

Arquivos escolares, cultura escolar e História da Psicologia

School archives, school culture and the History of Psychology

Karina Pereira Pinto

Universidade Estadual de Santa Cruz

RESUMO:

A pesquisa em arquivos escolares, com suas dispersões documentais, faz do trabalho historiográfico uma inquietante aventura: documentos isolados ou incompletos, manuscritos ilegíveis, temas variados, fotografias, papéis timbrados, originais rasurados, séries interrompidas, muito mofo e muita poeira. Para a historiografia da psicologia as fontes advindas dos arquivos escolares possibilitam a leitura e releitura de suas histórias de uma maneira complexa, possibilitando, por vezes, o encontro de informações inestimáveis. Neste sentido, o diálogo entre a história da psicologia e a história da educação mostra-se bastante frutífero, especialmente pelas formulações teóricas efetuadas no campo da historiografia da educação que muito contribuem para pesquisas que caminham numa região de fronteiras entre história, psicologia e educação.

Palavras-chave: arquivos escolares; cultura escolar; história da psicologia

ABSTRACT:

The research in school archives, with their documental dispersions, makes the historiographic work a disturbing adventure: isolated or incomplete documents, illegible manuscripts, varied themes, photographs, letterhead papers, original documents overwritten, discontinued series, much mould and dust. For the historiography of psychology, the sources that come from school archives enable the reading and rereading of its histories in a complex manner, making possible, at times, the finding of inestimable information. In this sense, the dialog between the history of psychology and the history of education is very fertile, especially through the theoretical formulations carried out in the field of education historiography that contribute so much to the researches that navigate in the region of frontiers between history, psychology and education.

Key words: school archives; school culture; history of psychology

Este texto apresenta-se dividido em duas partes: na primeira, são apresentados elementos para reflexões sobre a pesquisa historiográfica, dando especial atenção à pesquisa arquivística em escolas e ao tratamento das fontes; na segunda, aponto

perspectivas teóricas para um estudo dos saberes psicológicos nas escolas, estabelecendo a possibilidade de um frutífero diálogo entre a história da psicologia e a história da educação. Nesta segunda parte são apresentadas contribuições teóricas efetuadas no campo da historiografia da educação que muito colaboram para pesquisas que caminhem numa região de fronteiras entre história, psicologia e educação.

Dos arquivos e das fontes

Ao realizarmos pesquisa historiográfica seja em psicologia seja em educação, é preciso compreender que as fontes históricas são caracterizadas como evidências de determinados momentos e capturadas através de perguntas feitas pelo pesquisador – e não a partir de uma verdade –, podendo ser recuperadas por uma ou outra perspectiva teórica. Cabe ao pesquisador, através de diálogo estabelecido com as evidências, construir séries que produzam o fato histórico. Toda e qualquer produção historiográfica, portanto, advém de determinados pressupostos, teóricos ou não, do pesquisador. O diálogo – e não imposição – entre a teoria proposta pelo pesquisador e as evidências possibilita a problematização dos indícios presentes nos documentos, e não apenas seu agrupamento ou periodização.

Segundo Orlandi (1988), dependendo da perspectiva na qual um acontecimento é observado, pode-se originar “uma multidão de diferentes objetos de conhecimento, cada qual com suas características e propriedades” (p. 15). O tratamento dado aos documentos, portanto, parte do princípio de que as fontes históricas existem como evidências dos acontecimentos e que “quem constrói os fatos é o historiador; do seu diálogo com as evidências é que produzem os fatos históricos, inseridos ou não no passado. Os fatos não têm voz em si mesmos, como diziam os positivistas. Quem dá voz aos fatos é o historiador, interrogando as evidências” (FENELON, 1997: 131).

A partir deste diálogo, a pesquisa em arquivos – com suas dispersões documentais – faz do trabalho historiográfico uma inquietante aventura: documentos isolados ou incompletos, manuscritos ilegíveis, temas variados, fotografias, papéis timbrados, originais rasurados, séries interrompidas, muito mofo e muita poeira. A cada retorno aos arquivos já pesquisados abre-se a possibilidade de uma releitura das mesmas fontes, pois, ao estabelecer um diálogo com as fontes a partir de um novo problema e de uma delimitação teórica diferenciada, as perguntas feitas às evidências se modificam, dando visibilidade a outros indícios e a uma nova ordenação dos fatos.

Desta forma, a pesquisa com fontes variadas não deve prescindir de uma busca arquivística, uma vez que os arquivos possibilitam um contato com as fontes de uma maneira particular, diferentemente das pesquisas realizadas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Nos arquivos escolares, as fontes apresentar-se-ão de maneira complexa, por vezes possibilitando o encontro de informações inestimáveis, que, quando organizadas em séries documentais, possibilitam contar histórias inéditas. No entanto, os arquivos, de uma maneira geral, também devem ser submetidos à crítica. Os documentos encontrados devem passar por uma criteriosa compreensão sobre sua inserção em um dado arquivo, como, por exemplo, os arquivos privados, em geral doados por familiares. Tais arquivos nos remetem a duas questões: primeiramente, nestes arquivos nos deparamos com a possibilidade de vislumbrar uma documentação não oficial bastante diversificada, versões iniciais de livros, artigos, decretos-lei, planos de aulas, transcrições de aulas, traduções, cartas pessoais, textos manuscritos, textos datilografados, textos rasurados, textos incompletos, textos com autoria, textos sem autoria, textos ilegíveis..., além de impressos diversificados – jornais, revistas, panfletos – e fotografias; no entanto, ao mesmo tempo que nos deslumbramos com esta diversificação, por se tratar de arquivos pessoais, torna-se necessário submeter os documentos encontrados a uma crítica que se inicia pela compreensão de sua inserção nos arquivos, levando-nos a questionar as presenças documentais a partir de seu caráter acidental ou intencional, os possíveis interesses na preservação de uma determinada memória daquele personagem e, portanto, na conservação de tais ou quais documentos (HEYMANN, 2003).

Nunes et alii (1993), em análise sobre a produção de pesquisas em história da educação brasileira, justificam a importância da pesquisa histórica em arquivos:

Por que os arquivos? Não só porque é com relação a eles que o problema das fontes é mais complexo, mas também por que contêm informações inestimáveis (muitas vezes inéditas!), necessárias ao cotejo e crítica de informações provenientes de outras fontes e da própria historiografia educacional já produzida. Sem a pesquisa arquivística, essa historiografia, no limite, inexistente. Sucumbe ao risco de girar ao redor de idéias mal esclarecidas e de estereótipos cristalizados, que se reproduzem em artigos e livros. É evidente que a frequência aos arquivos não constitui por si só a solução para as dificuldades presentes na produção existente, já que a renovação da interpretação histórica exige também o debate sistemático no campo da historiografia e a enunciação e o aprofundamento de certas questões teórico-metodológicas (p. 26).

Outro aspecto a ser considerado nos arquivos é que eles são, em geral, fragmentários. As séries documentais devem constituir-se pela articulação de fontes variadas de arquivos diversos. É importante destacar, no entanto, que buscar variadas

fontes documentais para suprir as lacunas dos arquivos não significa buscar uma história completa – o que concede ao pesquisador uma ilusória onipotência de que nada lhe escapa. Neves (1988) critica as pretensões de uma racionalidade e uma cientificidade que buscam a totalidade histórica:

De ‘marxistas’ a ‘monges’ todos se prostam diante do mesmo altar e acompanham a mesma liturgia para venerar e homenagear a deusa Ciência e a deusa Razão. Mas – quem sabe? – talvez Elas tenham cabeças profanas. De imensos, intermináveis fios de cabelo que tecem a ‘história’; uma ‘história’ que não tem desvãos, regiões desconhecidas, continentes inexplorados, repetições aberrantes ou farsescas, lacunas, disparidades de quase ininteligível compreensão, línguas ignotas andamentos desencontrados, torções imprevisíveis, eventos aleatórios. A ‘história’ que proclamam é autoritária e onipotente porque afirma tudo conhecer (ou tudo poder conhecer, se quiser) já que os acontecimentos históricos são, todos (do mais grandiloquente e majestoso ao mais insignificante e balbuciante), necessários, de inter e intracausalidade estrita e direta, de articulação absoluta que a todos atravessa e vincula, de cadência comum e uniforme, de passado sabido e futuro previsível, de tradutibilidade assegurada. Aqui não há lugar para a selvageria, para o hiato, o corte, a descontinuidade, o parcelamento porque estes romperiam a cerrada trama tecida por fios que, de tão contíguos, formaram uma superfície lisa e... monótona. A periodização histórica, para esse racionalismo cientificista tão pretensioso quanto preguiçoso em sua bonomia, ou fica impedida ou se torna uma triunfalista erupção de ‘Novas Eras’ (‘Novas Totalidades’) (NEVES, 1988: 66-67).

