

## Pedagogia moderna, pedagogia da escola nova e práticas disciplinares: ortopedia e moldagem\*

Marta Maria Chagas de Carvalho\*\*

### Resumo

Na proliferação dos discursos que, no Brasil, nas primeiras quatro décadas do século XX, buscaram legitimar-se enquanto saber pedagógico de tipo *novo, moderno, experimental e científico*, pretendo configurar duas modalidades de constituição da infância como objeto de intervenção disciplinar. Para tanto pretendo articular tais discursos a duas metáforas da disciplina –disciplina como ortopedia e disciplina como eficiência– de modo a sugerir um critério distintivo de dois estilos de intervenção pedagógica.

*The discourses that proliferated in Brazil in the first four decades of the 20<sup>th</sup> century sought to legitimate themselves as new, modern, experimental and scientific pedagogic knowledge. In such context two types of discursive modes for disciplining children were produced. My aim is to articulate these discourses with two metaphors for discipline –discipline as orthopaedics and discipline as efficiency–. The idea is to suggest distinctive criteria for these two styles of pedagogic intervention.*

### 1) Pedagogia moderna, práticas de laboratório e natureza infantil: a disciplina como ortopedia

Em duas das figuras que introduzem a leitura de *Vigiar e Punir*, lê-se: «*L'orthopédie ou l'art de prévenir et de corriger dans les enfants les difformités du*

\* Este texto é uma versão de CARVALHO, Marta Maria Chagas de «Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas». In FREITAS, Marcos Cezar de (org.) (1997) *História Social da Infância no Brasil*. Cortez/ USF. São Paulo.

\*\* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

*corps*»<sup>1</sup>. Em ambas as gravuras de N. Andry, a arte de prevenção e correção é referida à imagem da linha reta. Na primeira, uma régua com a inscrição «*Haec est regula recti*» propõe-se como arte da prevenção, como regra e suposto da harmonia reinante em uma cena de governança infantil. Na segunda, a famosa árvore torta, toda amarrada por uma grossa corda a um pau reto firmemente fincado no solo, explicita a ortopedia como arte de correção da deformação. Num e noutro caso, cânone e deformação configuram o campo das práticas de prevenção e correção. Nas imagens, o que se explicita como objeto da arte da ortopedia não é a falta de forma, não é o informe, mas a deformação da uma forma canônica. Em ambas as figuras, a reta é regra e norma que constitui o desvio e a deformidade como sua confirmação.

A hipótese que quero construir neste texto propõe a metáfora da disciplina como ortopedia para dar conta das práticas discursivas e institucionais que, no Brasil do final do século XIX até, pelo menos, a década de 1920, buscaram sua legitimação enquanto pedagogia *moderna, científica ou experimental*.

Nesse período, talvez a mais ambiciosa e, por isso, mais caracterizada iniciativa de implantação de práticas então tidas como científicas no campo da Pedagogia tenha se dado com a instalação, em 1914, do *Laboratório de Pedagogia Experimental*, no *Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica*, anexo à *Escola Normal Secundária de São Paulo*<sup>2</sup>.

A instalação do Gabinete foi justificada por Oscar Thompson, então Diretor da Escola Normal, como um esforço no sentido de fazer a Escola acompanhar «o movimento científico» que se operava por toda a parte em «benefício do ensino». Teria o Governo do Estado entendido «a conveniência de se ampliarem os estudos teóricos e práticos da pedagogia» e, por isso, havia criado, além de uma Cadeira de Psicologia Aplicada à Educação, o Gabinete. O objetivo da nova instituição pretendia-se o mesmo de similares estrangeiras, em especial norte-americanas: o «estudo científico» da infância, entendido como «exame metódico de todas as energias da criança»<sup>3</sup>.

A iniciativa de inauguração do Gabinete não foi, entretanto, de imediato, suficiente para implantar novas práticas. Foi necessário, segundo Thompson,

«buscar na Europa um especialista traquejado no assunto que se incumbisse de ensinar ao professor a nova diretriz dos estudos, amestrando-o também na técnica, utilização e manejo dos instrumentos usados nas pesquisas de caráter psíquico»<sup>4</sup>.

Foi, então, convidado o italiano Ugo Pizzoli, Diretor da Escola Normal de Modena e catedrático da Universidade da mesma cidade. Com o professor, que foi encarregado de vários cursos<sup>5</sup>, chegou o «material necessário para instalar adequadamente o Gabinete», maquinário complexo para uma gama variada de minuciosas medições. Segundo Thompson, foi devido ao grande interesse despertado por seus cursos entre os professores de todo o Estado que Pizzoli foi incumbido pelo

Secretário do Interior de fazer, «no período das férias de inverno, isto é, no curto prazo de um mês, um curso especial de antropologia e psicologia pedagógica»<sup>6</sup>. Esse curso dá origem a uma publicação que reúne as 'teses' estudadas pelos professores que assistiram a ele, o relatório de Pizzoli sobre seu andamento e um Discurso de Oscar Thompson —«O futuro da pedagogia é científico»—, seguido da «descrição do Gabinete de Antropologia e Psicologia Pedagógica, ilustrada por numerosas gravuras»<sup>7</sup>. A publicação incluía, ainda, um modelo da *Carteira Biográfica Escolar* elaborada por Pizzoli.

O manuseio e a leitura do livro organizado por Pizzoli provoca, em um primeiro contato, uma reação de estranhamento. A montagem de uma publicação especial para fazer ver o Gabinete, com seus inúmeros equipamentos, asceticamente alinhados em mobiliário austero, com seus alunos e professores circunspectamente envolvidos, como agentes ou pacientes, em experiências de medição, leva à pergunta: Por que exibir tão pomenorizadamente esses instrumentos e essas práticas de medição? Mas leva também a indagar sobre o sentido das práticas que o livro detalhadamente exhibe. Por que tanto afã de medir? O que terá sido tentar fazer da pedagogia uma ciência, nessas práticas de medição?

