1939, pp. 13, 26-27).

Só depois de mostrar a viabilidade de “construção duma moral da ciência”, correspondendo no termo dos seus argumentos exactamente àqueles que eram propostos pela “moral tradicional, é que Cortez Pinto

se inclinou a analisar “os inconvenientes indiscutíveis que a submissão ao instinto sexual” acarretava (Pinto, 1939, pp. 11, 65). Começou por listar os vários efeitos negativos, tanto no campo físico como mental, dos “prazeres venéreos” quando “mal proporcionados” na puberdade:

Inconvenientes de ordem individual:

Cefaleia crónica; diminuição da potência da atenção; hipoamnésia; obnubilação cerebral; falta de iniciativa; hipersensibilidade ao esgotamento mental e físico; preguiça; hiperhidrose; perturbações visuais; algias torácicas; anorexia; palpitações cardíacas; digestões difíceis; dores renais; impotência; espermatorreia; astenia geral; adaptabilidade à tuberculização.

Inconvenientes de ordem individual e social:

Doenças venéreas; debilidade da descendência (Pinto, 1939, pp. 65-66).

Uma vez aqui, era-lhe impossível deixar de reflectir com mais pormenor sobre o quadro sintomático que acompanhava a autêntica “loucura masturbatória” que via de regra acompanhava a puberdade. Cortez Pinto punha em destaque, no rapaz, “a debilidade física e mental, traduzida pela timidez, relaxamento muscular, indecisão, abaixamento da acuidade visual, nevralgias infra-escapulares, palpitações cardíacas, relutância em fixar as pessoas face a face, temores infundados, etc., etc.”; na rapariga, registava uma sintomatologia que se aproximava das “perturbações histéricas” (Pinto, 1939, p. 68).

Estes e outros “malefícios” da consumação ejaculatória e do orgasmo feminino só tinham uma forma de ser resolvidos que era através da “higiene moral”. Por certo que a “higiene física” continuava a estar associada à terapêutica de algumas psicoses e estados patológicos relacionados com a masturbação (Pinto, 1939, p. 71). Todavia o trabalho mais importante passava por estabelecer um regime austero, através do qual os exercícios de abstinência colocassem o jovem em face daquilo que ele era e seria capaz de fazer. A profilaxia da incontinência passava inteiramente pelo crivo da vontade individual. Era como se o tema da soberania sobre si tivesse a sua aplicação concreta

nestas práticas austeras. Se o prazer sexual há muito estava colocado na estrutura da substância ética, os procedimentos de provação – a exactidão da vigilância e a atenção – começaram, desde os anos 30 do século passado, a associar-se directamente ao triunfo, minuto a minuto, sobre os impulsos que levavam directamente ao prazer solitário. Mais do que qualquer outro aspecto, era a masturbação que transformava efectivamente o problema da conduta num exercício constante de exame, controlo e triagem do aluno em relação às suas fantasias sexuais. A vida psíquica – afinal o funcionamento do eu – confundia-se com esta pressão dinâmica: de um lado os instintos e a realização do desejo e, do outro, a contenção dos impulsos. A supremacia do princípio da realidade sobre o princípio do prazer era vista como o motor da actividade mental. Toda a imaginação criadora do sujeito devia ser mobilizada para operar o triunfo da razão sobre os afectos.

Nos seus traços evidentemente *genéricos*, foi esta a leitura que a médico-pedagogia fez do problema da higiene moral, remetendo-o essencialmente para os domínios da subjectividade. Tal discurso mostra-nos que, em plena década de 30 do século passado, a questão da disciplina não era uma matéria que se resolvesse confinando apenas o jovem escolar a espaços, ritmos, olhares insistentes, ou constringendo-o por intermédio de hierarquias muito rígidas. É fora de dúvida que este *pensamento político*, expresso aqui quase sempre por um porta-voz legítimo da Saúde Escolar, repensou moralmente o aluno prescrevendo-lhe, no essencial, formas de se conduzir a si mesmo no contexto de uma liberdade regulada. Tida como o conjunto de práticas por meio das quais é possível definir, constituir, organizar e instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, escolheram para definir a sua relação consigo e com os outros, eis então uma última tradução *regulamentar* da governamentalidade em pleno liceu no meio dos anos 30:

Procuremos pois educar-nos moralmente, fazendo Higiene Moral; consegui-lo-emos praticando os seguintes preceitos:

1º *O domínio sobre nós mesmos* é a primeira condição: domínio sobre os impulsos que nos escravizam, sobre os prazeres, os caprichos, a dor, que nos avassalam. Conseguindo dominar-se, o homem atinge o grau máximo da independência; desembaraça-se de todas as peias doentias, e pensa, delibera e pratica o que a razão diz e a vontade quer. Saber dominar-se num ímpeto de cólera, no desejo do vício, no prazer ou na dor, fazendo incidir sobre o cego impulso a luz da razão, é ser senhor de si, é ser livre. Reflectir um pouco no momento em que se esboça o desenrolar duma cena de cólera contra o que quer que seja; reflectir nos perigos iminentes do vício e do prazer sensual, agora evitáveis, mais tarde dificilmente arredáveis dos nossos hábitos; procurar dominar a dor; não nos deixarmos invadir por sentimentos doentios como o da inveja; conservarmos a serenidade em face do perigo; travarmos a língua, esse pequeno órgão extremamente movediço que tantíssimas vezes se precipita na incorrecção ou desliza na inconveniência; – tudo isso representa uma valiosa ginástica moral, visando à perfeição do homem que pretende assenhorar-se do Universo sem pensar primeiramente em assenhorar-se de si mesmo. Dominando-nos, exercitamos a vontade superior a dominar os instintos baixos de que estamos eivados.

2º *O esforço* deve ser cultivado. Habitue-mo-nos ao esforço, transpondo os obstáculos. Querer é poder, e o esforço persistente resolve todas as dificuldades. Todas as aquisições feitas sem esforço são destituídas de valor e transitórias; entregando as vossas lições ao explicador que vo-las faz assimilar, praticais ao mesmo tempo uma falta de higiene intelectual e moral: sem esforço conseguis apreender conhecimentos que sem esforço esqueceis. Com esforço é que conseguimos dominar-nos; com o esforço elevamo-nos até onde a vontade o pretenda. Quantos mais obstáculos se antolharem à Vontade, maior é o esforço a despender, maiores os frutos colhidos, maior é a expressão da Vontade.

3º *A responsabilidade* deve fazer parte de todo o homem que se preza. É um sentimento que é apanágio dos espíritos fortes, uma virtude preciosa de todo o homem que participa duma sociedade organizada. Fazer recair sobre outrem a responsabilidade dum mau acto por nós cometido é a maior das cobardias morais de que só um espírito anormal é capaz, sobretudo se esse acto implicar o castigo dum indivíduo inocente.

4º A *disciplina*, ao mesmo tempo que denota o sentimento do esforço em nos submetemos aos regulamentos, implica um domínio sobre nós mesmos na sujeição que nos impomos. Além da disciplina para os regulamentos, devemos cultivar a disciplina dos nossos hábitos, sobretudo de arrumação que tornam o indivíduo metódico, ordenado; a falta de método na arrumação dos nossos objectos faz-nos perder inutilmente o tempo e traz-nos embaraços para os encontrarmos quando necessários, denotando uma indisciplina do espírito.

5º A *pontualidade* é uma forma de disciplina que nos leva à obrigação do cumprimento dos nossos deveres à hora imposta. Os portugueses não são pontuais: muitas vezes a falta de pontualidade acarreta graves prejuízos, denotando sempre falta de consideração pela pessoa que se faz esperar. Façamos por ser pontuais, disciplinando os nossos hábitos e metodizando a nossa vida.

6º A *perfeição do trabalho executado* deve ser sempre procurada ao máximo. Devemos procurar ser perfeitos em tudo o que fizermos. É ainda uma forma de disciplina do nosso espírito.

7º O *respeito* pelos Pais, pelos mais velhos, ou pelos educadores; e a justiça que é o respeito pelos direitos dos outros; a bondade, a honra, a lealdade e o brio – são todos eles sentimentos que desnecessário é frisar como próprios de todo o espírito bem formado.

8º A criação dum *ideal*. Ideal significa ideia alta da vida, e todo o indivíduo bem constituído tem o seu ideal que se deve esforçar-se por atingir, com tenacidade e perseverança.

A vontade educa-se e o carácter forma-se com a prática dos preceitos mencionados. Ninguém deixe de os praticar. Uma vez praticados, eles transformam-se em hábitos, integrando-se no nosso modo de ser. Antes disso, porém, é necessário procurar conhecermo-nos a nós próprios para que possamos corrigir os nossos defeitos. Habitueмо-nos a deitar balanço quotidiano a todos os nossos actos do dia, examinando-os à luz da nossa consciência (...)

Confiai ao médico escolar todas as vossas fraquezas, os vossos receios ou indecisões, a vossa volubilidade, os vossos vícios, todas as doenças do

espírito enfim; ele, guardando todo o segredo, saberá aconselhar-vos no caminho a seguir, saberá incutir-vos a confiança em vós mesmos para poderdes triunfar.

Ser fisicamente robusto é alguma coisa. Ser inteligente é muito. Ter carácter é muito. Ter carácter é tudo: só ele traz a independência que nos torna seres superiores; a beleza moral é a única que perdura, a única que nos traz a felicidade, a única que caracteriza o nosso eu (Liceu Rodrigues de Freitas, 1935, pp. 8-10).

Este regulamento mostra bem que a cultura de si exigia uma mudança nos elementos constitutivos da subjectividade individual. O tema da força – no qual o sujeito se constituía como imperfeito e em perigo permanente face à mecânica dos seus desejos, tendo absoluta necessidade de ser formado e corrigido – permanecia, sem dúvida, como um tema político; simplesmente o combate contra a fraqueza e a fragilidade decorreriam inteiramente por conta do jovem aluno. A autoridade externa era apenas encarnada pela figura social do médico-confidente cujo papel se restringia, aqui, a incentivar o escolar a agir sobre as doenças da sua própria alma e a verbalizar de forma analítica e contínua os seus pensamentos íntimos. A confissão continuava portanto a ser apresentada como a pedra de uma posição hermenêutica, tanto em relação à figura da autoridade moral como em relação a si mesmo, aparecendo portanto como um instrumento não da renúncia a si, mas da constituição de um novo tipo de sujeito. De todas as formas, o importante passa por compreender que esta moderna arte de vida passou a referir-se a princípios universais da razão, aos quais todos os alunos se submeteriam. O trabalho de si era um exercício solitário, mas que surgia como uma autêntica *prática social*, marcando na verdade todas as relações, trocas e comunicações inter-individuais.

CONCLUSÃO

Este texto procurou assinalar, no espaço de dois países lusófonos, o Brasil e Portugal, a forma como a linguagem da modernidade pedagógica foi traduzida e passou a conformar a paisagem escolar, fundamentalmente a partir dos inícios do século xx. Como se viu, a grande bandeira dos renovadores educacionais tem sido sempre a de valorizar o ser sobre o saber: a *conduta* passaria a constituir o problema pedagógico maior e a *cultura de si* a ocupação mais importante da criança e do jovem. O essencial do esforço dos renovadores educacionais foi no sentido de mostrar como a matéria ética deveria ser indissociável do postulado segundo o qual a escola fabricaria um tipo de actor que devia, ele mesmo, ser sujeito da sua própria educação. Transferidas para o território educativo, as modernas relações de poder supunham que a disciplina não se apresentasse como um assunto de pregação mas, ao contrário, como um problema existencial, associado ao isolamento essencial do aluno. Por isso é que todos os especialistas pedagógicos que procuraram uma alternativa ao modelo tradicional de ensino falaram invariavelmente de socialização escolar num quadro de *acção* marcado pela liberdade regulada – e jamais de inculcação –, no qual se admitia que os alunos só poderiam entrar num efectivo processo de aprendizagem quando tivessem a capacidade de dominar internamente as várias experiências escolares em que se viam envolvidos. Tratar-se-ia, no essencial, de uma apropriação integradora assente numa multiplicidade de jogos estratégicos e de situações relacionais em que cada membro da população escolar foi convidado a constituir-se a si mesmo como

indivíduo autónomo, racional e responsável. Todo o conhecimento psico-pedagógico procurou disponibilizar reportórios discursivos reclamando a normalização social como um trabalho sobre o eu.

A Psicologia – a base sobre a qual se ergueram as Ciências da Educação – desenvolveu toda uma panóplia de artefactos discursivos capazes de surpreender as características da população escolar no seu conjunto e de registar a forma e os limites identidade pessoal. O governo de todos e de cada um constituía uma e uma só operação. O arco *psi*, de Compayré a Ferrière, a Lourenço Filho ou a Faria de Vasconcelos, mais não configurou que uma problematização sequenciada da forma como as crianças e jovens foram eles mesmos constituídos historicamente também como um problema. É que todas as tentativas de governo dos escolares foram também elas limitadas pelos próprios conceitos e instrumentos que, em cada época, se fabricaram para a descoberta da idiossincrasia e regulação da conduta individual, embora pudessem ser sempre usados de forma inovadora e inspirar a criação de técnicas de governo mais eficazes. Em referência ao espaço lusófono, o que tentámos fazer foi, assim, agregar as linhas de pensamento, dar conta da invenção, da concretização e do destino de programas de governo baseados no conhecimento do corpo e da alma infanto-juvenil. O que admitimos possa ser o valor dos resultados colhidos na investigação brasileira e portuguesa relaciona-se, assim, com os regimes de inteligibilidade, quer dizer, com a delimitação de um território intersectado sempre por novos vocabulários ético-científicos, em que o aluno e a sua subjectividade foram concebidos como recursos políticos e realidades cada vez mais eficazmente governáveis. É certo que quase nunca penetrámos neste texto no quotidiano escolar daqueles dois países; mas é igualmente verdade que os dados agora colhidos deixam perceber a enorme disponibilidade que as autoridades escolares dos dois países – pesem as enormes diferenças da geografia e as lógicas de afirmação próprias de cada um dos Estado-nação – mantiveram para absorver o conhecimento psico-pedagógico e os seus instrumentos de leitura e intervenção na escola. Foi por essa via, estamos certos, que a paisagem escolar se foi configurando, tanto no Brasil como em

Portugal, de modo muito homogéneo, quer quanto aos diagnósticos quer quanto às soluções. Em ambos os casos se traduziu e compactou uma mesma tradição científica, um mesmo *poder-saber* sobre o aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENTISCO, José Maria (1945). *Puberdade e castidade*. Porto: Tipografia Costa Carregal.
- BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas e ROSE, Nikolas (1993). Liberalism, neo-liberalism and governmentality: Introduction. *Economy and Society* (nº especial), 22, 3, pp. 265-266.
- BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas e ROSE, Nikolas (eds.) (1996). *Foucault and political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BELL, Vikki (1993). Governing childhood: Neo-liberalism and the law. *Economy and Society* (nº especial), 22, 3, pp. 390-405.
- BINET, Alfred (1911). *Idées modernes sur les enfants*. Paris: Ernest Flammarion.
- BURCHELL, Graham; GORDON, Colin e MILLER, Peter (eds.) (1991). *The Foucault effect: Studies in governmentality*. London: Harvester Wheatsheaf.
- CANDEIAS, António (1994). *Educar de outra forma: A escola oficina nº1 de Lisboa 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CARVALHO, Jaime Ferreira de (1937a). Higiene mental. *Saúde Escolar*, 9, 2, pp. 52-64.
- CARVALHO, Jaime Ferreira de (1937b). Estudo psíquico dos alunos. *Saúde Escolar*, 12, 2, pp. 190-196.
- CHARBONNEL, Nanine (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang.
- CLAPARÈDE, Edourad (1922). Introduction. In John Dewey, *L'École et l'enfant*. Neuchâtel: Éditions Delachaux & Niestlé, pp. 5-37.
- CLAPARÈDE, Edourad (1931). *Como diagnosticar as aptidões dos escolares*. [Prefácio de Áurea Judite Amaral]. Porto: Livraria Educação Nacional.
- CLAPARÈDE, Edouard (1952 [1946 a 1ª edição em francês]). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale: Les méthodes*. Vol II. Geneve: Delachaux & Niestlé.
- CLAPARÈDE, Edouard (1953 [1920 a 1ª edição em francês]). *L'école sur mesure*. Neuchâtel e Paris: Delachaux & Niestlé.

- COMPAYRÉ, Gabriel (1885). *Cours de pédagogie théorique et pratique*. Paris: Librairie Classique Paul Delaplane.
- CORREIA, Fernando (1936a). Os serviços médico-escolares nos liceus da 3ª área no primeiro período de 1935-1936. *Saúde Escolar*, 2, 1, pp. 77-84.
- CORREIA, Fernando (1936b). As visitadoras dos liceus. *Saúde Escolar*, 4, 1, pp. 203-217.
- CORREIA, Fernando (1936c). Um ano de medicina escolar nos liceus portugueses. *Saúde Escolar*, 4, 1, pp. 255-271.
- COSTA, Jurandir Freire (1980). *História da psiquiatria no Brasil: Um corte ideológico*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- COSTA, Rui Carrington da (1960). *Bosquejo histórico e valor da orientação profissional e educacional como factores de ajustamento do indivíduo ao meio social*. Braga: s. ed.
- COUTO, Vergílio (1935). *Medidas mentais e estatística escolar*. Lisboa: Gazeta dos Caminhos de Ferro.
- DEAN, Mitchell (1994). *Critical and effective stories: Foucault's methods and historical sociology*. New York: Routledge.
- DEAN, Mitchell (1996). Putting the technological into government. *History of Human Sciences*, 9, 3, pp. 47-68.
- DEAN, Mitchell (1999). *Governmentality*. London: Sage.
- DEWEY, John (1936 [1916 a 1ª edição em inglês]). *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DEWEY, John (1959 [1902 a 1ª edição em inglês]). *Vida e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DONZELOT, Jacques (1977). *La police des familles*. Paris: Les Éditions du Minuit.
- ESTADO DE SÃO PAULO (1914). *Carteira biográfica escolar*. S.l: s. ed.
- FERREIRA, J. Bethencourt (1899). Sob a pedagogia no ponto de vista médico. *Revista de Educação e Ensino*, 14, pp. 145-157.
- FERREIRA-DEUSDADO, Manuel António (1887). A necessidade da preparação pedagógica no professorado português. *Revista de Educação e Ensino*, 4, pp. 155-158.
- FERRIÈRE, Ad. (1921). *L'autonomie des écoliers: Art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé.
- FERRIÈRE, Ad. (1934 [1931 a 1ª edição em francês]). *A escola por medida pelo molde do professor*. Lisboa: Educação Nacional.
- FERRIÈRE, Ad. (1965 [1921 a 1ª edição em francês]). *A escola activa*. Lisboa: Aster.
- FONTES, Vítor (1924). Da importância da psicanálise em pedagogia. *Educação Social*, 17-18, 1, pp. 313-316.
- FOUCAULT, Michel (1978a). La 'gouvernementalité'. In *Dits et écrits (1976-1979)*. Vol. III. Paris: Gallimard, pp. 635-657.
- FOUCAULT, Michel (1978b). Sécurité, territoire et population. In *Dits et écrits (1976-1979)*. Vol. III. Paris: Gallimard, pp. 719-723.

- FOUCAULT, Michel (1980). Du gouvernement des vivants. *In Dits et écrits (1980-1988)*. Vol. IV. Paris: Gallimard, pp. 125-128.
- FOUCAULT, Michel (1981). Le sujet et le pouvoir. *In Dits et écrits (1980-1988)*. Vol. IV. Paris: Gallimard, pp. 222-243.
- FOUCAULT, Michel (1984a). Preface à l'Histoire de la sexualité. *In Dits et écrits (1980-1988)*. Vol. IV. Paris: Gallimard, pp. 578-584.
- FOUCAULT, Michel (1984b). L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté. *In Dits et écrits (1980-1988)*. Vol. IV. Paris: Gallimard, pp. 708-729.
- FOUCAULT, Michel (1984c). L'intellectuel et les pouvoirs. *In Dits et écrits (1980-1988)*. Vol. IV. Paris: Gallimard, pp. 747-752.
- FOUCAULT, Michel (1988a). Vérité, pouvoir et soi. *In Dits et écrits (1980-1988)*. Vol. IV. Paris: Gallimard, pp. 777-782.
- FOUCAULT, Michel (1988b). Les techniques de soi. *In Dits et écrits (1980-1988)*. Vol. IV. Paris: Gallimard, pp. 783-813.
- FOUCAULT, Michel (1988c). La technologie politique des individus. *In Dits et écrits (1980-1988)*. Vol. IV. Paris: Gallimard, pp. 813-828.
- GEENEN, Henrique (1929). *Temperamento e carácter sob o ponto de vista educativo*. São Paulo: Editora Companhia Melhoramentos de São Paulo.
- GREEN, Bill (1998). Born-again teaching? Governmentality, 'grammar' and public schooling. *In* Thomas S. Popkewitz e Marie Brennan (eds.), *Foucault's challenge: Discourse, knowledge and power in education*. New York: Teachers College Press, pp. 173-204.
- HESPAÑA, António Manuel (coord.) (1993). *O Antigo Regime (1620-1807)*. História de Portugal. Vol. IV. Lisboa: Editorial Estampa.
- HINDESS, Barry (1997). Politics and governmentality. *Economy and Society*, 26, 2, pp. 257-272.
- HUNTER, Ian (1996). Assembling the school. *In* Andrew Barry; Thomas Osborne e Nikolas Rose (eds.), *Foucault and political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 143-166.
- KENDALL, Tim e CROSSLEY, Nick (1996). Governing love: on the tactical control of counter-transference in psychoanalytic community. *Economy and Society*, 25, 2, pp. 178-194.
- KRIEKEN, Robert van (1996). Proto-governmentalization and the historical formation of organizational subjectivity. *Economy and Society*, 25, 2, pp. 195-221.
- LE BON, Gustave (1924 [1911 a 1ª edição em francês]). *Psychologie de l'éducation*. Paris: Ernest Flammarion.
- LICEU DE RODRIGUES DE FREITAS – SERVIÇO MÉDICO PEDAGÓGICO (1935). *Preceitos de higiene física, moral e intelectual que devem observar todos os alunos: Publicação aprovada oficialmente por despacho ministerial*. Porto: Tipografia do Instituto de Surdos Mudos Araújo Porto.

- LIMA, Adolfo (1925a). A autonomia dos educandos e as associações escolares: As solidárias. *Educação Social*, 31-32, 2, pp. 106-121.
- LIMA, Adolfo (1925b). A autonomia dos educandos e as associações escolares: As solidárias III. *Educação Social*, 41-42, 2, pp. 270-285.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström (1934). *Testes ABC: Para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. São Paulo: Melhoramentos.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti (1997). Testes ABC e a fundação de uma tradição: Alfabetização sobre medida. In Carlos Monarcha (org.), *Lourenço Filho: Outros aspectos a mesma obra*. Campinas: Mercado das Letras, pp. 59-90.
- MELLO, Balthazar Vieira de (1917). Relatório dos serviços realizados durante o ano de 1917 apresentado ao sr. dr. Óscar Thompson, Director Geral de Instrução Pública. In *Anuário do ensino do estado de São Paulo*. São Paulo: Tipografia Augusto Sequeira.
- MILLER, Peter e ROSE, Nikolas (1990). Governing economic life. *Economy and Society*, 19, 1, pp.1-31.
- MILLER, Peter e ROSE, Nikolas (1992). Political power beyond the state: Problemat- ics of government. *British Journal of Sociology*, 43, 2, pp. 173-205.
- MONCORVO FILHO, Artur (1926). *Histórico da protecção à infância no Brasil (1500-1922)*. Rio de Janeiro: Paulo, Pongetti e Companhia.
- MONTEIRO, Daniel (1936a). Dos serviços da Saúde Escolar nos liceus da 1ª área. *Saúde Escolar*, 1, 1, pp. 10-34.
- MONTEIRO, Daniel (1936b). Higiene moral: A timidez. *Saúde Escolar*, 3, 1, pp. 120-121.
- MONTEIRO, Daniel (1936c). Dos serviços médico-escolares da 1ª Área da Saúde Escolar durante o ano lectivo de 1935-1936. *Saúde Escolar*, 7, 1, pp. 366-405.
- MOREIRA, Domingos (1944). *Educação e sexualidade: O problema sexual à face da ciência e da moral*. Porto: Edições Lopes da Silva.
- NEVES, J. A. da Cruz (1937). *Da higiene moral do instinto genésico*. Lisboa: Acção Médica.
- NEVES, J. A. da Cruz (1938). Medicina escolar e educação sexual. *Saúde Escolar*, 20, 3, pp. 55-64.
- NÓVOA, António (1986). *Do mestre-escola ao professor do ensino primário: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Educação Física.
- NÓVOA, António (1991). As ciências da educação e os processos de mudança. In António Nóvoa; João Pedro Ponte e Maria Emília Brederode Santos (eds.), *Ciências da educação e mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 18-67.
- NÓVOA, António (1994). *História da educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- NÓVOA, António (1997). Regards nouveaux sur l'éducation nouvelle. In Nanine Charbonnel (dir.), *Le don de la parole*. Bern: Peter Lang, pp. 71-96.

- NÓVOA, António (1998). *Histoire & comparaison: Essais sur l'Éducation*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António e SCHRIEWER, Jurgen (eds.) (2000). *A difusão mundial da escola: Alunos, professores, curriculares, pedagogia*. Lisboa: Educa.
- Ó, Jorge Ramos do (2003). *O governo de si mesmo: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal*. Lisboa: Educa.
- O'MALLEY, Pat; WEIR, Lorna e SHEARING, Clifford (1997). Governmentality, criticism, politics. *Economy and Society*, 26, 4, pp. 501-517.
- PATTO, Maria Helena Souza (1993). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- PETERS, Michael e BESLEY, Tina (2008). *Por que Foucault: Novas diretrizes para a pesquisa educacional*. São Paulo: Artemed.
- PIAGET, Jean (1969 [1935 a 1ª edição em língua francesa]). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Folio.
- PINELL, Patrice (1995). L'invention de l'échelle métrique de l'intelligence. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 108, pp. 19-34.
- PINTO, Américo Cortez (1936). Notas e considerações sobre os serviços da medicina escolar. *Saúde Escolar* 3, 1, pp. 123-150.
- PINTO, Américo Cortez (1937a). Medicina psico-escolar: Provas mentais ('tests'). *Saúde Escolar*, 11, 2, pp. 92-108.
- PINTO, Américo Cortez (1937b). Investigações psíquicas: Plano de Organização dum questionário psíquico. *Saúde Escolar*, 13, 2, pp. 206-215.
- PINTO, Américo Cortez (1939). *Os perigos da castidade*. Lisboa: Portugalia Editora.
- PINTO, Américo Cortez (1952). Considerações sobre o carácter psico-pedagógico da protecção médico-escolar aos estudantes do ensino secundário. *I Congresso Nacional de Protecção à Infância*. Lisboa: s. ed.
- PLANCHARD, Emile (1970 [1957 a 1ª edição]). *Iniciação à técnica dos testes*. Coimbra: Coimbra Editora.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- POPKEWITZ, Thomas S. e BRENNAN, M. (eds.) (1998). *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education*. New York: Teachers College Press.
- RAMOS, Artur (1934). *Educação e psicanálise*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- RAMOS, Artur (1939). *A criança problema: A higiene mental na escola primária*. Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil.
- RAMOS, Artur (s.d.). *Freud, Adler, Jung: Ensaio de Psicanálise Ortodoxa e Herética*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- RELVAS, Moura (1936). Psicologia escolar: Estudo teórico e prático das aptidões mentais. *Saúde Escolar*, 5, 1, pp. 272-281.
- ROSE, Nikolas (1985). *The psychological complex: Psychology, politics and society in England, 1869-1939*. London: Routledge.

- ROSE, Nikolas (1990). *Governing the soul: The shaping of private self*. London: Routledge.
- ROSE, Nikolas (1996a). The death of the social? Re-figuring the territory of government. *Economy and Society*, 25, 3, pp. 327-356.
- ROSE, Nikolas (1996b). *Inventing our selves: Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROSE, Nikolas (1996c). Power and subjectivity: Critical history and psychology. In Carl F. Graumann e Kenneth J. Gergen (eds.), *Historical dimensions of psychological discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 103-124.
- ROSE, Nikolas (1998a). Life, reason and history: Reading Georges Canguilhem today. *Economy and Society*, 27, 2-3, pp. 145-170.
- ROSE, Nikolas (1998b). Governando a alma: a formação do eu privado. In Tomaz Tadeu da Silva (org.), *A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petropolis: Editora Vozes, pp. 30-45.
- ROSE, Nikolas (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUDOLFER, Noemy da Silveira (1938). *Introdução à Psicologia Educacional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- SANTOS, Boaventura Sousa (2000). *A crítica da razão indolente*. Porto: Afrontamento.
- SÉRGIO, António (1984 [1915]). *Educação cívica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SILVA, Serras e (1936a). A saúde escolar. *Saúde Escolar*, 1, 1, pp. 3-9.
- SILVA, Serras e (1936b). Higiene intelectual: A atenção. *Saúde Escolar*, 3, 1, pp. 109-119.
- SILVA, Serras e (1936c). Higiene moral: A vontade. *Saúde Escolar*, 5, 1, pp. 109-119.
- SILVA, Serras e (1936d). Higiene moral: Vontades fracas. *Saúde Escolar*, 6, 1, pp. 293-300.
- SILVA, Serras e (1936e). Higiene moral: Técnica para educar a vontade. *Saúde Escolar*, 7, 1, pp. 357-365.
- SILVA, Serras e (1936f). Higiene moral: Técnica para educar a vontade. *Saúde Escolar*, 8, 1, pp. 423-433.
- SILVA, Serras e (1937a). Educação moral e cívica. *Saúde Escolar*, 9, 2, pp. 3-12.
- SILVA, Serras e (1937b). Educação moral e cívica. *Saúde Escolar*, 10, 2, pp. 65-73.
- SILVA, Serras e (1937c). Educação moral e cívica. *Saúde Escolar*, 12, 2, pp. 127-137.
- SILVA, Serras e (1937d). Educação moral. *Saúde Escolar*, 12, 2, pp. 197-205.
- SILVA, Serras e (1937e). Educação moral e cívica. *Saúde Escolar*, 14, 2, pp. 259-266.
- SILVA, Serras e (1937f). A perturbação moral. *Saúde Escolar*, 16, 2, pp. 395-405.
- SILVA, Serras e (1937g). A educação da vontade. *Saúde Escolar*, 17, 2, pp. 443-448.
- SILVA, Serras e (1937h). *Ideias fundamentais em educação física*. Lisboa: Oficinas de S. José.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) (1998). *Liberdades reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petropolis: Editora Vozes, pp. 7-13.

- TAVARES, Fausto (1986). *A ordem e a medida: Escola e psicologia em São Paulo (1890-1930)*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo (Dissertação de mestrado).
- TEIXEIRA, Anísio (1933). *A educação progressiva: Uma introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- VARELA, Julia (1993) Prólogo a la edición española. In Stephan J. Ball (comp.), *Foucault y educación: Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, pp. IX-XV.
- VASCONCELOS, Faria de (1924a). A psicologia diferencial escolar. *Educação Social*, 1, 1 (Jan.), pp. 6-8.
- VASCONCELOS, Faria de (1924b). A psicologia diferencial escolar. *Educação Social*, 17-18, 1 (Set.), pp. 300-307.
- VASCONCELOS, Faria de (1928). O exame psicológico. *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, 1, 1, pp. 51-65.
- VASCONCELOS, Faria de (1934). *A inteligência e a sua medição: Psicologia aplicada*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- VASCONCELOS, Faria de (1986). *Obras completas: 1900-1909*. Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VEIGA-NETO, Alfredo (2003). *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

PARTE II

SOBRE A CIRCULAÇÃO
DO CONHECIMENTO EDUCACIONAL:
TRÊS INCURSÕES

Luís Miguel Carvalho

INTRODUÇÃO

A segunda parte deste livro é dedicada à procura de novos modos de pensar e de estudar a circulação do conhecimento educacional nas primeiras décadas do século xx, introduzindo a razão comparada no olhar histórico. Nesta intenção se inscrevem os quatro capítulos que a compõem.

No primeiro capítulo procura-se circunscrever o espaço teórico e histórico do conjunto de incursões desenvolvidas nos capítulos seguintes. Procede-se à caracterização da filiação intelectual dos trabalhos no campo das abordagens sócio-históricas do conhecimento educacional e clarifica-se a orientação adoptada no que concerne à articulação entre os olhares histórico e comparado.