Assim, segundo o autor, as pretensões de uma racionalidade e uma cientificidade que buscam a totalidade histórica nada mais produzem que uma história autoritária. A história, com sua natureza lacunar, é marcada por descontinuidades e, segundo Paul Veyne (1982), “não podemos dizer à história mais do que dizem as fontes” (p. 30), restando-nos apenas escrevê-la com suas desproporcionalidades de tempos – tão desiguais quanto a própria conservação das fontes. E, de maneira complementar à posição de Neves, Paul Veyne (1982) afirma a natureza lacunar da história:

A solução seria a modificação dos títulos dos capítulos? Um capítulo intitular-se-ia, por exemplo, ‘O que sabemos da história rural de Roma’, em vez de ‘A história rural de Roma’... Pelo menos poderíamos proceder a uma definição prévia das fontes segundo o seu caráter (história historicizante, anedótica, romance, cronologia árida, documentos administrativos) e o seu tempo (uma página para um dia ou para um século)? Mas como resolver a dificuldade que consiste na existência de aspectos do passado que as fontes nos deixam ignorar e que ignoramos que elas nos deixam ignorar? (p. 29).

Desta forma, segundo Rago (1995), os documentos devem ser trabalhados e elaborados de modo a não esperar que uma dada interpretação dos documentos nos leve ao desvelamento da verdade. Ao invés de serem tomados como ponto de partida para a explicação dos fatos, devem ser considerados como construções discursivas engendradas por práticas determinadas, pois, segundo Le Goff (1984), “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o

fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder” (p. 102). Indo mais além, Le Goff afirma que o documento é um monumento, pois não é inócuo:

É antes de mais o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio”. Assim, seu significado aparente precisa ser desmistificado, uma vez que “resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (LE GOFF, 1984: 103-104).

Ao explicar o conceito de documento-monumento, Le Goff refere-se a *A Arqueologia do Saber*, onde Foucault (1986) explicita este conceito em relação a uma concepção arqueológica de história:

Em nossos dias a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento (FOUCAULT, 1986: 8).

Artigos, periódicos, discursos, cartas, ofícios, programas podem ser devidamente trabalhados dentro desta perspectiva de análise documental, tratados a partir de recortes que se atualizam em temas – e documentos – por vezes recorrentes.

Quanto ao tratamento de documentos escritos, Orlandi (1988) aponta que durante o ato da escrita constrói-se uma espécie de “leitor virtual”, isto é, um leitor imaginário para o qual o escritor estaria dirigindo seu texto, e que pode ser tanto um “cúmplice” quanto um “adversário”. Ao analisar um documento, o “leitor real” tem que interagir necessariamente com os outros sujeitos presentes – o autor e o leitor virtual – através de uma mediação feita pelo texto. E, além da inter-relação entre os interlocutores, é preciso prestar atenção aos diversos modos possíveis de leitura que se realizam de acordo com o contexto em que ela se dá e de seus objetivos. Durante a produção da leitura é importante considerar não apenas o que está dito no documento, mas também o que está implícito, isto é, “aquilo que não está dito e que também está significando” (ORLANDI, 1988: 11). As presenças e ausências, portanto, tanto nos documentos quanto nos próprios arquivos não devem ser consideradas óbvias, mas sim estranhadas e problematizadas, pois o que não é dito também os constitui.

Da mesma forma que as práticas podem ser apreendidas em sua materialidade escrita (as fontes textuais), podem ser apreendidas pela oralidade, pelas representações manifestadas de diversas formas, pelas organizações espaciais e temporais, pela arquitetura dos prédios, pela organização de cidades, pela constituição de disciplinas etc. O documento/monumento não é apenas textual. Por vezes o arquivo escolar se amplia de tal modo que extrapola aquela sala mal-iluminada e empoeirada onde normalmente está localizado o chamado “arquivo morto” e alcança os corredores, o pátio, as salas de aula, os banheiros e quadras esportivas, os gabinetes da direção e dos professores, enfim, a arquitetura escolar de um modo geral, incluindo seu estilo e sua localização perante a cidade (cf. DÓREA, 2004; VIÑAO FRAGO et alii, 2001). O que pode nos dizer sobre a história da psicologia a divisão de alunos em salas de aula, especialmente quando articulada à divisão do tempo escolar em séries (ou ciclos de aprendizagem)? O que este “arquivo vivo” nos conta?

Esta abordagem possibilita um olhar diferenciado sobre a qualidade e a validade das fontes, abrindo possibilidades documentais descartadas pela história positivista. Mas isso não quer dizer que as fontes legislativas e oficiais devam ser descartadas. Estas, de um modo geral, são as fontes que se encontram mais preservadas nos arquivos escolares. Segundo Hilsdorf (1999), é possível uma releitura de documentação administrativa sob uma ótica historiográfica que aponta para dados, por exemplo, do cotidiano escolar, pois os conteúdos ali contidos nunca são meramente burocráticos: “convenientemente interrogada, ela é insubstituível para uma tentativa de reconstituição histórica das várias dimensões da educação escolarizada ou não” (p. 16), especialmente quando esta documentação é combinada com outras fontes extra-oficiais. Ao recorrermos a fontes variadas, constituindo séries além das estabelecidas oficialmente, podemos obter algo a mais das histórias contadas em apenas um determinado tipo de documento, além de muitas evidências inimagináveis. Numa escola, por exemplo, podemos compreender a inserção dos saberes psicológicos em seu cotidiano através da análise de fotografias enquanto dispositivos materiais de organização de práticas determinadas, combinadas aos ofícios do diretor e aos relatórios de inspeção.

Mesmo documentos oficiais como relatórios, prescrições de decretos e ofícios possibilitam, através de suas combinações, a apreensão de pequenos embates ou acontecimentos diferenciados daqueles que a “história oficial” se propôs a contar, e que, muitas vezes, tentou ocultar. Robert Slenes (1985) aponta para este caminho quando nos mostra como documentos dos arquivos cartoriais podem trazer muitos dados acerca do

cotidiano; e vai mais além, demonstrando a possibilidade de, nestes acervos oficiais, se encontrar aquilo que chama de “documento único”:

Toda vez que se abre um velho maço de inventários, de processos criminais, de processos cíveis diversos, espanejando a poeira que testemunha sua antigüidade e seu abandono pelos homens, sabe-se que haverá surpresas. Escolhe-se um processo; vira-se a folha em que está a lista de avaliação de escravos, ou outro documento mais ou menos padronizado – rico quando trabalhado junto com manuscritos do mesmo tipo, mas geralmente pobre em informações por si só; de repente, na folha seguinte, uma cabeça se lança pelo papel e grita: ‘cuidado, tem gente aqui’. É assim, às vezes, que se sente o impacto do documento único – único por sua riqueza de informações – que revela o calor e a paixão de um episódio, e que contribui, tanto quanto uma fonte de valor quantitativo, para a reconstrução social (SLENES, 1985: 173).

Este documento único, trazendo histórias excepcionais, pode levar a um questionamento de idéias preconcebidas, colocando em xeque toda uma construção historiográfica que se reproduz através dos discursos (SLENES, 1985). Na escrita de uma história dos saberes psicológicos, portanto, deve-se estar atento às minúcias dos arquivos e das fontes, pois a qualquer momento pode-se ouvir o grito: “cuidado, tem gente aqui”.