O discurso de Oscar Thompson, espécie de Introdução que, no livro, unifica o material publicado, dá-nos algumas pistas. Enquanto dispositivo de legitimação do laboratório inaugurado, o texto se organiza de modo a justificar o aparelhamento da Escola Normal —com «meios de indagação e de medição»— pela necessidade de construir um conhecimento científico do indivíduo. A idéia de que as diferenças entre os educandos requerem «meios absolutamente vários de educação», devendo ser «objeto de um estudo e tratamento particular»<sup>8</sup> é que, desse ponto de vista, comanda a constituição de uma pedagogia científica. Assentada em uma pluralidade de práticas de medição, tal pedagogia se contrapunha à «velha pedagogia, (...) abstrata, dogmática, absoluta», que sonhava «poder generalizar todos os princípios, universalizar todos os meios, como se todos os indivíduos pudessem para comodidade do pedagogo e do professor, adaptar-se à fôrma de um só modelo decretado»<sup>9</sup>.

Mas o que era, nessas práticas, produzir uma ciência do indivíduo? O que era fazer de cada criança o «objeto de um estudo e tratamento particular»? O resultado mais palpável que se esperava obter das medições no Laboratório era uma Carteira Biográfica Escolar, cujo modelo Pizzoli forneceu ao Governo do Estado<sup>10</sup>. A carteira deveria ser generalizada a todos os Grupos Escolares e abranger registros acerca da vida do aluno nos cinco anos de curso. Deveria ser elaborada e assinada pelo Diretor do estabelecimento, pelos Professores das classes e pelo Médico Escolar. Deveria ser conservada durante todo o período escolar do aluno pelo Diretor, que ao final do curso a entregaria ao Governo. Constando de nove páginas, a Carteira reunia fotografias anuais do aluno e inúmeros registros de mensurações resultantes de observações antropológicas e físiopsicológicas, além de anotações registradas como dados anamnésticos da família e notas anamnésticas, estas últimas obtidas por exame médico.

Esse uso escolar de procedimentos de identificação condensa pressupostos e práticas constituintes das ciências que lhe eram contemporâneas —a antropologia, a psicologia, a biologia, a medicina e a psiquiatria— cujas fronteiras não eram muito nítidas<sup>11</sup>. É enquanto objeto cultural, que condensa essas práticas e pressupostos, que a Carteira Biográfica Escolar deve ser pensada como dispositivo de produção de um conhecimento sobre o aluno. Mais do que isto, como dispositivo de constituição da criança enquanto aluno, dispositivo de produção da individualidade na confluência das medidas e dos «dados» de observação constituídos como índices de *normalidade*, *anormalidade* ou *degenerescência*. Compleição física, tipo racial, traços morais, marcas de hereditariedade, ambiente familiar constituíam um roteiro de observação e medida e forneciam as tópicos de registro na Carteira Biográfica Escolar. No cruzamento dessas medidas e observações é que ganhava contorno o *caráter específico* do aluno.

Entre os saberes de cuja confluência emergia o conhecimento da criança, era a psicologia que, segundo Thompson, tinha primazia, fornecendo, «à ciência da educação dois capítulos de suma importância: a psicognóstica e a pedotécnica». A primeira, estudando «o caráter específico da criança nas várias fases da vida segundo o tipo normal e anormal»; a segunda, estabelecendo «as normas traçadas ao método e à didática para o ensino se por em harmonia com a natureza psicológica do escolar»<sup>12</sup>.

Mas a psicologia não era, segundo Thompson, a única ciência que trazia a sua contribuição. Para figurar as relações entre a nova pedagogia e as ciências contemporâneas que a tornavam possível, Thompson recorre a uma ilustração de Pizzoli: a «árvore pedagógica». E comenta:

«Depreende-se claramente da figura serem muitas as ciências que formam o substratum científico da pedagogia. Abrange o esquema o estudo do homem nas suas manifestações físicas e intelectuais, nas suas relações com os outros homens, isto é, nos seus atos sociais e morais.

Aparece-nos dest'arte, a pedagogia como um grande foco para o qual converge e onde encontra o centro de sua aplicação uma extraordinária variedade de fatos, que aprofundam raízes nessas ciências auxiliares. A pedagogia agrupa, coordena, para utilidade e clareza do fato educativo, os elementos que as demais ciências isolam»<sup>13</sup>.

A árvore de Pizzoli é, sem dúvida, testemunho interessante de um modo de representar o campo epistemológico da Pedagogia. As raízes suspensas —arrancadas do solo em que, verossimilmente, estariam plantadas— figuram um variado elenco de «ciências subsidiárias»: sociologia, legislação escolar, história da escola, anatomia, fisiologia, antropologia, psicologia, higiene individual, higiene coletiva, higiene da casa e da escola, ortofrenia, pedologia, pediatria e arte didática». Essas ciências se aglutinam, por grupos de afinidade, constituindo veios confluentes em um corpulento tronco que figura a Pedagogia como «ciência da educação humana». Do tronco, descrito por Thompson como «grande foco para o qual converge e onde encontra o

centro de sua aplicação uma extraordinária variedade de fatos»— saem dois sub-troncos que representam, não mais *ciências* pedagógicas, mas dois *processos* de educação e seus frutos. O primeiro sub-tronco, estuante de vitalidade, com galhos apinhados de folhas e frutos, era proposto como imagem dos processos de *educação normal*. O segundo, raquítico, com folhas escassas e frutos murchos, representava os processos de *educação emendatória*. Nos frutos murchos e nas folhas raquíticas deste sub-tronco, eram nomeados os destinatários das práticas pedagógicas emendatórias: criminosos, amorais, tarados, idiotas, cretinos, imbecis, surdos-mudos, cegos de nascença e deficientes físicos.