No segundo capítulo procura-se uma perspectiva sobre a circulação internacional de modelos educacionais. Parte-se, para isso, de um confronto de duas orientações: a que sublinha a força dos processos de difusão mundial isomórfica de modelos educacionais (e.g., Meyer, Ramirez e Soysal, 1992; Ramirez e Boli, 1987); e a que, colocando-se como alternativa, enfatiza a força das dinâmicas sócio-culturais específicas na construção da internacionalidade educativa (e.g., Schriewer, 2000, 2001, 2003). Filiando-se nesta última perspectiva, o texto procura, não obstante, uma incorporação crítica dos aportes das teses da difusão global de modelos estandardizados de organização educacional; e procura aprofundar esse relacionamento, mobilizando a noção de *estruturação do discurso* (Wittrock e Wagner, 1990). Assim, o texto procura inscrever a análise da circulação de discursos sobre educação escolar numa teia

de relações multidireccionais, considerando quer as dinâmicas da difusão quer as da recepção activa do conhecimento educacional. A secção avança, depois, para a consideração da imprensa de educação e ensino como fonte para o estudo da circulação e estruturação do conhecimento científico-pedagógico. Essa imprensa é entendida num sentido plural: como infra-estrutura material ou condição da produção de conhecimento; como espaço social e cultural da difusão, da interpretação e da negociação desse conhecimento; e como produto dessa mesma rede comunicacional (Schriewer, 1998; Schriewer e Keiner, 1992).

O terceiro capítulo, escrito em parceria com Jaime Cordeiro, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, aborda o fenómeno da circulação do conhecimento científico-pedagógico, nas primeiras décadas do século xx, a partir de uma comparação sistemática de dois periódicos, um editado em Portugal e outro no estado de São Paulo – Brasil, que a seus leitores se apresentavam como lugares de recepção e de difusão de modelos de modernização pedagógica e que comungavam a ideia favorável ao pensar das coisas educativas por intermédio da mobilização das experiências estrangeiras. O texto desenvolve uma comparação das relações de filiação, preferência e afinidade com quadros interpretativos e com experiências da modernidade pedagógica que, em cada um dos periódicos, se manifestavam em torno da ampla mobilização de referências a países, autores, livros, periódicos e organizações ligadas à educação. Aí se constata e discute ora a proximidade das revistas, “unidas” em torno de discursos e experiências da “Educação Nova”, ora o seu afastamento, este visível numa ausência de mútua referência e de trânsito explícito de ideias entre as duas. Acompanhando de perto a ideia segundo a qual uma história da génese das proposições relativas à escola precisa de ser acompanhada por uma análise dos mecanismos de circulação nacional e internacional dessas produções (Catani, 2000), dá-se ainda conta dos circuitos sociais que suportavam as “viagens” do conhecimento científico-pedagógico, deixando em aberto a hipótese da existência de uma rede social ligando periódicos e actores associados à Educação Nova e uma outra ligando o espaço latino-americano.

Na discussão desse trabalho – e dando continuidade ao argumento a favor de uma perspectiva que permita olhar a razão educacional moderna como parte e resultado da recíproca penetração de discursos e organizações internacionais com a de discursos e agências nacionais implicadas no sector educativo – resulta a hipótese de recorrer à noção de *estrangeiro indígena* para o aprofundamento da compreensão, em articulação, dos processos de difusão e de recepção activa dos modelos educacionais. O último capítulo desta segunda parte resulta do aprofundamento dessa questão deixada em aberto, explorando o conceito ao redor de uma categoria concreta – a “ginástica de Ling”. Assim, o texto propõe-se mostrar e analisar uma teia de comunicações e de veículos organizacionais da circulação de ideias e de pessoas envolvidas no “pequeno mundo” da fabricação da educação física moderna, acompanhando as deslocamentos semânticas operadas na circulação da “ginástica de Ling” e os veículos sociológicos que suportam o seu trânsito. O estudo, inicialmente centrado na observação do fenómeno em Portugal é, depois, acompanhado por um olhar contrastante a partir da imersão em textos brasileiros sobre a presença do mesmo referente no Brasil.

CAPÍTULO 1

UM BREVE EXCURSO PELOS CENÁRIOS TEÓRICO E HISTÓRICO DOS ESTUDOS

O espaço teórico das incursões sobre a circulação do conhecimento educacional nas primeiras décadas do século xx resulta da confluência de problemas e conceitos de duas tendências recentes da historiografia da educação (ver Nóvoa, 1998; Nóvoa e Schriewer, 2000): por um lado, nele aflui uma abordagem sócio-histórica do conhecimento educacional, atenta à construção, difusão e apropriação dos discursos que regulam as maneiras de pensar e agir em educação e que, paralelamente, participam na edificação de corpos de saberes e de especialistas, em matéria educativa, portadores legitimidade e de autoridade; por outro lado, nele converge uma história comparada orientada para a compreensão da instituição generalizada de um modo particular de pensar-fazer a escolarização (mais concretamente, a escolarização generalizada da massa populacional) enquanto processo e efeito do cruzamento de dinâmicas sociais e culturais.

Na trilha das abordagens sócio-históricas do conhecimento educacional, a produção e a difusão de discursos-experts em educação são compreendidas, ao longo dos capítulos que compõem esta segunda secção, como parte da afirmação das ciências humanas enquanto teorias reguladoras da vida social (Nóvoa, 1998; Popkewitz, 1991). As incursões inscrevem-se assim num campo de pesquisa marcado por uma reflexão sobre os modos como “os discursos pedagógicos definem

e redefinem as subjectividades, as identidades colectivas e os saberes” e na qual a “problemática do poder” ocupa lugar central (Nóvoa, 1998, p. 38). Uma das perspectivas que vem sendo adoptada naquela reflexão é a de uma história social das ciências, a qual se propõe actuar por meio do estabelecimento de relações entre as produções intelectuais e as características do funcionamento de um campo científico e as exigências e as recepções sociais e políticas que interagem com tais produções (ver Hofstetter e Schneuwly, 2002; Wittrock e Wagner, 1990). A procura de uma análise articulada das questões relativas à produção de conhecimento educacional e dos factores relativos aos dispositivos sociais da sua circulação, durante as três primeiras décadas do século xx, constituiu o elemento central do modo de pensar os estudos que aqui se vão expor. Duas formas, interrelacionadas, de conhecimento educacional constituem os principais alvos de atenção: um “conhecimento científico”, então fortemente enraizado na psicologia, mas também nas ciências médicas; e um “conhecimento científico-pedagógico”, que se propunha mediar a produção científica e a prática pedagógica (Nóvoa *et al.*, 2002, pp. 222-224).

O ponto de partida destas incursões é a consciência de que a consagração, entre os finais do século xix e as primeiras décadas do século xx, do fenómeno do *mass schooling* (“escola de massas”) – isto é, a “escola primária secular e obrigatória, destinada às crianças de todos os grupos sociais” (Fuller e Rubinson, 1992, p. 7) –, materializada na promulgação de leis de obrigatoriedade e (ou) no continuado crescimento das taxas de recrutamento escolar, é indissociável do processo de construção do Estado-nação e da sagração de uma ideologia educativa, construída e disseminada por via de discursos e de organizações de matriz científica, política ou cívica, e incorporando e corporizando uma “semântica da modernidade”. Neste contexto, a afirmação de um discurso científico sobre a escola de massas concretizou-se, naquele arco temporal, em torno de um conhecimento orientado para a melhoria da sociedade e vocacionado para o controlo ou a mestria do mundo social; e este saber e seus *experts* foram tomando um papel central nos projectos e intervenções de administração do social que

marcaram a transição do século XIX para o século XX (Nóvoa, 1998; Popkewitz, 1991; Wagner, 1997; Wittrock e Wagner, 1990).

O arco temporal em causa corresponde, seguindo Peter Wagner (1997) na sua caracterização da “primeira crise da modernidade”, a um período de forte debate e conflito em torno da ampliação do acesso a práticas e a instituições modernas (casos do direito de voto, da escolarização, do consumo de bens de produção industrial, das primeiras medidas de política social estatal) a sectores da sociedade antes politicamente desconsiderados. Estendia-se, portanto, o espectro daqueles aos quais se outorgava a participação, em cada sociedade nacional, na experiência da modernidade. Ora com este problema de “exclusão-inclusão” interpenetrou-se um outro introduzido pelo “desenraizamento-reenraizamento” identitário que afectou amplas camadas populacionais, em virtude dos processos de industrialização e de urbanização, e que se materializou também na percepção dos fenómenos da “pobreza e da miséria” que acompanhavam o “crescimento da riqueza das nações”. Este conjunto de problemas constituiu a chamada “questão social” que tanto marcou os contextos intelectuais e políticos da transição do século XIX para o século XX. O problema da ordem social e dos princípios e recursos para o seu estabelecimento e regulação marcou este período:

Talvez puedan distinguirse en todas las culturas principios de clasificación que orientan las actividades cotidianas y estructuran las instituciones sociales. En los discursos modernos, la línea de clasificación básica se sitúa entre la razón y la civilización por un lado y sus factores opuestos – barbarie, tradición, desorden, emoción, locura – por otro. Uno de los temas capitales del razonamiento actual es la creación del orden – ya sea mediante la imposición del orden sobre la barbarie o, cuando esto no es posible, mediante la separación entre lo ordenado y lo desordenado. Este tema aparece con frecuencia vinculado a la idea del dominio racional: el desorden escapa a la predicción y al control (Wagner, 1997, p. 89).

Esta procura de ordem e de certeza para a desordem e a incerteza é indissociável da demanda da racionalização que tanto marcou a

construção da sociedade moderna: na centralidade da planificação e na procura de previsibilidade para as acções; e no estabelecimento de práticas metódicas nas esferas do trabalho e da administração (Martucelli, 1999, p. 188). Ora, esse esforço encontrou forte subsídio numa força científica comprometida com uma “domesticação do acaso”. E o Estado liberal encontrou um aliado seguro numa ciência comprometida com a produção de conhecimento para o *policy-making*. A este propósito, vale a pena acompanhar o argumento de Tom Popkewitz (2002, p. 15):

Theories of community and child development and learning, among others, were practical social technologies to organize programs around normalized capabilities, characteristics, and “personalities” of the productive citizen. New languages of personality, consciousness and learning circulated in the name of progress and liberty in pedagogy, social sciences, and the liberal state.

Do ponto de vista histórico, parece claro que em torno das agendas políticas dominantes à saída do século XIX – a resposta aos problemas sociais referidos, bem como (e não menos importante) a resposta aos problemas da construção de uma identidade e de uma comunidade de tipo nacional – se reuniram esforços de “académicos” e de “decisores políticos”. A procura de uma nova formatação cultural e política das sociedades e a procura de uma resposta política para as mudanças nas condições de vida das populações deveriam basear-se, pensava-se então, numa “análise extensiva, sistemática e empírica” (Wittrock e Wagner, 1990, p. 114). A consecução do projecto de reforma social, assente na sequência “planear, conduzir, supervisionar”, requeria – sigo de novo Popkewitz (1991) – uma intervenção eficaz às escalas micro e macro sociais. Em capítulo dedicado à ciência social americana durante os anos de construção da “escola de massas”, aquele autor revelou a produtividade de uma disciplina científica, no caso a psicologia, para esse desiderato. Essa produtividade manifestou-se na descontextualização das questões sociais e políticas das práticas escolares, seja através de problemáticas fundadas em categoriais a-sociais

e a-históricas para responderem a questões sociais próximas (caso da noção de “criança com atraso” no contexto do recrutamento escolar dos filhos dos imigrantes), seja através da criação de dispositivos de medida das capacidades dos escolares (aplicáveis a cada um e, simultaneamente, generalizáveis a largas populações), silenciando e/ou promovendo distinções a partir de medições objectivas dos méritos.

O cenário intelectual e político do início do século xx exibia uma nova modalidade de organização e de controlo da vida colectiva e individual, caracterizada como atrás dissemos pelo recurso ao saber científico – e seus instrumentos – como base para os projectos e intervenções de governo do social, como “elemento central da estratégia de racionalização das instituições e de produção de uma lógica de inovação” (Nóvoa, 1998, p. 133). A afirmação do discurso especializado sobre a “escola de massas” requeria quer a formulação sistemática de problemas, consagrando deste modo a sua utilidade, quer a proposição detalhada de soluções “metódicas”. Consagrava-se assim a praticabilidade da ciência. Neste cenário, a “realidade” foi-se tornando objecto de ferramentas cognitivas desenvolvidas pelo discurso especializado, as quais se consubstanciaram num corpo de regras que regulavam o perceber e o agir no quotidiano.

A par dos elementos de uma agenda sócio-histórica sobre a construção do conhecimento educacional, nas três incursões afluem questões e conceitos provenientes de uma história comparada orientada para a compreensão da instituição generalizada de um modo particular de pensar-fazer a escolarização (mais concretamente, uma escolarização para as massas populacionais) enquanto processo e efeito do cruzamento de dinâmicas sociais e culturais globais e locais. A agenda dos três estudos seguintes é, de facto, marcada pela existência, durante a última década, de uma revalorização dos estudos comparados no campo educacional. António Nóvoa (1998, 2000, 2005) elaborou detalhadamente sobre esse “retorno da comparação”, ora contextualizando-o, ora identificando suas principais manifestações. Seguindo o seu argumento, trata-se de um regresso que ocorre num cenário marcado quer pela multiplicação de discursos acerca da crise

de legitimidade do Estado e concomitante emergência de novos espaços (locais, regionais e mundiais) de regulação política da educação, quer pela existência de percepções compartilhadas acerca da existência de trajetórias e de problemas educativos comuns aos diferentes países. O fenómeno não pode, aliás, ser dissociado da notável expansão, após a II Guerra Mundial, das redes de comunicação e de partilha de conhecimentos (nas áreas da política e da administração da educação, da investigação educacional, e das profissões da educação). E despidiendas não serão, afinal, as mutações nos dispositivos de avaliação das universidades, dos docentes e dos investigadores, dando maior ênfase a critérios associados à internacionalização, nomeadamente na esfera das publicações e da incorporação em redes internacionais de pesquisa. Neste contexto, o “retorno da comparação” vem tomando diferentes manifestações (Nóvoa, 2005, pp. 7-14): no labor das organizações internacionais empenhadas na produção de instrumentos para a regulação dos sistemas educativos; na relevância que os analistas e os decisores políticos nacionais conferem aos “bons exemplos das práticas educacionais” e à convocação das “avaliações e das hierarquias do sucesso” proporcionadas por certos estudos internacionais; e no campo científico, com a integração da “perspectiva comparada” em pesquisas conduzidas no seio de grupos internacionais de investigação, cada vez mais frequentes e alargados.

O regresso das perspectivas comparadas também se tem vindo a manifestar, nos últimos anos, no espaço da história da educação, dando-se a perceber num conjunto de pesquisas que procuram captar os complexos processos da produção, da difusão e da apropriação de modelos educacionais (ver Sousa *et al.*, 2005). Esta associação “história da educação – comparação” manifesta-se sob duas facetas significativas: por um lado, ocorre a par de um questionamento acerca do papel do conhecimento educacional (e, em particular, dos saberes da história da educação e da educação comparada) na construção das realidades educativas; por outro lado, envolve-se numa procura dos sentidos e dos processos que vêm dando forma a novas identidades culturais, não circunscritas à escala nacional (Nóvoa, 2000, p. 127). Neste último

plano, procura-se inscrever a análise sobre os fenómenos ocorridos à escala nacional no contexto de uma compreensão histórica das tensões resultantes dos fenómenos de internacionalização da educação e da sua construção a partir de contextos sócio-culturais específicos (cf. Meyer e Ramirez, 2003; Schriewer, 2000). Este tipo de projecto – bem distinto daquele que, no passado, havia reunido história da educação e comparação em torno da “consolidação dos sistemas escolares nacionais” e da fabricação de “identidades, tradições e fronteiras nacionais” (ver Nóvoa, 1998, pp. 13-50) –, requer que se encare o desafio da criação de dispositivos de pesquisa que nos possibilitem olhar, descrever e compreender, os enlaces múltiplos e multidireccionais de ideias e de relações sociais que fabricam as realidades educativas e uma compreensão histórica dos fenómenos da globalização e da localização dos discursos educacionais.

Os atrás referidos traços de mudança nas problemáticas e nos interesses dos historiadores da educação, estão igualmente presentes no campo da história comparada. Escreve Jürgen Kocka (2003, p. 42) que, desde os anos noventa e por força ora da aceleração dos processos de internacionalização ora da renovação dos debates sobre a globalização, começou a mudar o modo como se definem as questões históricas e a alterar-se o modo de exploração dos “seus” problemas. E é neste cenário que ele regista a presença de um interesse crescente pelas abordagens transnacionais (da história) e a emergência daquilo que designa por “comprometimento transnacional” entre os historiadores. Significativamente, projectos de investigação de grande dimensão avançam, agora, para uma problematização do papel da história na construção das identidades nacionais a partir da perspectiva das interdependências entre as historiografias nacionais, observando as historiografias nacionais como objectos e como produtos transnacionais (ver Conrad, 2004).

Neste sentido, a aceitação do comparativo na história, nos nossos tempos, vem exigindo que se desafie o que alguns autores designam por “nacionalismo metodológico”, ou seja, que se questione uma perspectiva de análise que naturaliza a visão de um mundo dividido em

sociedades circunscritas pelas fronteiras dos Estados-nação, um ponto de vista a partir do qual estes são pensados como pontos de partida auto-evidentes para a pesquisa e, daí, tomados como unidades básicas de observação, de análise e de explicação (Wimmer e Schiller, 2002). Não se trata, importa assinalar, de abandonar a observação do Estado-nação ou de negar a existência e força das especificidades nacionais. Não se trata, de “apagar” o nacional, antes de descentrar a análise e a explicação do nacional e de as pôr em relação com processos significativos que ocorrem a outras escalas, transnacionais, internacionais ou intranacionais.

Convém agora recordar que o apelo à história vem marcando debates e recomposições que ocorrem no campo da “educação comparada”. Não se trata de um chamamento sem condições, já que respeita à convocação da história para a sustentação de uma “educação comparada crítica” (Nóvoa, 2005; Nóvoa e Yariv-Mashal, 2003): apela-se à história esperando que esta se comprometa com a produção de conhecimento acerca dos processos sociais e culturais que fabricam modelos de referência transnacionais para pensar e fazer a educação, mas também que elucide acerca da mobilização desses referentes por diferentes comunidades e sua transformação em práticas locais e seus desenlaces, não necessariamente convergentes. Quer dizer, espera-se da história uma contribuição decisiva para a análise dos processos e discursos da globalização como produtos da acção e da imaginação humana, assim como se aguarda que seja capaz de captar as formas de negociação, apropriação, resistência e hibridação que, em paralelo, os acompanham.

Ora, o movimento no sentido de uma história comparada comprometida com uma observação crítica dos fenómenos de globalização no/do campo educacional requer mais do que uma mudança nas escalas ou nas unidades de comparação. Penso, concretamente, na necessidade de recorrer a conceitos que permitam pôr em relação fenómenos aparentemente opostos como os de “internacionalização – indigenação”, “integração supranacional – diversificação intranacional”, “convergência – divergência”, “processos de difusão – processos

de recepção” (ver Schriewer, 2000). Trata-se, portanto, de imaginar conceitos que permitam definir objectos de estudo que em si mesmos contenham ou que sejam portadores dessas tensões.

Como se deixou assinalado no final de um trabalho anterior (Carvalho e Cordeiro, 2002), uma noção que contém esse potencial é a de *indigenous foreigner*. Tom Popkewitz criou este oximoro para identificar um conjunto de categorias discursivas em torno das quais se estabelecem os modos de pensar-fazer as reformas e mudanças em educação. Refere-se aquele autor a “um tipo particular de herói ou de discurso heróico que põe em relação os discursos globais da mudança e a construção dos imaginários locais da educação” (Popkewitz, 2003, p. 277). Podem ser pessoas, podem ser organizações, mas também podem ser categorias do discurso educacional, como “ensino por medida”, “aprendizagem ao longo da vida”, “gestão centrada na escola”, “parterniados”, etc. O mais significativo na noção é que se tratam de categorias que, na actualidade como no passado, circulam a uma escala mundial, mas que têm uma génese local ou regional e que, ao serem mobilizadas noutros espaços, já portadoras da autoridade das categorias universais, são em simultâneo refeitas e ajudam a reescrever sistemas de significados e relações de poder locais. Assim, ferramentas analíticas como a de *indigenous foreigner* parecem indispensáveis porquanto nos permitem olhar as razões educacionais como parte e resultado da interação de discursos e actores implicados, a várias escalas, na produção e/ou na reprodução, na contextualização e/ou na descontextualização, na perpetuação e/ou na transformação do conhecimento educacional; e, igualmente, nos conduzem a observar os discursos educativos enquanto objectos híbridos, construídos partir de regras de proveniência diversa e por agentes concretos, dotados de razão limitada e situados em contextos sócio-culturais de diversas escalas (e, por vezes, operando simultaneamente nessas diversas escalas).

A articulação, no tempo actual, entre história da educação e comparação, parece envolver dois desafios: o da ruptura com as perspectivas unicamente centradas na nação como unidade de análise e explicação; e o da contribuição de um olhar historicamente informado para uma

perspectiva crítica dos fenómenos da internacionalização em/da educação, recorrendo a ferramentas conceituais que permitam captá-los na sua multidimensionalidade e nas suas imbricações. Ocorre que as preocupações subjacentes a estes desafios estão, em parte, presentes num conjunto de textos produzidos no campo da história, durante a última década, mas cujo objectivo declarado é o de formularem alternativas à história comparada. Esses trabalhos vêm sendo conhecidos ao redor de expressões como “histórias conectada” (Subrahmanyam, 1997), “histórias das transferências culturais” (Espagne, 1999), “histórias cruzadas” (Werner e Zimmermann, 2004). Entre esses projectos existem diferenças (e afastamentos) substantivas, mas igualmente subsistem zonas de contacto, caso do comum interesse pelas mútuas percepções e influências, pelos processos de mútua constituição, bem como pela procura de modos diferentes para lidar com as fronteiras nacionais, preferindo o enfatizar a sua permeabilidade ou até a sua observação como espaços de mútua transformação. Encurtando, são trabalhos que trocam o raciocínio das justaposições e dos contrastes pela observação das hibridações ou das mestiçagens que resultam das interacções; que se movem pela procura daquilo que une e não daquilo que separa.

Em consequência, propõem novos temas e novos objectos empíricos. Podemos acompanhar o estudo da passagem e da interpretação de elementos culturais diversos, no âmbito da arte, da filosofia ou da ciência social, bem como acompanhar histórias de veículos sociológicos (como os arquivos, as bibliotecas, os migrantes) que sustentam essas transferências (ver Espagne, 1999). Podemos observar a intersecção entre diferentes formações historicamente constituídas, em torno de objectos bem diversos, como o da construção, na Europa do século XVIII, de novas práticas e de novos actores da administração pública, a partir do estudo da circulação e cruzamento das memórias manuscritas dos primeiros produtores de saberes sobre administração das finanças públicas ou o da génese da cartografia britânica, observando o cruzamento de interesses científicos e militares e a intersecção de saberes e técnicas de representação e de medida europeus e asiáticos (ver Werner e Zimmermann, 2004).

Estes novos objectos e temas de estudo, formados a partir de um interesse pelos processos de influência mútua, pelas trocas recíprocas, pela mútua constituição, com menor, senão mesmo nula, atenção pela observação e pela análise daquilo que é igual ou que é diferente, podem ser entendidos como desafios estimulantes para a produção de histórias comparadas mais abrangentes. Esta compreensão alargada da comparação pode exercer-se em dois planos. Por um lado, incorporando as questões da circulação, das trocas, das intersecções. Para isso, importa que a componente relacional inerente a qualquer acto de comparação seja concebida de um modo não restrito, isto é, que não seja circunscrita ao estabelecimento das relações de semelhança e de diferença, mas que se faça no sentido de equacionar as interações entre os casos comparados e as influências externas que sobre os mesmos se exercem (Kocka, 2003; Ther, 2003). Por outro lado, a história comparada pode tomar as transferências, as apropriações, os cruzamentos, as hibridações, como seus objectos de estudo (Conrad, 2004). No caso da educação, comparando os processos da transferência de certos modelos educativos ou as recepções activas e os efeitos das incorporações “locais” de certos discursos educativos que circulam internacionalmente.

Ambas as estratégias são, separadamente, ensaiadas nos capítulos seguintes. Resultantes da revisão, da agregação e do aprofundamento empírico e analítico de vários trabalhos anteriores (Carvalho, 2000, 2003, 2005; Carvalho e Cordeiro, 2002; Cordeiro e Carvalho, 2005), as incursões têm seu cimento na procura de uma análise articulada das questões relativas ao conhecimento educacional e dos factores relativos aos mecanismos sociais da sua circulação, como elemento central de um modo de pensar o estudo histórico-comparado.

CAPÍTULO 2

NOTAS PARA UM ESTUDO DA CIRCULAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO CONHECIMENTO EDUCACIONAL NA IMPRENSA DE EDUCAÇÃO E ENSINO

Esta secção traça um conjunto de linhas estruturantes do estudo da circulação do conhecimento educacional na imprensa pedagógica. O texto começa por estabelecer uma relação crítica com as teorias da difusão mundial de modelos de organização educacional (e.g., Meyer, 2000; Meyer, Ramirez e Soysal, 1992; Ramirez e Boli, 1987), produzidos por autores ligados à Universidade de Stanford e ao neo-institucionalismo sociológico (ver Powell e DiMaggio, 1991). Duas razões imbricadas explicam a consideração desta abordagem (Nóvoa, 1998, 2000): a sua demonstração empírica do carácter transnacional da construção e da difusão do modelo da “escola de massas”; e a sua contribuição, a par de outras perspectivas, para a redefinição da unidade de explicação e dos objecto dos estudos comparados, deslocando-os da estrita comparação entre sistemas de ensino nacionais. O interesse pela investigação produzida ao redor da problemática da difusão mundial de um modelo escolar estende-se ainda aos seus argumentos relativos aos processos e os mecanismos daquela difusão isomórfica, os quais põe em destaque quer o papel de agências internacionais (governamentais ou não), através dos seus

guiões de desenvolvimento educativo e dos recursos físicos e simbólicos que põem em marcha, quer a autoridade de um conhecimento científico e profissional sobre a educação escolar, produzido e disseminado através de uma rede internacional de ciências e profissões (Boli e Thomas, 1999; Meyer, 2000).

Depois de rever os argumentos centrais daqueles autores, o texto avança para uma relação crítica com as teses da difusão global de modelos estandardizados de organização educacional. Para traçar essas linhas de demarcação, seguimos de perto a análise crítica e a alternativa conceptual formuladas por Jürgen Schriewer (2000, 2001, 2003), em torno da noção de construção sócio-cultural da internacionalidade educativa. E procuramos aprofundar esse relacionamento crítico, mobilizando a noção de *estruturação do discurso*, proposta por Wittrock e Wagner (1990) no contexto do estudo histórico comparado da formação das ciências sociais. O intento do texto é o de inscrever a análise da circulação de discursos sobre educação escolar numa teia de relações multidireccionais, considerando quer as dinâmicas da difusão quer as dinâmicas de recepção activa. Quer-se, assim, configurar o espaço multimensional das condições e relações da estruturação de um conhecimento especializado da educação, mantendo em articulação a agência de saberes e actores colectivos que operam a uma escala internacional e a agência de saberes e actores implicados no sector educativo nacional.

O texto avança, já na sua terceira parte, para a consideração da imprensa de educação e ensino como fonte para o estudo da circulação e estruturação de um conhecimento educacional de tipo científico-pedagógico. Entendemos os periódicos como veículos centrais da recepção, negociação e difusão desse conhecimento, da diferenciação de uma área de saber especializado em educação e dos seus especialistas. Neste ponto, o propósito do texto é o de fixar um mapa de possíveis entradas para a constituição dos periódicos como objectos da pesquisa comparada.

Cultura mundial de educação e difusão isomórfica de modelos educacionais

As teses dos autores de Stanford remetem para a emergência de uma sociedade internacional única – *world polity* – e de um contexto cultural transnacional (Boli e Thomas, 1999; Meyer *et al.*, 2000). De acordo com estes autores, o mundo tornou-se uma entidade singular resultante de uma construção social transnacional de princípios, propósitos, definições, regras, cuja aplicabilidade se presume e afirma universal. Essas definições institucionalizadas da realidade fornecem as razões para a acção e para as formas organizacionais de actores colectivos e individuais. Originária do Ocidente e difundida a partir do Ocidente, ganhou, afirmam, o estatuto de unidade geradora de sentidos e de formas de organização. É dentro deste racional que explicam a difusão mundial isomórfica de uma ideologia e de um dispositivo escolar que incorporam um conjunto de mitos fundadores do modelo europeu da sociedade nacional: os mitos legitimadores (a) do indivíduo, (b) da nação enquanto sociedade constituída por indivíduos, (c) do progresso (nacional e individual), (d) da socialização e da continuidade do ciclo de vida, (e) do Estado enquanto guardião da nação (Ramirez e Boli, 1987). A sua emergência decorreu, argumentam, como produto de várias transformações interrelacionadas: a Reforma e a Contra-Reforma, o triunfo da economia de mercado e a construção do Estado nacional e do sistema inter-estatal. A expansão isomórfica é captada por indicadores diversos: dos que mostram a convergência nas legislações nacionais e internacionais, aos que a encontram na continuidade do crescimento de taxas de escolarização, dos que mostram a convergência nos currículos escolares, aos que a notam no plano da estrutura organizacional da escola (Meyer, 2000). Para os autores de Stanford a explicação para o fenómeno de alinhamento, nem intencional nem coordenado, que acompanha a expansão do modelo de escolarização, resulta de processos de isomorfismo institucional, isto é, de processos de homogeneização das organizações que decorrem da incorporação de elementos simbólicos presentes no seu envolvimento social e aos

quais as organizações recorrem para captarem legitimidade, recursos e recompensas (DiMaggio e Powell, 1991).

Para uma recapitulação dos elementos essenciais das teses, a partir do caso da “escola de massas”, o primeiro ponto de passagem obrigatório é o da constatação da institucionalização mundial das suas regras e dos seus dispositivos – como referem: “Mass schooling has become a worldwide institution, both as a normative principle and as a organizational reality” (Meyer, Ramirez e Soysal, 1992, p. 128)¹. Indicadores diversos sustentam os argumentos sobre a difusão mundial da escola de massas sob uma forma estandardizada: a presença dos princípios de uma escola básica obrigatória nas legislações nacionais, a presença de uma intenção de universalização da sua frequência nas constituições nacionais, a declaração da sua frequência gratuita como um dos “direitos do homem”, ou ainda o desaparecimento de discursos de oposição a tal modelo escolar, os rácios do recrutamento para os sistemas escolares nacionais, a percentagem de países com um dispositivo centralizado de autoridade escolar, os orçamentos estatais com a educação, o apoio internacional à manutenção de sistemas de ensino básico em “países pobres”, a uniformidade dos currículos e mesmo das matérias de ensino (Boli e Ramirez, 1992; Meyer, Kamens e Benavot, 1992; Meyer, Ramirez e Soysal, 1992; Ramirez e Boli, 1987; Ramirez e Ventresca, 1992).

A expansão mundial da “escola de massas” é acompanhada por outras convergências, estas particularmente evidentes no plano organizacional da escolarização, com a consagração de um certo tipo de organização da educação – o modelo escolar, caracterizado, como vários autores referem (ver Nóvoa, 1998; Tyack e Tobin, 1994) pelo agrupamento dos alunos por idades, numa estrutura articulada de níveis e graus de escolaridade, pela organização dos saberes em planos de estudos e em matérias de ensino, pela presença de dispositivos de avaliação dos alunos, associados à progressão escolar, à atribuição de certificados e à distribuição selectiva dos escolares na sociedade estratificada, pela

1 Para outras recepções críticas das teses de difusão mundial isomórfica de modelos educacionais, ver Nóvoa (1998, 2000) e Gomes (2005).

estrutura celular da acção pedagógica (um professor – uma sala – um horário – uma classe), pela consagração de um espaço próprio para a concentração dos sujeitos (o estabelecimento escolar), pela profissionalização dos agentes de ensino. E todas estas características são enquadradas por um edifício administrativo fundado, regulamentado e financiado pelo Estado.

Entramos assim num segundo ponto central do argumento dos neo-institucionalistas, o qual respeita à relação entre o projecto da escola de massas e a construção do dispositivo estatal moderno: *a escola de massas apareceu onde o modelo do Estado-nação apareceu* (Meyer, Ramirez e Soysal, 1992, p. 131). A consagração desta forma política no Ocidente ou, melhor dizendo, no espaço da Cristandade durante o século XIX, ocorre no quadro de uma transformação das definições da realidade dominantes acerca dos propósitos humanos, da soberania e da estrutura social:

By the nineteenth century sovereignty was fully transferred from God to humanity, the individual and the state had become the central elements of society, and the pursuit of rational progress as the primary purpose of autonomous human society was winning the institutional high ground. These developments made schooling seem imperative, the best way to transform children into the new type of enhanced and capable citizen who could create this new progress-oriented society (Boli e Ramirez, 1992, p. 29).

A ascensão e o triunfo da escola de massas no Ocidente explicam-se, então, pela adequação ideológica e organizacional dessa solução à estabilização de uma relação simbólica entre indivíduos e Estado-nação. O sentido do *mass schooling* apresenta-se, pois, como o da promoção da unificação política e cultural da nação e o do progresso de cada indivíduo e do colectivo (Meyer, 2000; Meyer, Ramirez e Soysal, 1992; Ramirez e Boli, 1987; Ramirez e Ventresca, 1992). Também a face organizacional da escola de massas incorpora e alimenta aqueles elementos ideológicos. O currículo e as matérias escolares que se estabelecem no século XIX são, a esse respeito, exemplares: por um lado,

uma dimensão de “socialização” na cultura nacional (com a “língua pátria”, a história e a geografia), por outro, uma “integração” das razões do progresso (a matemática, e as várias ciências da natureza) (Meyer, Kamens e Benavot, 1992).