Da História da Educação para a História da Psicologia: compartilhando saberes

Considerando que o historiador estabelece um diálogo com os indícios presentes em suas fontes e suas perspectivas teóricas, apresentarei a seguir alguns pressupostos teóricos que trazem boas contribuições para o trabalho historiográfico na fronteira entre a psicologia e a educação.

Como nos referimos anteriormente, os documentos devem ser considerados como construções discursivas engendradas por práticas determinadas. Mas, o que estamos compreendendo como prática? A prática, e isso é preciso deixar bem claro, não é uma instância misteriosa, mas exatamente o que fazem as pessoas, seus atos, por mais simples que sejam. Um objeto não é senão um correlato do que fazemos. Ao falarmos das práticas, ao invés de tratá-las de forma vaga e generalizada, devemos descrever seus “contornos pontiagudos” (VEYNE, 1982: 160), isto é, todos os seus detalhes. A prática é, como Paul Veyne a caracteriza, “a parte oculta do iceberg, para dizer que ela só se apresenta à nossa visão espontânea sob amplos drapeados e que é grandemente preconceptual; pois a parte escondida do iceberg não é uma instância diferente da parte emersa: é de gelo como esta, também não é o motor que faz movimentar-se o iceberg; está abaixo da linha de visibilidade, e isso é tudo” (VEYNE, 1982: 160). Assim é a prática: o tempo todo fazemos coisas, nos comportamos de determinadas maneiras,

sentimos e pensamos, sem buscar conceitos para essas atitudes. Por isso cumpre dizer que as práticas estão abaixo da linha de visibilidade, sendo necessário colocá-las ao nível da visão para que possam ser desnaturalizadas, e para que as percebamos em sua materialidade e heterogeneidade.

É um engano, portanto, pensar que as práticas se explicam pelo que já foi feito, pelos objetos que acreditamos naturais. Aqui podemos fazer uma analogia à historiografia, compreendendo o documento como um objeto: a historiografia existe a partir dos documentos ou os documentos, engendrados por práticas determinadas, é que criam possibilidades historiográficas? Se a prática-historiográfica se debruça sobre um objeto-documento preexistente que ela visava anteriormente, este objeto-documento torna-se imóvel, anterior a tudo que lhe é externo, a-histórico. Porém, se tirarmos todas as “máscaras” do objeto-documento – que acreditamos o mesmo ao longo da história –, veremos que atrás delas não há nada, que não há essência ou verdade. Partindo deste princípio, é preciso estudar os documentos como objetivações: objetos instituídos a partir de práticas determinadas. Ao invés de tomarmos nossa questão-problema pelas suas extremidades, naturalmente chamadas de “causa” ou “fim”, a tomaremos pelo meio, pelas práticas que estabelecem os documentos-objeto: “os objetos parecem determinar nossa conduta, mas, primeiramente, nossa prática determina esses objetos” (VEYNE, 1982: 159). Porém, por serem tão conhecidos, alguns fatos presentes em documentos acabam por se tornar banais. É importante ressaltar, no entanto, que, apesar de se tornarem banais, tais fatos não deixam de existir: “o que se deve fazer com fatos banais é descobrir, ou pelo menos tentar descobrir, quais os problemas específicos e – quem sabe – originais a que eles se referem” (FOUCAULT, 1989: 3). A proposta de Foucault, portanto, é não partir de um objeto para ver suas manifestações ao longo da história, mas sim buscar compreender como e quando tal objeto emerge como tema, mostrando as práticas que o engendram.

Os documentos, portanto, podem ser analisados através de suas objetivações, isto é, como objetos instituídos a partir de práticas determinadas ou, simplesmente, pela materialidade das práticas. Dependendo do problema levantado para pesquisa, o documento pode funcionar, também, como um dispositivo. Segundo Foucault (1979), dispositivo é uma realidade heterogênea, em que se encontram implicadas tanto questões administrativas, legislativas, institucionais, arquiteturas, científicas quanto filosóficas, morais etc. Os dispositivos orientam condutas através de experiências comuns, simples, permanecendo impensados, pois, para que funcionem, é preciso que

sejam assimilados pelas instituições ou indivíduos. Estes dispositivos inserem-se num jogo de duplo condicionamento:

Nenhum 'foco local', nenhum 'esquema de transformação' poderia funcionar se, através de uma série de encadeamentos sucessivos, não se inserisse, no final das contas, em uma estratégia global. E, inversamente, nenhuma estratégia poderia proporcionar efeitos globais a não ser apoiada em relações precisas e tênues que lhes servissem, não de aplicação e consequência, mas de suporte e ponto de fixação. Entre elas, nenhuma descontinuidade, como seria o caso de dois níveis diferentes (um microscópico e outro macroscópico); mas, também, nenhuma homogeneidade (como se um nada mais fosse do que a projeção ampliada ou a miniaturização do outro); ao contrário, deve-se pensar em duplo condicionamento, de uma estratégia através da especificidade das táticas possíveis, e das táticas pelo invólucro estratégico que as faz funcionar (FOUCAULT, 1979: 95).

Foucault (1979) ressalta, ainda, a polivalência tática dos discursos: “Não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes” (p. 95).

Anne-Marie Chartier (2002), em suas incursões pela História da Educação, apropria-se do conceito de dispositivo proposto por Foucault e o define da seguinte forma: todo dispositivo é um dispositivo de controle, quase sempre sem autor, e com o qual se atinge a história das práticas. Ao se considerar algo como dispositivo, é preciso “interrogar-se sobre seu valor de uso em contextos e conjunturas” (p. 26) e procurar ver como ele funciona. O estudo dos dispositivos permite “pôr em evidência as ‘invenções’ praticadas, mas não decretadas explicitamente, instituídas sem que a hierarquia se misture com elas, aquelas de que se pode dizer que foram produzidas de maneira anônima pelas ‘práticas’” (p. 16).

Em estudo sobre cadernos e fichários escolares, Chartier (2002) exemplifica: “O que as crianças aprendem no uso permanente, imposto, incessantemente lembrado (mas não justificado nem conceituado) desses ‘dispositivos’ da escrita? Três coisas, essencialmente. Primeiro ponto, existe uma hierarquia indiscutível entre as disciplinas (...). As disciplinas que não deixam traço escrito (e não têm direito a um caderno) são, ainda menos importantes” (p. 22). O segundo ponto é a hierarquia de autoridade que se estabelece; e o terceiro, a definição dos saberes legítimos. E a autora prossegue:

Observando-se os cadernos dos alunos como dispositivos escriturais, pôde-se constatar como neles se manifestavam solidariedades práticas entre elementos ‘heterogêneos’ (saberes, autoridade, instituição, utensílios), para retomar uma expressão de Foucault. Eles são bem dispositivos de controle, inseridos em ‘estratégias de relações de forças que sustentam tipos de saber e que são sustentadas por eles’. Eles mostram não somente aquilo que os alunos aprendem ou no que fracassam em aprender, mas

também como a escola muda quando as relações de força se deslocam: mudanças na longa duração (oposição entre o antigo caderno diário do 'primário' e o caderno-fichário 'secundário'), assim como mudanças em curso (divisão do trabalho entre professores da escola e profissionais contratados). Podemos, assim, dar uma significação concreta ao que os mestres enunciam como uma constatação de evidência, geralmente deplorada como uma perda de poder: o primário se 'secundariza'. (...) Eles são, assim, os atores (e não os agentes) de uma transformação que permanece sem autor, isto é, anônima e, em boa parte, tácita e invisível a seus próprios olhos (CHARTIER, 2002: 23).

Chartier (2002) ressalta que os dispositivos mais eficazes são aqueles “instalados no tempo longo, o dos ajustes dos usos e das banalizações” (p. 24), pois funcionam “naturalmente”. E, apesar de instituído e já assimilado, o dispositivo “está sempre por se instituir e os saberes, que ele sustenta e supõe, por se construir” (p. 24).