É interessante observar que, na árvore de Pizzoli, os processos de *educação emendatória* não são representados como aplicações diretas e não mediatizadas da raiz em que confluíam as ciências subsidiárias designadas como *pedagogia emendatória* —a ortofrenia, a pedologia e a pediatria—. A divisão em dois sub-troncos dá-se no topo da árvore, de modo que este funciona como princípio unificador —foco de convergência e centro irradiador, interpretava Thompson—, que mediatiza a relação entre as ciências da «*anormalidade física e psíquica*» e suas aplicações práticas, mesclando-as a outros saberes subsidiários.

A mescla dos dois *principais ramos da pedagogia científica* —chamados por Thompson de *pedagogia anormal ou corretiva e pedagogia normal*<sup>14</sup>— indicia o campo em que se inscreviam as práticas que visavam o conhecimento do indivíduo. Nelas, esse conhecimento não era resultado aproximativo de operações com variações em torno de uma média. Conhecer o indivíduo era operar com tipologias que ordenavam a variedade dos fatos observados e medidos de modo a subsumi-los a classificações tidas como derivadas da natureza das coisas. Era enquadrar o indivíduo no tipo e ler nos corpos sinais que uma ciência determinista constituía como índices de *normalidade*, *anormalidade*, ou *degeneração*. Era classificar o tipo segundo divisões inscritas na natureza, que repartiam e hierarquizavam a humanidade. E era —ao que indica a recorrência da tópica da *degeneração*— operar com os parâmetros postos pelas teorias raciais que, desde finais do século anterior, vinham-se constituindo na linguagem principal dos intelectuais brasileiros, no seu afã de pensar as possibilidades de Progresso para o país e legitimar as hierarquias sociais<sup>15</sup>.

Esse intrincamento das práticas do Laboratório com os dispositivos de saber e de poder que repartiam os homens em classes de seres que a natureza —originária ou evolutivamente— fazia desiguais, explicita-se de modo exemplar no *Relatório sobre o Curso de Cultura Pedagógica*, apresentado por Pizzoli ao Secretário dos Negócios do Interior. Nele, Pizzoli avalia positivamente o resultado do curso, afirmando-se convencido de que ele havia produzido o efeito de «*dar uma idéia clara da personalidade normal e anormal da criança e de fazer conhecer a técnica mais elementar para os exames*» que compunham a programação.

O intento de dar essa *idéia clara da personalidade normal e anormal da criança* marca toda a programação do curso, assistido por professores de Pedagogia, Inspectores Escolares e Diretores de Grupos. As quarenta e seis «*lições teórico-*

*práticas*» organizavam-se em torno de cinco tópicos: exame anamnético, físico, antropológico, fisiológico e psicológico. Neles, a diversidade das práticas de medição prescritas —e, de resto, ensaiadas em múltiplos usos da variadíssima aparelhagem do Laboratório— unificava-se na referência a índices e a cânones de normalidade que se pretendiam fundados na ciência. Essa remissão constante ao *normal* e ao *degenerado* encontra o seu coroamento nas visitas que Pizzoli promove ao *Instituto Disciplinar* e ao *Hospício de Alienados do Juqueri*, com a finalidade de estudá-los «*sob o aspecto pedagógico*». O Relatório explicita o interesse dessas visitas: no Instituto, a «oportunidade de observar alguns indivíduos com estigmas de degeneração», o que «serviu para ilustrar o assunto da deficiência moral, tratado durante as lições»<sup>16</sup>; no Juqueri, a oportunidade de observar «as mais baixas degradações humanas e as grandes misérias da psique». Nesta instituição, «notáveis e assás instrutivos» teriam sido «os casos de microcefalia e de idiotia, apresentados pelo Diretor, os quais serviram de clínica à lições técnicas desenvolvidas no Curso»<sup>17</sup>.

Discriminar as crianças *normais*, das *anormais* ou *degeneradas* era tarefa que se instalava no âmago da pedagogia científica que, segundo Thompson, deveria «confrontar e distinguir os casos normais dos anormais, para cuidar de cada um segundo o seu valor exato». Para tanto, importava não confundir «os casos de anomalia simples com os de grave e profunda degeneração». Pois os primeiros podiam «*ser compatíveis com a natureza e fim da escola*», sendo-lhes facultado «frequentar as escolas dos normais», onde seriam «corrigidos e modificados por métodos especiais». Já «os degenerados» devem ser «excluídos absolutamente das escolas dos normais, seja qual for a forma de seu caráter degenerativo»<sup>18</sup>.

Na medida em que se voltava ao conhecimento das crianças *anormais*, a pedagogia científica era entendida por Thompson como prática de caráter humanitário:

«O estudo desse assunto e dos meios de correção assume cada dia importância maior e só ele bastaria para por em relevo o fim humanitário da pedagogia científica. Sem uma psicologia científica não saberíamos estudar a criança no seu caráter especial, não poderíamos distinguir o aluno de inteligência tarda do cretino, o imbecil do idiota. Se há pouco essa criança estava perdida para a sociedade e relegada ao manicômio a expiar a culpa dos pais, vê-mo-la atualmente, mercê de um melhor estudo, entregue a institutos especiais ortofrênicos, onde se educa e corrige para ocupar o seu posto no convívio social (...) Os casos de correção devidos à ciência pedagógica não se praticam em prisões, mas em institutos educativos, com métodos racionais e científicos»<sup>19</sup>.