Retida já a ideia do aparecimento da escola de massas como peça fundamental na emergência e afirmação do Estado-nação, importa analisar dois elementos explicativos e axiais da perspectiva em escrutínio: a noção de que esta forma política apresenta características de um modelo cultural supranacional; e a natureza do processo de alinhamento das unidades nacionais, em função desse envolvimento institucional. Chegamos assim a um terceiro ponto de passagem: é num ambiente cultural transnacional que se encontra a explicação para a afirmação da forma política “Estado-nação” e, concomitantemente, para a expansão do projecto da escolarização das massas.

Seguindo a argumentação dos neo-institucionalistas, mais do que um espaço de interacção e troca, sejam estas económicas ou políticas, ou culturais, o mundo tornou-se, uma entidade singular, resultado de uma construção social transnacional de princípios, propósitos, definições, regras, cuja aplicabilidade se presume e afirma universal:

For a century and most, the world has constituted a singular polity. By this we mean that the world has been conceptualized as a unitary social system, increasingly integrated by networks of exchange, competition, and cooperation, such that actors have found it ‘natural’ to view the whole world as their arena of action and discourse. Such conceptualization reifies the world polity implicitly, in the often unconscious adoption of this cultural frame by politicians, businesspeople, travelers, and activists, and explicitly, in the discourse of intellectuals, policy analysts, and academicians. Like all polities, the world polity is constituted by a distinct culture – a set of fundamental principles and models, mainly ontological and cognitive in character, defining the nature and purposes of social actors and action. Like all cultures, world culture becomes embedded in social organization, especially in organizations operating at the global level (Boli e Thomas, 1999, p. 14).

Dentro desta perspectiva se enquadra, portanto, o argumento acerca da emergência do Estado-nação e do *mass schooling*, na transição para o século XIX e sua posterior difusão mundial, estandardizada e em contextos nacionais diferenciados, enquanto sinais da construção de – e da adesão a – um projecto cultural translocal:

World-cultural models are presumed to be universally valid, usually by functional-imperative reasoning. The state is presumed necessary for order and coordination; therefore, France and Vanuatu must have states. Mass schooling is necessary for national development; therefore, Malaysia and Paraguay must have schools. Models that do not have general applicability are suspected unless they are conceptualized as special adaptations of general models (Boli e Thomas, 1999, p. 19).

Em suma, para estes autores, não é nos factores endógenos – ou seja, nas propriedades das sociedades nacionais, como o grau e industrialização e de urbanização, a estrutura de classes, as composições religiosas, racial e linguística, ou mesmo o grau de autoridade do estado (o seu poder administrativo e fiscal) – que se podem encontrar as determinantes da expansão mundial do modelo escolar e, em particular, do modelo da “escola de massas”. Pelo contrário, essa determinação é exógena às unidades nacionais:

Countries that were linked to both elements of the nation-state system, with central authority validated by membership in or dependence on the world society and with some sort of principle of national formation present, were more likely to create mass education systems (Meyer, Ramirez e Soysal, 1992, 146).

A semelhança das trajectórias de emergência e expansão da escola de massas – como ideologia e como forma organizacional – requer, evidentemente, a explicação dos processos desse alinhamento. O argumento chave dos autores de Stanford, inicialmente utilizado no âmbito da sociologia das organizações, baseia-se no conceito de isomorfismo

institucional e na clarificação das suas várias fontes ou formas: mímético, coercivo e normativo (Powell e DiMaggio, 1991). O conceito de isomorfismo representa os processos de homogeneização das organizações (suas estruturas, culturas e resultados) que operam num envolvimento, sendo este composto por uma variedade de elementos simbólicos (regras, em sentido amplo, às quais uma organização se deve conformar de modo a receber apoio e legitimidade, donde a recompensa advém da adopção de processos e estruturas validados por aqueles elementos simbólicos) e técnicos (as tecnologias e os produtos ou serviços que se trocam num mercado, em que a recompensa das organizações opera por via do controlo dos seus resultados). A noção de isomorfismo institucional aplica-se aos processos de homogeneização a partir dos elementos culturais que provêm de múltiplas e alternativas fontes (opinião pública, ideologias, profissões, normativos estatais, etc.); e esse isomorfismo pode ocorrer a partir de três mecanismos: míméticos (respostas estandardizadas a situações em que reina a incerteza e a ambiguidade face a causas e/ou a soluções); coercivos (estandardização das respostas resultante da influência política – e da necessidade de obter legitimidade – de outras organizações e do envolvimento dos quais depende); normativos, associados aos processos de profissionalização (as orientações e disposições para agir, os sentidos de identidade e a procura de controlo sobre as condições e modos de trabalho que acompanham os processos de profissionalização de uma ocupação).

No caso do domínio da educação escolar, a conformidade pode ter-se estabelecido através da imitação de modelos e características associadas a estados dominantes, prestigiados ou admirados pelo sucesso obtido no quadro mundial. Não sendo difícil de admitir que o alinhamento mundial pode ter decorrido a partir destes processos de cópia e celebração de modelos – celebração, já que, em larga medida, o mimetismo é ditado pela procura de legitimidade conferida pela aparência e não por razão associada à procura de efeitos “materiais” –, o mesmo se passa face à presença de pressões coercivas. Este tipo de estandardização pode muito bem explicar a expansão do modelo da escola de massas nas principais colónias das nações centrais do Ocidente, na

África do Norte, na Ásia e nas Caraíbas, até ao início do século XX, mas também pode ajudar a analisar trajectórias de convergência posteriores à II Guerra Mundial, nomeadamente aquelas que decorrem de ajudas internacionais nas quais a distribuição de recursos financeiros, materiais ou humanos, dependem de dispositivos de coordenação e de controlo por parte das organizações internacionais (Meyer, 2000; Meyer, Kamens e Benavot, 1992; Ramirez e Ventresca, 1992). Por fim, os processos de convergência ideológica e organizacionais radicados em pressões normativas. Esta homogeneização é, por definição, sustentada pelos processos de profissionalização das ocupações (no caso em estudo, das ligadas à educação escolar) e os suportes fundamentais da produção de normas são os centros de formação (universitários ou não) e as associações de “profissionais”. Neste plano, o estudo de Evan Schofer (1999) sobre a emergência, crescimento e trajectória das organizações internacionais não governamentais ligadas às ciências, põe em destaque, entre outros aspectos, o movimento para a racionalização e a profissionalização das ciências e dos cientistas entre os meados do século XIX e as primeiras décadas do seguinte, processo em que se articulam três tipos de fenómenos: o estabelecimento e a afinação de metodologias e práticas próprias, a formalização de uma comunidade científica e a criação de infra-estruturas de suporte aquelas práticas (como as estruturas de investigação universitária, os laboratórios) (Schofer, 1999, pp. 254-257). Se a existência de redes de comunicação entre associações consagradas a actividades de tipo científico ligadas a países ou a cidades-estado remonta ao século XVII, apenas dois séculos depois se observou a constituição das primeiras associações daquele tipo com carácter internacional, em larga medida sustentadas pelas já existentes relações internacionais estabelecidas ao redor de fortes organizações nacionais. Contudo, estas associações internacionais de e para cientistas cresceram de modo acelerado depois da I Guerra Mundial, criando uma infra-estrutura de comunicação que transporta e objectiva um conjunto elementos do projecto científico moderno, como a aspiração à universalidade e o “comunalismo” dessa forma de conhecimento. Este processo de construção de um espaço de

organização e de comunicação internacional manifestou-se também no domínio da educação, onde também ocorreu o florescimento dessas redes internacionais, entre os finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX, constituídas ao redor de congressos internacionais, a partir das associações internacionais, das exposições mundiais, do trânsito internacional de alunos e de professores, dos periódicos internacionais (ver Fuchs, 2004).

Da difusão de uma cultura mundial aos enlances multidireccionais das ideias

Para aqueles que não ficam indiferentes às teses e às evidências empíricas da abordagem neo-institucionalista, há duas formas de trabalhar com a noção de cultura mundial: ou encontrando nela uma espécie de instância de sobre determinação das realidades nacionais ou entendendo-a como uma poderosa fonte de recursos e de regras para as práticas a outras escalas, sem por isso a considerar como o seu referente determinante. É esta a modalidade que prevalecerá no quadro conceptual que aqui se esboça. O afastamento face à primeira possibilidade – a da representação do mundo como uma realidade exógena às nações, um todo com leis próprias, que determina as partes, as realidades económicas, sociais e políticas nacionais – é feito, em primeiro lugar, em dívida com as evidências e a argumentação utilizadas por Jürgen Schriewer (2000), tendo como base estudos comparados em áreas sociais diversas. A presença de conspícuos contrastes entre uma agenda, de problemas e soluções, semelhante à escala mundial, e uma variedade de estratégias de resolução e de resultados, em função dos contextos históricos e culturais particulares, é conclusão frequente nos estudos comparados revistos por aquele autor, tendo como corolário a seguinte conclusão geral:

There is (...) an abstract universalism of trans-nationally disseminated models which fans out into multiform structural patterns wherever such

models interact, in the course of institutional implementation, with different state-defined frameworks, legal and administrative regulations, forms of division of labor in society, national academic cultures, context-bound social meanings, and religious world-views (Schriewer, 2000, p. 326).

Também literatura sobre as transferências culturais, intelectuais e científicas vem mostrando que tais transferências não são puras ou simples transposições de elementos culturais (sejam estas teorias, modelos, instrumentos, modos de trabalho ou formas de escrita), mas um mais tortuoso caminho de recepção (ver Charle, Schriewer e Wagner, 2004; Espagne, 1999). Mais concretamente, os estudos sobre as transferências intelectuais e científicas já nos permitem identificar um conjunto de factores que afectam essa circulação e a variabilidade das transferências (ver Charle, 2004): o grau de proximidade ou de afastamento entre as comunidades no que respeita aos modelos científicos; o grau de permeabilidade de cada comunidade a modelos exteriores (sejam estes oriundos de outras comunidades da mesma disciplina, sejam provenientes de outras disciplinas); a situação da disciplina no campo científico, ora no plano dos projectos ora no plano da inserção universitária; os mediadores humanos (e, por vezes, não humanos) das transferências, suas posições em cada campo e suas acções no plano da importação/exportação, da transmissão e do ajustamento das transferências às culturas; e, por fim, as características mais ou menos perturbadoras do objecto de transferência sobre o colectivo que opera na sua recepção.

As críticas e a proposição de uma alternativa conceptual às teorias da difusão global de modelos estandardizados de organização educacional têm sido formuladas em vários dos textos de Schriewer (2000, 2001, 2003), nos quais elabora uma distinção clara entre as duas posições. E procede a tal separação de águas mediante o radicalizar dos pólos da difusão e da recepção activa de modelos educacionais, concentrando-se em questões conceptuais e em implicações relativas à selecção das unidades de análise e aos procedimentos metodológicos. A aplicação deste esquema contrastado é eficaz: o leitor fica capaz de

ver, de um lado, as teses da difusão e, do outro, as da recepção. As últimas envolvem articuladamente (Schriewer, 2001, pp. 20-26): (a) a noção de *internacionalidade*, isto é, das visões do mundo como construções semânticas “na perspectiva de cada contexto nacional ou cultural e à medida das suas necessidades internas” (por oposição à internacionalização, e a dinâmica evolutiva dos processos transnacionais de integração); (b) a noção de *recepção selectiva e interpretativa*, marcada pela especificidade e pelos processos de produção de significado do contexto de acolhimento (por oposição à tese de uma difusão global de modelos gerados por um envolvimento cultural transnacional); (c) a noção de *systeme-mondes*, ou seja e seguindo Braudel, uma representação do mundo que associa grandes áreas geográficas a diferenças económicas, civilizacionais ou político-ideológicas, e produtoras de significados (por oposição à representação de *um sistema-mundo*). Assim, reconhecendo que a modernidade ocidental representa “um novo tipo de civilização global”, com aspirações universais, sustenta que tal não implica que aquela seja “automaticamente sinónimo de uma adopção mundial de padrões uniformes de significação e organização”; ao invés, prefere falar de “programas múltiplos de modernidade”, os quais se formam através de processos selectivos de incorporação e transformação, nas várias civilizações, das variadas premissas da modernidade Ocidental. Donde: configurações sócio-culturais específicas desenvolvem modelos de educação específicos.

Já no plano metodológico as consequências desta posição são: (a) quanto à escolha das unidades de análise da comparação, a opção por unidades em número reduzido mas que “representem um elevado grau de diversidade sócio-cultural, política e económica” (por oposição à escolha de um elevado número de unidades, quando possível todos os estados do mundo); (b) quanto às fontes, a preferência por materiais variados e considerados representativos do conhecimento educacional, caso das revistas de educação, dos manifestos reformadores da educação, ou dos documentos orientadores da política educacional (por oposição às séries de tipo mais estandardizado como as mais frequentemente utilizadas pelos autores de Stanford). É exactamente sobre um

desses “depósitos do conhecimento e da comunicação educacional”, as revistas pedagógicas, que a nossa atenção adiante incidirá.

A proposta de Schriewer, convém ainda esclarecer, assenta nas proposições da *teoria dos sistemas sociais auto-referenciais* (de Luhmann), de acordo com a qual: as sociedades modernas se compõem de subsistemas especializados (que têm uma função específica na reprodução dessa sociedade e do seu ambiente, como a política, a ciência, a arte, o direito, a economia, ou a educação...); e cada um desses subsistemas especializados de uma sociedade “se faz a si mesmo”, se auto-regula. Ora, esta auto-regulação procede através da comunicação: o subsistema reflecte sobre si mesmo (observa-se, descreve-se, analisa-se), pelo que essa reflexão é condição da sua auto-compreensão e da sua auto-direcção. Porém, todo o subsistema se abre selectivamente ao exterior, recorrendo a saberes, modos de organização e práticas externos para se corrigir e perpetuar. O conceito de *externalização* refere-se a esse procedimento de obtenção externa de sentido/significado suplementar e de legitimação. A referência ao internacional, ao estrangeiro, a ideias e modelos reformadores da educação, a sociedades de referência é uma dessas formas de externalização; e é de uma acumulação de referências externalizadoras que emerge uma teia de referências recíprocas que ganha vida própria, universalizando ideias e modelos. No caso do subsistema educacional, particulariza Schriewer (2001, p. 15):

[a teoria educacional] desenvolve-se como uma teoria de reflexão, ou seja, como uma teoria do subsistema social especializado na educação, formulada no interior do universo comunicacional deste sistema, visando promover a sua auto-compreensão e auto-condução. Como consequência, ao discutir o seu objecto, a teoria educacional discute-se a si própria como componente desse mesmo objecto e, ao fazê-lo, discute as suas próprias auto-discussões. Nesse sentido, como qualquer forma de auto-referência, as teorias da reflexão, desenvolvidas no contexto de subsistemas sociais particulares, necessitam de interrupção nas relações de interdependência implicadas pela natureza circular do processo de reflexão. Tais “interrupções nas relações de interdependência” assumem tipicamente a forma de

processos de reflexão e comunicação, abrindo-se assim ao exterior, ainda que isto possa ser feito selectivamente. É através da incorporação de “significado suplementar”, extraível de pontos de referência externos, que a auto-referência circular se torna susceptível de especificação.

Consideradas as duas perspectivas naquilo que as opõe, parece-me necessário notar que nem os que afirmam a força de uma *cultura mundial* negam que a incorporação desses *scripts* seja alvo de múltiplas resoluções locais; nem as teses da internacionalidade excluem a influência do sistema internacional. Deve notar-se que uma parte substancial dos modelos e princípios da cultura mundial operam a um nível cognitivo – enquanto conhecimento e/ou crença – como definições da realidade e outras componentes dessa cultura, como as formas organizacionais e as ideologias ou modalidades de legitimação que as acompanham, são configurações da realidade que acompanham políticas e/ou teorias educativas (ver Boli e Thomas, 1999, p. 18). Nesta óptica, podemos admitir que os modelos e os princípios da cultura mundial da educação não são mais do que guiões que coexistem, por vezes em conflito, com outros transnacionais, mas também com *scripts* específicos a certos contextos sócio-culturais. Sendo ampla a sua penetração é também grande a variedade de actores que os podem utilizar; donde, existe um espaço de possíveis, seja na manifestação desses princípios, seja na consequência, não premeditada, dos enlances. Seria também despropositado dizer que a perspectiva da construção sócio-cultural da internacionalidade, orientando a observação para o estudo dos fenómenos da recepção activa do conhecimento, exclua a permeabilidade às forças da difusão: “o teorema da reflexão sistémica auto-referenciada admite que os horizontes de referência nos discursos educacionais – as sociedades de referência, as tendências de desenvolvimento ou os *world models* – não são inteiramente separáveis das estruturas do sistema internacional, de facto predominantes. Aquele teorema tem sem dúvida em conta que as construções semânticas desenvolvidas pela externalização levaram em linha de conta as dimensões do poder político-militar, da eficiência económico-tecnológica

ou da superioridade simbólico-cultural” (Schriewer, 2001, p. 21). Ademais, as duas perspectivas partilham uma raiz teórica, a que dá lugar central ao papel das ideias e das interpretações nos processos de organização da realidade social. Assim sendo, o que importa aqui é encontrar uma combinação razoável entre os dois olhares, dando espaço a um dispositivo de análise comprometido, como aliás sugere Jürgen Schriewer (2000, p. 327), com a “tecelagem dos contrários” (integração supranacional – diversificação intranacional” e “processos de difusão global – processos de recepção específicos). Desse ponto de vista, torna-se necessária uma orientação analítica que, tomando como ponto de observação inicial o acolhimento selectivo de referentes, seja capaz de articular difusão e recepção (e as outras oposições a esta associadas), e se instale no mundo mais ambíguo da interpenetração das realidades. Nesse sentido, serão privilegiados os raciocínios que permitam levar, usando os termos de Tom Popkewitz (2000), aos enlances múltiplos e multidireccionais das ideias. Assim, não se procura fazer um texto em que a difusão e a recepção surjam em paralelo. Produzir um sobre os elos e os fios cruzados, eis o que aqui interessa.

A análise histórica e comparada das relações “estados-ciências sociais” providenciada por Björn Wittrock e Peter Wagner (1990, p. 117), a partir da noção de *estruturação do discurso*, é particularmente útil para a continuação do argumento:

The emergence and evolution of social sciences have critically depended of their ability to find an epistemic grounding in important intellectual traditions; to find ways to institutionalize and reproduce their particular forms of discourse in knowledge-producing institutions; to establish some kind of linkage to political-administrative institutions; and to be able to draw on some kind of discursive affinity with societally significant broad policy traditions – i.e., to achieve a minimum of intellectual, institutional, political-administrative, and societal legitimacy.

A história da constituição de disciplinas das ciências sociais elaborada por aqueles autores a partir do conceito anterior põe em evidência

a variabilidade das trajectórias da sua consolidação nos Estados Unidos e na Europa, quer em termos da estrutura disciplinar quer em termos de orientações cognitivas. No campo educacional, os trabalhos de Schriewer e Keiner (1992) e de Schriewer (1998) sobre os destinos da “ciência da educação” em França e na Alemanha igualmente demonstram a forte interpenetração das razões e instituições científicas e político-administrativas e o modo como os percursos distintos das “coalizões de discursos” que legitimavam aquela área científica conduziram a desfechos diferentes. Para a economia deste texto estes estudos importam mais pelo que permitem fundamentar acerca das questões da legitimação de uma ciência em função das tradições intelectuais e das instituições de produção de saberes (geralmente, as universidades). As assinaláveis diferenças actuais do campo científico disciplinar da educação naqueles dois países – grosso modo, na Alemanha a constituição de uma matéria de estudo autónoma das ciências sociais e ancorada na filosofia, em França uma matéria por definição pluri ou interdisciplinar, fortemente baseada nos contributos de ciências sociais e humanas – é em parte explicável através da consideração dos percursos de inserção universitária específicos – na Alemanha, sedeadada desde a primeira década do século xx nas importantes faculdades de filosofia, mas consolidando-se aí e ininterruptamente como matéria universitária específica, em França apesar de emergir primeiro, no último quartel do século xix sedeadada em faculdades de Letras, o percurso não conduziu à sua consolidação universitária (em 1945 não restava uma única cadeira nas universidades, reaparecendo apenas em finais da década de sessenta) – e ainda das ligações distintas que a matéria estabeleceu com as tradições intelectuais existentes – na Alemanha, fundada numa tradição intelectual dominada pelo cruzamento de razões filosóficas, históricas e hermenêuticas, em França fundada na fragmentação disciplinar das ciências sociais e humanas. As análises de Schriewer e Keiner (1992) e de Schriewer (1998) sobre as revistas pedagógicas francesas e alemãs ilustram bem duas configurações distintas: na Alemanha um espaço comunicacional concentrado (os textos são maioritariamente publicados em revistas da área, e os autores que ali escrevem tem filiação disciplinar na educação), a

coerência intradisciplinar (os autores mais citados nos textos das revistas pedagógicas são predominantemente oriundos do campo disciplinar específico), a permanência de uma tradição de pensamento sobre a educação (autores clássicos do campo continuam a ser referidos ou são substituídos por outros com proveniência do campo disciplinar específico), na França a dispersão do espaço comunicacional, a abertura pluridisciplinar, o predomínio das teorizações contemporâneas.

O quadro conceptual aqui esboçado privilegia a interpenetração de discursos e organizações transnacionais com a de discursos e agências nacionais implicadas no sector educativo. Aos dois grandes eixos de legitimação e diferenciação de um território científico disciplinar propostos por Wagner e Wittrock (o interno, incluindo tradições intelectuais e organizações de produção de saberes, e o externo, incluindo discursos políticos sobre a sociedade e organizações político administrativas), ilustrados nos parágrafos precedentes ao redor dos distintos destinos do campo científico disciplinar da educação na Alemanha e em França, se pode imaginar a adição de um terceiro: o que inclui as regras da cultura mundial da educação (a dimensão dos discursos, da geração de modelos de pensar e agir a educação escolar) e as organizações internacionais que as produzem e difundem (a dimensão das infra-estruturas, as redes de saberes e de especialistas). Desse modo, há que observar o conhecimento educacional, em suas diversas formas – científico, científico-pedagógico, pedagógico-didático (ver Nóvoa *et al.*, 2002) –, enquanto produto híbrido de um cruzamento multidireccional de ideias (Popkewitz, 2000) e não como parte de um processo de conformação do local ao global, ou do nacional ao Ocidental; mas, igualmente, enquanto objecto-produto de comunidades (em formação) que atribuem sentidos e destinos aos factos educativos, mas que o fazem no quadro de relações de poder, no seu interior e com o seu exterior, pelas quais são constituídas e através das quais se constroem. É a partir dessas coordenadas que se ensaia um modo de olhar, uma perspectiva analítica sobre as revistas de educação e ensino e seu papel na circulação e na estruturação do conhecimento educacional.

Perspectivando um estudo histórico-comparado de periódicos educacionais

Assentamos o nosso olhar no pressuposto segundo o qual o conhecimento educacional é socialmente construído no âmbito de “redes de comunicação” cujos produtos ganham materialidade no universo das publicações (Schriewer, 1998; Schriewer e Keiner, 1992). Esta rede de comunicação é uma “comunidade de discursos” sobre o conhecimento educacional, uma comunidade de discursos variados que resultam da interacção de diversos actores, que produzem, fazem a recepção, interpretam, difundem conhecimento, que convergem e divergem entre si, em arenas concretas (Hofstetter e Schneuwly, 2004, pp. 575-576). Donde, a construção do conhecimento educacional depende, assim, de um substrato social – depende da existência de grupos delimitados de pessoas que cooperam na base de interesses comuns, sendo essa cooperação formalizada em reuniões periódicas, em grupos de estudos, associações profissionais, sociedades, laboratórios, etc., ou seja, num certo tipo de infra-estrutura organizacional (Schriewer e Keiner, 1992, pp. 31-32). É nestas infra-estruturas materiais que as publicações – e entre estas os periódicos de educação e ensino – são geradas.

Ao tomarmos as revistas de educação e ensino como fonte e como objecto para o estudo da circulação e estruturação do conhecimento educacional, abordámo-las a partir destas múltiplas facetas: como infra-estrutura material da produção e da circulação do conhecimento; como espaço social e cultural da recepção e da difusão, da interpretação e da negociação desse conhecimento; e, conseqüentemente, como produto de uma rede comunicacional (Hofstetter e Schneuwly, 2004; Schriewer, 1998; Schriewer e Keiner, 1992). Nesta perspectiva, a imprensa de educação e ensino pode ser problematizada como parte de um processo de construção de arenas especializadas na mediação do conhecimento educacional e como parte integrante da regulação dos saberes, práticas e actores da educação (Nóvoa, 1993, 1998). Ora, sendo as revistas palco, meio e produto da circulação e da estruturação do conhecimento educacional, elas são fonte privilegiada para

a análise dos fenómenos da construção da internacionalidade educativa e da internacionalização da educação e das suas tensões.

A partir deste ponto de vista as revistas de educação e ensino devem ser percebidas enquanto realidades sócio-organizacionais e comunicacionais. Elas compreendem, por um lado, os recursos materiais (económicos, tecnológicos) e os fenómenos de autoridade, de influência, de prestígio que marcam as relações entre os que se envolvem na produção de periódicos; e, por outro lado, os modos através dos quais esses actores atribuem sentido ao mundo (e.g., quadros interpretativos, modalidades do saber, etc.).

No quadro de uma caracterização das ligações sócio-organizacionais dos periódicos, penso concretamente, em três possibilidades: (i) o estudo dos perfis sócio-biográficos dos editores, dos autores e dos colaboradores (e sua estabilidade ou mudança ao longo do “ciclo de vida” das publicações); (ii) o estudo do tipo de contribuição que esses (posicionalmente) diferentes “autores” dão às revistas, tendo em conta a dimensão, o tema, a tipologia dos seus artigos; (iii) o estudo das organizações que são usadas como fontes de notícias ou de artigos, de modo a captar as dependências e as escolhas do projecto editorial, dando particular atenção à localização nacional ou internacional dessas fontes e aos mecanismos da sua circulação.

Numa segunda faceta, ligada às questões da comunicação, é possível caracterizar as relações de filiação, de afinidade, de preferência que a revista, através dos seus textos – e nestes sobretudo através da referenciação – estabelece com as comunidades política, intelectual e profissional. Por essa via se pode apreender a natureza de um espaço comunicacional: sua abertura ou fechamento relativamente às agendas dos campos político e intelectual, ou às agendas nacionais e às agendas internacionais; seu grau de permeabilidade às várias disciplinas científicas que actuam em e sobre a educação; sua relação com a tradição e a inovação.

Trata-se aqui de adoptar e adaptar o dispositivo já utilizado noutros estudos comparados sobre periódicos educacionais (Schriewer, 1998; Schriewer e Keiner, 1992; Schriewer e Martinez, 2003). Do ponto de

vista destes autores, os processos de comunicação ao redor dos periódicos especializados contribuem para a configuração do conhecimento educacional, na medida em que os textos fixam uma agenda de questões tomadas como relevantes e de modos de inquirir, agendas que não são alheias aos discursos anteriores e às quais não podem ficar indiferentes textos posteriores. Seguindo os seus termos, fazem parte de uma cadeia *ininterrupta* e de tipo *autoreferencial de produção de conhecimentos*, e exercem a sua presença generativa e reguladora através da relação que os textos estabelecem, por via da referenciação (a disciplinas, autores, teorias, etc.), com outras publicações, da área disciplinar ou não, científicas ou não (Schriewer, 1998, p. 59).

Este tipo de abordagem enquadra duas das dimensões da estruturação do conhecimento a que se fez referência no capítulo anterior: por um lado permite inquirir as relações entre o discurso educacional e outros discursos especializados (permitindo tratar a questão da dependência e da diferenciação do discursos pedagógico especializado dos discursos de disciplinas já estabelecidas); por outro lado, procura estudar as relações entre o discurso educacional nacional e o de outras comunidades nacionais ou mesmo o transnacional (tratando a questão da existência de produção de investigação e/ou de discursos especializados ou da reprodução de investigação e/ou de discursos externos). Contudo, a noção adoptada acerca do carácter multidimensional da estruturação do conhecimento educacional impõe uma outra área de diagnóstico, a da relação entre o discurso educacional e o discurso político e administrativo. Assim, haverá que procurar identificar a existência de uma agenda própria ou de agenda determinada pela administração, a sobreposição desses discursos e o tipo de trocas entre os dois universos. O corolário deste trabalho de identificação e classificação de referentes será o de uma comparação, estrita dir-se-á, entre os dados obtidos nas revistas.

As inquirições podem, contudo, levar-nos mais longe. De facto, no âmbito da dimensão comunicacional haverá que atender não apenas ao modo como uma realidade é apreendida nos textos – donde ao retrato do trabalho de recepção e difusão de conhecimento –,

mas também aos modos como uma realidade social é dada a apreender por intermédio dos textos (ou ainda por via dos elementos materiais dos periódicos, como formatos, composição, etc.). Trata-se aqui de analisar as categorias que organizam “a percepção e a apreciação do mundo” (Bourdieu, 1987) e que alguns autores no âmbito da história da educação (e.g. Nóvoa, 1998; Ó, 2003; Popkewitz, 1991) enfatizam na sua relação (não intencional, nem necessariamente coordenada a partir de um ponto) com a definição de subjectividades, de identidades e de saberes válidos.

Para isso, as pesquisas deverão autonomizar-se do corpo metodológico anterior. Transitar-se-á, então, da questão das temáticas e das referências e da procura de uma “geografia” de centros e periferias (políticas, científicas, profissionais e organizacionais), para uma outra, complementar, que incluirá a procura de compreensão das políticas da comunicação especializada e que dá particular atenção às questões dos usos e das transferências da informação veiculada nas revistas pedagógicas, bem como ao trabalho político de construção de guiões e de posições. Nesta segunda fase interessará deslocar a atenção da análise das mensagens que se transmitem para o universo estratégico da comunicação nos universos científicos.

O conjunto de *dimensões de análise da comunicação na ciência* (Knorr-Cetina, 1999), fixando-se numa análise das *elocuções comunicativas* como *actos de palavra*, parece ser um recurso pertinente para a construção destes programas de trabalho. Para o aprofundamento das questões da génese do campo científico disciplinar, interessa, desde logo, a consideração da *dimensão biográfica* – que a autora relaciona com as questões da credibilidade e do crédito científico – porquanto remete para um conjunto de questões atrás sinalizadas acerca do que se pode designar como políticas de *status* ao redor do trabalho científico, quero dizer, as lutas ao redor de bens, autoridade e prestígio num dado campo. Faz ainda sentido analisar a *dimensão da popularização da ciência* e a subjacente questão da comunicação entre especialistas e não especialistas. Quando se entendem as revistas como espaços de hierarquização de saberes e pessoas isso não significa que todos os

discursos difundidos nas revistas sejam esotéricos; a afirmação de um escol dependerá quer da capacidade deste em produzir um discurso para si mesmo quer o de o transformar noutra de possível consumo – uso pelos leigos, através do qual se garanta o *interessamento* e *recrutamento* (Callon, 1986) de aliados para o prosseguimento dos trabalhos científicos. Às questões enquadradas nas dimensões anteriores (as relativas à credibilidade e ao crédito dos textos e as associadas à comunicação entre especialistas e não especialistas) haverá que adicionar outras que Knorr-Cetina configura nas dimensões *literária* e *epistémica* ou *negocial*. A primeira remete para a análise da retórica, ou seja, para as estratégias de construção e de persuasão que habitam os textos e que operam no sentido da classificação positiva dos conteúdos proposicionais à luz dos cânones vigentes; a segunda, para a análise dos processos de transformação das mensagens, observável quer no plano da sua reescrita em função de novas audiências quer no da sua reinterpretação pelos seus utilizadores, mas também visível ao redor da formação de consensos e da manifestação de controvérsias e, acrescento, da gestão dos silêncios aplicados a autores, a textos ou a outros referentes.

CAPÍTULO 3

A CIRCULAÇÃO

DO ESPERANTO EDUCACIONAL: COMPARANDO DUAS REVISTAS DE EDUCAÇÃO E ENSINO (1920-1935)

LUÍS MIGUEL CARVALHO E JAIME CORDEIRO

Norteados pelo espírito da pedagogia científica contemporânea, procuraremos contribuir (...) para o esclarecimento e para a solução dos problemas máximos da vida nacional, os problemas da nossa educação. (...) Do mesmo passo que estudaremos os problemas nacionais da educação, na Revista Escolar poremos os nossos leitores ao corrente do grande movimento de ideias e experiências pedagógicas que vai por esse mundo fora (Faria de Vasconcelos, 1925, p. 305).

Nas [sociedades] mais avançadas, o ideal não é mesmo mais o do cidadão de uma pátria, mas o do cidadão universal. O característico fundamental desta fase da história pedagógica é, sem dúvida, o do critério científico que a invadiu, e que se apoia no exame dos fatos, na experimentação e verificação dos resultados (Lourenço Filho, 1929, p. 293).