Assim, a História da Psicologia pode dialogar com a História da Educação através da análise de dispositivos de organização das práticas escolares, com objetivações tais como: a disposição dos alunos em sala de aula; como eles são organizados nas classes (seriação, idade, etc.); a disposição do material escolar – quadro negro, murais, mesas, cadeiras, livros etc.; a organização espaço-temporal das atividades escolares, tanto das atividades livres quanto das coordenadas – festas cívicas, aulas de educação física, música, biblioteca etc.; a própria constituição dos saberes em disciplinas, isto é, em saberes pedagógicos organizados; os registros das práticas de ensino; as estratégias editoriais e os usos do impresso; as fotografias escolares; dentre outras (cf. PINTO, 2001; PINTO, 2006; CARVALHO et alii, 2000; CARVALHO et alii, 2004; SOUZA, 2001). Ou seja, com as compreensões sobre “prática” e “dispositivo” propostas, a escola é considerada como uma instituição ativa que possui uma cultura singular e produtiva. Recorrerei, portanto, a uma apresentação sobre o conceito de “cultura escolar” como uma forma de ampliar a discussão.

Dominique Julia (2001) apresenta como conceituação de cultura escolar “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (p. 10), destacando que a cultura escolar não pode ser compreendida se não realizarmos uma análise das relações – tanto conflituosas quanto pacíficas – que estabelece com as demais culturas que lhe são contemporâneas. Para compreender a cultura escolar, propõe três eixos: 1. analisar as normas e finalidades que regem a escola, dando especial atenção aos períodos de crise e conflitos, e analisar os textos normativos remetendo-os sempre às práticas; 2. estudar atentamente o papel da profissionalização do educador, buscando compreender como e sobre quais critérios a

profissionalização se deu nos diferentes níveis do ensino, destacando o papel do professor primário por sua constituição diferenciada da do professor secundário; 3. realizar uma análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares, remetendo-se à história das disciplinas escolares. Julia (2001) refere-se a André Chervel ao afirmar que “as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do termo ‘escola’, e constituem ‘um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos programados’” (p. 33). Ao se examinar as disciplinas escolares, ainda segundo Juliá, deve-se levar em conta “os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas de motivação e estimulação dos alunos, que fazem parte destas ‘inovações’ que não são vistas, as provas de natureza quantitativa que asseguram o controle das aquisições” (p. 34). Estes três eixos de análise, no entanto, só são possíveis de se alcançar abrindo a “caixa preta” da escola para compreender o que se passa neste espaço.

Com uma definição diferenciada, porém complementar, Antonio Viñao Frago (1998) afirma a cultura escolar como “un conjunto de teorías, principios o criterios, normas y practicas sedimentadas a lo largo del tiempo en lo seno de las instituciones educativas. Se trata de modos de pensar y actuar que proporcionan estrategias y pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros y con otros miembros de la comunidad educativa e integrarse en la vida cotidiana del centro docente” (p. 168-169). O autor se utiliza de um esquema de trabalho proposto por Antonio Nóvoa para apontar enfoques e questões na análise da cultura escolar, no qual quatro blocos são articulados: 1. os atores; 2. os discursos e as linguagens; 3; as instituições e os sistemas educacionais; e 4. as práticas. Dentro do bloco dos atores estão englobados os professores, as famílias e os alunos. Viñao Frago, no entanto, destaca os professores – a formação, a seleção e a carreira acadêmica – por sua relevância para a configuração da cultura escolar. Os discursos, linguagens ou modos de conversação e comunicação escolar também são fundamentais para compreender a cultura escolar, como podemos ver no processo de substituição dos procedimentos de ensino e aprendizagem orais pelos escritos no mundo escolar e também com o declínio da leitura em voz alta para a valorização da leitura silenciosa.

Ao falar das instituições, do sistema educacional e da organização escolar, Viñao Frago (1998) enfatiza que o que se deve estudar é a interação entre o institucional-organizativo e o cultural através da análise tanto das tendências e forças internas da escola quanto do sistema normativo imposto de fora da escola. Deve-se destacar os

aspectos que são próprios à instituição escolar, tais como: as disciplinas escolares que, além da análise dos conteúdos e dos livros, deve englobar uma análise dos exercícios e dos exames; o espaço escolar, que pode ser compreendido tanto como “lugar” (a especificidade de ter um espaço próprio, independente de qualquer outro – Igreja, Estado etc.), que tende a se fragmentar em uma variedade de usos e funções, quanto como território, relacionando-se com o que está à sua volta, com outros espaços e lugares; e o tempo escolar, que é um tempo pessoal, institucional e organizativo, sendo a escola

uno de los instrumentos más poderosos para generalizar y presentar como natural y única, en nuestras sociedades, una concepción y vivencia del tiempo como algo mensurable, fragmentado, secuenciado, lineal y objetivo que lleva implícita las ideas de meta y futuro. Es decir, que proporciona – al menos como posibilidad – una visión del aprendizaje y de la historia no como procesos de selección y opciones, de ganancias y pérdidas, sino de avance y progreso (p. 176-177).

Sobre as práticas, Viñao Frago (1998) aponta que devem ser analisadas em suas continuidades e inércias, em sua forma rotineira, pois “se trata, en definitiva, de modos de actuar que, sedimentados a lo largo del tiempo, son adoptados e interiorizados de un modo automático, no reflexivo, por los profesores y alumnos” (p. 179). Estes modos de atuar são gerados na e pela própria instituição, formando uma cultura institucional mais ampla. Como fontes, aponta a história oral, os edifícios, o mobiliário, o material utilizado, além de, principalmente, os objetos relativos à realidade e às práticas institucionais, tais como os exames, os livros, os cadernos de exercício escolares, os regulamentos, os diários de classe, dentre muitos outros. Para finalizar, afirma que, para realizar a análise da cultura escolar, é necessário que se contraponha a “realidade cotidiana da escola” com a “teoria ou as propostas educacionais” e com as “leis”, uma vez que estes três pontos de vista não são compartimentos estanques, mas se determinam e influenciam mutuamente. “Una fuente, una información, nos remite a otras. Las tres perspectivas son en este caso necesarias porque de lo que se trata es de analizar su evolución y cambios, sus influencias recíprocas. Sólo de este modo, podremos captar las discontinuidades y rupturas, las inercias y persistencias” (p. 181). Além dos três aspectos mencionados, acrescenta um quarto: a realidade social externa à escola, pois esta realidade social condiciona e é condicionada pelos três aspectos anteriores.

Com esta breve explanação sobre cultura escolar, podemos ter uma compreensão sobre a escola como um espaço produtivo singular, que produz e é produzido por vários aspectos que o atravessam.

Um dos aspectos apontados tanto por Dominique Julia (2002) quanto por Viñao Frago (1998) como importante questão para o estudo da cultura escolar são as disciplinas escolares. Apresentarei a seguir os conceitos propostos por André Chervel (1990), em seu texto *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, para lançar uma luz sobre possíveis caminhos a serem percorridos na compreensão da disciplinarização dos saberes psicológicos e/ou pedagógicos articulados às questões “psi”.

A história das disciplinas, segundo Chervel (1990), mostra que as disciplinas escolares foram historicamente criadas “pela própria escola, na escola e para a escola” (p. 181), deixando de ser consideradas, em seus conteúdos, como simples adaptação e vulgarização das ciências. O autor não nos oferece uma definição fechada sobre o termo disciplina escolar, mas o aponta com o sentido de “conteúdos do ensino” (p. 178), devendo ser considerado em sua “gênese”, isto é, como um produto da escola, em sua “função”, compreendendo para quê serve, e em seu “funcionamento”, verificando a relação entre a disciplina posta em ação e os resultados obtidos.

Todas as disciplinas, ou quase todas, apresentam-se sobre este plano como corpus de conhecimentos, providos de uma lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas idéias simples e claras, ou, em todo caso, encarregadas de esclarecer a solução de problemas mais complexos (CHERVEL, 1990: 203).