Prática *humanitária* de distribuição *científica* das crianças por escolas, casas de correção, hospícios ou prisões, a pedagogia científica, via-se, assim, constituída como recurso de seleção e composição da clientela escolar. A organização de *classes homogêneas*, um dos objetivos das práticas de medição, era recurso de maximização dos resultados do ensino simultâneo e seriado, ponto estratégico do empenho das autoridades educacionais paulistas de constituição de um sistema de educação pú-

blica no Estado. Mas, contraditoriamente, o intuito «humanitário» de seleção da clientela escolar indicia o horizonte ideológico em que se inscreviam as intenções políticas republicanas de levar a educação a todos os cidadãos<sup>20</sup>. Nesse horizonte, critérios raciais, nem sempre explicitados, traçavam os limites das boas intenções republicanas, operando a distinção entre populações educáveis, capazes portanto de cidadania, e populações que o peso da hereditariedade (leia-se, sobretudo, «raça») era marca de um destino que a educação era incapaz de alterar. Era nesse contexto, marcado pela ambiguidade de um projeto de universalização da escola em uma sociedade excludente, que se tornavam relevantes as práticas de medição e observação que o Laboratório viabilizava.

Na descrição que faz do *Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica*, Thompson fala sobre os usos dos equipamentos, apontando suas potencialidades. Assim, por exemplo, os exames «somato-antropológicos» tinham por finalidade «estudar a criança na sua forma externa», estudando as «modalidades de sua funções, o seu tipo de raça, de maneira a saber-se se o resultado desse estudo corresponde ao tipo normal por sexo, idade e condições éticas sociais». Por sua vez, os exames «esthesiométricos» e «esthesoscópicos» eram feitos não somente para «saber-se se a criança é ou não normal». Tratava-se também de «descobrir-se um eventual desvio da norma comum» para que pudesse ser feita, «em tempo oportuno, a cura racional»<sup>21</sup>.

Observar, medir, classificar, prevenir, corrigir. Em todas essas operações, a remissão à norma é uma constante. A *pedagogia científica*, as práticas que a constituíam e as que derivavam dela caracterizavam-se, assim, por essa remissão constante a cânones de normalidade produzidos, pelo avesso, na leitura de sinais de anormalidade ou degenerescência que a ciência contemporânea colecionava em seu afã de justificar as desigualdades sociais e de explicar o progresso e o atraso dos povos pela existência de determinações inscritas na natureza dos homens. E é por referência a essa norma que a pedagogia se fazia, nas práticas aqui analisadas, ortopedia –arte da prevenção ou da correção da deformação–.

Essa pedagogia científica pretendia-se legítima porque se representava fundada na natureza. Na representação de Thompson, ela se alimentava da «seiva onde se acham os germens de toda a realidade educativa sob a forma de preceitos tirados à própria natureza»<sup>22</sup>. Assim constituída, a Pedagogia via instaurada, no seu interior, uma diferença radical de princípios, derivada de uma diferença instalada na natureza da criança.

«Se educar uma criança normal –dizia Thompson– é seguir a natureza, educar uma criança anormal é cousa inteiramente diversa, consistindo em substituir-se a natureza que apresenta, em reparar as faltas que ela lhe acarreta e satisfazer as necessidades que essa substituição exige»<sup>23</sup>.

Mas, nesse universo determinista, os limites do fazer pedagógico eram evidentes, mesmo para os doutos alunos do curso de Pizzoli:

«É preciso notar, antes de tudo, –concluía, em sua tese, Rui de Paula Souza– que em todos os caracteres ha um determinismo de fundo indestrutível. Ter a pretensão de remodelá-los por completo é empresa sobre-humana e talvez iconoclastica. Caberá à educação orientar as forças que dirigem as diferentes naturezas, canalizá-las, refréá-las, em suma adaptá-las às condições do meio (...) Deve-se à criança o respeito à sua personalidade: lei tantas vezes desprezada pela escola que considera como ideal fundir em uma só fôrma todos os caracteres! Esforço vão, verdadeira tarefa de Sísifo!»<sup>24</sup>.

## 2) Disciplina e pedagogia da escola nova: higienizar, moldar e adaptar

Em 1930, Lourenço Filho publica a primeira edição de sua *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, livro que reunia as «lições» que o autor havia desenvolvido num «modesto curso que realizou no Instituto de Educação», antiga Escola Normal Secundária. O próprio título da publicação indicia que a aposta em uma «pedagogia científica», nos moldes daquela que se ensaiara nessa escola de formação dos professores dezesseis anos antes, se evidenciara vã. Apesar de estarem largamente fundadas nas ciências de seu tempo, especialmente na psicologia, as novas práticas pedagógicas designadas pela expressão Escola Nova ganhavam certa autonomia, com relação às ciências que as subsidiavam. Segundo Lourenço, o uso adequado da expressão Escola Nova abrangia um largo comprometimento científico, mas compreendia também uma «revisão dos fins sociais, uma nova filosofia da educação *in extenso*, uma nova compreensão da vida e da fase de evidente transformação social» que, segundo o seu ponto de vista, caracterizava o mundo em que vivia<sup>25</sup>.

A partir dos anos 20, opera-se uma mutação sutil no discurso pedagógico. Uma aposta otimista na natureza infantil e na educabilidade da criança insinua-se como o enunciado principal a regular as articulações discursivas. As figuras da deformação, que assombravam a produção discursiva anterior e que traziam a detecção e o controle da anormalidade para o âmago da pedagogia, são como que gradativamente expelidas do campo pedagógico e produzidas como tema e objeto da intervenção de outros saberes e poderes. A chamada pedagogia da *Escola Nova* entra em cena, redefinindo a natureza infantil e o lugar do conhecimento sobre ela produzido, nas teorias e nas práticas da educação. Essa pedagogia queria-se também moderna como a que se ensaiara nas práticas do Laboratório de Pizzoli. Mas, embora largamente baseada na ciência, articulava-se como saber que ganhava certa autonomia com relação às ciências que a subsidiavam. É que os seus preceitos, apesar de também «tirados à própria natureza», subordinavam-se a desígnios pedagógicos que não se viam mais tão constrangidos pelos determinismos que constituíam o pano de fundo daquelas práticas. A nova pedagogia era otimista. Era aposta em uma sociedade nova, moderna, que as lições da guerra, mediatamente aprendidas, faziam entrever como dependente de uma nova