Este capítulo aborda o fenómeno da circulação do conhecimento pedagógico num tempo durante o qual com vigor se manifestava o propósito de constituição e diferenciação de um conhecimento especializado dos fenómenos educativos – um conhecimento que se

apresentava como modo privilegiado de pensar-fazer os projectos de mudança social (Nóvoa, 1998; Popkewitz, 1991). Procura-se neste texto contribuir para a compreensão dos fenómenos de circulação e de estruturação desses saberes especializados em educação, apoiados numa análise sistemática dos periódicos de ensino, um brasileiro – *Educação*, editado no Estado de São Paulo – e outro português, a *Revista Escolar*. Os periódicos são aqui entendidos como importantes veículos de produção e regulação do conhecimento científico-pedagógico, que participam na constituição de um campo de saber especializado em educação (Schriewer, 1998; Schriewer e Keiner, 1992). Por isso, vai-se ocupar, aqui, em descrever e em discutir as relações de filiação, preferência e afinidade que se estabeleciam entre os periódicos e os modelos pedagógicos em circulação por todo o mundo, mediante a identificação dos diferentes modos de mobilização de um amplo conjunto de referências internacionais em cada uma das publicações, em especial a países, autores, livros, periódicos e organizações ligadas à educação.

Ao tomar como objecto publicações de Portugal e do Brasil, o desafio que se aceitou foi o de pensar-fazer de outra maneira uma relação marcada por “uma história comum e identidades culturais partilhadas (por adesão ou por rejeição)” (Nóvoa, 2000, p. 127). O que aqui se oferece – num primeiro momento – são as semelhanças e as diferenças na formação do conhecimento pedagógico especializado e, igualmente, as presenças e as ausências de transferências entre Brasil e Portugal e o acolhimento, nas duas revistas, de referências a esse Outro que, pelo menos, partilhava uma mesma língua. Porém, a leitura aqui empreendida não se fixa numa comparação estrita dos modos de manifestação do conhecimento especializado no Brasil e em Portugal, antes procura-se inscrever as análises anteriores no âmbito de uma mais ampla e multidireccional circulação de modelos (discursos e dispositivos) sobre a educação. Assim sendo, analisa-se o peso relativo dessa mobilização no quadro de uma outra onde cabiam outras unidades de um mundo “culto, movente e moderno” que então se apreciava.

Ambos os periódicos – deve-se adiantar – se apresentavam como espaços de recepção e de difusão de modelos de modernização

pedagógica e lugares onde se comungava a ideia favorável ao pensar as coisas educativas nacionais por intermédio da mobilização das experiências pedagógicas estrangeiras. As páginas das revistas instalavam os redactores e os leitores num mundo do mérito pedagógico e da comparação entre nações; e, note-se, essa mobilização constituía um dos critérios para a afirmação da autoridade das revistas e dos discursos-especialistas que punham em circulação. A medida das coisas nacionais era naquelas páginas regulada por uma outra grandeza, da qual cada periódico, enquanto componente de um circuito de comunicação (entre discursos e entre organizações), se fazia tanto porta-voz quanto mediador. É nesta dupla condição que eles são aqui olhados².

O capítulo compreende três secções. Na primeira, trata-se da história e das características dos dois periódicos, naquilo que respeita aos artigos e aos autores. Enfatiza-se aí o papel de ambas as revistas na recepção (e difusão) de modelos de modernização pedagógica e na constituição de um campo de especialistas e de um discurso educativo especializado. Na segunda, abordam-se as características de cada uma das revistas em relação às referências internacionais, dando especial atenção à presença de referências a outros autores, títulos, organizações, áreas de saber e países. Na última secção do texto, procura-se discutir e reflectir em torno de duas das constatações principais da pesquisa: por um lado, a escassa consideração dada ao Outro que partilhava a mesma língua; e, por outro lado, a presença central, em ambos os periódicos, das formulações programáticas provenientes de Genebra e a coincidente referência aos trabalhos desenvolvidos por Decroly, na Bélgica. Afastados, quando considerada a oportunidade oferecida pela partilha da língua, os textos dos periódicos aproximavam-se pelo uso de uma “outra língua”: um esperanto educacional, formado em torno do léxico da educação nova, por obra dos esforços empreendidos, em ambos

2 Para o esclarecimento da orientação metodológica da inquirição, veja-se a secção final do capítulo anterior, bem como Carvalho e Cordeiro (2002). O estudo baseou-se numa cobertura extensiva dos artigos (i.e., unidades com título e autor ou fonte) publicados nas duas revistas entre 1921 e 1932 (excepto 1930), na revista portuguesa, e entre 1927 e 1934 (excepto 1933), no caso da revista de São Paulo.

os casos, de inserção desses periódicos em circuitos mais amplos dos discursos dos especialistas em educação, marcados, naquele período, pela efervescência da defesa dos ideais da Educação Nova.

As revistas, a formatação das práticas do professorado e o cotejo com o progresso

A Revista *Educação* passou a circular em outubro de 1927, por iniciativa da Directoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, pretendendo dar continuidade a duas iniciativas anteriores – a *Revista da Sociedade de Educação* (1923-1924) e a *Revista Escolar* (1925-1927). A nova publicação procurava dar maior visibilidade aos esforços empreendidos pelo governo estadual no sentido da estruturação de um sistema de ensino que pudesse servir de modelo para todo o país, esforços esses que já se vinham empreendendo desde o início do período republicano, na década de 1890, mas que se expressavam agora com muito maior vigor. Percebe-se, portanto, já de início, que a nova revista não surgia como iniciativa inédita, sendo necessário situá-la numa tradição anterior de publicações similares, composta por um conjunto de revistas pedagógicas – para não se pensar no campo mais amplo da produção editorial paulista, que se vinha estruturando desde finais do século XIX (Catani, 1989, 1998; Martins, 2001).

A trajetória editorial da revista *Educação*, de acordo com Catani, pode ser dividida em 5 fases, conforme as mudanças ocorridas na direcção e nas orientações do periódico e na administração pública do ensino no Estado de São Paulo: (1ª) de outubro de 1927 a agosto de 1930, quando é publicada conjuntamente pela Directoria Geral da Instrução Pública e pela Sociedade de Educação; (2ª) de outubro de 1930 a julho de 1931, quando passa para a esfera exclusiva da Directoria e muda de nome, passando a chamar-se Escola Nova; (3ª) de agosto de 1931 a dezembro de 1947, quando retorna ao título anterior (*Educação*) e passa a enfrentar problemas de irregularidade na publicação; (4ª) de março de 1951 a dezembro de 1952, quando volta a ser publicada, depois de cerca

de três anos de interrupção; e, por fim, (5ª) 1961, quando se publica o que viria a ser o seu último número, numa tentativa de retomada do empreendimento editorial (Catani, 1989, p. 294). Neste estudo, abrangem-se as duas primeiras fases e parte da terceira. De acordo com Catani, a 1ª fase da revista é marcada pelas seguintes características gerais:

A marca predominante dos trabalhos divulgados é dada pelo esforço de discutir as questões mais gerais, como os princípios e a fundamentação teórica da prática escolar. (...) Educação, no entanto, também reserva um espaço fixo para apresentar “Planos de Lições”, elaborados por inspetores de ensino, e que consistem em modelos esquematizados de aulas a serem seguidos ou desenvolvidos pelos professores. A fim de manter seus leitores actualizados e divulgar as principais novidades do campo educacional, duas secções são mantidas: “Através dos Livros” e “Através das revistas e jornais” (1989, pp. 294-295).

Essas duas secções constituíam-se no espaço privilegiado da circulação dos modelos pedagógicos e cumpriam duplo papel: de um lado, o da divulgação, entre os professores, de um conjunto de referências teóricas e de orientações práticas para o seu trabalho; de outro, o da afirmação e inclusão da revista no circuito das publicações internacionais sintonizadas com a modernidade.

Já a 2ª fase é marcada pela ascensão de Lourenço Filho à Directoria Geral da Instrução Pública, e a mudança de nome, quando passa a chamar-se *Escola Nova*, demonstra a importância e o peso que vinham assumindo, no país, os estudos e trabalhos sobre a Educação Nova e os métodos activos. Depois de 1931, na 3ª fase, a revista retoma o título original, sem oferecer nenhuma explicação aos leitores.

A revista *Educação* surge no contexto de um conjunto de reformas promovidas nos sistemas escolares estaduais nos anos 20 e 30, em São Paulo e em alguns outros Estados do Brasil (cf. Azevedo, 1958). Durante esse amplo movimento, os reformadores iriam desenvolver um conjunto de estratégias de ocupação do campo educacional e de defesa de suas posições teórico-ideológicas e pedagógicas:

Promover a reforma da escola ajustando “os homens às novas condições e valores da vida” implicava promover uma mudança de mentalidade no trato das questões educacionais, envolvendo estratégias de impacto na opinião pública. (...) Envolver professores, inspetores e diretores de escola em iniciativas de impacto, como Inquéritos, Conferências, Cursos de Férias, Congressos; ganhar visibilidade junto à opinião pública por meio da imprensa; envolver pais de alunos por meio de círculos de pais e mestres eram procedimentos que faziam ecoar, para além do universo burocrático das providências legais, o apelo modernizador das reformas” (Carvalho, M., 2000, p. 233).

A publicação da revista *Educação* representou umas das acções mais efectivas de conquista da opinião pública e de criação de um consenso a respeito das medidas que então se defendiam. Na análise dos seus artigos, é necessário não perder de vista os modos como a revista participava na constituição do campo educacional paulista e brasileiro, que então se estruturava, e como, nesse processo, ela “alimentava” os intercâmbios com o estrangeiro ao fazer circular os modelos internacionais da escolarização de massas, mediante determinadas maneiras de recepção muito características.

Procurando caracterizar de maneira mais acurada o periódico brasileiro no intervalo de tempo compreendido entre 1927 e 1934, podem-se consultar as informações obtidas a respeito dos tipos de artigo, carácter dos textos e unidades geo-políticas a que se referem. Ressalta de início a predominância do que se convencionou chamar, na pesquisa, de “artigo principal”, i. e. textos completos, com título e autor identificados. Os textos com material noticioso, tanto relativos ao Brasil quanto ao estrangeiro, somam menos de 9% do total e constituem-se, quase sempre, de transcrições de trechos de artigos publicados em outros periódicos, mormente jornais, para o que havia até mesmo uma secção permanente na revista. Porém, apesar do pouco peso relativo dos textos noticiosos, cerca de um quarto dos artigos apresentam carácter informativo, enquanto pouco mais da metade têm carácter argumentativo, tendo importância relativa, ainda, artigos mais “teóricos”, com

características de estudos (cerca de 16% do total). Quanto à unidade geo-política abordada em cada artigo, constata-se o predomínio de artigos com referências genéricas à educação, que não se detêm particularmente em nenhum país (41,5% do total de artigos). Em seguida, vêm os textos dedicados às questões educativas atinentes ao Brasil (cerca de 1/3 do total), enquanto a presença do estrangeiro, seja directamente, seja em comparação com o Brasil, não chega a totalizar um quarto dos artigos. Por esse aspecto, pode-se pensar que a revista *Educação*, veículo das iniciativas, propostas e ideologias sustentadas pela administração do sistema escolar paulista naquele período, preocupa-se, em primeiro lugar, com as dinâmicas locais e as particularidades do sistema educacional brasileiro (paulista). No entanto, pode-se constatar, pela presença de artigos em que há comparação entre a educação no Brasil e em outros países, a importância da circulação do modelo mundial da escolarização de massas: na dinâmica entre o local e o global, o último acaba funcionando como referência, ideal ou concreta, para as reformas empreendidas no plano local. Como mostra Popkewitz (2000), não se dá mera transposição dos modelos dominantes do plano global para o local, já que essas relações estabelecem-se em meio a um conjunto de dinâmicas recíprocas muito mais complexas do que se pode apenar mediante as ideias de “cópia”, “influência” ou “imitação”.

Quanto aos autores dos artigos, podem-se examinar as informações relativas ao seu campo ocupacional, categoria com a qual se procurou classificar as profissões dos autores em grupos um pouco mais amplos. Com base nessas informações, pode-se reunir a maioria dos autores de artigos em três grandes grupos principais. O mais numeroso (composto por cerca de 40% dos autores), que reúne os “universitários” e os “professores de cursos de formação de professores”, é aqui denominado de formadores: trata-se dos autores cuja actuação profissional vincula-se, directa ou indirectamente, à formação dos educadores, seja no ensino superior, seja nas escolas normais. O segundo grupo, aqui chamado de administradores, é composto pelos “inspectores”, “directores” e “outros quadros da administração escolar”, e reúne mais de um terço dos autores de artigos. Por fim, um terceiro

grupo, composto por pouco mais de 16% dos autores, aqui denominada de militantes, é composto por professores primários e secundários, com grande predominância dos primeiros: trata-se dos profissionais envolvidos directamente com a aplicação e execução das reformas e dos princípios teóricos defendidos e veiculados na revista. Os demais autores são minoria, composta por cerca de 7,5% do total, reunindo “médicos escolares” e a categoria “outros”, que engloba profissionais dificilmente enquadráveis nas categorias anteriores.

Levando-se em conta essa classificação, pode-se notar, de um lado, a importância atribuída na revista à formação, entre seus leitores (supostamente, em sua maioria, os professores das escolas primárias paulistas), de opinião favorável às medidas de reforma do sistema escolar então empreendidas, por meio da exposição de modelos pedagógicos e da defesa de alguns princípios teóricos. Reafirma-se, também, o carácter oficial da publicação, constatado pelo peso relativo dos administradores no conjunto de autores dos artigos da revista, claramente usada pela Directoria da Instrução Pública como veículo de divulgação e de facilitação das reformas promovidas por aquele órgão no sistema escolar do Estado de São Paulo. Os professores (primários ou secundários), pensados desde o início da publicação como o público-alvo da revista, são também acolhidos como colaboradores, embora formem grupo minoritário.

Já a presença de autores estrangeiros entre os colaboradores da revista *Educação* não é muito expressiva, contando-se, no período estudado, apenas 24 artigos. Neles despontam alguns poucos nomes emblemáticos da Educação Nova, como Claparède, Luzuriaga e Ferrière. Devido ao número pouco significativo e à falta de informações na revista a respeito da selecção desses autores e artigos em particular, não se podem ensaiar hipóteses a respeito das relações entre o periódico e seus directores e o grupo de autores estrangeiros que têm artigos publicados. Percebe-se, no entanto, a predominância, entre esses autores, de universitários, o que leva a pensar que um dos critérios de escolha pode estar ligado à obtenção de prestígio para a revista. Na maior parte dos casos, trata-se de artigos já publicados em outros periódicos,

européus ou norte-americanos, podendo reafirmar o papel da revista *Educação* como porta-voz da modernidade pedagógica, representada por um conjunto de autores, veículos editoriais e ideias provenientes da Europa e dos Estados Unidos.

Outro tipo de informação importante diz respeito às áreas de saber a que se vinculam os autores que têm seus artigos publicados na revista. Constata-se uma concentração disciplinar, haja vista a predominância bastante clara de educadores entre os autores que mais publicam na revista. Todas as outras áreas apresentam participação muito pequena, mostrando que a revista *Educação* constitui-se como veículo dos educadores. É possível imaginar duas hipóteses ou possibilidades para interpretar essa informação: por um lado, poderia tratar-se de um período de fechamento ou autocentramento do campo educacional, em que os seus participantes se sentiriam suficientemente bem estabelecidos e dotados de prestígio para isolar-se dos campos correlatos, organizando uma publicação voltada apenas para o público interno; no entanto, o mais correcto é pensar que isso indica uma estratégia de defesa e de afirmação do campo educacional brasileiro (paulista), que, naquele período estava se estruturando. Nesse sentido estar-se-ia muito mais próximo da situação do campo educativo francês do que do alemão, tal como é proposto por Schriewer e Keiner (1992) – no caso francês, a educação articula-se como um campo inter ou pluri-disciplinar, sem uma estruturação autocentrada como na Alemanha.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao número de autores que têm artigos publicados no período. Do total de 349 textos recolhidos, encontram-se, além dos artigos sem assinatura, 182 autores diferentes, sendo que, desses, apenas 22 publicaram 3 ou mais textos. Constata-se, portanto, uma grande dispersão de autores, o que poderia indicar que a revista concede espaço para ampla participação dos educadores. No entanto, percebe-se a existência de um grupo mais restrito de pessoas que dão a orientação geral do periódico. Incluem-se, nesse grupo, alguns nomes que já ocupavam posições de destaque no cenário do campo educacional paulista, além de alguns, então, jovens professores, recém-egressos das escolas normais.

Desse pequeno grupo de autores que mais publicaram artigos na revista, podem destacar-se alguns nomes. Lourenço Filho, por exemplo, trata-se de um educador que alcançaria grande prestígio e que, já nessa época, conseguia destaque. No início da década de 20, ainda bastante jovem, comandara o processo de reforma do ensino primário no Ceará. Professor de Escola Normal de Piracicaba e, mais tarde, da Escola Normal de São Paulo, integrou a Sociedade de Educação de São Paulo, a Associação Brasileira de Educação e o Bureau Internacional de Educação, em Genebra. No início da década de 30, ocupou o comando da Directoria Geral da Instrução Pública de São Paulo e, mais tarde, nos anos 30 e 40, a direcção do Instituto de Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, além de ter dirigido a publicação de uma das mais importantes coleções de obras pedagógicas no Brasil (Fávero e Britto, 1999). Sua presença na revista é marcante, não só pelo número de artigos publicados, mas também por ter exercido, em diferentes momentos, papéis de importância na equipe responsável pela publicação. Seus textos incidem sobre questões teóricas, relativas aos fundamentos da educação e à defesa dos métodos da Escola Nova. Sud Mennucci ocupa cargos na administração do sistema escolar, desde a diretoria de escola até o Departamento de Ensino da Secretaria da Educação e Saúde, passando pelo cargo de inspector. Também preside, anos a fio, o Centro do Professorado Paulista, durante muito tempo a mais importante entidade representativa do professorado primário no Estado (Fávero e Britto, 1999). Seus textos na revista são principalmente de tom polémico, assumindo a defesa das orientações oficiais para o ensino, em especial em relação aos chamados métodos activos. Antonio de Sampaio Dória foi jurista, jornalista, professor da Escola Normal de São Paulo, na cadeira de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica, de onde pôde exercer grande influência sobre boa parte da geração dos futuros reformadores do ensino dos anos 20 e 30. Com ampla produção bibliográfica, difundia suas concepções pedagógicas fundadas na defesa do método intuitivo, tendo escrito obras sobre as relações entre psicologia e educação, além de manuais escolares e pedagógicos sobre o

ensino e a aprendizagem da língua portuguesa. Envolvido com a Liga Nacionalista de São Paulo, escreveu também sobre a educação cívica. Em 1920, assumiu a Directoria da Instrução Pública, tendo empreendido ampla e polémica reforma do ensino primário paulista, calcada na ideia da rápida extinção do analfabetismo, mediante a duração do curso. A partir de 1925, ingressou definitivamente no que viria a ser uma longa carreira jurídica, tornando-se professor da Faculdade de Direito e, mais tarde, magistrado, embora jamais se tenha afastado das discussões sobre a educação no país (Fávero e Britto, 1999). Fernando de Azevedo teve longa trajetória pelo campo educativo paulista e nacional. Embora formado em Direito, exerceu o magistério em Belo Horizonte e, depois, na Escola Normal de São Paulo, cidade em que também ingressou no jornalismo. No jornal *O Estado de São Paulo*, liderou, em 1926, vasto inquérito sobre a educação pública no Estado, obtendo grande prestígio na área. Integrou-se ao movimento reformista dos anos 20, tendo dirigido a Instrução Pública no Rio de Janeiro e ali promovido ampla reforma escolar entre 1927 e 1930. Redigiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, marco do movimento escolanovista no Brasil. Dirigiu importante coleção pedagógica entre os anos 30 e 50. Foi Director-Geral da Instrução Pública em São Paulo, fundador e professor da Universidade de São Paulo, além de ter exercido diversos outros cargos administrativos e escrito vasta obra, em que se destaca *A cultura brasileira*, de 1943 (Fávero e Britto, 1999). Antonio Firmino de Proença foi inspector de ensino e ocupa-se principalmente de textos que se apresentam como modelos de lições a serem aplicadas pelos professores do ensino primário. João Augusto de Toledo também foi director de escola e inspector, tendo chegado a ocupar a Directoria Geral da Instrução Pública em 1932. Seus artigos são variados, cobrindo planos de aulas, homenagens a educadores do passado e a organização e apresentação, em diversos números da revista, de um “inquérito sobre a formação e fixação dos professores rurais”. Alduíno Estrada, professor, chegou nos anos 50 a dirigir o Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Renato Jardim foi professor e director de escola secundária, tendo também dirigido a

Escola Normal de São Paulo nos anos 20 e exercido a Directoria-Geral da Instrução Pública no Distrito Federal em 1926 e exercido outros cargos administrativos (Nery, 1999).

Em termos da distribuição temática dos artigos, constata-se a predominância de textos que se referem a políticas e ideologias educativas e sistema escolar, que juntos somam quase a metade do total. Trata-se, nesses artigos, quase sempre, da defesa das medidas administrativas de reforma do ensino que se empreendiam no aparelho escolar paulista, fundamentadas nas propostas da Educação Nova e apresentadas como teoria ou ideologia educativa oficial da Directoria da Instrução Pública. Reafirma-se, portanto, o papel da revista como mecanismo de propaganda e de fabricação de um consenso a respeito das reformas. O cunho metodológico, no entanto, não é desprezível, totalizando os artigos sobre currículo cerca de um quarto do total. Nesses textos, centra-se a análise em propostas de ensino supostamente inovadoras. Trata-se, na sua maioria, de artigos dedicados à exposição de modelos de lições a serem utilizados pelos professores. Neles, mostra-se a intenção de efectivar o compromisso prático-pragmático da Revista e a preocupação de suas equipes editoriais com um público-alvo composto preferencialmente de professores em actividade no sistema escolar paulista, o que apenas se confirma quando se constata, na lista de palavras-chaves, a significativa presença de termos como “métodos de ensino”, “meios de ensino” e as várias modalidades de “ensino de...”.

Não se pode deixar de mencionar o peso dos artigos que se ocupam dos saberes de referência, concentrados quase exclusivamente nas influências da psicologia sobre a educação. Assinala-se, assim, a importância e a influência da psicologia (principalmente a experimental) sobre os educadores de então, firmando-se essa ciência como o principal suporte teórico da pedagogia, naquele momento. Parece confirmar-se, no Brasil, o que é descrito por Popkewitz (1991) para o caso americano, em que o autor mostra como se produziu a transformação do currículo em problemas da psicologia moderna.

Em relação à distribuição dos artigos de acordo com o grau de ensino a que se referem, constata-se, de início, a predominância daqueles

que não fazem referência a grau de ensino (pouco mais da metade). Pode-se perceber que a maioria desses textos ocupa-se de “políticas e ideologias educativas”, “saber de referência” e “currículo”. Trata-se de textos de carácter genérico, com exposição de propostas e modelos teóricos relativos às concepções gerais de educação. É notável, também, o número de artigos que se referem ao ensino primário (cerca de 1/5 do total), objecto central da política educacional empreendida pela Direcção Geral da Instrução Pública, órgão publicador da revista *Educação*, já que esse nível de ensino, pela divisão das competências legais, ficava sob a esfera da administração estadual (bem como o ensino das escolas normais, destinado à formação dos professores primários).

A *Revista Escolar* foi um periódico de educação português com um ciclo de vida de quinze anos, nos quais se podem demarcar fases distintas. Entre 1921 e 1925, a revista, sob a direcção de inspectores escolares (Heitor Passos, Albano Ramalho e Joaquim Tomás, todos fundadores do periódico), concentrou-se em temáticas relativas à política educativa e a aspectos diversos do professorado do ensino primário. Entre 1925 e 1928, já com a direcção de Faria de Vasconcelos, professor da Escola Normal Superior de Lisboa e assistente da Faculdade de Letras de Lisboa, estendeu a sua atenção para as restantes modalidades da educação escolar e acentuou o cunho científico e pedagógico. Entre os finais de 1928 e de 1931, prolongou essa faceta sob orientação de um, também, normalista e universitário, João Silva Correia. No período final, sob o esforço de Joaquim Tomás – que aliás permaneceu ao longo dos anos como elemento de continuidade na publicação – se repartiu entre a divulgação das ideias da Educação Nova, por via de artigos e de notícias estrangeiras, e a divulgação de legislação escolar (cf. Nóvoa, 1993, pp. 795-798). A essas diferenças haverá que acrescentar a dos ambientes sócio-políticos diversos em que a revista existiu. O primeiro terço do ciclo de vida da revista acompanhou a vigência da I República (1910-1926), mas os restantes, até ao seu desaparecimento em 1935, acompanham um período de ditadura militar (1926-1930), marcado pelo indefinição quanto ao regime político, e outro já de estabelecimento político e ideológico do regime ditatorial do Estado Novo.

Contudo, apesar de todas as diferenças atrás notadas, parecem ter sido constantes as ideias que a nortearam acerca do saber pedagógico especializado, da modernização da educação escolar portuguesa e do papel da imprensa pedagógica na formatação do campo dos saberes pedagógicos (e dos seus agentes). Uma breve imersão nos editoriais da *Revista Escolar* que ao longo da sua existência foram apresentando os propósitos da publicação permite notar a presença recorrente da sua auto-representação como espaço de recepção e de difusão de modelos de modernização pedagógica e, paralelamente, a também constante presença da ideia favorável ao pensar as coisas educativas, mediante a mobilização das experiências pedagógicas do mundo culto, movente, moderno. Isso já pôde ser visto numa das epígrafes deste capítulo – o editorial saído das mãos de Faria de Vasconcelos, em 1925 –, e seria reencontrado nos restantes:

E, com pequeno gasto de prosa, fica explicado o aparecimento desta Revista, que se propõe propugnar um amplíssimo e melhor ensino popular, uma mais perfeita preparação do professorado, uma inteligente e contumaz propaganda pró escola; versar questões pedagógicas, trazer os seus leitores a par do avanço da escola no mundo culto, e fazer polémica científica em que os contendores pelo aprumo com que se apresentem, mereçam que as portas da Revista se lhes abram de par em par (*Revista Escolar*, 1, 1921);

Procurará ser uma revista pedagógica moderna, cujo cotejo não desmereça perante as suas congéneres estrangeiras. Há hoje em Portugal um pensamento educativo, representado por um escol notável de novos, e por um ou outro raro velho de anos e moço de alma que a Revista Escolar vai procurar pôr em foco. (...) Pretende-se nesta nova fase da Revista Escolar que ela seja para os professores que não podem adquirir livros nem publicações pedagógicas – e eles são, porventura, a maioria da classe –, um órgão de pensamento, de crítica e de informação bastante; para os que possam realizar esses dispêndios ou tenham a seu cargo aquisições para bibliotecas de escolas oficiais ou particulares um indicador seguro e meticoloso (*Revista Escolar*, 8-9-10, 1928).

As páginas da revista propunham-se, pois, acompanhar as dinâmicas de inovação pedagógica que ocorriam além fronteira e, desse modo, levar aos leitores o mundo do mérito pedagógico. Tanto mais conseguisse o periódico mobilizar o estrangeiro, tanto maior seria a sua autoridade e a dos discursos-especialistas que punha em circulação.

Passando a uma caracterização mais detalhada do periódico português, entre 1921 e 1932, deve-se começar pela caracterização do tipo de artigos, do carácter dos textos publicados e das unidades geo-políticas a que se referem. Apesar de a maioria dos artigos corresponderem a textos completos, com título e autor identificados no índice da publicação (artigos principais), não deixa de impressionar a presença de materiais de cariz noticioso internacional (cerca de um quarto do total). Este peso dos materiais noticiosos, ora transcrições de trechos de artigos publicados em periódicos estrangeiros, ora materiais difundidos por organizações internacionais, sobretudo pelo BIE (Bureau International d'Éducation), repercute-se na presença de quase um terço de artigos com natureza informativa. Atendendo à unidade geo-política a que cada artigo se dedica, a presença das experiências externas revela-se, outra vez, importante. Assim, constata-se a maior presença de artigos que não se concentram em qualquer unidade nacional (cerca de um terço do total). Seguem-se, com um peso relativo próximo, os que se concentram na “realidade” portuguesa. O estrangeiro surge explicitamente no terço restante, ora de modo directo ora por meio de processos de comparação com o caso português. Diga-se, por fim, que para lá da presença maioritária de artigos com cunho argumentativo, isto é, nos quais é preponderante a proposição e o debate de ideias, é a escassez de estudos que merece também destaque.

Não se pode afirmar que no caso da *Revista Escolar* se esteja perante uma infra-estrutura de um campo científico disciplinar (cf. Schriewer, 1998; Schriewer e Keiner, 1992) nacional já estabelecido, mas antes de um campo especializado em educação, ainda aberto, de carácter mais amplo e híbrido que o anterior. Na revista cabiam universitários, normalistas, professores e inspectores, tendo sido estes, aliás, os seus primeiros impulsionadores. O que se pode notar, ao longo da vida do

periódico, é a progressiva e lenta alteração da composição dos colaboradores que se associam aos artigos principais (isto é, os que têm maior dimensão, que ocupam as primeiras páginas da revista e os que apenas têm direito a presença no sumário com registo de título e autor). A redução do número de autores inspectores e professores primários, sobretudo a partir de 1926, faz sobressair, a partir daí, o peso de normalistas e universitários. Dirigida preferencialmente a professores primários – os seus assinantes maioritários – e a inspectores, nela houve, efectivamente, um predomínio de autores que eram inspectores e normalistas (e universitários).

O que unia inspectores e normalistas? Para além das proximidades em ideologia, pelo menos educativa, por certo a definição do seu “lugar social” como o de formadores de professores³. Se há uma palavra-chave a respeitar nesta análise é a de intermediação. Não parece de somenos recordar que é também de intermediação que se trata quanto se observa, ao redor das escolas de formação de professores, o desenvolvimento de ciências aplicadas e da razão metodológica (ver Nóvoa, 1998) como ponte entre as ciências e as práticas, e para as ciências e para as práticas. Portanto, dos que se apresentam como especialistas da aplicação das “ciências-mãe” ao universo educativo, como obreiros principais, por essa indispensável via mediadora, da cientificação das práticas e profissionalização dos actores educativos. A afirmação de um escol dependeria quer da capacidade deste em produzir um discurso para si mesmo quer o de o transformar noutra de possível consumo e uso pelos leigos, através do qual se garanta o seu interesse, evitando as viagens da informação por circuitos fechados. Os artigos presentes nas revistas, melhor dizendo, as próprias revistas parecem ter essa dupla face e, mostram-se como uma espécie de *objectos*

3 A definição do papel dos inspectores como agentes formadores e não como fiscalizadores surge em vários artigos da revista. Mas o exemplo mais interessante aparece através de uma citação de Giner de los Rios, presente num extracto de um artigo publicado em 1931 na revista portuguesa (o original foi publicado na *Revista de Escuelas Normales* de Novembro de 1930): “O inspector, em primeiro lugar, e sobretudo, é um professor normal, um educador, um professor de professores, encarregado de conservar e melhorar a educação destes. A inspecção é como uma espécie de Escola Normal ao domicílio” (Romero, 1931, p. 200).

fronteira (Star e Griesemer, 1999, p. 509), ao redor dos quais se fomenta a cooperação e a comunicação entre mundos sociais.

Quem foram os estrangeiros autores de artigos principais na *Revista Escolar*? Neles se encontram, repartindo-se entre universitários e directores de escolas, nomes mais ou menos emblemáticos do movimento da Educação Nova. Porém, olhando-se apenas o ranking dos autores, suas nacionalidades e ligações ocupacionais, dificilmente se consegue ir mais longe que notar que não são os mais emblemáticos (como Ferrière, Cousinet, Dewey, Luzuriaga, Claparède, Decroly, Washburn) que mais textos têm. É preciso ir ao encontro de outros actores e de outros lugares.

Desde logo, ao encontro de Faria de Vasconcelos e da sua experiência e contactos na Bélgica, a que se deverão por certo muitas das contribuições belgas. Mas é acompanhando o trânsito físico de Joaquim Tomás, em 1930, por Espanha, França, Bélgica e Suíça, que se encontram outras linhas compreensivas. No diário dessa “excursão pedagógica” (Tomás, 1930) que reencontramos aqueles que a partir de 1930 contribuem para o internacionalizar da *Revista Escolar*: Pedro Verges, director da Escola del Mar de Barcelona (p. 77); Louis Dalhem, director da “escola da Rue Haute, 225” de Bruxelas (discípulo de Decroly e um dos fundadores da Sociedade Belga de Pedotecnia) (p. 243); François Bassleer, director da Escola n.º 6 de Liège (p. 278), com o qual estabeleceu uma relação de amizade; Bertier, director da emblemática École des Roches (p. 319). A este conjunto poder-se-á, talvez, adicionar o contributo de Sanchez Roman, professor da Escola Prática anexa à Normal de Cáceres, pois são também conhecidas as suas relações nesta região. Assim, se nos nove anos iniciais da revista (1921-1929) se haviam apenas publicado 13 artigos de autores estrangeiros, nos seis anos seguintes (1930-1935) são publicados 37, dos quais pelo menos 15 se associam aos trânsitos do inspector português. É possível dizer que os recursos e os engenhos individuais se impunham nesta internacionalização e internacionalidade da revista.