As disciplinas escolares buscam sua história específica na própria escola, em seu caráter eminentemente criativo, pois, para Chervel (1990), uma “disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina” (p. 184). É necessário identificar as finalidades escolares, classificá-las e organizá-las em seus diferentes lugares e épocas, pois tal tarefa constitui-se numa importante etapa para a compreensão das disciplinas escolares. Mas, o que seriam estas finalidades? São produtos da própria escola, que não mais é vista como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela” (p. 182), e sim como algo que intervém “no campo da cultura, da literatura, da gramática, do conceito”, desempenhando um papel produtivo. Em todas as épocas, vemos aparecer finalidades escolares de diversas ordens e de prioridades diferentes na sociedade: “finalidades

religiosas”, “finalidades sócio-políticas”, “finalidades de cada um dos grandes tipos de ensino”, “finalidades de ordem psicológica”, “finalidades culturais diversas”, “finalidades mais sutis, de socialização do indivíduo” etc. (p. 187-188), estando todas em estreita correlação umas com as outras.

A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar uma instrução. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. Percebe-se então por que o papel da escola não se limita ao exercício das disciplinas escolares. A educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados (p. 188).

Ao se buscar compreender as finalidades educativas, deve-se ter em mente tanto os objetivos fixados quanto o que “de fato” acontece na escola: a “realidade pedagógica”. Outra consideração importante é que as finalidades não se fixam nos conteúdos do ensino, pois os conteúdos podem mudar sem que as finalidades se alterem, daí poder-se afirmar que as disciplinas põem os conteúdos a serviço das finalidades, ao mesmo tempo em que, se as finalidades mudam, as disciplinas também se alteram. Segundo Chervel (1990), para realizar uma história das disciplinas escolares é preciso abordá-las por seus vários componentes que estão, de uma forma ou de outra, em relação direta com as finalidades escolares. Estes componentes são: os “conteúdos”, que têm por função distinguir as modalidades escolares de ensino das não escolares, concedendo às disciplinas um estatuto próprio de conhecimento, além de evidenciar mudanças nas tendências do ensino; os “exercícios”, que são um componente indispensável às disciplinas, agindo como elementos de fixação ao mesmo tempo que “colocam em jogo a inventividade, a criatividade, a espontaneidade, ou o espírito de rigor nas deduções ou na aplicação das regras” tanto pelo aluno quanto pelo professor (p. 204); a “motivação e incitação do aluno”, pois não só este é preparado para uma nova disciplina, como os conteúdos são selecionados levando-se em conta o estímulo do mesmo - uma disciplina pode sofrer arranjos, pequenos ou não, de acordo com o que se pretende em termos de motivação do aluno; por fim, a “avaliação” ou os “exames”, que provocam dois fenômenos: a especialização de certos exercícios na direção do exame e pressões para o desenvolvimento das disciplinas, também neste sentido. Os exames podem, inclusive, alterar o curso de uma disciplina.

Dentro destas considerações, gostaria de ressaltar um aspecto levantado por Chervel (1990) para uma história das disciplinas escolares, que, apesar de não se constituir num ponto de destaque de seu texto, é relevante para nossa próxima discussão: o perigo do enaltecimento de um nome, em detrimento da cultura escolar, nas alterações que uma disciplina sofre.

Não é raro que essa mutação disciplinar seja imputada à influência, ao pensamento e à ação de determinado grande nome da ciência, da psicologia ou da pedagogia. O estudo preciso dos fenômenos inerentes ao sistema educacional e a cronologia exata da disciplina, ao contrário, freqüentemente põem em evidência o papel desempenhado pelo estrito mecanismo da cultura escolar e da cultura da sociedade. Resta estabelecer as responsabilidades exatas de uns e outros (p. 219).

Destaquei esta consideração de Chervel, pois este é um ponto que nos lança para a relação de autoria dos acontecimentos subjacentes à realidade escolar. Ao se escolher um caminho que rejeita o estabelecimento de linhas de continuidade entre os fatos ou a busca por aplainamentos forçados, optando-se por descrever a dispersão encontrada nos discursos, os cortes e os acontecimentos que promovem inversões de forças, o acontecimento não pode ser dado como um fato em si, mas deve ser visto como algo que emerge em um campo de forças e que assume determinadas configurações, sendo tomado como um objeto. Dentro desta perspectiva, não há autores a serem enaltificados, mas atores com suas práticas. Ao estudar a objetivação dos acontecimentos – que estão inseridos em uma rede de relações –, pode-se recorrer à noção de poder de Foucault, que amplia suas dimensões para além dos modelos jurídico e institucional, de forma a abranger um determinado exercício que se exerce no cotidiano e transforma indivíduos.

O poder de que trata Foucault é um poder que não está subordinado a instâncias econômicas, não é uma coisa nem é natural, não se encontra localizado no Estado nem em qualquer outro lugar, não possui um “titular” e não se sabe ao certo quem o detém. O poder é uma prática social historicamente construída, e “só existe em ação” (FOUCAULT, 1999: 175), pois é uma relação de forças, uma prática, é algo que se exerce, que funciona. Ele não age diretamente sobre as pessoas, mas sobre as ações que as mesmas exercem (FOUCAULT, 1989). Esse poder está situado no corpo social, penetra na vida cotidiana das pessoas e possui procedimentos técnicos em um nível de micro-poderes “que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo - gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos” (MACHADO, 1999: XII). O poder se exerce em diferentes instâncias da rede social e em variados níveis, estando os micro-poderes ligados ou não ao Estado. Funciona como uma espécie de rede de dispositivos

ou mecanismos e não há exterior possível a ele – está disseminado por toda estrutura social, se exercendo como uma multiplicidade de relações de forças. Para que o poder se exerça, no entanto, dois elementos lhe são indispensáveis: que aquele sobre o qual as relações de força se exercem seja não apenas reconhecido, mas também mantido enquanto “sujeito agente”; e que haja uma abertura às relações de poder ao nível de possibilidade de respostas, ações e reações.

O exercício do poder é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde vai se inscrever o comportamento dos sujeitos agentes: ele incita, induz, seduz, facilita ou dificulta, amplia ou restringe, torna mais ou menos provável; no limite ele vai coagir ou impedir totalmente; mas vai ser, como sempre, um modo de agir sobre um ou mais sujeitos agentes, se eles agirem ou forem levados a agir. Uma ação sobre ações (FOUCAULT, 1989: 14).

Foucault (1989) aponta, como uma forma de investigar as relações de poder, colocar em evidência as resistências que, de certo modo, agem como catalisadores, possibilitando “ver onde elas [relações de poder] se inscrevem, descobrir seus pontos de incidência e os métodos que utiliza” (p. 4), analisá-las a partir de seus afrontamentos e não de sua racionalidade interna. A condição permanente para a existência das relações de poder está, justamente, na possibilidade de resistência, na insubmissão, implicando estratégias de luta, sendo sempre possível modificar uma dominação. Para que haja o poder e a resistência a este poder, é necessário existir liberdade, pois “o poder só se exerce sobre sujeitos livres” (p. 15). A relação entre o poder e a liberdade não é excludente: a liberdade é condição para a existência do poder e, ao mesmo tempo, seu suporte, “pois se a liberdade cedesse inteiramente ao poder que se abate sobre ela isto o faria desaparecer, dando lugar à coerção pura e simples da violência” (p. 15). A liberdade deve, portanto, garantir a possibilidade de reação daqueles sobre os quais o poder se exerce. “O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 1999: 8).

Dentro desta noção de poder não há um autor responsável pela determinação dos acontecimentos, mas atores que, com suas práticas, produzem o real. É importante destacar, no entanto, que, ao retirar do foco das luzes a determinação de autoria, não estou ignorando que os atores possuam implicações de diferentes e singulares

intensidades; apenas busco observá-los sob o prisma das relações de força, para que suas práticas se explicitem sem rótulos pré-determinados.

Este cuidado deve ser tomado, principalmente, quando se está lidando com personagens que possuem uma história muito contada e, ao mesmo tempo, muito cristalizada, como aqueles personagens reconhecidos com pioneiros de uma prática específica. Se deixamos de ter tais considerações ao trabalharmos com estes personagens, corremos o risco de repetir uma memória já sedimentada sobre os mesmos. Em trabalho de crítica à historiografia da educação brasileira, Carvalho (1998) afirma:

A hegemonia que os renovadores da educação consolidaram no campo educacional e no mercado editorial lhes possibilitou não somente fixar orientações doutrinárias no campo da pedagogia como também difundir, largamente, representações sobre a história educacional brasileira e sobre o seu próprio papel nela. Tal hegemonia torna pertinente rastrear, em sua extensa produção intelectual, as representações instituintes do modo de conceber a história, a educação e a sociedade que configurou a historiografia educacional brasileira. Essas representações são fortemente perspectivadas em razão das posições de seus autores como intelectuais empenhados na organização da cultura e da educação no país (CARVALHO, 1998: 331).