educação, redefinida em seus princípios e largamente baseada na ciência. Esse otimismo pedagógico, liberado dos limites postos pelo cientificismo, era decorrência, como dizia Lourenço Filho, de «*uma nova compreensão da vida*». Era aposta no poder disciplinarizador do progresso que essa «*nova compreensão*» entrevia embutido no processo de racionalização das relações sociais sob o modelo da fábrica. A regra que organiza as novas práticas pedagógicas não deriva mais, senão mediatizadamente, da ciência. Ele é metáfora dos ritmos impostos aos corpos e às mentes pela *vida moderna*, império da indústria e da técnica.

Dar conta do processo de corrosão gradativa das representações científicas que produziam a deformação e a degenerescência como limite às boas intenções pedagógicas é perspectiva instigante para uma pluralidade de análises. Seria, por exemplo, interessante mapear de que modo, na confluência de vários campos disciplinares e na convergência de orientações teóricas distintas, é produzido o soterramento das hipóteses fisicalistas e atomistas que haviam modelado esperanças, como as de Thompson, de construir uma *pedagogia científica* por meio de práticas similares às do Laboratório de Pizzoli. Seria também muito interessante analisar a inserção ideológica e epistemológica, assim como a corrosão gradual da «*lei da recapitulação abreviada*», que tanta penetração havia tido, desde o final do século XIX, na Escola Normal Secundária de São Paulo. Dispositivo de atrelamento da pedagogia ao evolucionismo spenceriano, a «*lei da recapitulação abreviada*» era, por exemplo, objeto de exaustivas tentativas de demonstração no livro *Princípios de Pedagogia*, que Sampaio Dória publicou em 1914. Nesse livro, o então professor da disciplina *Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica* da Escola Normal Secundária estava interessado em justificar o emprego do «*método intuitivo*» –peça central nas estratégias republicanas de constituição de um sistema de educação pública modelar em São Paulo– demonstrando tratar-se de método fundado no princípio de que a educação deveria recapitular, no indivíduo, o processo de evolução da humanidade<sup>26</sup>.

O processo de corrosão gradativa dos pressupostos que fundavam a pretensão de construir uma pedagogia científica não derivou apenas, entretanto, de mutações nos paradigmas científicos. No Brasil, ele foi decisivamente marcado pelas motivações políticas, sociais e econômicas que confluíram no chamado «*entusiasmo pela educação*», movimento que reuniu intelectuais de diferentes categorias profissionais –principalmente professores, médicos e engenheiros– na propaganda da «*causa educacional*».

Com o refluxo das correntes imigratórias determinado pela Primeira Grande Guerra e sob o impacto das greves operárias do final da década de 1910, as teorias racistas que haviam constituído a opção imigrantista como recurso civilizatório<sup>27</sup> perdiam um de seus pilares de sustentação. Essa opção imigrantista se desmistificava, fazendo com que a incorporação das populações excluídas por sua lógica perversa se configurasse como problema posto para a escola<sup>28</sup>. A partir de então, «*organizar o trabalho nacional*» com o recurso da escola, «*civilizando*» as populações negras e mestiças até então consideradas inaptas para o trabalho, passa

a ser o caminho alternativo para o Progresso. Não é outro o sentido da «*descoberta*» feita pelos entusiastas da educação<sup>29</sup> na década de 1920: a de que a educação era o «*grande problema nacional*» por sua capacidade de «*regenerar*» as populações brasileiras, erradicando-lhes a doença e inculcando-lhes hábitos de trabalho.

No livro *Cobras, lagartos e outros bichos*, Benchimol e Teixeira<sup>30</sup> sustentam que o movimento protagonizado na década de 1910 por médicos e outras parcelas da intelectualidade em favor da reforma dos serviços de saúde contribuiu para sedimentar entre vários grupos urbanos a ideologia nacionalista e modernizante subjacente a outras ações coletivas que convulsionaram os anos 20. Para bem compreender o modo como isso se deu, os autores sustentam ser preciso «*aquilatar a densidade relativa que o processo histórico conferira à palavra saúde*»<sup>31</sup>. Dizem eles:

«Desde as expedições científicas de Manguinhos, o imaginário das populações urbanas fora impregnado pelas cenas descritas, fotografadas e romaneadas da calamidade que eram os sertões brasileiros, povoados por criaturas corroídas por doenças. Naqueles confins onde as oligarquias extraíam sua riqueza e poder reinava outro<sup>32</sup> cenário dantesco. Saúde era o prisma que refratava os parâmetros sociais, culturais, políticos e geográficos da modernização desejada por todos os grupos sociais descontentes»<sup>33</sup>.

Não é possível deixar de relacionar esse espetáculo da doença descrita, fotografada e romaneada às cabeças colecionadas, como exemplares didáticos para fins de demonstração sobre casos de anormalidade, no *Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica*, em que funcionava o Laboratório de Pizzoli. Se essas duas práticas se assemelhavam pelo recurso à exposição do horror, elas diferiam em um ponto fundamental: enquanto o espetáculo da doença nas notícias das expedições de Manguinhos teatraliza, no seu próprio movimento, o remédio para sanar o mal, a exposição e o uso didático das cabeças deformadas é prática de confirmação de que há males insanáveis. A diferença entre uma e outra prática indicia uma mutação importante nas representações por meio das quais a intelectualidade brasileira formulava a «*questão nacional*» e os meios de saná-la. Constituir a saúde (e a educação) como problema nacional funcionou como espécie de exorcismo de angústias alimentadas por doutrinas deterministas que, postulando efeitos nocivos da miscigenação racial e do clima, tornavam infundadas as esperanças de progresso para o Brasil, país de mestiços sob o trópico<sup>34</sup>. Para os novos intérpretes do Brasil que entram em cena nos anos 20, as teorias racistas que, desde o século anterior, constituíam a linguagem pela qual era formulada a questão nacional<sup>35</sup>, são, assim, relativizadas por uma nova crença: a de que saúde e educação eram fatores capazes de operar a «*regeneração*» das populações brasileiras.