Em relação ao corpo de autores de artigos da revista, à luz dos dados disponíveis, pode-se falar de uma concentração disciplinar. Quer dizer,

a larga maioria dos autores estiveram associados à área da educação, sendo residuais os autores associados a outra área – matemática e ciências –, aliás todos eles ligados à medicina⁴. O forte cunho “metodológico” da revista, atrás assinalado, está ainda patente na predominância de temáticas relativas a métodos de ensino, à escola activa e ao ensino da leitura. Assim, a maioria dos artigos respeitam à questão de currículo, se bem que uma importante fatia se dedique a temas de política e ideologia educativa, nomeadamente à relação entre educação e desenvolvimento social, ao investimento em educação e às reformas do ensino.

A revista caracteriza-se pela predominância de artigos sem referência a grau de ensino, um pouco mais de metade. Quando é possível discernir o enfoque em grau ou graus de ensino, predominam claramente os artigos que se referem ao primário (cerca de um terço do total de artigos e de três quartos do total de artigos indexados a graus de ensino). A vocação inicial da revista – dirigia-se ao professorado primário –, manteve-se assim dominante e o ensaio da sua re-orientação para outros graus de ensino, anunciada por Faria de Vasconcelos em 1925, não se materializou na produção de textos especificamente vocacionados para as “outras modalidades da educação nacional”.

O que se pode constatar, no confronto entre as duas publicações periódicas, são algumas convergências e alguns pontos de afastamento. De início ressalta um ponto comum, qual seja, o carácter híbrido do discurso de ambas as revistas que, embora procurem se estabelecer nos limites do científico, dele transbordam na maioria das vezes. Pode-se isto verificar pela predominância, nos dois casos, de textos de carácter argumentativo, mais aptos à proposição e ao debate de ideias do que exactamente ao exame científico dos objectos em questão.

4 Estes resultados necessitam todavia de revisão, no sentido de uma análise mais fina a partir das biografias desses autores. De facto, uma fatia significativa dos autores (sobretudo os estrangeiros) que são hoje associados ao campo dos saberes educativos, provinham de outras áreas, nomeadamente da medicina e da psicologia. Poder-se-á até, após uma segunda análise das áreas de saber dos autores, confirmar a predominância disciplinar atrás referida; porém, os dados serão necessariamente diferentes, sendo de supor uma maior relevância das áreas da psicologia e da “ciências da natureza”, mantendo-se aqui uma forte presença dos saberes ligados à medicina. Isso será retomado, mais adiante, quando da análise dos autores invocados nos textos.

Também pode-se acrescentar a pouca frequência de artigos com caráter de estudos – embora, neste caso, eles sejam mais raros no periódico português que no brasileiro.

Outra semelhança diz respeito à presença maioritária de autores ligados à área da educação. Essa informação, no entanto, é problemática, pela própria indefinição dos dois campos educacionais naquele período. Sabe-se que muitos autores provenientes de campos distintos escreveram sobre educação na época e até mesmo se envolveram mais directamente com questões educativas nos dois países – jornalistas, juristas, médicos, engenheiros, etc.

No caso da *Revista Escolar* predominam artigos de forte cunho metodológico, preocupações que, embora não maioritárias, se encontram também presentes na revista *Educação*. Esses textos de caráter metodológico, no caso do periódico brasileiro, são responsáveis pela manutenção de um certo tom prescritivo, o que reiterava uma característica comum das publicações pedagógicas da época, pelo menos em São Paulo, qual seja, a da apresentação de modelos de aulas ou de organização do ensino, a serem seguidos pelos professores. No caso da *Revista Escolar*, esses modelos apareciam, frequentemente, associados a descrições de experiências e de métodos empregues por portugueses e estrangeiros.

Aliás, uma divergência entre os periódicos diz respeito à maior presença, na publicação portuguesa, de textos de caráter informativo sobre o estrangeiro (cerca de $\frac{1}{4}$ do total), o que é pouco relevante na paulista (menos de 5%). Igualmente, é maior a presença na *Revista Escolar* de artigos sobre o estrangeiro, comparativos ou não, bem como de estrangeiros no corpo dos autores de artigos. Outra diferença se nota na grande presença, entre os autores de artigos da revista *Educação*, de universitários e de professores da Escola Normal, enquanto na revista portuguesa predominam os inspectores. Ao invés, é maior a presença de professores primários na *Revista Escolar*, se bem que a sua participação tenha decaído na segunda metade do ciclo de vida do periódico. Apesar dessas diferenças, é possível notar que se trata de países que, naquele período, não contavam com um campo universitário

desenvolvido, particularmente no campo da educação, embora haja, no caso brasileiro, a convocação de universitários estrangeiros e mesmo nacionais de outras áreas, talvez como estratégia de legitimação do discurso, a parecer, assim, mais científico.

Há que se levar em conta, ainda, o carácter oficial da revista paulista, editada que era pela Directoria da Instrução Pública. Essa circunstância permite entender o peso assumido na revista pelas temáticas ligadas às políticas e ideologias educativas e ao “sistema escolar”. Não se pode perder de vista que o periódico era parte das estratégias do governo paulista para a construção de um sistema escolar no Estado que fosse modelar, inclusive, para todo o país. A revista cumpriria, aí, o papel de produção de consenso e de legitimação de acções e discursos. O mesmo propósito de modelação de práticas (discursivas ou não) e em nome de um saber especializado estava presente na revista portuguesa, ainda que os seus responsáveis não ocupassem posições na administração central portuguesa.

Os referentes das revistas: potências políticas e as potências educacionais

Em relação aos autores citados nos artigos da revista *Educação*, pode-se constatar, inicialmente, uma distribuição por área de saber que privilegia os educadores e pedagogos, com pouco mais de 1/3 das referências, mas que se abre para a contribuição de outras áreas, em especial a psicologia e as humanidades. Por outro lado, pode-se constatar a pouca influência da sociologia e do campo mais amplo das ciências sociais que, juntos, não chegam 6% do total. Isso tende a reforçar o que já se havia afirmado antes, quanto à reiteração das referências da revista brasileira ao campo específico da educação e da forte influência da psicologia sobre esse mesmo campo, tanto no exterior quanto no Brasil.

Ainda em relação às referências a autores, percebe-se grande dispersão, pois, tendo sido citados 775 autores, com 1858 referências distintas, cerca de 2/3 deles são mencionados apenas 1 vez, enquanto apenas

um grupo muito pequeno chega a receber pelo menos 10 menções (24 autores). Diante dessa dispersão, é necessário atentar melhor para esse grupo dos que aparecem com mais frequência. Trata-se, na maioria, de autores de referência no campo, educadores e/ou psicólogos ligados às experiências da chamada Educação Nova, em alguns centros como Suíça, França, Bélgica e Estados Unidos (Decroly, Dewey, Claparède, Ferrière, Kilpatrick, por exemplo), além de nomes que se poderiam dizer “emblemáticos” (Freud, Durkheim, Rousseau, Pestalozzi, Kerschensteiner, Montessori, Spencer, Binet, Simon, Piéron) da educação, da psicologia, das humanidades e das ciências sociais. Alguns brasileiros também recebem destaque, como Lourenço Filho, Sud Mennucci, Antonio de Sampaio Dória e Renato Jardim, muito ligados à direcção do sistema escolar paulista e da própria revista durante o período ou ainda como Olavo Bilac, criador da Liga Nacionalista, inspiradora de muitos dos ideais reformistas dos anos 20 (ver Carvalho, M., 2000).

Quanto à nacionalidade dos autores citados, predominam os brasileiros, que totalizam 1/3 das referências. Além deles é importante destacar a concentração de autores de alguns países que apareciam como modelos educacionais a serem seguidos. Desses, podem-se citar: a França, em que se destacam Binet, Durkheim, Simon e Piéron; os Estados Unidos, em que se destaca principalmente Dewey; a Suíça, em que merecem registro Claparède e Ferrière; a Bélgica, em que se destaca Decroly; e, por fim, a Alemanha. Quase sempre ligados, de maneira directa ou indirecta, ao movimento da Educação Nova, esses autores e países vão constituir-se num repertório de referências praticamente obrigatórias para aqueles que querem afirmar um discurso e uma acção pedagógica em sintonia com a modernidade, com o avanço, com o progresso.

Confrontando essas informações com as referências a países, feitas nos artigos pesquisados, podem-se notar, no geral, coincidências, mas também algumas discrepâncias assinaláveis. Nesse sentido, enquanto os Estados Unidos aparecem como fonte importante, tanto em relação aos autores, quanto por sua condição de país, há que se notar o aparecimento da Inglaterra, da Itália, do Japão, da Argentina e da Espanha como referências importantes para os autores da revis-

ta, preocupados com a discussão de alternativas de mudança para a situação escolar brasileira e paulista.⁵ Embora quando tomadas isoladamente, por país, essas referências não sejam tão significativas, no entanto, pode-se pensar em outras formas de agrupá-las que vá além do critério das fronteiras do estado nacional. Uma das maneiras possíveis é considerá-las por região geográfica ou continente, o que pode dar uma ideia mais geral do conjunto de referências ou influências, quando se pode constatar o peso das menções de países europeus e da América Anglo-Saxônica (quase exclusivamente, dos Estados Unidos) e o pouco destaque da América Latina. Nesse último caso, há que se assinalar a pouca tradição de relações entre o Brasil e seus vizinhos latino-americanos, pelo menos até essa época, embora se possa perceber, nos artigos, uma certa preocupação com o estabelecimento de comparações com alguns desses países, em especial com a Argentina e, secundariamente, com Uruguai, México e Chile que, em termos educacionais, ostentavam dados estatísticos muito mais favoráveis que os brasileiros.

No entanto, outros agrupamentos podem ser promovidos, o que apontaria diferentes caminhos de circulação dos saberes, dos modelos pedagógicos e das redes de referências intelectuais no campo educativo. Uma dessas formas seria considerar o chamado “mundo hispânico”, ou ainda, “mundo ibero-americano”. Nesse sentido, percebe-se que as referências a autores dessa ampla região, que englobaria Espanha, Portugal e América espanhola, atingiria menos de 4% do total de referências, número ainda não muito significativo. No entanto, se forem somadas as referências a países, esse “mundo ibero-americano” totaliza mais de 13% do total de referências, ficando à frente da França e atrás apenas dos Estados Unidos. Esses diversos recortes, possibilitados pelo rearranjo das informações obtidas, permitem encontrar (ou inventar) novos espaços de relações: de um lado, confirma-se a importância, para os educadores brasileiros, do modelo escolar vigente nos

5 O caso japonês é bastante particular, já que consegue passar da posição de “periferia” para a de modelo de referência para reformas em diversos países. Ele é examinado por Schriewer (2000).

países centrais (Estados Unidos, França, Alemanha) e nas chamadas “potências pedagógicas” (Suíça e Bélgica); de outro lado, estabeleceu-se, apesar da dispersão das referências, a possibilidade de pensar num espaço ao mesmo tempo mais amplo e mais fluido, composto por Espanha, Portugal e diversos países da América Latina, também propostos como parâmetros para os educadores da época. Desenha-se, dessa maneira, um quadro das filiações da revista *Educação* que é mais complexo do que pareceria à primeira vista.

Outro ponto a assinalar é que, enquanto se percebe grande dispersão das referências a países, o que poderia configurar a multiplicidade de realidades locais que chegam a ser examinadas ou pelo menos cogitadas nos artigos da revista, constata-se maior concentração no que diz respeito aos autores mobilizados como referências, configurando um quadro mais ou menos fechado dos parâmetros teóricos a compor os modelos ideais/globais.

É também importante assinalar que das referências ao Brasil, 1/3 do total diz respeito ao Estado de São Paulo, local de publicação da revista e Estado que se pretende como vanguarda econômica, cultural e educacional do país. Desde a instauração da República, São Paulo procura se afirmar como lugar do progresso e, em relação ao seu sistema escolar, procura estruturá-lo como modelo para todo o país. Percebe-se, desse modo, que as dinâmicas entre o global e o local são bastante complexas, já que o plano local também é múltiplo, marcado por particularidades que não coincidem necessariamente com o espaço do Estado-nação (cf. Popkewitz, 2000).

No material coletado, as referências a periódicos especializados em educação, ou a artigos de revistas são bastante escassas. Não parece firmada, naquele momento, no campo educacional brasileiro (ou paulista), a moderna tendência de menções e referências às revistas científicas como a principal fonte de legitimidade do saber acadêmico. Já as referências a livros, embora um pouco mais numerosas, revelam uma dispersão muito grande de fontes, sendo que o primeiro colocado é uma obra de Lourenço Filho, editada no início dos anos 30 e tornada uma referência quase obrigatória para os educadores brasileiros, na

época – *Introdução ao Estudo da Escola Nova*⁶. Quando se examinam, no entanto, os títulos citados por autor, pode-se constatar a repetição de um conjunto de nomes que já aparecera em outros tipos de referências, como p. ex., Claparède, Ferrière, Binet, Dewey, Piéron, Piaget e Luzuriaga, ligados seja ao movimento da Educação Nova, seja ao campo da psicologia. Em relação aos autores brasileiros, destacam-se nomes como os de Noemy Silveira e Lourenço Filho, incluídos entre os autores que mais publicaram artigos na revista *Educação* nesse período, além de João Toledo, um dos seus primeiros directores.

Ainda quanto aos livros citados, pode-se constatar, de novo, a importância do dito “mundo ibero-americano” como fonte de referência editorial para o Brasil, seja mediante os livros escritos pelos autores provenientes dessas regiões, seja pelo fato de, em alguns desses países, particularmente na Espanha, serem publicadas muitas traduções de obras originalmente em inglês ou francês (a soma das referências do “mundo ibero-americano” supera o total de menções da França, tradicionalmente a grande fonte de influência sobre o mundo intelectual brasileiro, desde o século XIX até, pelo menos, meados do século XX).

Qual o peso relativo da referenciação a países estrangeiros na *Revista Escolar*? Ao olhar para o ranking dos países e das organizações mais vezes invocadas ao longo dos textos, são as três potências europeias (França, Alemanha e Inglaterra) e os Estados Unidos, uma potência ascendente à escala mundial, que merecem mais frequente referência nos textos. E a estes três países, juntam-se Suíça e Bélgica, cuja presença não se explicará por razões de status no cotejo das nações, mas antes pela presença de pólos de produção e divulgação de discursos científicos e técnicos sobre a educação nova e a cientificação da pedagogia.

No caso suíço esta relevância é nítida no que respeita às organizações convocadas nos artigos. E aí predomina (um terço dessas referências

6 Esse livro de Lourenço Filho é uma das poucas obras de educador brasileiro, na época, a ter circulação internacional, tendo sido, inclusive, traduzida em outras línguas (cf. Monarcha e Lourenço Filho, 2001).

suiças) o Instituto de Ciências da Educação – Jean Jacques Rousseau (IJJR) (fundado em 1912), cuja relevância aumenta se às referências que lhe são feitas se juntarem as do Centro Internacional de Educação (BIE), organização de cariz internacional, mas criada sob a sua égide em 1925. Se a estas organizações se adicionarem duas outras de cariz transnacional, como o Centro Internacional das Escolas Novas (BIEN) (1899) e a Liga Internacional para a Educação Nova (LIEN) (1921), a cuja criação estiveram também ligados alguns dos principais actores do IJJR – como Ferrière, Claparède, Bovet – facilmente reencontra-se a conhecida centralidade da organização sediada em Genebra numa rede de científica e profissional de carácter internacional que emergira ainda nos finais do século XIX⁷. Uma centralidade que, sabe-se, foi procurada como estratégia da própria sobrevivência e legitimação da organização e que se consolidou, ao longo da década de vinte, pela acção dos seus *globe-trotters*, para usar o espirituoso juízo de Daniel Hameline (cf. Hofstetter e Schneuwly, 1998).

Se ao invés de olhar o mundo em função da partição por estados for escolhido um critério geográfico, constata-se o carácter “eurocêntrico” da referenciação (um pouco mais de três quartos das referências respeitam a países europeus) e a débil atenção aos países da América Latina.

Ao passar agora ao mundo dos autores referenciados, invocados e/ou associados a livros, na *Revista Escolar*, constata-se que, se é aos autores portugueses que são feitas mais referências (21% do total) –

7 Seguindo as notícias publicadas na *Revista Escolar* acerca dos III e IV Congressos Internacionais de “Educação Nova” promovidos pela Liga em 1925 (Heidelberg) e em 1927 (Locarno) (ver *Revista Escolar*, 1926, 3, pp. 113-115; Álvaro Viana de Lemos – O 4º Congresso Internacional de “Educação Nova”, *Revista Escolar*, 6/7, 1927, pp. 193-204), a rede em causa vinha crescendo em capacidade de mobilização, a fazer fé na duplicação de participantes naqueles eventos, tendo aquela maior expressão, seguindo o número de congressistas envolvidos, em Inglaterra, nos Estados Unidos e na Alemanha. Recorde-se que no seu arranque a Liga Internacional contava com três periódicos independentes, um de língua francesa (*Pour l'Ère Nouvelle*, dirigida por Ferrière), outro em língua inglesa (*The New Era*, dirigida por Ensor) e outro em alemão (*Das Werdende Zeitalter*, dirigido por Rotten). Já na notícia do congresso de 1928 se dava conta da existência de 12 publicações congêneres filiadas na Liga. Destas fazia parte, desde 1927, a *Revista de Pedagogia*, de Madrid (ver Viñao Frago, 1994-1995). Em Portugal essa função foi temporariamente desempenhada pela *Educação Social* de Adolfo Lima (ver Candeias, Nóvoa e Figueira, 1995).

também constituem a parte maior do total de autores convocados para os textos, já que 30% do total de autores referidos são portugueses –, a maioria dos autores referidos são estrangeiros. Deste modo se pode constatar a grande abertura dos textos senão aos discursos estrangeiros sobre educação – porque tal imporá uma outra análise sobre o uso dos referentes –, pelo menos a abertura à invocação dos autores estrangeiros como recurso para a construção (e legitimação) dos discursos autóctones sobre educação.

É ainda possível sublinhar que a par da maior frequência de referências a autores portugueses e franceses, existe uma maior concentração em autores belgas e suíços e, ainda que em menor escala, italianos (em média cada autor destes países é citado, respectivamente, cerca de 19, 12 e 6 vezes, para uma média geral de cerca de 4 referências por autor). Associa-se esse fenómeno não à sociedade-modelo, mas ao autor-modelo. Já não é o país de origem que conta, mas o nome que pesa: Decroly (belga), Rousseau, Ferrière, Claparède (suíços), Montessori (italiana). O nome e, acrescenta-se, uma comunidade transnacional: a dos autores associados ao movimento da Educação Nova. De facto, e para além dos então já classificados como antecessores do movimento (como Rousseau, Pestalozzi, Froebel) ou então invocados por oposição (caso de Herbart), a lista dos autores mais convocados para os textos da revista portuguesa inclui nomes de contemporâneos do movimento que estiveram a ele associados, ora ideologicamente ora até do ponto de vista organizacional (por terem estado ligados a dispositivos concretos como o IJRR, o BIEN, a LIEN, ou o BIE): Decroly, Ferrière, Claparède, Faria de Vasconcelos, Cousinet, Bovet, Hamaide, Piaget, Montessori, Dewey, Binet, Parkhurst, Buisson...

Olhando as duas dezenas de nomes que compõem a lista de autores mais invocados nas páginas da *Revista Escolar*, constata-se uma notável concentração de pensadores da educação ou de autores que – senão todos, em franca maioria –, escreveram sobre educação. Esta concentração não pode todavia ser entendida como uma de “pura” natureza científica e disciplinar. É conveniente dizer que sob uma aparente unidade se esconde a pluralidade de saberes que foram fazendo

a montagem compósita da(s) ciência(s) da educação. E é na trajetória de formação e ocupacional de muitos desses autores que tal pluralidade se revela, inclusivamente no interior de cada percurso. Encontra-se a raiz “prática” associável a Pestalozzi e a Froebel; e a raiz filosófica, associável a Montaigne, a Rousseau, a Herbart, a Spencer, a Dewey. Encontramos a raiz das ciências naturais por detrás da psicologia, e desta por detrás da educação: da anatomia patológica à neuropsiquiatria e desta à psicologia dos anormais e dos problemas da linguagem e à pedagogia, no caso de Decroly; num trajecto semelhante, da neurologia à clínica psiquiátrica e ao estudo do comportamento de jovens “retardados mentais”, depois à pedagogia, no caso de Montessori; da psicologia à pedagogia experimental, em Claparède; da psicofisiologia à psicologia e à pedagogia experimental, também passando pelo contacto com crianças ditas anormais, no caso de Binet; a conjugação da biologia e da psicologia, também da epistemologia, na démarche de Piaget (que foi director do BIE entre 1929 e 1968). Encontra-se a formação em letras e para o ensino primário, caso de Cousinet; e, enfim, o *melting pot* em Ferrière, licenciado em ciências sociais, depois de ter cursado zoologia e anatomia comparada, economia social e sistemas políticos, filosofia, história, e psicologia e história das religiões⁸.

A abundante presença de referências a Decroly e a Montessori faz pensar na preponderância de autores associados à criação de dispositivos metodológicos e responsáveis por estabelecimentos escolares para crianças. Essa posição cimeira de autores que estabeleceram por meio da sua própria intervenção ocupacional pontes entre “saberes científicos” e “práticas” tem alguma correspondência nos livros mais referenciados na *Revista Escolar*. Entre os onze livros mais citados encontram-se três sobre métodos de ensino e dois utilizados no ensino da leitura (as cartilhas de João de Deus e de Antunes Amor). Essa preponderância é indissociável de características anteriormente identificadas na *Revista Escolar*: o universo dos seus autores (inspectores,

8 A fonte aqui utilizada é a colecção de biografias de “pensadores de educação” publicadas na revista *Perspectives* (Morsy, 1993-1994).

normalistas ou universitários ligados à preparação para o ensino) e a da população alvo (professores primários), em que a predominância da razão metodológica se articulava com os propósitos de conformação do professorado a repertórios declarativos e efectivos; e, paralelamente, uma agenda marcada pelas temáticas dos métodos de ensino, do ensino da leitura, das ideias de “escola activa”.

Nos livros mais invocados, faz-se também sentir o peso dos olhares da pedagogia experimental (p. ex., nas obras de Claparède, de Binet), essa deriva da psicologia que, de acordo com a análise de Depaepe (1998), mais se comprometia com a optimização da educação escolar do que com o conhecimento da criança. E igualmente se destacam duas obras fornecedoras de definições e de especificidade a um campo científico disciplinar: *La Science de L'Éducation*, de Demoor e Jonckheere e o *Dictionnaire de Pédagogie* de Buisson, professor de ciências da educação na Sorbonne. Como a mobilização desse pequeno conjunto de títulos corresponde apenas a cerca de 1/7 do total das referências a livros, importa sublinhar a existência de uma notável dispersão na invocação bibliográfica. A imagem que se retira dos referentes da revista, quanto a autores e a obras, é a da presença de um núcleo duro de referentes acompanhado por uma pluralidade de partículas, de proveniência díspar.

Não se pode ficar por aqui nesta análise. Há uma evidente discrepância entre o número de nomes invocados nos artigos e o número de autores invocados e simultaneamente associados a obras: de um lado a referência a 1143 nomes e do outro 180 autores associados a títulos de livros. Tal diferença conduz à dificuldade de conferir plausibilidade a um efectivo contacto dos autores dos textos com os textos dos autores invocados. Sendo certo que a presença da referência à obra por si só não bastaria para sustentar a existência de tal contacto, pelo menos daria crédito à presença de uma estratégia de escrita em conformidade com uma norma. Haverá então que admitir duas possibilidades de explicação: (i) as referências não resultavam de um contacto com as obras dos autores referidos, donde a sua presença nos remete para um aparato retórico e de legitimação; (ii) as referências

resultavam de um contacto com as obras dos autores referidos, donde a ausência dos processos de referenciação (autor, título, data, etc.) dever-se-ia ao facto de não serem tomados como norma. Em ambos os casos o que ressalta evidente é a dificuldade de falar da *Revista Escolar* como uma infra-estrutura de uma comunidade disciplinar, como aliás foi sugerido em momento anterior. É o seu carácter híbrido que se deve manter presente.

Da insuficiência da participação na língua portuguesa ao esperanto educacional

No conjunto de referentes internacionais presentes no periódico paulista, nota-se a escassez de menções a Portugal, quer ao sistema escolar, quer aos autores, quer ainda às publicações portuguesas, embora o país, em si, receba o total de dezasseis menções, distribuídas por seis artigos. Além de uma referência a Camões, uma a Egas Moniz e duas a Garret, somente três educadores, João de Barros, A. F. de Castilho e Faria de Vasconcelos são citados, o primeiro uma vez e os outros, duas vezes cada. Faria de Vasconcelos, além disso, merece outras duas referências, como autor do livro *Lições de pedologia e de pedagogia experimental*. Convém recordar que Faria de Vasconcelos é um dos principais autores ligados à *Revista Escolar*, o que permitiria arriscar a suposição de alguma circulação de influências, ainda que indirectas, entre os dois periódicos.

Diante dessa quase ausência ou silêncio a respeito de Portugal na revista *Educação*, no âmbito do esforço de estudo comparativo entre Brasil e Portugal, fica a interrogação a respeito da pertinência, ou não, da ideia de um espaço lusófono no campo educativo, ou pelo menos, se ele existia, ficam dúvidas sobre as suas maneiras de expressão, já que ele não parece muito presente na revista. No entanto, se for levada em conta a ideia de “mundo ibero-americano”, pode-se pensar numa circulação indirecta de referências entre Portugal e Brasil, pela via intermediária da Espanha.

Na revista portuguesa é igualmente escassa a presença de referências à educação brasileira. Até ao final dos anos vinte, essa presença restringe-se a quatro artigos, sem aparente traço de união. Em 1922, o professor do ensino primário geral António Raimundo dos Santos convoca para epígrafe do seu artigo “Ensino Primário Obrigatório” um trecho que atribuí ao “académico brasileiro” Astolfo Gusman e no qual se faz a invocação da necessidade da reforma das sociedades. Em 1923, outro professor primário José Pires Marques comenta a não assinatura por parte de Portugal de uma petição favorável à adopção do esperanto como língua única das relações internacionais e entregue na Liga das Nações por nove países, entre estes o Brasil. Em 1924, o artigo “Apologia da Língua Nacional” de Barros Nobre, professor liceal, faz referência à Academia dos Estudos Brasileiros, dando conta da harmonização ortográfica por esta empreendida, seguindo a oficial em Portugal, bem como da elaboração, em colaboração com a Academia de Ciências de Lisboa, de um dicionário da língua portuguesa. Quatro anos mais tarde o Brasil regressa às páginas da *Revista Escolar* pela mão de Álvaro Viana de Lemos, no seu relato sobre o IV Congresso da Educação Nova. Aí refere que “M.elle Lacombe fez uma bela conferência, explicando uma exibição cinematográfica sôbre o ensino público no Rio de Janeiro, que impressionou muito agradavelmente os congressistas, fazendo ver os progressos do Brasil no campo educativo” (p. 201). No entanto, o mesmo país não é incluído na lista daqueles que na América e para além dos Estados Unidos mereciam destaque pela “renovação da escola”, o México, a Colômbia, a Bolívia, o Chile, o Uruguai e a Argentina (p. 194).

Entre 1930 e 1935, a presença de referências à educação brasileira cresce, se bem que o carácter informativo predomine nos artigos. São dessa natureza os provenientes do BIE, ora de tipo estatístico – idades de obrigatoriedade escolar no mundo (3, 1933, p. 155); dias de trabalho e feriados escolares no mundo (2, 1934, pp. 89-90), despesas públicas com os serviços de instrução (10, 1934, pp. 550-551) –, ora os que se referem a publicações com dados de vários países (entre os quais o Brasil) – “O BIE em 1932-33” (10, 1933, p. 561), “O Self-Government”

(4, 1935, pp. 220-221) – e ainda os que constam na secção da *Revista Escolar* intitulada “Movimento Educativo Mundial”⁹ (6, 1935, p. 314, e 10, 1935, p. 36)¹⁰. De carácter informativo são, também, o artigo “O Cinema, Instrumento Didáctico” que faz eco da publicação na *Revue Internationale du Cinéma Educateur* da descrição de iniciativas em diversos países – Alemanha, Inglaterra, Áustria, Hungria, EUA, e Brasil (6, 1931, pp. 323-326), e um artigo de Ferrière, “A escola por medida à medida do professor”, no qual se dá conta da presença de Lourenço Filho como um dos oradores do que viria a ser o 6º Congresso Mundial da LIEN (Nice) (3, 1932, pp. 136-139)¹¹. Por fim, neste conjunto se pode também integrar uma referência à intervenção de Irene Vasconcelos (doutorada na Sorbonne) no sentido de dotar de uma biblioteca a cadeira de português na Universidade de Paris, “tendo disso efeito propaganda em Portugal e Brasil” e de uma sala para os guardar “que fosse o Instituto luso-brasileiro” (6, pp. 351-352).

São raros os artigos que apresentam citações de autores brasileiros. É pela pena de João da Silva Correia, em trabalhos no âmbito dos estudos literários, que mais aparecem: em “A rima e a sua acção linguística, literária e ideológica” (1, 1930, pp. 6-22) faz referência ao filólogo

9 Esta secção surgiu em quinze dos trinta números da revista, entre 1933 e 1935; também aí a presença brasileira é modesta (ainda mais se tivermos em conta que em catorze deles aparecem referências a países da América do Sul).

10 Contabilizaram-se ainda duas referências ao Brasil no contexto de artigos sobre o problema colonial, com quase nula argumentação, mas ainda assim dando conta de modos de conceber a relação com aquele território: o artigo principal (já referido em capítulo anterior deste caderno), “A capacidade colonizadora de Portugal”, de José Barata, que evoca a emancipação (não a perda) do Brasil e este como obra portuguesa (1933, 7, pp. 356-362), e o artigo “Do imperio colonial português e da sua integridade”, de Laura Martinho, que apenas se refere à descoberta do Brasil (8, 1935, pp. 401-422).

11 No mesmo texto Ferrière aborda a difusão internacional do termo “escola por medida”: “A *escola por medida* foi primitivamente um título duma espirituosa e lucidíssima conferência realizada pelo Dr. Eduardo Claparède, na Universidade de Genebra. Pouco depois um opúsculo editado por Payot em Lauzanne que inseria esta conferência. Mais tarde a palavra abriu caminho; encontrei-a no Chile, no Brasil, no México. O sucesso do título chegou até a eclipsar o livro, que merece, no entanto, não ser esquecido” (p. 1). Está-se perante uma dessas categorias aparentemente universais, um estrangeiro indígena, usando o oxímoro proposto por Popkewitz (2000). Essa noção será retomada na derradeira secção deste capítulo.

brasílico João Ribeiro e seu livro *Frases Feitas* (vol. I), a propósito da construção de rimas e no contexto de muitas outras a franceses e portugueses sobre o mesmo tema; em “A literatura popular das Beiras: seu valor e correlação com a literatura culta portuguesa” (3, 1934, pp. 119-139), convoca igualmente a autoridade de um autor brasileiro, Afrânio Peixoto. No mesmo ano em “Castigos corporais” (1, 1934, pp. 1-9), Joaquim Tomás faz referência a texto de Francisco Cimino publicado na *Educação* de S. Paulo, de Novembro de 1932, citando-o longamente.

Outra fatia importante de artigos que envolvem o Brasil surgem na revista em várias secções, nunca como artigos principais, e que têm em comum o facto de se tratarem de extractos de artigos publicados em periódicos brasileiros, sobretudo de S. Paulo e, concretamente, a Escola Nova – revista *Educação*. Fazem parte deste reduzido acervo: (a) um excerto extraído da Escola Nova, sem autor identificado, que se refere a um volume da *Biblioteca de Educação* (organizada por Lourenço Filho) sobre John Dewey e da responsabilidade de Anísio Teixeira (6, 1931, pp. 304-08)¹²; (b) também a partir da Escola Nova, o artigo “Os Supra-Normais”, assinado por António Leão Veloso e centrado no livro do médico brasileiro Maurício de Medeiros sobre aquela temática (1, 1932, pp. 22-24); (c) também sobre a temática dos “sobre-dotados”, o título “Formação das Elites Nacionais” (tendo como fonte o *Correio da Manhã*, do Rio), que mobiliza um extracto do livro *Formação das Élités nas Democracias*, de Leoni Kaseffi (4, 1932, pp. 203-207); (d) a entrevista dada por Anísio Teixeira ao jornal *Diário Nacional*, de S. Paulo sobre um conjunto de conferências que havia realizado naquela cidade (8, 1932, pp. 425-428); (e) o extracto de artigo assinado por F. Faria Neto (tendo como fonte a *Educação*, de S. Paulo), sobre a sua visita a uma escola dos EUA, de Nashville, mantida por sociedade de tipo filantrópico (10, 1932, pp. 548-52); (f) o texto de Bayeux da Silva (publicado inicialmente na *Educação* de S. Paulo), sob

12 A obra inclui dois trabalhos de Dewey traduzidos por Anísio Teixeira – professor de Filosofia na Escola Normal da Bahía – sob o título “Vida e Educação”, e que correspondem a “A criança e o programa escolar” e “Interesse e esforço” (original “Interest and effort in education”) e que abre com um estudo do brasileiro sobre a pedagogia de Dewey.

o título “Os Castigos Físicos” (7, 1934, pp. 350-354); (g) o texto “Disciplina e Conduta do Professor na Escola”, de novo extraído da revista *Educação*, mas sem referência ao seu autor (5, 1935, pp. 287-88). A este conjunto, haverá que acrescentar um trecho da “Iniciação Universitária”, de Afrânio Peixoto, publicado no que viria a ser o último volume da *Revista Escolar* (10, 1935, pp. 554-547).