A partir da hipótese de que o livro *A Cultura Brasileira*, de Fernando de Azevedo, consolida um discurso sobre a história da educação no Brasil, Carvalho (1998) atenta para a construção narrativa de Azevedo, que produz um “personagem-síntese” (p. 344) – os Pioneiros da Escola Nova –, no qual pelo menos três sujeitos históricos estariam sempre incluídos: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Ao se trabalhar numa discussão historiográfica em que estes três personagens atuam como grupo, torna-se difícil escapar da utilização de termos como “renovadores da educação” ou “pioneiros da educação nova”; porém, Carvalho (1998; 2002) afirma não haver problema nesta utilização, “desde que tais práticas sejam suficientemente determinadas para evitar que o sentido que o nome carrega se sobreponha à análise” (p. 345). Outro aspecto também é ressaltado por Carvalho (1998):

Produzindo a cristalização do novo e a reificação dos personagens que o encarnam, a narrativa de Azevedo talvez seja responsável por fazer deles personagens em torno dos quais se concentra a maioria avassaladora das pesquisas em História da Educação. Isso talvez porque esses personagens, por sua extraordinária capacidade de condensar o sentido do processo histórico, tenham obscurecido não somente os sujeitos que representam, mas também muitas práticas e sujeitos ao seu redor. O efeito mais nefasto da circulação desse megapersonagem de Azevedo é que sua presença torna invisível a materialidade dos processos e das práticas escolares, relegando-as à esfera do não-dito e, portanto, do não exposto (CARVALHO, 1998: 345).

Ao se realizar uma análise os saberes psicológicos nas escolas, a renúncia ao primado do sujeito é uma possibilidade de dar visibilidade às suas práticas em

detrimento de uma memória já consolidada, pois, retomando Foucault (1999), “não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento” (p. 27).

Trabalhando numa região de fronteiras: História da Educação, História da Psicologia

Construindo diálogos entre as conceituações sobre cultura escolar e a História da Psicologia, podemos montar, como exemplo, um cenário para uma análise sobre a inserção/presença dos saberes psicológicos na prática de ensino das professorandas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, no período de 1932 a 1937, âmbito da constituição de uma nova cultura pedagógica (cf. PINTO, 2006). Tal pesquisa foi realizada, prioritariamente, nos arquivos escolares do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.

Podemos afirmar que o objeto Prática de Ensino se configurava, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, no período de 1932 a 1938, no âmbito da diferenciação de níveis discursivos (cf. FOUCAULT, 1986), isto é, durante a reforma da instrução pública empreendida por Anísio Teixeira no Distrito Federal, temos a criação de dois dispositivos que se contrapõem conceitualmente a outros modelos pedagógicos que se disseminavam pelo país. Esta contraposição não se estabelece necessariamente por uma divergência em relação às políticas educacionais. Isto fica claro quando observamos que o próprio Anísio Teixeira, em seu discurso de posse na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, referencia a reforma de seu antecessor, Fernando de Azevedo, anunciando a continuidade da reforma do ensino por ele iniciada. Esta continuidade, no entanto, não impede que o Instituto de Educação seja criado em oposição à antiga Escola Normal e que a Escola Primária do Instituto de Educação seja reorganizada também em oposição à Escola de Aplicação da antiga Escola Normal. Estas duas oposições são recorrentes no discurso dos próprios implementadores da mudança – especialmente Anísio Teixeira e Lourenço Filho – no sentido de estabelecer um limite em relação aos trabalhos que existiam e o que ali estava sendo realizado.

A contraposição é evidenciada, portanto, por outro modelo pedagógico que se pretende inaugurar com a criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, o qual implica, igualmente, uma transformação da escola anexa à escola de formação de professores primários. Mário de Brito, muitos anos depois da experiência vivida como

diretor da Escola Secundária do Instituto de Educação, relembra a importância concedida à delimitação insistentemente marcada por Lourenço Filho. Vejamos como Brito se refere ao fato: “Divertia-me o aborrecimento que lhe [Lourenço Filho] dava qualquer pessoa que se referisse ao Instituto de Educação pelo nome antigo, isto é, da instituição que o precedera. ‘Escola Normal’ era um dístico condenado. Pois, não se estava realizando uma verdadeira revolução, em que métodos e nomes antigos, embora recentes, indicavam a resistência ao progresso?” (BRITO, 1959: 72).

O Instituto de Educação do Rio de Janeiro, desta maneira, configura-se, em 1932, no espaço de construção de um novo modelo pedagógico a partir da articulação dos discursos de Lourenço Filho e de Anísio Teixeira que buscavam, respectivamente: prover um espírito sadio aos professores cariocas para que o levassem para as escolas primárias; e uma cultura profissional que os instrumentalizasse numa cultura básica necessária para a compreensão do mundo pela ciência. A Escola Primária do Instituto de Educação a este se articulava como escola de experimentação, demonstração e prática (cf. DECRETO 3.810, de 19/03/1932), diretamente ligada a sua Escola de Professores.

Inserida no conjunto das escolas primárias municipais, a Escola Primária do Instituto de Educação exercia uma nova função social – de reformadora social, por excelência – que é oficializada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Este novo funcionamento, no entanto, já estava presente nas escolas primárias do Distrito Federal na reforma do ensino empreendida por Fernando de Azevedo, sendo reiterada na reforma de Anísio Teixeira através das instituições sociais transformadas em escolares. Aí temos um segundo elemento que compõe a Escola Primária do Instituto: no terreno das disputas educacionais do período, esta escola, inserida num Instituto de Educação onde a formação de professores primários se realizava a nível superior, dava visibilidade nacional à reforma do ensino realizada no Distrito Federal; ao mesmo tempo, com uma organização diferenciada das demais escolas primárias, servia de fonte de inspiração às professorandas da Escola de Professores, pela sua função como local de realização da Prática de Ensino.

A Prática de Ensino das professorandas organizava-se numa estreita articulação entre as Escolas de Professores e Primária do Instituto de Educação. Para tal, a Escola de Professores apresentava as matérias da formação de professores primários distribuídas em seções, dentre as quais havia uma específica para Prática de Ensino e outra para Matérias de Ensino. A seção de Prática de Ensino, no entanto, deveria estar estreitamente articulada à seção de Matérias de Ensino – que, por sua vez, deveria estar

articulada com as diretrizes dos programas de ensino primário da Diretoria Geral de Instrução Pública. A seção de Matérias de Ensino visava construir nas professorandas uma capacidade de reflexão sobre a “teoria perfeita e a prática imediatamente possível” (LOURENÇO FILHO, 1934) e, para tal, os conteúdos da escola primária deveriam ser estudados do ponto de vista do ensino das matérias (TEIXEIRA, Discurso proferido, 1932). A ênfase no ensino por situações de vida real era uma constante e abarcava, dentre vários aspectos, o ensino a partir da integração das matérias e o ensino pelo método de projetos. Estas concepções de ensino, no entanto, estavam pautadas numa concepção específica de programa escolar que enfatizava a necessidade do estudo científico sobre a criança e sobre a sociedade, tendo como objetivo compreender a criança para melhor direcioná-la a uma finalidade social específica e previamente estudada, isto é, a criança constituir-se-ia como centro e meio pelo qual a educação deveria se desenrolar, mas o fim da educação seriam as necessidades da vida adulta.

A formação do mestre sob novos moldes implicava uma mudança na concepção e organização dos programas das escolas primárias. Para a compreensão da Prática de Ensino, duas configurações de programas escolares podem ser observadas: em 1934 são publicados os Programas e Guias de Ensino; em 1937, os Programas Mínimos. Neste ínterim temos uma diferenciação na função desempenhada pelas contradições intrínsecas à formação discursiva da Prática de Ensino, a partir de um claro deslocamento discursivo de seu principal interlocutor: Lourenço Filho.