O movimento protagonizado por médicos e higienistas em favor da reforma dos serviços de saúde tem inúmeros pontos de contato com o promovido por amplos

setores da intelectualidade em favor da «*causa educacional*», nos anos 20. Não apenas porque ambos tinham como objetivos comuns a reforma dos serviços públicos, a modernização do país e a ampliação de possibilidades de participação política e de atuação profissional; mas, principalmente, porque saúde e educação se apresentavam, para seus agentes, como questões indissociáveis. No campo da saúde, firma-se, nos anos vinte, a convicção de que medidas de política sanitária seriam ineficazes se não abrangessem a introjeção, nos sujeitos sociais, de hábitos higiênicos, por meio da educação<sup>36</sup>. No movimento educacional da mesma década, a saúde é um dos pilares da grande campanha de regeneração nacional pela educação.

Uma das representações do país que a campanha educacional teatraliza com mais frequência é a de um povo doente e improdutivo vegetando na imensidão do território. Condensando os males do Brasil nessa metáfora e as esperanças de erradicação do mal na ação de uma «elite» dotada de poderes demiúrgicos, a campanha erige a questão sanitária em ponto programático central da obra de regeneração nacional pela educação.

Na campanha educacional, saúde, moral e trabalho compunham o trinômio sobre o qual se deveria assentar a «educação do povo». Montava-se, com ele, uma espécie de jogo de espelhos: hábitos saudáveis moralizam; uma vida virtuosa é saudável; moralidade e saúde são condição e decorrência de hábitos de trabalho; uma vida laboriosa é uma vida essencialmente moral e saudável etc. Nesse espelhamento, o trabalho aparece como síntese da sociedade que se pretende instaurar. Sinônimo de vitalidade, o «trabalho metódico, adequado, remunerador e salutar» era, nesse jogo de espelhos, o antídoto para os males do país, condensados em representações das populações brasileiras como indolentes e doentias. «Vitalizar pela educação e pela higiene toda essa gente reduzida pela vermina a meio-homem, a um terço de homem, a um quarto de homem»<sup>37</sup> era o que propunha o médico Miguel Couto, personagem síntese do entusiasmo pela educação que se disseminou nos anos 20. «Regenerar» as populações brasileiras, por meio da higiene e da educação era a solução que descobriam como alternativa aos impasses postos pelos determinismos raciais.

A «educação integral» –assentada no tripé: saúde, moral e trabalho– era uma das respostas políticas ensaiadas por setores da intelectualidade brasileira na redefinição dos esquemas de dominação vigentes. Tratava-se, fundamentalmente, de estruturar dispositivos mais modernos de disciplinarização social, que viabilizassem o que era proposto como Progresso. Nesse projeto, a educação era especialmente valorizada enquanto dispositivo capaz de garantir a «ordem sem necessidade do emprego da força e de medidas restritivas ou supressivas da liberdade», e a «disciplina consciente e voluntária e não apenas automática e apavorada»<sup>38</sup>.

Com a disseminação da chamada pedagogia de Escola Nova, no Brasil, as representações sobre o papel disciplinarizador da educação ganham novos contornos. Uma das crenças que então se dissemina é a de que os novos métodos, saídos

do seio das usinas, como dizia Ferrière<sup>39</sup>, eram dispositivos de organização do meio escolar nos termos das novas máximas que vinham reorganizando o trabalho industrial. «No momento em que o mundo proclama métodos de organização do trabalho como fator essencial de prosperidade econômica», –propunha, por exemplo, o engenheiro Barbosa de Oliveira– a escola deveria dar aos alunos «desde os primeiros passos (...) uma diretriz segura para a ‘racionalização’ unanimemente prescrita em todos os ramos da atividade humana»<sup>40</sup>. Enraizava-se, assim, no discurso pedagógico, o que Lourenço Filho identificou como uma das tendências principais da nova pedagogia, o «taylorismo na escola»: «inovações ou sistemas» que visavam «dar maior rendimento escolar do ponto de vista da organização das classes ou cursos». Tal tendência concebia a escola «como a produção das modernas indústrias que deve ser rápida, precisa, com perdas mínimas de energia e pessoal»<sup>41</sup>.

Mas, a mutação que se opera no campo pedagógico é mais ampla do que faz crer a definição de *taylorismo na escola*, formulada por Lourenço Filho. Para além dos circuitos e dos objetos em que, de forma mais visível, o *taylorismo educativo* teve sua difusão e aplicação, disseminaram-se representações da vida moderna que, condensadas no modelo da fábrica, produziam novas sensibilidades. Nesse processo, a pedagogia deixava-se impregnar pelos novos ritmos da sociedade da técnica e do maquinismo. Ritmos que faziam entrever modalidades inéditas de intervenção disciplinar. Assim, por exemplo, caberia ao professor «guiar» a «liberdade» do aluno de modo a garantir que o «máximo de frutos» fosse «obtido com um mínimo de tempo e esforço perdidos». Assim, também, urgia evitar que o «interesse» do aluno –peça fundamental na nova pedagogia– se transformasse em «paixão», princípio «intempestivo» de «escolhas caprichosas»<sup>42</sup>.