O que mais une este conjunto de referências não são os autores ou os temas, se bem que as questões dos “sobre dotados” e da disciplina escolar sejam mais frequentes, mas a fonte: a *Escola Nova – Educação* de São Paulo. Quando se observa o registo das revistas estrangeiras citadas como fontes de notícias ou de trechos de artigos, a presença brasileira, ainda que discreta, ganha maior evidência¹³. A presença da revista brasileira como fonte de informação – presença que se manifesta entre 1931 e 1935 – estaria dependente de um contacto acidental de portugueses com aquele título? Haveria, por detrás desse contacto, alguma ligação entre as direcções das duas revistas ou mais informal entre educadores de Lisboa e de São Paulo de algum modo ligados às duas publicações? Ou estar-se-ia de novo no interior de um efeito de organizações internacionais (pensa-se sobretudo no BIE) e das redes de circulação de informação estabelecidas ao seu redor?

Ao tratar-se desse “espaço inventado”, o da lusofonia, arrisca-se na busca de algo que talvez não estivesse mesmo lá onde julgaríamos que devesse estar. Está claro, depois do percurso de investigação, que os olhares dos educadores portugueses e brasileiros raramente se cruzaram no período examinado. Dê-se a palavra ao advogado do diabo: “El gran malentendido del idioma es pensar que el hecho de hablar todos la misma lengua significa algo, y en principio no quiere decir nada” (Muñoz Molina, 1995, citado em Ossenbach, 1997, p. 229).

Tomando em consideração a secção precedente, haveria razões suficientes para transportar a afirmação do escritor espanhol para este

13 Paralelamente, também as revistas espanholas ocupam uma posição bem mais central, a par de publicações francesas e de periódicos internacionais (inclui-se nesta categoria o periódico *Pour l'Ere Nouvelle* e o *Bulletin BIE*).

momento final, que é de balanço do estudo. Tal conclusão conduziria, porém, a um equívoco, comparável ao de tomar a partilha da língua como condição necessária e suficiente para outras partilhas (no caso de discursos sobre educação). Porque, apesar de não se apresentar com tal condição, a língua comum não deixa de constituir factor de uma mais económica partilha. O que se pode com alguma sensatez dizer é que, perante a quase pontualidade da invocação portuguesa nos textos da revista paulista e a ténue presença brasileira face ao conjunto de referências a outros países na revista portuguesa, dificilmente se pode sustentar a existência de transferências de modelos educacionais entre os dois países, por via dos dois periódicos. Consequentemente, haverá que concluir que a oportunidade de transacção de ideias e ou de experiências entre as infra-estruturas de saber especializado em educação dos dois países – oportunidade aberta pela partilha da mesma língua –, não parece ter sido explorada de um e do outro lado do Atlântico.

Ainda assim, há que circunscrever melhor esta conclusão sobre a ausência de transferências. Esta afirmação tem os seus limites; e estes são os impostos pelas opções do método seguido, particularmente naquilo que respeita às fontes escolhidas (dois periódicos de educação com características bem identificadas e exemplares deste tipo de infra-estrutura organizacional dos campos disciplinares em formação, em Portugal e no Estado de São Paulo) e ao período temporal em observação (entre meados dos anos 20 e meados dos anos 30). Quer isto dizer que qualquer extensão da conclusão para outras zonas espaciais (e.g., intercâmbios entre outras infra-estruturas, como as universitárias ou as da administração estatal) e temporais (anteriores ou posteriores), não parece razoável. Apenas no primeiro caso, deve-se transigir com alguma “generalização”, na justa medida em que ambas as publicações se revelaram espaço de confluência de discursos produzidos por diferentes actores do campo educativo (administradores da educação, universitários, formadores de professores, inspectores, professores, directores de escolas e, em menor escala, médicos e psicólogos), por vezes mesmo dotados de uma certa ubiquidade.

Além disso, faltará uma digressão complementar por outras fontes, primárias e secundárias, integrando relatórios oficiais, outros periódicos, legislação, manuais, correspondência, materiais biográficos e autobiográficos. De outro modo os exercícios de uma história sobre as transferências de modelos educacionais entre Portugal e do Brasil têm sobre si a ameaça de apenas poderem participar na criação de uma tradição mediante uma escrita sobre a sua ausência. Só um duplo alargamento metodológico pode contrariar tal desenlace: o dos arquivos e fontes mobilizadas e o do arco temporal sob exame.

Recordados os termos a partir dos quais a ideia da inexistência de uma relação entre portugueses e brasileiros se pode sustentar, pode-se no entanto avançar um pouco mais na discussão do assunto. O simples facto de se empreender nos dois países, mais ou menos à mesma época, a publicação de revistas especializadas em educação e que se valeram de numerosas e reiteradas referências ao estrangeiro como modelos a serem seguidos deve significar alguma coisa. Certamente, é revelador da presença de preocupações, em ambas as sociedades, com as questões educativas. E mais, da ideia de que as soluções para o afirmado “atraso” deveriam ser buscadas fora dos respectivos países, nos modelos pedagógicos ou nas sociedades percebidas, naquele momento, como mais bem sucedidas.

A externalização dos discursos pedagógicos das duas publicações procede pela mobilização de referentes europeus e norte-americanos. As sociedades de referência não são diversas – as potências políticas e culturais, casos da França, Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra, e países com conceituada produção e difusão científica-pedagógica, como a Bélgica e a Suíça. Há que se notar, porém, que mesmo na mobilização de referências aos modelos estrangeiros, há algumas diferenças entre as duas publicações, particularmente no que diz respeito à presença bastante nítida dos Estados Unidos no caso brasileiro, enquanto no português são mais notados os países europeus, nomeadamente a França. No Brasil dos anos vinte, a aproximação com os Estados Unidos é percebida, por uma parte da intelectualidade, como uma forma de romper com a cultura tradicional brasileira, herdada do

século XIX e marcada por forte influência francesa. A sociedade norte-americana aparece como símbolo de modernidade e de democracia e, não à-toa, a primeira constituição republicana (1891) denominaria oficialmente o país de Estados Unidos do Brasil, adoptando a forma política federativa dos “vizinhos do norte”.

Face às décadas aqui examinadas (os anos vinte e trinta), desde o início era preciso aceitar o risco do empreendimento, o de se escrever sobre uma ausência, pelo menos naquilo que a São Paulo respeitasse. Robert Rowland (2000, p. 18) apresenta o seguinte retrato do contexto intelectual paulista, marcado pelas propostas dos modernistas a partir dos anos vinte, no caso a partir das opções estéticas dos artistas envolvidos na Semana de Arte Moderna de 1922:

O projecto modernista implicava uma ruptura com o tipo de relação que as elites brasileiras tinham mantido com a cultura europeia desde a Independência. Em vez de tentarem criar e projectar a imagem de uma civilização europeia nos trópicos, os modernistas propunham-se descobrir e elaborar uma cultura brasileira, de raiz popular, em sintonia com as correntes estéticas europeias mais actuais.

No caso brasileiro, também há que se lembrar que a própria identidade nacional foi construída, durante o século XIX, a partir de um trabalho de rejeição das antigas identidades, elaboradas antes da independência e marcadas pelas referências a Portugal. O esforço empreendido pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, criado em 1838, sob a protecção do governo imperial, dirigiu-se para a “invenção” de uma história do Brasil que se opusesse às origens portuguesas, propondo a existência, já nos tempos coloniais, de um sentimento nacional ou, mais propriamente, como definido pelos membros do Instituto, de um “sentimento nativista” que já continha a nação brasileira, pelo menos em germe. Na própria arte, não se pode esquecer o esforço dos autores românticos, em especial de José de Alencar, para criar uma literatura nacional que não tivesse como modelo os autores e as tradições portuguesas, chegando mesmo ao ponto de defender a autonomia da língua

brasileira diante do idioma lusitano. Na mesma época, há registros de muitas tensões, para dizer o mínimo, nas relações entre brasileiros e portugueses. No Rio de Janeiro, havia franca hostilidade entre os trabalhadores nacionais e aqueles vindos de Portugal, que, em grande número, eram acusados de fazer concorrência desleal ao se submeterem a condições degradantes de trabalho (cf. Vitorino, 2002).

No século xx, certas correntes do modernismo vão afirmar a originalidade da cultura brasileira que se fundava nos vínculos com a cultura popular (pensada como folclore), mas também na assimilação de todos os referenciais estrangeiros, por meio de um processo definido por Oswald de Andrade pela metáfora da antropofagia, pelo que se entende a síntese complexa de todos os elementos culturais presentes no país e que resultaria numa cultura autêntica, original e verdadeiramente brasileira, irreduzível àqueles elementos originais. De acordo com Rowland, tais opções estéticas por uma síntese autenticamente brasileira haveriam depois de se manifestar na escrita da história e, em particular, na escrita sobre a questão da identidade nacional, a qual procedia “sem que fosse feita uma referência explícita ao passado português” (2000, p. 19).

Certamente, os obstáculos aos diálogos e transferências, pelo menos à sua explicitação, igualmente encontraram sustento na presença de raciocínios inversos, bem ilustrados no seguinte trecho de uma conferência realizada no Liceu de Santarém, por um professor liceal, e depois transcrita para as páginas da *Revista Escolar* (1933, 7, p. 362):

Bastava o exemplo do Brasil para atestar as nossas qualidades de acção, as nossas capacidades construtivas. A nação brasileira é obra nossa: foi criada pelo ímpeto das bandeiras e pela bondade dos apostolados, desbravando as selvas as águas e as almas; pelo suor dos povoadores, arrancando ao solo bruto a riqueza e o luxo; pelo heroísmo das sucessivas gerações, combatendo pela integridade nacional.

No caso de Portugal é também conhecida a orientação do ambiente intelectual-político (pelo menos até finais dos anos vinte) para a europeização da nação, para encontrar no decalque de certos modelos

pedagógicos estrangeiros a solução para a regeneração nacional. Tal como acontecia na vizinha Espanha, era no mundo além Pirinéus, esse espaço onde se dizia terminar África e começar a Europa – glosando uma deliciosa expressão utilizada por Joaquín Costa em 1900 (Viñao Frago, 1990, p. 15) – que se procuravam as fontes da mudança.

Neste contexto, nem Portugal nem Brasil surgiam um para o outro como modelos a imitar ou, sequer, contrariar. Se olhares recíprocos existiam, não passavam à palavra escrita. A escassez de referências ao Outro que participa numa mesma língua não ocorre apenas acerca do país sobre o qual se fala, mas igualmente noutros indicadores utilizados (os autores, os livros, os periódicos, as organizações). Ora, esta ausência coexiste com uma ampla mobilização de referentes exteriores a cada uma das nações e, de novo, muitos deles comuns. A convergência entre a *Revista Escolar* e a *Educação* faz-se, portanto, por obra dos esforços empreendidos, em ambos os casos, de inserção desses periódicos em circuitos mais amplos dos discursos dos especialistas em educação, marcados, naquele período, pela efervescência da defesa dos ideais da Educação Nova. Nesse sentido, as formulações programáticas teóricas provenientes de Genebra, do BIE, da Liga pela Educação Nova e do IJJR, além da coincidente referência aos trabalhos desenvolvidos por Decroly, na Bélgica, constituem um quadro de referências comuns. Mais significativamente do que pelo idioma, acredita-se ser por meio desse quadro de referências comuns que se possam aproximar as duas revistas. Afastados, quando considerada a oportunidade oferecida pela partilha da língua, os textos dos periódicos aproximavam-se mediante o uso de “outra língua”: um esperanto educacional, formado em torno do léxico da Educação Nova.

Não se trata apenas de um discurso que é partilhado; concomitante é a existência de organizações que sustentavam tal comunicação e que garantiam a circulação de modelos. Dois circuitos emergem dessas análises (ver Figuras 1 e 2). O já citado circuito da “educação nova” e um outro que ligaria vários países, organizações, especialistas, do espaço latino-americano. Este último é, na época que consideramos, mais nítido na revista paulista e menos na portuguesa. Aqui, a infor-

mação sobre a “América hispânica” surge ora por via de Genebra (e do BIE) ora por via de revistas espanholas (ligadas ao não àquele movimento internacional). O mapa (possível) de transferências de recursos – de objectos, palavras e pessoas –, para a *Revista Escolar*, procura ilustrar, provisoriamente, a existência desse trânsito, por meio de diferentes vias de circulação.

FIGURA 1 – Esboço de um Circuito de Recursos da Revista *Escolar*

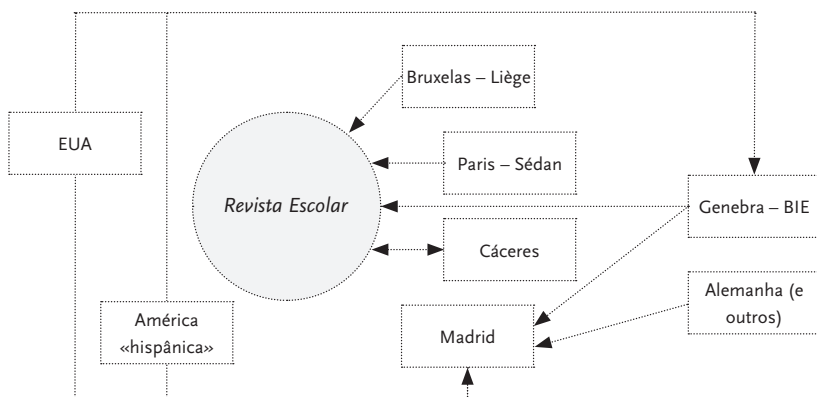
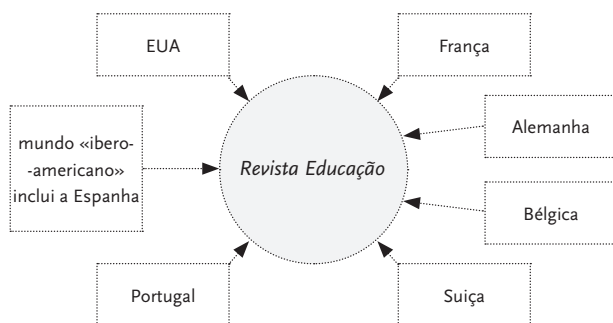


FIGURA 2 – Esboço de um Circuito de Recursos da Revista *Educação*



Valerá neste caso notar, ainda, que a relevância da presença espanhola se deve mais à participação de periódicos espanhóis como fontes de informação que à quantidade de referências que são feitas, na revista portuguesa, a Espanha ou a organizações e a autores do país vizinho (ver Carvalho, 2003). Esses periódicos (*Revista de Pedagogía, El Magisterio Español, La Escuela Moderna*) funcionavam, não necessariamente de modo voluntário, como intermediários da circulação de informação e de modelos utilizados na produção da *Revista Escolar*. Esta marca espanhola não pode ser dissociada de aspectos sócio-organizacionais. Em Espanha, as ligações formais com o “movimento da Educação Nova” eram mais fortes, manifestando-se em dezenas de visitas, conferências e cursos conduzidos em Espanha, em numerosas traduções (um pouco mais de uma centena) para o castelhano de obras da Educação Nova – depois utilizadas em Portugal, como já foi notado e analisado (ver Correia, 2003) –, em artigos publicados por espanhóis em revistas ligadas ao movimento (cerca de uma centena), em mais de centena e meia de visitas ao exterior suportadas pela *Junta para Ampliación de Estudios* – organização que agia no sentido da internacionalização da educação espanhola e gerada na órbita da *Institución Libre d’Enseñanza* (movimento intelectual e político cuja mobilização ultrapassava o educacional) –, a forte implicação de escolas de formação de professores no movimento e não apenas professores ou directores presentes a título individual, a existência de vários periódicos empenhados na circulação daquelas propostas, a presença dos nomes mais emblemáticos da Educação Nova na lista de 44 colaboradores estrangeiros da *Revista de Pedagogía* (ver Pozo Andrès, 1987, Vinão Frago, 1994/1995, Carvalho, 2003). É, portanto, a posição periférica de organizações de educação portuguesas no mercado da Educação Nova que se pode aqui assinalar. Neste contexto, várias organizações espanholas, mais bem posicionadas nessa rede internacional, surgiam como importantes interpostos e fontes de informação.

*

Aqui chegados e face aos materiais reunidos, o terreno de estudo que se vê formar é o da circulação e da estruturação dos discursos especializados, em educação, no quadro de uma progressiva internacionalização da razão educativa especializada e dos seus protagonistas. Pensamos, concretamente, em dois desenvolvimentos que possibilitem superar algumas das limitações de estudo congêneres ao aqui apresentado, de modo a conseguir quer uma análise mais aprofundada da dimensão comunicacional dos periódicos – captando quer o modo como a “realidade educativa” é apreendida e é dada a apreender por intermédio dos textos (cf. secção final do capítulo 2) – quer uma compreensão mais nítida e bem examinada das afinidades discursivas entre os textos educacionais e as tradições políticas, donde tratando das questões da estruturação do discurso educacional em torno da sua procura de legitimação social.

No primeiro caso, mediante outro tipo de método, importará olhar os discursos circulantes nas revistas pedagógicas (e os guiões de escola de massas e de saber especializado que os vão acompanhando) como parte e resultado das relações de poder que habitam as relações global-local. Essas análises sobre os discursos que circulam nas revistas pedagógicas e sobre os circuitos desses discursos, devem estar atentas à construção de guiões e de organizações para o saber especializado em educação, a partir de regras de proveniência diversa e por agentes concretos, dotados de razão limitada e situados em contextos sociais e culturais particulares que influem nessa mesma razão.

O estudo que se pode imaginar é deve ser consagrado ao uso desse tipo de categorias num e noutra espaço comunicacional. Pensa-se, concretamente, em categorias como a “escola por medida”, “a escola activa”, “os sobre dotados”... E deverá preferir-se, nesse estudo, concentrar a atenção em categorias que se associem a um dos desideratos da escolarização massiva, o de pensar-fazer a progressão escolar e a alocação social dos indivíduos a partir de uma razão e de uma justiça que se diz “pedagógica”; a ambição de colocar *the right man in the right place*. E tal ambição é, afinal, uma das facetas da persistente fé pedagógica moderna:

Em todos os tempos, têm existido pedagogos sobre a terra. E, pior ainda, em todos os tempos têm eles pretendido salvar o mundo, reformando as gentes. Como variam sempre as condições de vida, têm variado também os meios propostos para a salvação ideada. Por isso, não há instituição mais antiga que a de educar, nem novidade mais velha que a da “escola-nova” (Lourenço Filho, 1929, p. 293).

No segundo caso, será possível explorar as relações entre o discurso veiculado nas redes de comunicação produtoras de conhecimento educacional (via periódicos ou outras formas materiais) e o discurso presente nas arenas políticas formais. Tratar-se-ia aqui de comparar – no sentido amplo do termo, ou seja, identificar semelhanças, diferenças, e relações – aqueles universos discursivos, em torno de formas concretas da sua manifestação, como as narrativas da educação ou as representações dos “problemas educacionais”, de suas consequências e soluções. Não se trata de trazer de volta uma história dos factos e dos acontecimentos ou dos sistemas educativos e políticos, mas de estudar “os sistemas de ideias que constituem as políticas” (Nóvoa, 2005, pp. 20-21). Tal projecto remete para a compreensão do conhecimento como conjunto de princípios através dos quais se definem os problemas sociais e educacionais, se geram as opções e soluções aceitáveis e eficazes, e assim se fabrica, se qualifica e desqualifica, o mundo educacional e os seus personagens (Popkewitz, Pereyra e Franklin, 2001, p. 19).

CAPÍTULO 4

ATRIBUIÇÕES DE UM ESTRANGEIRO INDÍGENA: SOBRE A CIRCULAÇÃO DA “GINÁSTICA DE LING” NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Os discursos sobre “educação física” são objectos pertinentes para uma análise do discurso educacional moderno. A afirmação sustenta-se na contribuição de uma literatura que, no âmbito da historiografia da educação física e análise da modernidade pedagógica, a partir de uma matriz foucautiana (Gleyse, 1997; Gleyse *et al.*, 2002; Harvey e Sparkes, 1991; Kirk, 1994, 1998; Ó, 2003), tem procurado mostrar como a administração dos corpos se constituiu como uma preocupação central no quadro da produção discursiva do Estado e do indivíduo modernos. Tal resultou de um enlace de dois mecanismos de poder que Foucault designou de “anatomo-políticas do corpo humano” e de “bio-políticas das populações”: um, visível num conjunto de tecnologias de regulação da conduta de cada indivíduo (e por cada indivíduo), dirigidas ao corpo e almejando a disciplinação-integração dessa “máquina”, em função de razões de eficiência e de economia; outro, centrado no corpo da espécie (humana) e manifestando-se em modalidades de observação (e de prescrição) da conduta de vastos conjuntos populacionais em aspectos fundamentais da vida, como a natalidade e a mortalidade, a longevidade e a morbilidade. Ora, tais mecanismos e tecnologias

tiveram os seus pontos de aplicação e de geração no campo da escolarização. Nas escolas tomaram lugar as prescrições sobre a dosagem da acção e da inacção desses corpos, nomeadamente no âmbito da “educação física”, e também os procedimentos de descrição, classificação, medida e comparação, nomeadamente através das práticas de antropometria¹⁴.

Porém, nem a presença desses interesses sobre os corpos escolarizados (e escolarizáveis), nem os traços de especificidade que tomaram no cenário escolar podem ser dissociados dos processos de construção da forma escolar moderna, em sua estreita afinidade com a formação do Estado-nação. Como já sintetizou António Nóvoa (1998, p. 92), “a ontologia da modernidade constrói uma escola que realiza um trabalho laborioso de unificação cultural e nacional”. Assim, os discursos e dispositivos da escolarização reuniam as preocupações com “o comprometimento e a responsabilidade individual” e as “narrativas do progresso e da pertença” ao colectivo nacional (Popkewitz, 2002, p. 9). A composição da dieta das matérias escolares que se estabeleceram no século XIX é disso exemplar: com uma dimensão de “socialização” na cultura nacional (composta pelas matérias da língua, da história e da geografia, da educação cívica ou moral); uma outra que integrava o conhecimento associado ao progresso social (com as várias matérias de ensino ligadas às ciências e a matemática); e uma terceira componente que englobava a educação física e as artes, nalguns casos a religião, enquanto matérias que representavam a maturação “física” e “espiritual” das nações do Ocidente (Kamens e Cha, 1992).

Essa emergência da “educação física” na maioria dos sistemas escolares ocidentais manifestou-se combinando, em doses diversas, as manobras de tipo militar (marchas, formações, posições), as acrobacias, os exercícios de ginástica, os jogos e os desportos. Porém, foi a “ginástica sueca” (e respectivas “lições”) que, na viragem do século e

14 Entre 1860 e 1900, em mais de três quartos dos países da Europa e da América do Norte se deu a introdução da “ginástica” como matéria escolar do ensino primário (Kamens e Cha, 1992). Para uma recente caracterização e análise do caso português, ver Brás (2006).

até aos meados dos anos 40, com mais persistência foi apresentada como referente pedagógico completo, ou seja, como solução para uma prática de ensino organizada, sujeita a técnicas de aplicação bem definidas e dirigida pelos propósitos de uma socialização ampla – “integral” – que almejava corpos, intelectos e vontades. De facto, entre os finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a “ginástica sueca” – também conhecida pela referência ao nome do seu putativo fundador, o sueco Per-Henrik Ling (1776-1839) – foi um referente central na construção do discurso da educação física moderna. Tratando-se de um modelo com uma origem regional, teve uma difusão e uma penetração notáveis no espaço político e cultural ocidental.

Como perceber essa centralidade? Desde logo, pelo seu alinhamento com um conjunto de categorias institucionais da modernidade. Na viragem do século, a “ginástica de Ling” procurava apresentar-se como um todo coerente de saberes e técnicas sobre o corpo, através do qual agia no sentido da aquisição e interiorização pelos alunos de um conjunto de técnicas corporais concretas (Harvey e Sparkes, 1991). As suas propostas programáticas reuniam, como refere David Kirk (1994, p. 170), “definições precisas das actividades físicas apropriadas e inapropriadas”, do “quando e como” o corpo se haveria de movimentar e dos “resultados” que tal actividade haveria de gerar. Regulava-a uma procura de “conformidade” e de “produtividade” dos escolares em repetidas acções do corpo circunscritas no espaço e no tempo. Em suma, tratava de racionalizar o corpóreo, de “maquinizar” e de dar eficácia à sua natureza animal (Gleyse, 1997). A “ginástica sueca” concretizava outros alinhamentos. Numa época marcada pelo predomínio de um olhar biológico sobre o corpo e pelo comprometimento das ciências médicas com a produção de conhecimento para o progresso e solução da chamada “questão social” (Wagner, 1997), a fundamentação (predominantemente) na anatomia e na fisiologia seria importante fonte de credibilidade. Por fim, estabelecia uma indispensável correspondência com categorias dominantes do modelo e pedagogia escolar: far-se-ia com largos grupos de alunos em espaço reduzido e através de uma actividade igual para todos, com base num esquema de progressão de

exercícios e de lições (do simples para o complexo e em função das características morfo-fisiológicas dos escolares)¹⁵.

Em Portugal, na transição do século XIX para o século XX, estavam já estabelecidas, entre médicos, militares, políticos, pedagogos, escritores, quer uma percepção da “necessidade da educação física”, quer uma preferência pela adopção da “ginástica sueca” como base racional de um programa de educação física dos escolares (Estrela, 1972, 1973). A “ginástica de Ling” era praticada regularmente em espaços escolares de tipo assistencial e em colégios, via-se divulgada em obras vocacionadas para o papel de manuais de ensino (inspiradas noutras publicadas em França e na Bélgica), era invocada no diploma da Reforma dos Liceus de 1905, de cujo currículo fazia parte a educação física como disciplina escolar (mas sem programa e regulamento) e os contactos dos portugueses com organizações estrangeiras se faziam, cada vez mais, com institutos que a difundiam, mormente na Suécia e na Bélgica (Crespo, 1977; Estrela, 1972, 1973; Gomes, 1991; Viana, 2001).

Acompanhe-se, como ilustração, o relatório apresentado a um dos Congressos pedagógicos da Liga Nacional de Instrução, por um (então já) conceituado “professor de ginástica” e intenso divulgador da ginástica (como docente, como publicista, como director do Ginásio Clube Português) – Luís Furtado Coelho¹⁶. Em sua tese “Esboço dum estudo sobre o actual estado físico e psíquico da criança portuguesa” (Coelho, 1916, pp. 165-166), na qual integra um “regulamento do ensino da gymnástica nos ensinos primário e secundário” e “programas do ensino da gymnástica” para o ensino primário (elementar e complementar), Furtado Coelho inicia o seu argumento enfatizando o carácter científico que o sustenta: “Este estudo é baseado em observações

15 A “lição de ginástica sueca” do início do século XX seguia o seguinte esquema-tipo: (1) exercícios de membros, cabeça, laterais do tronco; (2) extensões dorsais; (3) suspensões e exercícios de equilíbrio elevado; (4) equilíbrio no solo; (5) exer. dorsais, marchas e corridas; (6) exer. abdominais; (7) exer. laterais do tronco; (8) exer. de pernas; (9) suspensões e equilíbrios elev.; (10) saltos (livres e com aparelhos); (11) exer. calmantes, respiratórios, marcha (De Genst, 1947).

16 Sobre Furtado Coelho, ver Castelo (2003).

antropométrica, anátomo-fisiológicas e psíquicas, feitas por mim, durante o exercício da minha profissão nestes últimos 14 anos, sobre os meus alunos e que se acham consignadas em fichas individuais”. Não faço mais que reparar, com o leitor, na necessidade de Furtado Coelho investir as suas palavras do valor do olhar sistemático; e logo o sigo na identificação dessas práticas metódicas: consistiram em “observações antropométricas” (estatura, cabeça, tórax, cintura abdominal, bacia íliaca, e membros superiores e inferiores), “observações anátomo-fisiológicas e psíquicas” (mensurações, mas também “impressões colhidas nas exibições colegiais” em lugares públicos). Dos resultados dessas observações, o que ele mais enfatizava eram os vícios e os defeitos de “atitude” detectados, para os quais concorriam a “fraca tonicidade” muscular e o desconhecimento dos modos racionais de respirar e de “estar de pé, sentado ou deitado”. Por detrás destes factores estaria, porém, um outro mais profundo e grave: “o desleixo do indivíduo português” para consigo, pois o “relaxe fisiológico” era o “espelho do relaxamento moral”. Portanto, os vícios e defeitos da atitude do corpo não seriam, como esclarecia, apenas problemáticos por razões de ordem estética ou higiénica; eram-no por razões que a ligavam à vida psíquica e à moral: “à respiração acha-se intimamente ligada a atenção; à tonicidade dos músculos do dorso e do abdómen liga-se a perseverança, a tenacidade, etc., qualidades morais de que família portuguesa tam precária é”.

Neste cenário de debilidade individual e social, “incutir o amor pela correcção da atitude” era a via certa que Furtado Coelho propunha para a instalação nos alunos da “noção do muito que poderão atingir pelo esforço próprio consciente”. Era esse o centro da “sua” proposta de ginástica; e era como um “instrumento” para o desenvolvimento da autodeterminação dos indivíduos – ou, para usar os seus termos, “uma vontade dominadora” – que o experiente professor a defendia: “um meio de acção evolutiva e progressiva, tendente a formar na criança a Pessoa humana, o ser consciente e livre, capaz de conceber um determinado ideal de perfeição e de orientar toda a sua actividade para o atingir”.

A Educação Física de Furtado Coelho não era uma função de “exercícios físicos”, mas uma função do “sistema psico-motor” (músculos e órgãos não são mais do que “escravos obedientes” do cérebro, escrevia). Assim, a condução do seu ensino “impregnado de alegria e vivacidade” deveria procurar mobilizar movimentos “sentidos e conscientes”, “precisos, ritmados, variados, harmónicos”; mas teria também de ser “interessante”, para que fosse “voluntário e nunca obrigatório” e, ainda, ajustado às “condições naturais da criança portuguesa”. A partir destes princípios pugnava pela programática do “método de ginástica do sistema sueco de educação física”, em seu entender o “único” que a tais quesitos obedecia.

É certo que em Portugal a apologia da “ginástica de Ling” decorria no contexto de uma “construção retórica” da educação escolar (Soysal e Strang, 1989); porém, o seu estabelecimento como modo certo de pensar e fazer circunscrevia as possibilidades de manifestação (ainda que lenta e não tão ampla quanto projectada) das técnicas e das práticas de educação física. Esse discurso sobre a “ginástica sueca” pode ser considerado, simultaneamente, como ficção e como acção construtora de uma realidade – tomo-o, pois, como parte da “fabricação” (Popkewitz, 2004) da educação física escolar em Portugal.

Neste contexto, já em Maio de 1915 e com o propósito de produzir um regulamento geral de educação física (aplicável nos espaços escolar e militar), o Estado criava uma comissão de 12 membros, reunindo alguns dos mais sonantes nomes associados à introdução sistemática das práticas de ginástica racional, oriundos do campo médico, militar, pedagógico¹⁷. Cinco anos depois, em Fevereiro de 1920, era publicado aquele documento que consagrava a matriz moderna da educação física escolar, seja no plano dos fins – “desenvolvimento e robustecimento do indivíduo, tornando-o conhecedor de si mesmo”; “avigorar o carácter” e “dar cidadãos úteis à pátria”, posto que “dotados de vigor, agilidade, flexibilidade, rendimento, etc.” –, seja no plano dos meios –

17 Biografias de vários membros da comissão (Pedro José Ferreira, Francisco Pinto de Miranda, João Gomes de Oliveira, Costa Sacadura e Moreira Sales) podem ser consultadas em Nôvoa (2003).

“ginástica educativa mais ou menos combinada com jogos, ministrada sob a forma de lições colectivas, constituindo o agente de formação e desenvolvimento físico e moral mais próprio a tornar o corpo num instrumento dócil, resistente e apto as todas as especializações” (*Regulamento Oficial de Educação Física*, 1920, pp. 14-16). Ora, para organizar o ensino da ginástica, o documento elegia o método sueco; e para o pôr em marcha, na parte substancial que respeitava às suas “lições”, adoptava a tradução (com algumas adaptações) de uma obra editada em 1905, na Bélgica, pelo então Director da Escola Normal de Ginástica e Esgrima da Bélgica, o Capitão Comandante Lefebure, sob o título *Méthode de Gymnastique Éducative* (*Regulamento Oficial de Educação Física*, 1920, pp. 6-7).