O campo de forças em que Lourenço Filho opera tal deslocamento configura-se com a criação do Ministério da Educação e Cultura e com a IV Conferência Nacional de Educação, em 1931. Neste âmbito dois grupos de educadores se organizam, criando o ensejo para o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em março de 1932. Entre o grupo dos católicos e o dos pioneiros havia, ao mesmo tempo, um território de consenso que visava à transformação da mentalidade do professorado e práticas específicas traçadas por diferentes estratégias de atuação (cf. CARVALHO, 2002). Os resultados da Constituinte de 1934 contribuíram para a exacerbação da polaridade entre os grupos de educadores e, em 1935, com a criação da Universidade do Distrito Federal, tal conflito intensificou-se ainda mais. A criação da UDF trouxera à tona divergências entre Lourenço Filho e Anísio Teixeira, relativamente ao lugar que a formação de professores primários passaria a ocupar com a ênfase dada à formação do professorado secundário.

Neste momento, podemos dizer que Lourenço Filho traz como suporte à legitimidade de seu discurso o slogan ‘reforma do ensino primário pela reforma na formação de professores’. Ao redirecionar a ênfase da formação de professores para as escolas secundárias, Lourenço vê-se num terreno que escapa a sua experiência profissional como professor primário e ex-aluno de duas escolas normais, e reivindica a retomada de seu lugar de poder na construção de uma nova cultura pedagógica no professorado primário. Anísio Teixeira, sob acusações de comunismo, pede demissão da Secretaria de Educação em dezembro de 1935 e Lourenço Filho opera o deslocamento em seu discurso assentando-se no lugar de poder que havia sido ameaçado. Passa a ocupar também o posto de Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais, no momento em que vários educadores se retiravam do mesmo em solidariedade a Anísio Teixeira. Desta forma, Lourenço Filho assume as duas frentes que conduzem seu slogan: no Instituto de Educação, é o responsável pela formação de professores primários; no Instituto de Pesquisas Educacionais, pela organização e orientação dos trabalhos a serem desenvolvidos nas escolas primárias do Distrito Federal. Ao mesmo tempo, o Instituto de Educação se abre ao ensino religioso – não sabemos se por um movimento intencional ou inevitável –, um inquérito para averiguar a divulgação de idéias comunistas é instaurado no Instituto de Educação e os programas de ensino sofrem uma revisão.

No processo de revisão dos programas verificamos um deslocamento de poder da Seção de Programas e Atividades Extra-Classe do Instituto de Pesquisas Educacionais, chefiado por Ignacia Guimarães, para a seção de Matérias de Ensino do Instituto de Educação, chefiada por Maria dos Reis Campos. Em relação às concepções dos dois programas, no entanto, tal qual os Programas e Guias de Ensino, o Programa Mínimo, de certa forma, também destaca um equilíbrio entre a vida adulta e as necessidades da criança, mas com um discurso impregnado pela questão técnica e administrativa, com ênfase na obtenção de um “rendimento certo” e na constituição de valores sociais que “não podem ser a total subversão” (LOURENÇO FILHO, 1935).

O deslocamento discursivo de Lourenço Filho não impõe, no entanto, uma ruptura ao discurso anterior. Significa, sim, uma sutil realocação das finalidades sociais da escola primária. Por se tratar do momento exato em que esta mudança se opera, observamos a permanência das principais concepções e práticas que configuram o objeto Prática de Ensino, estabelecida num momento anterior. A possibilidade de transformação deste objeto se configura pelos elementos que passam a compor as

prescrições das novas práticas: a presença do ensino religioso, os valores anti-subversivos e o programa mínimo.

No âmbito das permanências que compõe o objeto Prática de Ensino, destaco a ênfase na articulação entre os conteúdos das matérias, os métodos de ensino e a concepção de aluno. Nesta articulação, Lourenço Filho ressalta a importância de considerar o “sujeito da aprendizagem” como mais essencial que o “objeto de ensino”, o que não significa desconsiderar o último. Esta concepção envolve noções específicas sobre aprendizagem e desenvolvimento que requerem, mais especificamente, conhecimentos da psicologia, cuidadosamente estudados na Escola de Professores através das disciplinas Psicologia Educacional, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia Diferencial e Psicologia Geral.

Resgatando a concepção de programa que enfatiza que os meios educacionais devem se realizar pelo interesse da criança, sendo os fins claramente direcionados a uma determinada intenção social a atingir na vida adulta, o conteúdo exerce uma importante função educativa, mas apenas quando o ensino se processa ativamente através do interesse do aluno – isto é, num movimento de dentro para fora – e de processos de ensino que se desenvolvam através de atividades pautadas em situações de vida real. Desta maneira, o método privilegiado na Escola Primária do Instituto de Educação era o método de projetos que, propiciando o aprendizado ativo através de estudos de matérias integradas, já traçava de antemão a finalidade a ser alcançada com o desenrolar do projeto que, em geral, era proposto pelos próprios alunos. Métodos, conteúdos e uma dada concepção de aluno agem, portanto, como três elementos táticos articulados a uma estratégia global de construção de uma nova cultura pedagógica no professorado.

Organizada para servir de fonte de inspiração para as professorandas da Escola de Professores, a Escola Primária do Instituto de Educação destinava-se à realização de pelo menos dois períodos de Prática de Ensino das professorandas: a Observação e a Participação no Ensino. A Direção de Classe poderia ser realizada em outras escolas primárias municipais. A Prática de Ensino, tal qual o ensino prescrito pelas concepções transmitidas na Escola de Professores, pautava-se num aprendizado que deveria ser experienciado ativamente pelas professorandas, o que lhes permitia atribuir sentido às práticas vivenciadas. Estas práticas eram balizadas por dispositivos que as organizavam de acordo com a finalidade que se pretendia obter – questionários de observação, discussões em grupo, pesquisas bibliográficas, pesquisas na Escola Primária do Instituto, relatórios, folhas de crítica, auto-críticas e inquéritos.

Os Inquéritos sobre a prática realizada em outras escolas municipais e sobre a própria Prática de Ensino, respondidos respectivamente pelas diretoras das escolas e pelas professorandas, somados a relatos de ex-alunas do Instituto de Educação revelam o embate que emerge no contraste das condições materiais e humanas apresentadas pela Escola Primária do Instituto em relação às demais escolas primárias municipais. Na tensão estabelecida pelas professorandas entre teoria e prática, diretores das escolas ressaltam que são questões que “só o tirocínio escolar pode resolver”. A cultura profissional e o espírito sadio intencionados pela formação de professores primários oferecida pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro pautavam-se na constituição de atitudes mentais, sociais e morais nas futuras professoras primárias que estivessem adequadas à sociedade que se pretendia erigir.

Resgatando o Inquérito sobre Prática de Ensino, apresento a resposta da professoranda Maria da Glória Maia e Almeida que se configura como enunciado emblemático para a compreensão da proposta pedagógica do Instituto de Educação: à questão 4 – “Em relação ao manejo da classe, julga suficientes as situações que a prática lhe proporcionou no sentido de: Dar-lhe melhor atitude de observação? Dar-lhe maior precisão nos julgamentos? Dar-lhe iniciativa e decisão na solução de problemas? Maior gosto pela carreira?” –, Maria da Glória Maia e Almeida responde: “Orientadas pelos questionários e pelas conversas com as Sras Professoras de Prática concorreram para melhoria de atitude de observação, maior precisão de julgamento e iniciativa e decisão na solução de problemas. Desejaria no entanto que a nós fossem entregues exemplares dos questionários que serviriam para nos lembrar certos pontos da Prática Escolar” (INQUÉRITO sobre Prática de Ensino, 1934).