Regrear a liberdade e coibir a paixão eram práticas sutis de dosagem que se ordenavam pelo primado de ajustar «os homens a novas condições e valores de vida»<sup>43</sup>, como queria Lourenço Filho. Nelas, eficiência era o novo nome da disciplina, pois

«‘eficiência com liberdade’ ou ‘liberdade com eficiência’, dizia o mesmo Lourenço, só num cadinho se fundem, e esse é o da educação. Dificuldades ou defeitos de disciplina social e, portanto, de eficiência. Perturbações da eficiência, baixa das condições de vida social e defeitos de disciplina»<sup>44</sup>.

O ajustamento dos homens a «novas condições e valores de vida» exigia a produção de comportamentos adaptados a funções, o que não significava uma dificuldade insuperável. Como ensinava o mesmo Lourenço Filho em sua Introdução ao Estudo da Escola Nova,

«...a educação é obra social, na proposição de seus fins. A sociedade a organiza, como aparelho capaz de continuá-la, pelo tempo e pelo espaço. E cada sociedade só tem a educação que pode ter. Mas, fixados esses fins, organizado o aparelho escolar, chamadas a elas as crianças, a obra social vai ser realizada por meios biológicos de adaptação do comportamento, a esses fins visados»<sup>45</sup> (grifos do autor).

Esse otimismo pedagógico conta com a natureza. Nas representações que o articulam a natureza infantil é matéria plástica e plasmável, desde que respeitada em seu vir-a-ser natural. Disciplinar não é mais prevenir ou corrigir. É moldar. É contar com a plasticidade da natureza infantil, com sua adaptabilidade, com sua capacidade natural de ajustamento a fins postos pela sociedade. Por isso, esse otimismo conta, mais do que com a natureza, com o poder disciplinarizador das novas exigências postas nos novos ritmos que a técnica e a máquina imprimem à sociedade. E, por isso, nenhuma fórmula condensa de modo mais abrangente a mutação que se opera no campo da pedagogia –tanto no que diz respeito à relativa autonomização desse campo como à nova modalidade disciplinar que nele se configura– do que a tão polissêmica e elíptica expressão «educar para a vida». Num dos seus usos mais disseminados, «eficiência» era o novo nome da disciplina. E da liberdade.

## Notas

- 1 Cf. FOUCAULT, Michel (1975) *Surveiller et punir*. Naissance de la prison. Éditions Gallimard. Paris.
- 2 Para uma história da inserção escolar da Psicologia em São Paulo, das relações dessa disciplina com a Pedagogia e a Antropologia e, especificamente, para uma história do Gabinete de Psicologia Experimental e Antropologia Pedagógica cf. TAVARES, Fausto Antonio Ramalho (1996) *A Ordem e a Medida: Escola e Psicologia em São Paulo (1890 a 1930)*. Mimeo. Faculdade de Educação/USP. São Paulo.
- 3 THOMPSON, Oscar (1914) «O futuro da pedagogia é científico». In *O Laboratório de Pedagogia Experimental*, Tip. Siqueira, Nagel & Comp. São Paulo, pp. 17 e 18.
- 4 Idem, *Ibidem*, p. 17.
- 5 «Logo após a sua chegada, foram-lhe confiados o ensino e os estudos psicológicos dos alunos de 1o e 2o ano da Normal Secundária, a direção de um curso público, feito uma vez por semana no jardim da Infância e de um curso especial sobre o mesmo assunto, para os professores da E. Normal e anexas.» THOMPSON, *op. cit.*, p. 18.
- 6 THOMPSON, *op. cit.*, p. 18.
- 7 PIZZOLI, Ugo, «Duas Palavras de Apresentação». In *O Laboratório de Pedagogia Experimental*, *ed. cit.*
- 8 THOMPSON, O - *op.cit.*, p. 9.
- 9 Idem, *ibidem*, p. 8.
- 10 Sobre a Carteira Biográfica Escolar cf. TAVARES, *op. cit.* pp. 113 a 118.
- 11 Sobre a questão cf. SCHWARCZ, Lilia Moritz (1993) *O Espetáculo das Raças*. Cientistas, Instituições e questão racial no Brasil. Companhia das Letras. São Paulo.; HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (1994) *A Invenção do Brasil Moderno*. Medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rocco. Rio de Janeiro.
- 12 THOMPSON, *op. cit.*, p. 13.
- 13 Idem, *ib.*, p. 11.
- 14 Idem, *ib.* p.15.
- 15 Cf., a respeito, SCHWARCZ, *op. cit.*
- 16 PIZZOLI, Ugo, «Relatório sobre o curso de cultura pedagógica». In *O Laboratório de Pedagogia Experimental*, *ed. cit.* p.142.
- 17 Idem, *ibidem*.
- 18 THOMPSON, *op. cit.* p. 16.
- 19 Idem, *ib.*, pp.16 e 17.
- 20 Cf., a respeito, CARVALHO, Marta Maria Chagas de (1989) *A Escola e a República*. Brasiliense, São Paulo. (Col. Tudo é História).
- 21 THOMPSON, *op. cit.* pp. 17 a 23.
- 22 Idem, *ib.* p. 8
- 23 Idem, *ib.* p 16.
- 24 PAULA SOUZA, Ruy - «Contribuição para os métodos de estudo do raciocínio nas crianças» . In *O Laboratório de Pedagogia Experimental*, *ed. cit.* p. 33.
- 25 LOURENÇO FILHO, Manoel B.(1930) *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. Cia. Melhoramentos, São Paulo. (Biblioteca de Educação, v. 11).
- 26 DORIA, A. Sampaio (1914) *Princípios de Pedagogia*. Pocaí-Weiss. São Paulo.
- 27 Cf. a respeito, AZEVEDO, Célia M. (1987) *Onda Negra Medo Branco - O Negro no Imaginário das Elites. Século XIX*. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- 28 Cf. KOWARICK, Lúcio (1987) *Trabalho e Vadiagem (A Origem do Trabalho Livre no Brasil)*. Brasiliense. São Paulo; e CARVALHO, Marta M. C.de, «A desilusão com a República e o entusiasmo pela educação» . In DE LORENZO, Helena Carvalho e COSTA, Wilma Peres da (orgs.) (1997) *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. Editora da UNESP, São Paulo, pp. 115 a 133. Cf. também, CARVALHO, Marta M. de *A Escola e a República. ed. cit.*
- 29 Alude-se aqui à expressão cunhada por Nagle para designar o movimento em favor da educação tal como se articula em uma de suas configurações, nos anos vinte. Cf., a respeito, NAGLE, Jorge (1974) *Educação e Sociedade na Primeira República*. EPU/Fundação Nacional de material escolar. São Paulo/Rio de Janeiro. Para uma redefinição do «entusiasmo pela educação» cf. CARVALHO, Marta Maria Chagas de (1986) *Molde Nacional e Fôrma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho na Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. FEUSP, São Paulo, mimeo, cap.3.
- 30 BENCHIMOL, Jaime Larry e TEIXEIRA, Luiz Antônio (1993) *Cobras, lagartos & outros bichos* .Uma história comparada dos institutos Oswaldo Cruz e Butantan. UFRJ, Rio de Janeiro, p. 225.
- 31 Idem, *ibidem*, p. 94.
- 32 O outro cenário a que os autores se referem é o da pandemia da gripe espanhola que teria transformado o cotidiano das cidades «num pesadelo com cenas literalmente dantescas, só comparáveis àquelas que os europeus viveram nos tempos longínquos da peste negra», *op. cit.* p. 93 .
- 33 Idem, *ibidem*.
- 34 Cf. CARVALHO, *op. cit.*
- 35 Cf. SCHWARCZ, *op. cit.* cf. também, VENTURA, Roberto (1991) *Estilo Tropical* História cultural e polêmicas literárias no Brasil. Companhia das Letras. São Paulo.
- 36 Cf. RIBEIRO, Maria Alice Rosa (1993) *História sem Fim... Inventário da saúde pública*. Editora Unesp. São Paulo. Cf. também LIMA, Gerson Zanetta de (1985) *Saúde Escolar e Educação*. Cortez. São Paulo.
- 37 COUTO, Miguel (1927) *No Brasil só há um problema nacional- a educação do povo*. Tip. Jornal do Comércio. Rio de Janeiro, p. 14.
- 38 PENNA, Belisário- «Solução de um Problema Vital», in ALBERTO, A. A. *et alii*, (1968) *A Escola*