Sabendo como o clima intelectual e político português era receptivo, pelo menos desde os anos vinte do século XIX, à adopção de modelos estrangeiros como via para a “regeneração” nacional, não estranhará o leitor que o Regulamento seguisse a solução da cópia. O assunto poder-se-ia arrumar numa prateleira de exemplos felizes da força dos processos miméticos na expansão do modelo e da ideologia escolar moderna. Porém, os estudos sobre a adopção do “método de Ling” em Portugal (Estrela, 1973; Gomes, 1991) convidam a uma prudente observação do caso. Estes deixaram claro que a “ginástica sueca” constituiu palco para disputas que se arrastaram por mais de uma década e que tiveram, inclusivamente, expressão num outro documento oficial de educação física, o Regulamento dos Liceus promulgado em 1932, o qual, reclamando filiação em Ling, oferecia uma versão bem distinta. Tendo como principais defensores os médicos Weiss de Oliveira e Benjamim Calado, neste “método oficial português” sobressaía o forte vínculo à “espiritualidade católica” e um plano de ensino centrado na ginástica respiratória. Contrastava, pois, com o anterior Regulamento (1920), no qual o fito da transformação do corpo em instrumento eficaz nos planos da saúde, da economia e da moral se via acompanhado por planos de ensino que integravam uma prática gímnica alargada, os jogos e, a partir de certas idades, os desportos. Em suma, as acaloradas controvérsias versavam a “correcta” interpretação do método, mas nelas ecoavam,

também, questões relativas à credibilidade e à legitimidade dos grupos sociais que disputavam os saberes sobre o corpo dos escolares.

“Ginástica de Ling” – um estrangeiro indígena?

Esta diversidade na interpretação da “Ginástica de Ling” em Portugal deixa então de mostrar a face de uma disseminação estandardizada de modelos educacionais, sugerindo já uma visão de uma activa e selectiva mobilização de referentes em função das características de um contexto cultural e político específico. Esta constatação instala-me no plano do diálogo entre as duas perspectivas teóricas aplicáveis à análise dos processos de construção do discurso educacional moderno, apresentadas no capítulo anterior. O que procuro é encontrar uma combinação razoável entre os dois olhares, dando espaço a um dispositivo de análise comprometido, como aliás sugere Jürgen Schriewer (2000, p. 327), com a “tecelagem dos contrários” (integração supranacional – diversificação intranacional” e “processos de difusão global – processos de recepção específicos).

Recorro, para tal, ao conceito de *indigenous foreigner*. Tom Popkewitz (2000) utiliza este oximoro para identificar um conjunto de categorias discursivas em torno das quais se estabelecem os modos de pensar-fazer as reformas e mudanças em educação. Tratam-se de categorias que – na actualidade, como no passado – circulam à escala mundial (por exemplo, ensino por medida, educação ao longo da vida, professor como profissional, autonomia das escolas...). Por detrás de muitas dessas categorias está uma génese local ou regional e, no entanto, ao serem mobilizadas noutros espaços locais, já como portadoras da autoridade das categorias universais, são em simultâneo refeitas e ajudam a reescrever sistemas de significados e relações de poder, produzindo assim efeitos particulares:

The discourses appear to have no apparent “origin”, but are not global or universal. They emerge from particular national or local interests but be-

come part of the authorized discourses of world systems of reason about social and educational reform. But the movement is one that embodies the local in the global and back to local or national arenas. What seems global in policy and research discourses is brought back into different local contexts and deployed within fields of power (Popkewitz, 2000, p. 11).

O conceito “estrangeiro indígena” instala-nos no território dos enlaces múltiplos e multidireccionais dos discursos e conduz a análise para a consideração de organizações, semânticas e actores que operam em espaços distintos mas que se entrecruzam e mutuamente se constituem. Trata-se, então, de olhar a razão educacional moderna como parte e resultado da recíproca penetração de discursos e organizações internacionais com a de discursos e agências nacionais implicadas no sector educativo; trata-se de estar atento tanto à estabilidade e à mutabilidade dos discursos que circulam, como aos circuitos desses discursos. Em suma, há que observar os discursos educativos da modernidade enquanto objectos (potencialmente) híbridos, construídos a partir de regras de proveniência diversa e por agentes concretos, dotados de razão limitada e situados em contextos sócio-culturais de diversas escalas.

Tentarei manter-me próximo desse desiderato na análise da presença da “ginástica de Ling” em Portugal, que observo como um desses “estrangeiros indígenas”. Sigo um caminho exploratório. Assim, partindo do livro que foi alvo de incorporação no Regulamento Oficial de 1920, procuro traçar um conjunto de ligações entre textos que falam uns dos outros e de autores que falam uns dos outros ao redor da questão da ginástica sueca. O resultado desta exploração é, espero, o de poder mostrar e analisar uma teia de comunicações e de veículos organizacionais da circulação de ideias e de pessoas envolvidas no “pequeno mundo” da fabricação da educação física moderna. Neste texto, é meu propósito acompanhar em articulação, as deslocções semânticas operadas na circulação da “ginástica de Ling” e os veículos sociológicos que suportam o seu trânsito (ver Espagne, 1999). Igualmente adopto a noção segundo a qual a análise da construção do discurso especializado em educação deve manter em conexão as produções

intelectuais e as exigências e recepções políticas e sociais que com elas interagem (Hofstetter e Schneuwly, 2004).

Difusão e recepção activa: viagens de pessoas e textos

Antes de editar *Méthode de Gymnastique Educative*, em 1905 – recordo, a obra que foi alvo de (assumida) cópia parcial pelo Regulamento de 1920 –, Lefebure vira publicada, dois anos antes, uma outra sob o título *L'Éducation Physique en Suède*. É por estes dois documentos, cujo autor apresentou como complementares, que inicio a narrativa.

O livro editado em 1903 resultou de uma “missão”, iniciada em Dezembro de 1888 e suportada pelo Ministério da Guerra belga, que levou Lefebure a uma estadia de 10 meses na Suécia, mais concretamente, ao Instituto Real e Central de Ginástica de Estocolmo. Criado em 1811, por Per-Henrik Ling, esse instituto era, pode dizer-se, o epicentro da produção do discurso e da “tradição” da “ginástica sueca”. A visita de um estrangeiro ao Instituto não constituía novidade: se numa primeira fase os visitantes chegavam dos países nórdicos vizinhos, já a partir de finais da década de 80, entre eles se contavam americanos, alemães, austríacos, belgas, franceses, gregos, holandeses, ingleses, japoneses, portugueses, romenos, suíços, turcos... Também se deve notar que a exportação da “ginástica de Ling” não se terá realizado apenas através do referido movimento de visitantes. A propagação assentou noutros mecanismos (Marques Pereira, s.d., pp. 520-522): inicialmente, através de iniciativas individuais de “precursores da propaganda do método” (na Finlândia, na Rússia, em Inglaterra e França); depois, a partir de 1870, âmbito das realizações de “sociedades de ciências médicas”, por acção de um conjunto de “pedagogos e cientistas” suecos, que também deixaram obras publicadas na Alemanha, na Bélgica, na Holanda, em Inglaterra, na Dinamarca, na Rússia e nos Estados Unidos. Importa ainda dizer que nos finais da década de 70 a proposta sueca apresentava já uma significativa diferenciação interna – entre os ramos de ginástica pedagógica,

médica e militar e no âmbito da ginástica pedagógica em torno das categorias género, idade fisiológica, normalidade-anormalidade – e que, fruto das sucessivas actualizações, a proposta para o sector pedagógico não se restringia à ginástica e incluía os jogos e os desportos (ver Marques Pereira, s.d.).

Era já nessa forma que a “ginástica sueca” se oferecia a Lefebure quando este se dirigiu a Estocolmo para “ser iniciado nos estudos científicos relativos à cultura fisiológica do homem” e onde colheu a maior parte dos documentos “técnicos” e “fotográficos” que incluiu no relatório dessa missão – uma exposição alargada sobre a organização da educação física na Suécia. Em todo o caso, foi a “ginástica” que com mais detalhe o absorveu, de modo a oferecer aos leitores – sigo de novo os seus termos – uma “análise sintética dos princípios da ginástica sueca, fazendo compreender o método e demonstrando a sua incontestável superioridade” (Lefebure, 1903, p. xiv).

O livro instalava a percepção do leitor numa nação que se “regenerara” culturalmente e que encontrara um caminho de progresso através da prática regular e metódica de actividades físicas, cientificamente projectadas e socialmente eficazes, e confrontava-o com a prova fotográfica, assegurando o necessário “ver-para-crer” ou “ver-para-querer”. Para além disso, o trabalho de divulgação a que se propunha inscrevia-se numa “narrativa moderna da salvação” com cinco ingredientes: o da decadência (“física”, predizendo a “intelectual” e “moral”) da nação em virtude de factores de mudança social (a “indústria [que] prospera” e as “aglomerações vastas e numerosas”); o da estrita ligação entre a educação (e, nesta, a educação física) e o “futuro da nação”; o da desvalorização das formas locais de educação física, “baseadas num empirismo vago”; o da apologia da reforma, suportada nos saberes da ciência; e o dos seus efeitos redentores empiricamente observáveis (ver Lefebure, 1903, pp. xi-xv; 1905, pp. xiii-xix).

Finalmente, os textos de Lefebure sobre a “ginástica sueca” ligavam a invocação das suas qualidades com uma outra mutação: a importação do modelo sueco de ginástica para o sistema escolar deveria ser acompanhado por igual escolha quanto à criação de centros especializados

no estudo da cultura física e, conseqüentemente, à diferenciação de um campo de saberes e de especialistas sobre o corpo, bem como à formação de um novo grupo ocupacional, com credenciais escolares específicas. Partindo da credibilidade da proposta sueca como resultado “de um século de trabalhos científicos”, concluía que a “ginástica educativa de desenvolvimento” seria uma “ciência biológica exacta”, pelo que deveria ter o seu lugar “ao lado da higiene e da medicina” no “ensino académico”, e os professores de ginástica deveriam adquirir conhecimentos elementares em “todas as ciências que são a base da educação física” (anatomia e fisiologia elementares, fisiologia e higiene dos exercícios corporais, análise dos movimentos) (Lefebure, 1905, pp. XVI-XVII). Em suma, a invocação “ginástica sueca” servia também para reconfigurar o campo dos saberes e dos agentes sobre o corpo no espaço belga.

Contudo, as duas obras de Lefebure têm o condão de nos levar a outros lugares, a outros actores e a outras trajetórias da “ginástica sueca”. Ocorre que não só escolheu para autores dos prefácios dois nomes centrais da educação física em França (e também dos mais lidos ou, pelo menos, mais invocados em textos portugueses de educação física do período que me ocupa) Demenÿ e Tissié, como estes trataram de ali abraçar as tópicas da circulação de ideias e de pessoas em torno da “ginástica de Ling”.

Aqueles textos sugerem que a procura do Outro (a Suécia, a “ginástica sueca”) era movida por uma razão interna e que esse Outro valia porque fornecia um suplemento de saber ao que já era conhecido e a projectos já em marcha, bem como à clarificação das relações de poder entre saberes e grupos autóctones. Escrevia Demenÿ (1903, pp. v-ix):

La besoin de mettre de l'ordre dans le chaos de notre gymnastique m'avait fait méditer la question; j'avais même esquissé un système rationnel de gymnastique basée sur les effects à obtenir sur le corps humain lorsque, dans la mission en Suède que j'obtins en 1890 avec M. le Dr Lagrange, j'eus le grand plaisir de voir mises en pratique et magistralement systématisées bien des choses que j'avais conçues par la réflexion et l'observation.

Também o prefácio de Tissié (1905, p. v) nos devolve esses elementos:

Depuis cent ans nous nous agitons ainsi autour de la question physique sans la résoudre, d'où la confusion, l'égarement et la lassitude pour tous ceux qui réclament des résultats pratiques. A vrai dire, nous n'avons qu'à tourner nos regards vers la Suède. Depuis le commencement du XIX^e siècle elle possède une méthode excellent et elle applique pour soin plus grand bien à la nation et à la race scandinaves¹⁸.

Contudo, esta face da construção da internacionalidade, onde parece claro recurso à externalização ao estrangeiro de que fala Schriewer, coexiste com a da internacionalização. Avanço para esse segundo ponto que quero enfatizar, recorrendo à “petite histoire”: Lefebure via os seus textos prefaciados por dois especialistas franceses que conhecera em Paris em 1900 por ocasião do Congresso Internacional de Educação Física, ao qual se deslocara como delegado do governo belga. Esse Congresso tinha duas tópicas orientadoras que não são desconhecidas do leitor: o “método científico” em educação física e a criação de um ensino superior para a formação dos “educadores físicos”. Na sequência deste congresso constituiu-se uma Comissão Técnica Internacional Permanente de Educação Física, reunindo membros de 16 países (europeus, na maioria, e da América do Sul), que num espaço de 11 anos foi responsável por outros congressos (Liège, 1095, Bruxelas, 1907, Odense, 1911), no último dos quais foi criado o Instituto Internacional de Educação Física, tendo Tissié como um dos vice-presidentes (Seurin, 1973). Este Instituto adoptava dois objectivos – “fazer progredir a ciência da educação física e das aplicações práticas *centralizando* os resultados dos estudos e das

18 Tissié e Demenÿ protagonizaram, nessa época, um forte debate acerca do valor da “ginástica de Ling”. Ao contrário de Tissié, ao qual se colava a figura de apóstolo do método sueco, Demenÿ criticava-a pelas suas limitadas bases científicas e pela decorrente fraca eficiência na educação dos corpos. Nessa distanciação, Demenÿ inscrevia a educação física na narrativa/promessa de um progresso fundado na produtividade do trabalho. Para ele, o objectivo da educação física era económico – o de melhorar o uso da energia. Por isso, a educação física tratava do “homem-motor” e por isso o especialista em educação física seria, nos seus termos, um “engenheiro biologista” (ver Gleyse, 1997; Gleyse *et al.*, 2002; Soares, 1998).

experiências feitas no mundo e *indicando as direcções a seguir* tendo em vista novas pesquisas” [itálico meu] e “fazer penetrar no espírito dos povos e de propagar o princípio que a educação física deve cooperar com a educação intelectual e a educação moral” –, e ensaiava um guião internacional para a educação física como matéria de ensino, no qual incluía, em primeiro lugar, “os movimentos disciplinados de uma ginástica baseada segundo os princípios científicos dos quais o sueco Per-Henrik Ling foi principal iniciador” (Seurin, 1973, p. 7)¹⁹.

Neste cenário, o Congresso de Paris (1900) pode ser compreendido como uma ocorrência da “estruturação de um campo organizacional” internacional da EF (Educação Física), isto é – e aplicando a noção desenvolvida por DiMaggio e Powell (1991) –, de um mais amplo processo de incremento do fluxo comunicacional entre actores de diferentes países, de uma definição colectiva do próprio campo da educação física (sua área de intervenção, seus agentes, suas estruturas, seus *scripts*, suas fronteiras e envolvimento), da construção de um sentimento de partilha e pertença de um empreendimento colectivo, e da formalização de uma relação entre um centro (receptor-ordenador-difusor de regras sobre a educação física e a sua implementação) e uma periferia (as unidades nacionais).

Ora, este processo de construção de um espaço de organização e de comunicação internacional em educação física ocorria a par de outros semelhantes: o florescimento dessas redes internacionais de educação entre os finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX, constituídas ao redor de congressos internacionais, a partir das associações internacionais, das exposições mundiais, do trânsito internacional de alunos e de professores, dos periódicos internacionais (Fuchs, 2004); o movimento para a racionalização e a profissionalização das ciências e dos cientistas, ocorrido entre os meados do século XIX e as primeiras décadas do seguinte, e a consequente criação de

19 Aquelas duas finalidades foram sendo retomadas pelas organizações que deram continuidade ao Instituto Internacional de Educação Física – a Federação Internacional de Ginástica Educativa (1923-1930), depois Federação Internacional de Ginástica de Ling (1930-1953) e Federação Internacional de Educação Física (1953-...) (ver Seurin, 1973).

uma infra-estrutura de comunicação que transportava e objectivava um conjunto de elementos do projecto científico moderno, entre os quais a sua aspiração à universalidade (Schofer, 1999).

Ao contrário dos vários homens e mulheres ligados ao Instituto Jean Jacques Rousseau e ao movimento da Escola Nova que haveriam de se dar mundialmente a conhecer durante os anos vinte, o Dr. Tissié não caberia numa galeria de *globe-trotters* da educação; ainda assim, movia-se. No seu prefácio a *Méthode Gymnastique*, não escondia as suas viagens, entre 1900 e 1905, enquanto “médico que expunha 18 princípios da educação física racional”, em Genebra, Anvers, Bruxelas, e Bilbao. Viajava porque a “questão da educação física”, os termos são os seus, tinha “quem dela se ocupasse e com ela se preocupasse”. E em certa medida essa circulação legitimava (e legitimava-se) numa apreciação universalista do corpo e, conseqüentemente, da validade de métodos transnacionais de educação física:

Vous [Lefebure] répondez ainsi aux critiques qui veulent que chaque peuple possède sa gymnastique nationale. (...) La vérité est que, sous toutes les latitudes, tous les hommes possèdent également un coeur, des pommons, un tube digestif et que la température de leur sang est identique (Tissié, 1905, pp. vi-vii).

Recepção e deslocamento (1): a conversão da Ginástica de Ling

Deixo de imaginar Philippe Tissié a espalhar a “boa nova” da salvação pela educação física; e regresso a Portugal, para notar que um dos defensores do Regulamento de 1932, Weiss de Oliveira, tratou de acolher os dezoito preceitos que o médico francês invocara no início do século. Contudo, ele não se limitou a transcrever os princípios daquele que usava para legitimar as sua posições e ao qual se referia ora como “apóstolo do método sueco no mundo” ora como seu “Mestre e Amigo” (Weiss de Oliveira, 1929, 1933). Reproduzindo quase *ipsis verbis*

seis dos dezoito preceitos, introduziu alterações que vale a pena notar. Por um lado, ignorou alguns, como sejam:

La “forme” est l'état de santé, de force, de souplesse, de résistance et de beauté, dans lequel l'entraînement physique place le corps. La forme donne plus de maîtrise en soi, rend plus courageux et plus indépendant; par elle on sait ce qu'on VAUT et ce qu'on VEUT; “L'Éducation physique comprend la Gymnastique éducative et le Sport”; “La gymnastique rationnelle sera féminine, ou ne sera pas” (Tissié, 1905, pp. viii-x).

Por outro, tratou de incluir novos preceitos:

“Educando a respiração combate-se n'um certo sentido a inclinação para o mal que para o physico veio consequencia do pecado original”; “A educação física deve procurar harmonica e integralmente realizar o homem dentro do plano divino da criação”; “O homem é um animal bípede que marcha, raramente corre”; “Toda a sessão de gymnástica da qual se sahe fatigado é uma sessão mal aplicada” (Weiss de Oliveira, 1929, pp. 169-170).

Entre supressões e adições, vários deslocamentos se tornam evidentes: um quanto à amplitude dos alvos da educação física (da procura de uma boa forma e valor físico a uma concepção que a restringe ao domínio do respiratório), outra quanto à sua relação com a moral (de um lado a moral liberal laica do sujeito que constrói a sua auto-determinação, capaz de se auto-regular, do outro a submissão do sujeito ao princípio divino). As clivagens prolongam-se no plano da selecção das práticas: para Tissié, uma educação física ampla e dirigida aos dois géneros, do outro uma desvalorização de uma actividade física intensa e o esquecimento do feminino.

Estas alterações tornam-se compreensíveis quando se recupera o racional da relação de Weiss de Oliveira com o método sueco:

Os fundamentos e os limites de um methodo verdadeiro de educação física, só os podia fornecer uma doutrina assente sobre o conhecimento

exacto da natureza physica – e esse vimos ser a doutrina sueca – mas completada por outra que conhecesse a nossa natureza espiritual e a que destino sobrenatural estão reservados o que só na doutrina cathólica cabalmente encontramos. (...) Urgia, pois, que a doutrina cathólica viesse animar o espírito do único methodo verdadeiro de educação física, salvando o de sossobrar, como lhe vinha sucedendo (1929, pp. 85-88).

O resgate teria consequências na organização da sua “ginástica educativa de formação”, que tomariam apenas 10 minutos em três dias da semana e que se repartiriam ao longo de uma meia dúzia de anos, tanto quanto necessitava para fazer “de um monstro um rapaz perfeito”, de “um miserável escoliótico um moço admirável” (Weiss de Oliveira, 1933, pp. 15-16). As suas lições seguiriam certas fases: começaria por uma “passiva”, de modo a “generalisar a creança normal á prática da rectificação passiva da columna na posição deitada, educando ao mesmo tempo a respiração assim n’essa posição exercícios em posição de deitado”; passaria depois à “ginástica activa, pedagógica” que ocorreria com “a educação da respiração na posição de sentado” e, depois, mostrando o aluno “respirar bem” nessa posições, faria a “progressão” para os exercícios de cabeça membros e tronco, mas sempre sentado ou deitado (Weiss de Oliveira, 1929, pp. 115-136). Eram essa mão de exercícios aliás tudo o que conservava do método sueco.

Outros autores (Estrela, 1973; Gomes, 1991) explicaram já como a formação deste novo “texto” da “ginástica de Ling” resultava de uma operação de selecção e de hierarquização entre as partes constituintes do próprio método sueco: a sua filosofia (espiritualista), a sua justificação científica (positivista, e recrutada na anatomia, na fisiologia e na mecânica) e a sua componente metodológica e pedagógica – a lição (a construção de exercícios, o seu doseamento, a progressão, e as técnicas de execução e de ensino). Formada no acompanhamento de um processo de modernização – da Suécia – e tomada como bandeira de reformistas do início do século xx, eis como a “ginástica de Ling” se via convertida ao anti-moderno seja no plano da negação de um projecto humano autónomo e da Nação como fonte primeira de identidade,

seja na negação de uma noção de progresso que nos corpos se materializava na superação que o treino de capacidades procura. A interpretação de Weiss de Oliveira dava uma nova identidade à “ginásticas de Ling”. E também a universalidade do corpo e da ginástica, que o seu “Mestre e Amigo” Tissié defendera, não colhia adesão: “O que é bom na Suécia, não é bom em Portugal” (Weiss de Oliveira, 1933, p. 26).

Os opositores de Weiss de Oliveira iriam tentar demonstrar por que razão era aquele um deficiente intérprete e aquela inadequada interpretação da *suédoise*, fosse no foro científico fosse no metodológico (Leal de Oliveira, 1931, s.d. [1933]; Marques Guedes, 1931; Pinto de Miranda, 1930)²⁰. Contudo, a par das críticas no plano do “saber especializado”, não deixaram de legitimar os seus argumentos noutras instâncias culturais e políticas. Através dos textos de Leal de Oliveira – um militar doutorado em Educação Física pela Universidade de Gand (em 1929) e desde o início dos anos trinta envolvido, com muitas outras figuras da educação física e da moderna pedagogia, na realização de um “curso superior de educação física” (nos moldes do Instituto de Estocolmo) na Sociedade Geografia de Lisboa (ver Crespo, 1977) – avanço para essa controvérsia²¹.

Recepção e deslocamento (2): a Ginástica de Ling recentrada na “modernidade ocidental”

É possível – minhas senhoras e meus senhores – que a actividade física educativa da nossa mocidade escolar fique reduzida, obrigatòriamente,

20 O debate passou a público em dois jornais diários (*Diário de Notícias* e *As Novidades*) entre Junho e Setembro de 1930. Entre os pomos da discórdia estava a nomeação de Weiss de Oliveira como representante português ao Congresso Internacional de Ginástica de Estocolmo nesse mesmo ano (ver Leal de Oliveira, 1931, pp. 193-194).

21 António Leal de Oliveira (1894-1977) foi Vice-presidente da FIEP (Fédération International d'Éducation Physique) entre 1953 e 1957 e Presidente da mesma organização internacional entre 1958 e 1971. Nomeado sub-director do Instituto Nacional e Educação Física (1940), exerceu interinamente, em várias ocasiões, o cargo de director (ver Castro, 2003; ISED, 1977; Seurin, 1971).

a esta fantástica ginástica de bonzos curandeiros? Eu, pela minha parte, sentindo-me perfeitamente integrado no espírito da civilização ocidental, declaro, terminantemente, que Não! (Leal de Oliveira, s.d. [1933], p. 45).

Assim concluiria Leal de Oliveira as conferências que em 1933 realizou no salão de “O Século” (Lisboa) e no Clube dos Fenianos (Porto) – depois publicadas no citado livro – e nas quais se dedicou a combater a orientação do Regulamento de Educação Física dos Liceus, resultado de uma “imerecida confiança em determinadas opiniões absolutamente incompetentes na matéria” (p. 6). Como se percebe, isentava o governo de responsabilidade pela natureza inepta da medida legislativa. Aliás, seria desnecessário folhear o livro para perceber a sua preocupação em submeter o seu texto aos “princípios essenciais” que dirigiam a “direcção superior da vida nacional” (Leal de Oliveira, s.d. [1933], pp. 5-6), posto que na capa e sob o título da obra inscrevera vários trechos de um discurso de Salazar a propósito do âmbito e do papel da “cultura física”. Apesar disso e como em seguida se perceberá, não era como filiado que Leal de Oliveira falava; antes intervinha em nome do dever profissional, do saber científico, em defesa de uma identidade civilizacional e do progresso da nação, invocando a sua condição de “pensionista do Estado em dois dos países mais cultos do mundo, a Bélgica e a Suécia, que também estão á frente na ciência e na técnica da educação física” (Leal de Oliveira, s.d. [1933], p. 7).

Leal de Oliveira partia de um cenário repetidamente repetido nos textos educacionais portugueses, o do “atraso nacional nos diferentes ramos da ciência e da técnica” face aos “meios europeus mais cultos”, para depois avançar para um compromisso entre uma renovação educativa por referência aos principais focos “europeus de cultura” e “á seiva das nossas tradições construtivas e épicas”. Porque evitava manter o seu argumento prisioneiro de uma oposição entre a modernidade europeia e a tradição portuguesa, ambas as categorias coexistiriam no seu texto pela força de uma razão (maior) que não só as unia como as separava de uma ‘outra’ inimiga: coabitariam como partes da “marcha gloriosa da civilização do Ocidente” oposta às do Oriente. Na primeira

razão, “filha da civilização helénica, do cristianismo e do espírito científico”, prevaleciam as categorias do “dinamismo”, do “esforço para o progresso e para a perfeição”, na outra as da “passividade fatalista” e da “indolência” (Leal de Oliveira, s.d [1933], pp. 5-11). Neste cenário, “a ginástica ocidental”, a das “nações livres e progressivas”, era uma ginástica “educativa”, enquanto a oriental “própria de nações decadentes e escravizadas”, não podia ser mais que uma “passiva e curativa”. Ora, dentro das ginásticas do Ocidente merecia destaque seu a “de Ling”, por ser ali a mais “considerada” e por comportar as “características essenciais da ginástica científica” (Leal de Oliveira, s.d. [1933], p. 12). Pelo contrário, a interpretação do seu opositor tinha-a colocado no lugar do outro decadente: “são os frades brâmanes Joghis e os monges chineses Tao Pé, restos dos primeiros brâmanes indianos, que dão aos movimentos respiratórios isolados um papel fundamental, quasi exclusivo, na actividade física individual, conforme a ginástica que criticamos” (Leal de Oliveira, s.d., pp. 42-43).

Para Leal de Oliveira a “ginástica” era fruto da racionalização da vida social – seguindo os seus termos, da “necessidade humana” em “ordenar e sistematizar racionalmente os seus conhecimentos e actividades, que progressivamente vai aprofundando e aperfeiçoando” –, e ao mesmo tempo uma resposta às condições impostas pelo progresso civilizacional. Por isso a “ginástica racional” era um saber com acuidade perante o social: às “classes escolares e sedentárias” proporcionaria “um trabalho com o corpo que, completando o trabalho cerebral, e compensando as longas horas de quasi imobilidade, estivesse qualitativa e quantitativamente condicionado por leis científicas e preocupações morais”; às “classes operárias (...) movimentos que compensem racionalmente o desequilíbrio provocado pelo exercício unilateral, e proporcionem meios de desenvolvimento geral e harmónico e mesmo de distracção que vai aliás contribuir para o maior rendimento profissional” (Leal de Oliveira, s.d. [1933], pp. 9-10).

Devolvida, à ginástica, a semântica da modernidade ocidental, Leal de Oliveira fazia também com que a “educação física” se reencontrasse com as linhas de argumentação que garantiam a sua obrigatoria

transposição para o espaço escolar: os seus variados efeitos “morfológicos, fisiológicos e higiênicos”, “psicológicos e morais”, “sociais, políticos e económicos”. Em todo o caso, julgo poder dizer que não fazia esse esforço argumentativo apenas por uma questão educativa e que a invocação desses fundamentos multidisciplinares justificava, paralelamente, o lugar e as fronteiras de um saber especializado em educação física e dos seus especialistas. Sigo as suas palavras:

A educação física constitui hoje uma ciência pedagógica de grande complexidade, subsidiária das ciências biológicas – psicologia, anatomia, fisiologia, higiene – da mecânica, da moral, da sociologia, etc. Só um curso universitário de grande extensão de estudos pode formar professores competentes e com prestígio necessário para ministrar a educação pelos exercícios físicos nos estabelecimentos do ensino normal, secundário, técnico e superior, e orientar, doutrinária e tènicamente, tda a educao física do povo – sociedades de ginástica e sociedades desportivas. sse curso, Instituto ou Escola deverá constituir o centro cultural donde irradiará o movimento orientador e construtivo que fará progredir a sciência da especialidade, por meio de estudos especulativos e práticos de um enorme interesse para a sciência (Leal de Oliveira, 1931, pp. 209-210).

Assim, acompanhando a questão da interpretao correcta da “ginástica sueca”, as palavras agiam sobre as relações entre os saberes e os portadores de saberes sobre a educao dos corpos. Leal de Oliveira discutia a “verdade” da ginástica, mas era da legitimidade de um novo campo disciplinar e um novo corpo de agentes especializados nos seus conhecimentos, uns como produtores (no ensino superior) outros como reprodutores (os “profissionais”, nas escolas, etc.) que também tratava. Assim, se a interpretao de Weiss de Oliveira legitimava uma ordenao do campo de forças dos agentes de saber sobre o corpo na qual o pedagógico, de baixa especializao, se subordinava  ciência médica e esta  metafísica, a interpretao de Leal de Oliveira configurava um campo de um saber educacional especializado sobre o corpo, servido por diversas disciplinas estabelecidas e servidor do Estado e

da solução dos problemas sociais. Este programa seria na década seguinte adoptado, adaptado e tutelado pelo Estado Novo que o poria em marcha a partir de duas estruturas organizacionais por si criadas: o Instituto Nacional de Educação Física – INEF (1940) e os Serviços de Educação Física e Desportos da Mocidade Portuguesa, criada em 1936 (serviços que passaram a tutelar, oficialmente a educação física e o desporto escolar, a partir de 1947). E os efeitos sobre a demografia dos docentes de educação física, fizeram-se sentir – os médicos “numerosos antes de 1947 (...) quase que desaparecem após aquela data” das páginas dos Relatórios dos reitores portugueses, substituídos frequentemente por militares e, progressiva mas lentamente, por diplomados em educação física pelo INEF (Viana, 2001, pp. 60-61). Peça importante de um novo dispositivo de enquadramento das práticas físicas pelo Estado e solução de ruptura com a existência de uma pluralidade de vias de formação (ver Crespo, 1977), o Instituto concretizou a “unificação do recrutamento, da formação e da certificação” dos agentes de ensino da EF e alimentou a criação de um novo grupo ocupacional que reclamaria para si o estatuto de profissão – a de professor de educação física (Gomes, 1991).

Neste contexto, a “ginástica de Ling” foi tanto uma tecnologia pedagógica como um lugar de disputa pela credibilidade e pela legitimidade educativa no espaço nacional. Para obter ganhos nessa arena também contou o efectivo acesso (a organizações) e o proficiente uso dos discursos que, desde o início do século e à escala internacional, vinham configurando um conhecimento educacional sobre o corpo.