Os questionários utilizados como dispositivos de organização das práticas das professorandas nos períodos de Prática de Ensino são aqui reivindicados pela aluna-mestre como um instrumento para ajudá-la a “lembrar certos pontos da Prática Escolar”. Um sentido contrário à função do questionário lhe é dado: ao invés de naturalizar os procedimentos escolares, Maria da Glória pretende torná-los permanentemente visíveis. A intenção da professoranda, no entanto, não destoa do movimento de constituição de novas práticas escolares pretendido pelo Instituto de Educação. Este estrutura toda a formação de professores primários pautando-se numa relação entre teoria e prática que deve se estabelecer gradualmente a partir da interação constante entre o estudo das matérias das escolas primárias do ponto de vista do ensino e uma prática a ser experienciada num duplo sentido: criar novos hábitos – atitudes – em relação à forma de

lidar com o aluno, com os conteúdos escolares e com as formas de ensino, ao mesmo tempo em que tais hábitos devem ser balizados por um movimento de reflexão da professoranda em relação à própria prática – auto-crítica –, estruturado numa capacidade argumentativa de crítica metódica. A própria estruturação da grade curricular da Escola de Professores fornece indícios sobre a relação que se pretendia estabelecer: os períodos de Prática de Ensino aconteciam juntamente com o estudo de outras matérias ao longo do segundo ano de curso, e não após o estudo de toda parte teórica. Este fato é alvo de críticas das professorandas, que reclamam do acúmulo de trabalho durante a Prática de Ensino. Este acúmulo, no entanto, caracteriza a intenção de articular teoria e prática. Desta forma, a naturalização das e a reflexão sobre as práticas ali apreendidas configurariam uma nova cultura pedagógica estabelecida através da tensão entre a “teoria perfeita e a prática imediatamente possível” (cf. LOURENÇO FILHO, 1934).

Para que a análise apresentada se tornasse possível, precisamos ficar atentos às normas e às práticas escolares, aos conflitos que atravessam a Prática de Ensino, à formação tanto das professorandas quanto dos professores que as formavam, aos conteúdos dos diversos programas que atravessam a Prática de Ensino – os programas da formação de professores e os das escolas primárias, produzidos pelo Instituto de Pesquisas Educacionais –, às concepções de aluno e de aprendizagem presentes nos programas, aos atores envolvidos direta e indiretamente na Prática de Ensino, aos espaços e tempos escolares, às prescrições pedagógicas e teóricas, às disciplinas escolares, à reestruturação administrativa e técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal na gestão Anísio Teixeira, dando ênfase à criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e do Instituto de Pesquisas Educacionais, à repercussão do slogan “reforma do ensino primário pela reforma da formação de professores”, aos embates entre educadores católicos e escolanovistas, às questões organizacionais e práticas no âmbito do Instituto de Educação do Rio de Janeiro – seleção e coordenação do corpo docente, currículo, disciplinas, construção de uma cultura profissional –, à Escola Primária do Instituto de Educação que era, ao mesmo tempo, uma escola municipal como as outras e uma escola diferenciada em sua organização por ser local de Prática de Ensino das professorandas, às práticas da Escola Primária, dentre outros aspectos que se estabelecem numa região de fronteiras.

Desta forma, ao se lançar na exploração de arquivos escolares e se abrir ao diálogo com a produção acadêmica sobre História da Educação, a História da Psicologia

extrapola suas fronteiras disciplinares e encontra a possibilidade de se deparar com novos focos de análise, novos atores, novos problemas de pesquisa e, até mesmo, conforme Nunes (1992), novas abordagens para velhos objetos.

Referências

- BRITO, Mário de. Lourenço Filho e o Instituto de Educação. Em: Um Educador Brasileiro: Lourenço Filho. Livro Jubilar da Associação Brasileira de Educação. São Paulo: Melhoramentos, 1959.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de & TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Reforma escolar, pedagogia da escola nova e usos do impresso. Contemporaneidade e Educação, ano V, n. 7, 1. semestre de 2000.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de & TOLEDO, Maria Rita de Almeida. A coleção como estratégia editorial de difusão de modelos pedagógicos: o caso da Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho. CD Rom do III Congresso Brasileiro de História da Educação. Educação Escolar em perspectiva Histórica. Curitiba: PUCPR, 2004.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A configuração da historiografia educacional brasileira. Em: FREITAS, Marcos Cezar (org) – Historiografia Brasileira em Perspectiva. São Paulo: Contexto, 1998.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. Em: FREITAS, Marcos Cezar de (org.) – Memória Intelectual da Educação Brasileira. Bragança Paulista: USF, 2002.
- CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. Revista Brasileira de História da Educação, n. 3, jan/jun 2002.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, n. 2, 1990.
- DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932. Regula a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com prévia exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. Rio de Janeiro: Oficinas Graphicas do Jornal do Brasil, 1932.
- DÓREA, Célia Rosângela Dantas. As Escolas Anisianas no Rio de Janeiro (1931-1935): A Arquitetura a serviço da Educação. III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. A Educação Escolar em Perspectiva Histórica, 2004.
- FENELON, Dea. Pesquisa em história: perspectivas e abordagens. Em: FAZENDA, Ivani (org.) – Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1997.
- FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I – A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

- FOUCAULT, Michel. Dois ensaios sobre o sujeito e o poder. Extraído do livro de DREYFUS, Hubert & RABINOW, Paul. Michel Foucault: un parcours philosophique. Paris: Gallimard, 1984. (Tradução de Lília Valle). (Mimeo), 1989.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- HEYMANN, Luciana Quillet. Memória de signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: os arquivos de Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Em: MAGALDI, Ana Maria & GONDRA, José G. (orgs) – A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7Letras/FAPERJ, 2003.
- HILSDORF, Maria Lúcia S. A série Ofícios Diversos do arquivo do Estado de São Paulo como fonte para a História da Educação Brasileira. Em: VIDAL, Diana G. & SOUZA, Maria Cecília C. C. de (orgs.) – A memória e a Sombra. A escola brasileira entre o império e a república. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- INQUÉRITO sobre Prática de Ensino. Dezembro de 1934. LF t Inst. Educ., pasta, V. Arquivo Lourenço Filho, CPDOC/FGV.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Revista Brasileira de História da Educação, n. 1, jan/jun, 2001.
- LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. Enciclopédia Einaudi, v. 1, Memória-História, 1984.
- LOURENÇO FILHO. A Escola de Professores do Instituto de Educação. Arquivos do Instituto de Educação, v. I, n. 1, 1934.
- LOURENÇO FILHO. Pesquisa sobre Programa Mínimo. Boletim de Educação Pública. Distrito Federal, v. 5, n. 03/04, jul/dez, 1935.
- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. Em: FOUCAULT, Michel – Microfísica do poder. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- NEVES, Luiz Felipe Baêta. As máscaras da totalidade totalitária: memória e produção sociais. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1988.
- NUNES, Clarice & CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. Cadernos da ANPED, n. 5, 1993.
- NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. Teoria & Educação, n. 6, 1992.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso & leitura. São Paulo: Cortez; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- PINTO, Karina Pereira. O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a Grande Reforma dos Costumes (1932-1938). Contribuições para uma história da psicologia. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Rio de Janeiro (mimeo), 2001.
- PINTO, Karina Pereira. Por uma nova cultura pedagógica: Prática de Ensino como eixo da formação de professores primários do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1937). Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica/PUC, São Paulo (mimeo), 2006.

- RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. *Tempo Social: Revista de sociologia da USP*, v. 7, ns. 1-2, outubro de 1995.
- SLENES, Robert W. Escravos, cartórios e desburocratização: o que Rui Barbosa não queimou será destruído agora? *Revista Brasileira de História*, v. 5, n. 10, março/agosto de 1985.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. *Educar em Revista*, n. 18, 2001.
- TEIXEIRA, Anísio. Discurso proferido por Anísio Teixeira por ocasião da inauguração da escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. AT pi IE, 32.00.00-A. Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FVG.
- VEYNE, Paul Marie. Foucault revoluciona a história. Em: *Como se escreve a história*. Brasília: EUB, 1982.
- VIÑAO FRAGO, Antonio & ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. Em: Almuiña Fernández, Celso; et.al. (orgs.) – *Culturas y Civilizaciones / III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidade de Valladolid, 1998.

Karina Pereira Pinto
Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA
E-mail: karinappinto@bol.com.br