- Regional de Meriti*. CBPN/INEP, Rio de Janeiro, p. 69.
- 39 FERRIERE, Adolfo «A Técnica da Escola Ativa», in *Educação*. São Paulo, jan.fev.março de 1932, vol 6.
- 40 OLIVEIRA, C. A. Barbosa de- «A Escola Regional nos seus aspectos urbano, rural, marítimo e fluvial» in *A Escola Regional*. Rio de Janeiro, Biblioteca da Associação Brasileira de Educação/Imprensa Nacional, 1931, p. 21.
- 41 LOURENÇO FILHO, M. B. de «A Escola Nova «in *Educação*. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo. São Paulo, junho de 1929, pp. 298-300, n° 3, v. 7.
- 42 OLIVEIRA, Barbosa C.A. «A Unificação do Ensino Normal». Tese apresentada à *Segunda Conferência Nacional de Educação*. In *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 18 de novembro de 1928.
- 43 LOURENÇO FILHO, M.B.- «Discurso na abertura da VII Conferência Nacional de Educação» in *Anais da VII Conferência Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, ABE, 1935, p. 22.
- 44 LOURENÇO FILHO, M.B.- «Discurso na abertura da VII Conferência Nacional de Educação» in *Anais da VII Conferência Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, ABE, 1935, p. 22.
- 45 LOURENÇO FILHO, M.B. - *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, ed. cit., p. 12.

## La enseñanza de la escritura y la conformación de la modernidad escolar: Argentina y Brasil 1880-1930

Diana Gonçalves Vidal\*  
Silvina Gvirtz\*\*

### Resumen

El trabajo se propone investigar la producción del campo disciplinar sobre la enseñanza de la escritura en Brasil y en Argentina y analizar cómo la constitución de este campo implicó la conformación de importantes aspectos de la modernidad escolar. Para ello, analiza cómo se fue organizando la enseñanza de la escritura en los dos países durante los siglos XIX y XX. Si en un primer momento parecen similares las discusiones y las propuestas educacionales en ese campo, a partir de los años veinte estos dos países presentan métodos y formas diferentes en cuanto a la enseñanza de la escritura. El lugar preponderante que ocupa el cuaderno de caligrafía en la escuela brasileña contrasta con su paulatino abandono en la Argentina.

La hipótesis que aquí se maneja es que los métodos y las formas eran, en rigor, estrategias político-didácticas diferentes que se implementaron en función de las particularidades del desarrollo de los sistemas educativos de estos dos países latinoamericanos.

*This work aims at investigating the discipline production on the teaching of writing in Brazil and Argentina. It also analyzes the way in which the establishment of such field involved the conformation of important aspects of school modernity. In order to achieve its aim the paper analyzes the way in which the teaching of writing was gradually organized during the XIXth and XXth centuries. If at the beginning both the discussion and the educational proposals appear as similar, from the '20s onwards the two countries present different methods and forms as regards writing teaching. The crucial role played in Brazil by the calligraphy notebook contrasts with its gradual abandonment in Argentina.*

\* Universidad de San Pablo.

\*\* Universidad de Buenos Aires.