Ginástica de Ling no Brasil – variações locais sobre um tema

A descrita viagem da “ginástica de Ling” até Portugal apenas particulariza um entre muitos outros roteiros da circulação daquele modelo educacional e, assim, apenas especifica uma das múltiplas controvérsias (e acordos) tidas, localmente, em torno da sua recepção activa. Em

França, por exemplo, os atrás referidos Tissié e Demenÿ foram protagonistas de fortes disputas acerca do método sueco, ainda que não esgrimindo razões acerca de sua correcta interpretação, antes debatendo a sua centralidade (ou não) no ensino da educação física em função do valor da sua base científica. Em todo o caso, os materiais programáticos da “educação física francesa” ou do “método francês” do início do século xx (e até ao início dos anos sessenta, quando o desporto se começou a fixar como elemento central daquela disciplina escolar) sempre foram incorporando, em seu eclético modelo, a “ginástica de Ling” (Gleyse *et al.*, 2002)²². Outro exemplo: na Austrália, em meados da segunda década do século xx, adoptava-se oficialmente e integralmente o *Syllabus of Physical Exercises* britânico, de 1909, baseado no sistema de Ling. Assim, este constituiu a plataforma entre as autoridades civis e as militares acerca das práticas físicas no meio escolar: os estes garantiam a existência de treino militar obrigatório nas escolas, mas sob uma dupla condição: a de que tal actividade decorresse sob a tutela desse programa de exercícios físicos amplo, adaptado a todos os escolares, e leccionado por professores, mantendo os militares fora das escolas (Kirk, 1998). Também no Brasil, a presença da “ginástica de Ling” adquiriu centralidade (Castellani Filho, 1988; Soares, 1994, 1998; Vago, 2002). Os parágrafos seguintes dão conta dessa presença e procuram, assim, ajudar a configurar o terreno empírico do desenvolvimento de um estudo comparado sobre a sua circulação em Portugal e no Brasil, em torno da analítica proporcionada pela noção de *indigenous foreigner*. Procederemos por meio da identificação e análise de similitudes e diferenças na presença da categoria “ginástica de Ling/sueca” nos discursos sobre educação do corpo em espaço brasileiro.

No primeiro plano – e relevada já a centralidade da “ginástica sueca” no Brasil –, notar-se-á que algumas figuras da intelectualidade

22 Gleyse *et al.* (2002, p. 9), caracterizam da forma seguinte os ingredientes do “método francês” (presente nas instruções para o ensino desde os finais da primeira década do século xx): “the Swedish method (mechanical), the Demenÿ method (energy-production), the natural method (basically ‘fundamental’ and the heritage of research conducted by Georges Hébert), with school games and a few hints at sports designed for the elderly”.

brasileira se inclinaram para a sua adopção no sector escolar; e essa sua cruzada por uma ginástica cientificamente argumentada e vocacionada para finalidades educativas e sociais terá tido efeitos na expansão das práticas da ginástica sueca fora do campo escolar, confinando o sistema alemão ao espaço da formação dos militares (Soares, 1994, p. 74). Entre essas figuras, a historiografia brasileira da educação física consultada invoca frequentemente os textos de Ruy Barbosa (para o período final do século XIX) e de Fernando Azevedo (para a década de vinte do século seguinte). Esses textos são reveladores de argumentos que acompanhamos em textos dos apologistas da educação física e da “ginástica de Ling” no continente europeu. Acompanhe-se, por exemplo, o parecer de Ruy Barbosa 244 (12 de Setembro de 1882), relativo à reforma do “ensino primário”. Este dava ora conta da adopção no meio escolar das práticas gímnicas da formação militar por parte das “nações que caminham à vanguarda da civilização moderna”, ora do estatuto superior da Suécia no contexto das práticas educativas da ginástica – “Para desvanecer prevenções, e elucidar o verdadeiro alcance da Gymnástica, na educação humana, a Suécia, talvez mais que nenhum outro paiz, nos offerece quadros, que equivalem à mais irrefragavel das demonstrações” –, e não deixava propor a execução do sistema sueco nas escolas, nem de heroificar Ling – esse “eminente benemérito da humanidade” (cf. Vago, 2002, pp. 221-223, 336). Igualmente, os autores franceses com os quais já nos cruzamos nas páginas anteriores, Tissié e Demenÿ, eram referentes importantes dessa cruzada, e seus trabalhos de investigação e textos apologeticos de uma doutrina científica para a educação física, frequentemente citados (Soares, 1994, p. 79).

No plano material, seguindo um caso concreto, disponibilizado pelo exaustivo e documentado estudo conduzido por Tarcísio Vago sobre a ginástica e a educação física na cultura escolar de Minas Gerais, entre a virada do século e o final da segunda década do século XX, podemos constatar que o método sueco foi a “fonte de inspiração” do “marco inicial da escolarização da ginástica no ensino primário, em Minas Gerais”, a Lei n. 41, de 3 de Agosto de 1892. Esta adopção prolongou-se da reforma do mesmo grau de ensino, em 1906, ainda

que sem referência explícita (Vago, 2002, pp. 221-222, 247). Para além disso, volumes de obras sobre a “ginástica sueca” e o seu ensino circulavam em direcção às escolas e aos professores, nos inícios da primeira década do século xx, por iniciativa da administração (Vago, 2002, p. 246). O autor obteve ainda evidências que lhe permitiram concluir que, não obstante as intervenções de militares e higienistas, a ginástica acabou sendo “escolarizada por intermédio dos agentes da própria cultura escolar, sendo organizada em seu interior como uma das suas práticas” (Vago, 2002, p. 267). Por fim, mesmo após a reforma do ensino primário de 1927, a “ginástica sueca” “permaneceu como referência”, ainda que já no interior de um programa decalcado do método francês, como tal marcado pelo ecletismo (cf. nossa nota 28). Face a essa adopção se pode também perceber a emergência da eficiência (da atitude corporal eficiente) como referencial central no discurso da educação física nos anos vinte no Brasil, e do qual Vago dá conta (2002, pp. 339-357). O “homem-motor” de Demenÿ, independentemente da vontade que este fisiologista manifestasse, não tinha pátria.

O que observamos, nesta primeira e superficial aproximação, é desde logo a presença de uma mesma narrativa de educação física, a presença do mesmo tipo de categorias na descrição e na análise das questões da educação física, como se um mesmo tema musical fosse repetidamente interpretado em espaços geográficos distintos. Contudo, as variações sobre esse tema existiam. E ambos os fenómenos são significativos do ponto de vista da compreensão histórica. A partir da literatura consultada, fica claro que no Brasil dever-se-á ter em conta a força de certos veículos das transferências culturais. O caso mais evidente é, porventura, o das migrações. Estas ajudam, por exemplo, a compreender a implantação da “ginástica alemã” na primeira metade do século xx, materializada na abertura de sociedades gímnicas (em São Paulo e em Porto Alegre), como esclarece Cármen Soares (1994, p. 70). Outro factor sócio-organizacional respeita às ligações oficiais inter-estatais e à mobilidade de especialistas no sector militar. Tal é visível em dois momentos distintos, mas de contornos semelhantes: na adopção do método alemão como método oficial do exército brasileiro

(possivelmente determinado pela fixação no Brasil de um contingente militar alemão, guindado a postos de chefia), circa 1860, e a posterior tradução e publicação por ordem governamental, do *Novo Guia para o Ensino da Ginástica nas Escolas Públicas da Prússia*, em 1870 (Soares, 1994, p. 70); e, já noutra fase, na adopção do método francês, oficialmente implantado em 1921, mas cujo aparecimento, conjectura-se, pode ter estado ligado à presença de Missão Militar Francesa que em 1907 ministrou formação militar à Força Pública do Estado de São Paulo, tendo aí criado uma Sala de Armas a partir da qual se veio mais tarde a gerar a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo (Soares, 1994, p. 82). O mesmo tipo de fenómeno terá ocorrido, aliás, no Estado de Minas Gerais, aí também hipnoticamente associável à chegada em 1922 de uma Missão Militar Francesa (Vago, 2002, p. 353).

As especificidades do universo discursivo sobre a sociedade e a cultura brasileira, têm de ser tomados em conta. Neste plano, seguindo Tarcísio Vago (2002, p. 344), haverá que considerar a apologia e a integração da Ginástica de Ling na escolaridade primária no contexto do debate sobre a formação racial brasileira e das políticas públicas encaradas (saneamento, combate a epidemias, esterilizações de certos grupos populacionais, branqueamento da raça). Porém, é o caso da proposta de Regulamento Geral de Educação Física, elaborado para o Ministério da Guerra, por uma comissão de militares e civis, que pode funcionar aqui como exemplo paradigmático. Fixando a obrigatoriedade da educação física no sistema escolar, propunha a adopção (sob aquele título), “enquanto” não fosse “criado o ‘Método Nacional de Educação Física’”, do “Método Francês” (cf. Soares, 1994, p. 82). Acontece que o seu acolhimento levantou objecções. Cármen Soares (1994, p. 83) participa-as assim:

O anteprojecto em questão recebeu severas críticas da Associação Brasileira de Educação (ABE), que desde a sua fundação, em 1924, dedicava especial atenção à Educação Física, possuindo em sua estrutura organizacional um Departamento de Educação Física e Higiene. As críticas que fez a ABE foram dirigidas tanto ao órgão burocrático do governo, considerado

incapaz de “resolver um problema educativo nacional”, quanto às finalidades e inconvenientes de se transplantar, para o Brasil, um sistema estrangeiro de ginástica, tornando-o obrigatório.

No seu conjunto, o caso é relevante para a economia deste texto por duas razões. Desde logo, pela sua semelhança com a atrás examinada ocorrência do Regulamento Oficial português de 1920, seja nos contornos da sua elaboração, seja na forma de resolução proposta (que não no “método” seguido), abrindo a porta a uma incursão comparativa. Em segundo lugar – e tão importante –, porque nos escassos elementos de que dispomos para observar a controvérsia ao redor da sua publicação estão presentes elementos ilustrativos das atribuições das transferências de modelos estrangeiros, as quais dependem quer das especificidades das lutas entre sectores sociais implicados na produção de discursos educativos e/ou de administração da vida social almejando os corpos – higienistas, militares, políticos e burocratas, intelectuais, “pedagogos” e educadores, etc. – quer das contingências históricas que afectam a permeabilidade (e o relacionamento) do ambiente intelectual a (e com) modelos culturais associados ao estrangeiro. Dado que o chamado método francês fora concebido em torno de bases científicas e agregava de forma ecléctica várias das formas modernas tomadas pela educação física no espaço do Ocidente, dado que as finalidades e meios não contrariavam antes prolongavam práticas já disseminadas no espaço brasileiro, nas escolas e fora delas, a objecção ao método francês não pode ser percebida, pelo menos em parte, exactamente pela reacção à sua vinculação a uma Outra nação (que não a brasileira). Vale a pena retomar, do capítulo anterior, alguns elementos de caracterização do ambiente intelectual e político brasileiro naquela época, particularmente os que relevam de uma ruptura com o tipo de relação que as elites brasileiras tinham mantido com a cultura europeia desde a Independência, abandonando o projecto de uma civilização europeia nos trópicos, e avançando para a elaboração de uma cultura “brasileira”, fundada nos vínculos com a cultura popular e numa assimilação de referenciais estrangeiros, cuja síntese resultaria

numa cultura irreduzível àqueles elementos originais. As ocorrências da circulação e da mobilização da “ginástica de Ling” no Brasil devem pois ser observadas a partir da consideração das especificidades das ligações sócio-organizacionais dos seus intérpretes (e sua maior ou menor proximidade a estruturas de administração e da política), assim como devem ser percebidas tendo sob atenção as questões relativas à permeabilidade do contexto cultural de acolhimento e do carácter mais ou menos apropriado desse modelo no campo dos discursos ali dominantes sobre “a sociedade” e sobre “a nação”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Fernando (1958). *A Cultura Brasileira: Introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 3ª edição. São Paulo: Melhoramentos.
- BOLI, John e RAMIREZ, Francisco (1992). Compulsory schooling in the Western cultural context. In R. Arnove; P. Altbach e G. Kelly (eds.), *Emergent Issues en Education*. New York: State University of New York Press, pp. 25-38.
- BOLI, John e THOMAS, George (1999). INGOs and the organization of world culture. In J. Boli e G. Thomas (eds.), *Constructing World Culture*. Stanford: Stanford University Press, pp. 13-48.
- BOURDIEU, Pierre (1987). *Choses Dites*. Paris : Les Editions de Minuit.
- BRÁS, José Viegas (2006). *A Fabricação Curricular da Educação Física*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento).
- CALLON, Michel (1986). Some elements of a sociology of translation. In J. Law (ed.), *Power, Action and Belief*. London, Routledge & Kegan Paul, pp. 196-233.
- CANDEIAS, António; NÓVOA, António e FIGUEIRA, Manuel H. (1995). *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos*. Lisboa: Educa.
- CARVALHO, Luís Miguel (2000). *Nós através da Escrita: Revistas, especialistas, conhecimento pedagógico*. Lisboa: Educa.
- CARVALHO, Luís Miguel (2003). A presença espanhola na imprensa pedagógica portuguesa, 1921-1935. *Revista de Pensamento do Eixo Atlântico*, 4, pp. 83-105.
- CARVALHO, Luís Miguel (2005). Estudando as transferências educacionais no início do século xx. *Análise Social*, XL, 176, pp. 499-518.
- CARVALHO, Luís Miguel e CORDEIRO, Jaime (2002). *Brasil-Portugal nos Circuitos do Discurso Pedagógico Especializado: Um estudo histórico-comparado de publicações de educação*. Lisboa: Educa.
- CARVALHO, Marta Chagas de (2000). Reformas da instrução pública. In E. M. T. Lopes et al. (orgs.), *500 anos de Educação no Brasil*. 2.edição. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 225-252.

- CASTELLANI FILHO, Lino (1988). *Educação Física no Brasil: A história que não se conta*. 1ª edição. Campinas: Papyrus.
- CASTELO, Cláudia (2003). Luís da Costa Leal Furtado Coelho. In A. Nóvoa (dir.), *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições Asa, pp. 373-374.
- CASTRO, Ana Cristina (2003). António Francisco Palermo leal de Oliveira. In A. Nóvoa (dir.), *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições Asa, pp. 996-998.
- CATANI, Denice Barbara (1989). *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: 1902-1918*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Tese de Doutoramento).
- CATANI, Denice Barbara (1998). Leituras para professores: a imprensa periódica educacional e a orientação do trabalho pedagógico no Brasil republicano. In R. Fernandes e A. Adão (eds.), *Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil: 1500-1970*. Volume III. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 179-188.
- CATANI, Denice Barbara (2000). Distâncias, vizinhanças, relações: comentários sobre os estudos sócio-históricos-comparados em educação. In A. Nóvoa e J. Schriewer (eds.), *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa, pp. 143-150.
- CHARLE, Christophe (2004). Intellectual transfer and cultural resistance. In C. Charle; J. Schriewer e P. Wagner (eds.), *Transnational Intellectual Networks*. Frankfurt: Campus, pp. 197-204.
- CHARLE, Christophe; SCHRIEWER, Jürgen e WAGNER, Peter (2004). *Transnational Intellectual Networks*. Frankfurt: Campus.
- COELHO, Luís Furtado (1916). Esboço dum estudo sobre o actual estado físico e psíquico da criança portuguesa. In Liga Nacional de Instrução, *Quarto Congresso Pedagógico, Abril de 1914*. Lisboa: Imprensa Nacional, pp. 136-166.
- CONRAD, Christophe (2004). National historiography as a transnational object. In *Representations of the Past: The Writing of National Histories in Europe, NHIST Annual Newsletter*, 1, pp. 3-5. Disponível em: <http://www.esf.org/publication/183/NHISTNews1.pdf> (01-2006).
- CORDEIRO, Jaime e CARVALHO, Luís Miguel (2005). Educational journals and worldwide circulation of pedagogical knowledge: Brazil and Portugal, 1921-1935. *Paedagogica Historica*, XLI, 1&2, pp. 131-141.
- CORREIA, António Carlos (2003). Fragmentos da memória de uma escola imaginada: presenças de Espanha nos livros de formação de professores primários em Portugal. *Revista de Pensamento do Eixo Atlântico*, 4, pp. 231-245.
- CRESPO, Jorge (1977). História da educação física em Portugal: os antecedentes da criação do INEF. *Ludens*, 2, 1, pp. 45-52.
- DE GENST, H. (1947). A evolução histórica e a concepção racional do plano de Lição de Ginástica. *Boletim do Instituto Nacional de Educação Física*, 8, 3-4, pp. 22-42.
- DEMENÏ, Georges (1903). Préface. In Lefebure, *L'Éducation Physique en Suède*. Bruxelles: H. Lamertin, pp. v-ix.

- DEPAEPE, Marc (1998). La recherche expérimentale en education de 1890 à 1940. In R. Hofstetter e B. Schneuwly (coords.), *Le Pari des Sciences de l'Éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 29-56.
- DIMAGGIO, Paul e POWELL, Walter (1991). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In W. Powell e P. DiMaggio (eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 63-82.
- ESPAGNE, Michel (1999). *Les Transferts Culturels Franco-Allemands*. Paris: PUF.
- ESTRELA, Albano (1972). Elementos e reflexão sobre a educação física em Portugal, no período compreendido entre 1834 e 1910: da necessidade da educação física. *Boletim do Instituto Nacional de Educação Física*, 2ª série, 1, 1-2, pp. 19-31.
- ESTRELA, Albano (1973). Uma perspectiva para a compreensão da evolução e da difusão da ginástica da escola de Ling – em exemplo: a Educação Física em Portugal nas primeiras décadas do século xx. *Boletim do Instituto Nacional de Educação Física*, 2ª série, 2, 3, pp. 21-32.
- FARIA DE VASCONCELOS, António (1925). Revista Escolar. *Revista Escolar*, 8, pp. 305-306.
- FÁVERO, Maria de Lourdes e BRITTO, Jader de M. (orgs.) (1999). *Dicionário de Educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/MEC-Inep.
- FUCHS, Eckhardt (2004). Educational sciences, morality and politics: international educational congresses in the early twentieth century. *Paedagogica Historica*, XL, 5-6, pp. 569-89.
- FULLER, Bruce e RUBINSON, Richard (1992). Does the state expand schooling? Review of the evidence. In B. Fuller e R. Rubinson (eds.), *The Political Construction of Education*. New York: Praeger, pp. 1-28.
- GLEYSE, Jacques (1997). *L'Instrumentalisation du Corps*. Paris: L'Harmattan.
- GLEYSE, Jacques; PIGEASSOU, C.; MARCELLINI, A.; LÉSÉLEUC, E. e BUI-XUÂN, G. (2002). Physical Education as a subject in France: the body and the metaphors of the engine. *Sport, Education and Society*, 7, 1, pp. 5-23.
- GOMES, Rui Machado (1991). Poder e saber sobre o corpo – a Educação Física no Estado Novo (1936-1945). *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 2-3, pp. 109-136.
- GOMES, Rui Machado (2005). *O Governo da Educação em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- HARVEY, Jean e SPARKES, Robert (1991). The politics of the body in the context of modernity. *Quest*, 43, pp. 64-189.
- HOFSTETTER, Rita e SCHNEUWLY, Bernard (1998). L'avènement d'un nouveau champ disciplinaire: ressorts de l'universitarisation des sciences de l'éducation à Genève, 1890-1930. In *Le Pari des Sciences de l'Éducation*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 79-116.

- HOFSTETTER, Rita e SCHNEUWLY, Bernard (2002). Emergence et développement des sciences de l'éducation. In *Science(s) et l'Éducation 19e-20e Siècles: Entre champs professionnels et champs disciplinaires*. Bern: Peter Lang, pp. 1-32.
- HOFSTETTER, Rita e SCHNEUWLY, Bernard (2004). Educational sciences in dynamic and hybrid institutionalization. *Paedagogica Historica*, XL, 5-6, pp. 569-589.
- ISED – Instituto Superior de Educação Física da Universidade Técnica de Lisboa (1977). Leal d'Oliveira: biografia de uma obra. *Ludens*, I, 3, pp. 41-42.
- KAMENS, David e CHA, Y-K. (1992). The formation of new subjects in mass schooling. In J. Meyer; D. Kamens e A. Benavot (eds.), *School Knowledge for the Masses*. London: The Falmer Press, pp. 152-164.
- KIRK, David (1994). Physical education and regimes of the body. *The Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 30, 2, pp. 165-177.
- KIRK, David (1998). *Schooling Bodies: School Practice and Public Discourse, 1880-1950*. London: Leicester University Press.
- KNORR-CETINA, Karin (1999). A comunicação na ciência. In F. Gil (coord.), *A Ciência tal Qual se Faz*. Lisboa: Edições Sá da Costa/MCT, pp. 375-393.
- KOCKA, Jürgen (2003). Comparison and beyond. *History and Theory*, 42, pp. 39-44.
- LEAL DE OLIVEIRA, António (1931). *A Educação Física Escolar e Militar na Bélgica e Alguns dos seus Aspectos em Portugal*. Lisboa: Cooperativa Militar.
- LEAL DE OLIVEIRA, António (s.d. [1933]). *Considerações sobre os Métodos e Sistemas de Ginástica*. Caxias: Tipografia do Reformatório Central de Lisboa “Padre António de Oliveira”.
- LEFEBURE (1903). *L'Éducation Physique en Suède*. Bruxelles: H. Lamertin, Éd.
- LEFEBURE (1905). *Méthode de Gymnastique Éducative*. Bruxelles: Guyot Frères Éditeurs.
- LOURENÇO FILHO, M. (1929). A “Escola Nova”. *Educação*, VII, 3, pp. 293-301.
- MARQUES GUEDES, V. (1931). *Educação Física: notas críticas ao método do Dr. Weiss de Oliveira*. Porto: Oficinas Gráficas da Sociedade de Papelaria.
- MARQUES PEREIRA, C. (s.d. [1951-1962]). *Tratado de Educação Física: Ciência da educação física (Volume 1 – Problema pedagógico e histórico)*. Lisboa: Bertrand.
- MARTINS, Ana Luísa (2001). *Revistas em Revista: Imprensa e práticas culturais em tempos de república, São Paulo (1890-1922)*. São Paulo: EDUSP/FAPESP/Imprensa Oficial do Estado.
- MARTUCELLI, Danilo (1999). *Sociologies de la Modernité*. Paris: Éditions Gallimard.
- MEYER, John (2000). Globalização e currículo. In A. Nóvoa e J. Schriewer (eds.), *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa, pp. 15-32.
- MEYER, John e RAMIREZ, Francisco (2003 [2000]). The world-institutionalization of education. In J. Schriewer (ed.), *Discourse Formation in Comparative Education, second revised edition*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 111-132.
- MEYER, John; KAMENS, David e BENAVIDOT, Aron (eds.) (1992). *School Knowledge for the Masses*. London: The Falmer Press.

- MEYER, John; RAMIREZ, Francisco e SOYSAL, Yasemin (1992). World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65, 2, pp. 128-149.
- MEYER, John; BOLI, John; THOMAS, George e RAMIREZ, Francisco (2000 [1997]). World society and the nation-state. In F. Lechner e J. Boli (eds.), *The Globalization Reader*. Oxford: Blackwell Pub., pp. 84-92.
- MONARCHA, Carlos e LOURENÇO FILHO, Ruy (eds.) (2001). *Por Lourenço Filho: Uma biobibliografia*. Brasília: INEP/MEC.
- MORSY, Zagloul (dir.) (1993-1994). Penseurs de l'Éducation. *Perspectives*, 85/86-91/92.
- NERY, Ana Clara B. (1999). *A Sociedade de Educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931)*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Tese de Doutorado).
- NÓVOA, António (dir.) (1993). *Imprensa de Educação e Ensino – Repertório Analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: IIE.
- NÓVOA, António (1998). *Histoire & Comparaison*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António (2000). Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. In A. Nóvoa e J. Schriewer (eds.), *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa, pp. 121-141.
- NÓVOA, António (dir.) (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições ASA.
- NÓVOA, António – en collaboration avec Tali Yariv-Mashal – (2005). *Vers un Comparatisme Critique: Regards sur l'éducation*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António e SCHRIEWER, Jürgen (eds.) (2000). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António e YARIV-MASHAL, Tali (2003). Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39, 4, pp. 423-438.
- NÓVOA, António; CARVALHO, Luís Miguel; CORREIA, António Carlos; MADEIRA, Ana Isabel e Ó, Jorge Ramos do (2002). Flows of educational knowledge: the space-time of Portuguese-speaking countries. In M. Caruso e H.-E. Tenorth (eds.), *Internationalisation: Comparing educational systems and semantics*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 211-247.
- Ó, Jorge Ramos do (2003). *O Governo de Si Mesmo: Modernidade Pedagógica e encaixes disciplinares do aluno liceal (último quartel do séc. XIX a meados do séc. XX)*. Lisboa: Educa.
- OSSENBACH, Gabriela (1997). Por una historia comparada de la educación en España, Portugal y América Latina. In A. Escolano e R. Fernandes (eds.), *Los Caminos hacia la Modernidad Educativa en España y Portugal, 1800-1975*. Zamora: SEHE, pp. 227-235.
- PINTO DE MIRANDA, Francisco (1930). *Gimnástica Sueca e a Técnica do Dr. Weiss de Oliveira*. Lisboa: Tipografia da Cooperativa Militar.

- POPKEWITZ, Thomas S. (1991). *A Political Sociology of School Reform*. New York: Teachers College Press.
- POPKEWITZ, Thomas S. (2000). Globalization/regionalization, knowledge and the restructuring of education. In *Educational Knowledge*. Albany: State University of New York, pp. 3-27.
- POPKEWITZ, Thomas S. (2002). *Cultural Productions: (Re)constructing the nation, the child & teacher in the educational sciences*. Lisboa: Educa.
- POPKEWITZ, Thomas S. (2003 [2000]). National imageries, the indigenous foreigner, and power. In Jürgen Schriewer (ed.), *Discourse Formation in Comparative Education, second revised edition*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 261-294.
- POPKEWITZ, Thomas S. (2004). The alchemy of the mathematics curriculum: inscriptions and the fabrication of the child. *American Educational Research Journal*, 41, 1, pp. 3-34.
- POPKEWITZ, Thomas S.; PEREYRA, Miguel A. e FRANKLIN, Barry M. (2001). History, the problem of knowledge and the new cultural history of schooling. In *Cultural History and Education*. New York: RoutledgeFalmer, pp. 3-42.
- POWELL, Walter e DIMAGGIO, Paul (eds.) (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- POZO ANDRÈS, Maria M. (1987). Channels by which the international pedagogic movement of the new school spread throughout Spain. In S. Komlósi (ed.), *History of International Relations in Education*. Vol. II. Pécs: Hungarian Academy of Sciences & Janus Pannonius University, pp. 101-117.
- RAMIREZ, Francisco e BOLI, John (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalisation. *Sociology of Education*, 60, pp. 2-17.
- RAMIREZ, Francisco e VENTRESCA, Marc (1992). Building the institution of mass schooling. In B. Fuller e R. Rubinson (eds.), *The Political Construction of Education*. New York: Praeger, pp. 47-59.
- Regulamento Oficial de Educação Física* (1920). Lisboa: Imprensa Nacional.
- ROMERO, Francisco (1931). Fusão da Inspeção com a Normal. *Revista Escolar*, 4, pp. 200-203.
- ROWLAND, Robert (2000). Portugueses no Brasil independente: processo e representações. *Oceanos*, 44, pp. 8-20.
- SCHOFER, Evan (1999). Science associations in the international sphere, 1875-1990. In J. Boli e G. Thomas (eds.), *Constructing World Culture*. Stanford: Stanford University Press, pp. 249-266.
- SCHRIEWER, Jürgen (1998). Études pluridisciplinaires et reflexions philosophiques: la structuration du discours pédagogique en France et en Allemagne. *Paedagogica Historica, Supplementary Series, Vol. III*, pp. 57-84.

- SCHRIEWER, Jürgen (2000). World-system and interrelationship-networks. In T. S. Popkewitz (ed.), *Educational Knowledge*. Albany, State University of New York, pp. 305-342.
- SCHRIEWER, Jürgen (2001). *Formas de Externalização no Conhecimento Educacional*. Lisboa: Educa.
- SCHRIEWER, Jürgen (2003). Globalisation in education: process and discourse. *Policy Futures in Education*, 1, 2, pp. 271-282.
- SCHRIEWER, Jürgen e KEINER, Edwin (1992). Communication patterns and intellectual traditions in educational sciences: France and Germany. *Comparative Education Review*, 36, 1, pp. 25-51.
- SCHRIEWER, Jürgen e MARTINEZ, Carlos (2003). *World-level Ideology or Nation-specific System-reflection?* Lisboa: Educa.
- SEURIN, Pierre (1971). Homenagem ao Dr. Leal de Oliveira Presidente Honorário da FIEP. *Bulletin de la Fédération Internationale d'Éducation Physique*, 41, 1/2, pp. 13-15.
- SEURIN, Pierre (1973). Historique de la FIEP. *Bulletin de la Fédération Internationale d'Éducation Physique*, 4, pp. 5-21.
- SOARES, Carmen Lúcia (1994). *Educação Física: Raízes europeias e Brasil*. Campinas: Editora Autores Associados.
- SOARES, Carmen Lúcia (1998). *Imagens da Educação no Corpo: Estudo a partir da ginástica francesa no séc. XIX*. Campinas: Editora Autores Associados.
- SOUSA, Cynthia P. de; CATANI, Denice B.; NÓVOA, António e SIMON, Frank (2005). School and modernity: knowledge, institutions, practices. *Paedagogica Historica*, XLI, 1&2, pp. 1-8.
- SOYSAL, Yasemin e STRANG, David (1989). Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe. *Sociology of Education*, 62, 4, pp. 277-288.
- STAR, Susan Leigh e GRIESEMER, James R. (1999 [1989]). Institutional ecology, "translation", and boundary objects. In M. Biagioli (ed.), *The Science Studies Reader*. New York: Routledge, pp. 505-524.
- SUBRAHMANYAN, Sanjay (1997). Connected histories: notes towards a reconfiguration of Early Modern Asia. *Modern Asian Studies*, 31, pp. 735-762.
- THER, Philipp (2003). Beyond the nation: the relational basis of a comparative history of Germany and Europe. *Central European History*, 36, 1, pp. 45-73.
- TISSIÉ, Philippe (1905). Préface. In Lefebure, *Méthode de Gymnastique Éducative*. Bruxelles: Guyot Frères Éditeurs, pp. v-xi.
- TOMÁS, Joaquim (1930). *Notas de uma Excursão Pedagógica (Através das Escolas da Espanha, França, Bélgica e Suíça)*. Lisboa: Seara Nova.
- TYACK, David e TOBIN, William (1994). The grammar of schooling: why as it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31, 3, pp. 453-479.
- VAGO, Arcísio Mauro (2002). *Cultura Escolar, Cultivo dos Corpos: Educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público*

- primário em Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.
- VIANA, Luís (2001). *A Mocidade Portuguesa e o Liceu: Lá vamos cantando...* (1936-1974). Lisboa: Educa.
- VINÃO FRAGO, Antonio (1990). *Innovación Pedagógica y Racionalidad Científica: La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.
- VINÃO FRAGO, Antonio (1994-1995). La modernización pedagógica española a través de la “Revista de Pedagogía” (1922-1936). *Anales de Pedagogía*, 12-13, pp. 7-45.
- VITORINO, Artur José Renda (2002). *Cercamento à brasileira: conformação do mercado de trabalho livre na Corte das décadas de 1850 a 1880*. UNICAMP, Campinas (Tese de Doutorado).
- WAGNER, Peter (1997 [1995]). *Sociología de la Modernidad*. Barcelona: Herder.
- WEISS DE OLIVEIRA, H. (1929). *A Força pela Saúde*. Covilhã: Tipografia Notícias da Covilhã.
- WEISS DE OLIVEIRA, H. (1933). *A superioridade da técnica portuguesa sobre a técnica sueca da ginástica de formação educativa (conferência realizada no salão nobre da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, em 12 de Maio de 1930)*. Porto: Imprensa Portuguesa.
- WERNER, Michel e ZIMMERMANN, Bénédicte (dirs.) (2004). *De la Comparaison à l'Histoire Croisée*. Paris: Seuil.
- WIMMER, Andreas e SCHILLER, Nina G. (2002). Methodological nationalism and beyond. *Global Networks*, 2, 4, pp. 301-334.
- WITTROCK, Björn e WAGNER, Peter (1990). Social science and state developments. In S. Brooks e A.-G. Gagnon (eds.), *Social Scientists, Policy, and the State*. New York, Praeger, pp. 113-137.

Colecção Ciências da Educação

(Direcção de António Nóvoa)

1. João BARROSO (org.)

A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores

2. Rui CANÁRIO (org.)

Educação Popular e Movimentos Sociais

3. Albano ESTRELA (org.)

Investigação em Educação. Teorias e práticas (1960-2005)

4. Ana Margarida VEIGA SIMÃO, Adelina LOPES DA SILVA e Isabel SÁ (orgs.)

Auto-regulação da Aprendizagem: das concepções às práticas

5. Natália ALVES

Juventudes e Inserção Profissional

6. Natália ALVES

Inserção Profissional e Formas Identitárias —

O caso dos licenciados da Universidade de Lisboa

7. Jorge Ramos do Ó e Luís Miguel CARVALHO

Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960):

Estudos Comparados Portugal-Brasil

Cadernos Sísifo

1. Natália ALVES

Socialização Escolar e Profissional dos Jovens: projectos, estratégias e representações

2. Florentino SANZ FERNÁNDEZ

As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas

3. Susana Pereira da SILVA

Identities and Narratives Sem-abrigo

4. Sonia Maria RUMMERT

Gramsci, Trabalho e Educação: jovens e adultos

pouco escolarizados no Brasil actual

