



DOSSIÊ

História da profissão docente no Brasil e em Portugal

Apresentação

A história da profissão docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos

Ana Waleska Pollo Mendonça*
Jorge M. Nunes Ramos do Ó**

Resumo:

O texto propõe-se a apresentar o dossiê que se remete a um projeto de intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e portugueses e que pretende debruçar-se sobre a história da profissão docente no mundo luso-brasileiro, numa perspectiva de longa duração, tentando entendê-la em um duplo contexto caracterizado, por um lado, pelo processo de formação dos Estados modernos e, por outro, pelo processo de institucionalização das ciências da educação.

O projeto tem como referência central o modelo de interpretação construído por Nóvoa (1987) e abrange a análise de um conjunto de fatores associados à história da profissão docente vistos do ponto de vista de uma história comparada. Na segunda parte do texto, esboça-se uma primeira aproximação aos cenários histórico-educacionais do projeto.

Palavras-chave:

história da profissão docente; Brasil e Portugal; história comparada; formação dos Estados modernos; institucionalização das ciências da educação.

* Professora de história da educação dos cursos de graduação e pós-graduação do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Doutora em educação brasileira pela PUC-Rio. Fez o pós-doutoramento na Universidade de Lisboa. Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.



History of the teaching profession in Brazil and Portugal

similarities and differences

Ana Waleska Pollo Mendonça
Jorge M. Nunes Ramos do Ó

Abstract:

This text introduces the dossier, which is a product of an exchange between Brazilian and Portuguese researchers, and intends to investigate the history of the teaching profession in the Portuguese-Brazilian world, in a longitudinal perspective, trying to understand it in a context characterized, on the one side, by the development of the modern State and, on the other side, by the institutionalization of the educational sciences. The project's main reference is the interpretive model developed by Nóvoa (1987) and includes the analysis of a group of factors associated with the history of the teaching profession, seen from the point of view of comparative history. In the second part of the text, a first approximation of the educational-historic analyses of the project is outlined.

Keywords:

history of the teaching profession; Brazil and Portugal; comparative history; development of the modern State; institutionalization of the educational sciences.



O conjunto de artigos que compõem este dossiê¹ remete-se a um projeto de intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e portugueses que pretende debruçar-se sobre a história da profissão docente no mundo luso-brasileiro, numa perspectiva de longa duração, tentando entendê-la em um duplo contexto caracterizado, por um lado, pelo processo de formação dos Estados modernos, do qual a constituição dos sistemas nacionais de ensino (que, por sua vez, se viabiliza com a universalização da *forma* ou *modelo* escolar) é, sem dúvida, uma das dimensões mais significativas; e, por outro, pelo processo de institucionalização das ciências da educação, que se articula por uma via de mão dupla ao próprio processo de profissionalização do professor.

Assume-se o termo *história da profissão docente* por considerar o seu caráter elucidativo, enquanto “noção unificadora das várias dimensões do exercício profissional do magistério, cuja concepção exige a análise simultânea e integrada dessas mesmas dimensões” (Catani, 2000, p. 587).

Dessa perspectiva, o projeto tem como referência central o modelo de interpretação construído por Nóvoa (1987), em seu estudo sobre a profissão docente em Portugal. Esse autor, partindo de uma abordagem que chama de *socioistórica*, propõe um conceito de profissão que aponta para uma nova chave de leitura dessa problemática, que se faz a partir de uma dupla dimensão (a dimensão do saber e a dimensão ética) e da percepção da existência de quatro etapas ou momentos do processo de profissionalização da atividade docente, que podem ser estudadas tanto numa perspectiva diacrônica quanto numa perspectiva sincrônica.

Tomando como referência os *momentos fortes* identificados por Nóvoa na sua análise, o projeto propõe-se a agrupar em torno de quatro eixos temáticos os subprojetos que constituem esse amplo programa de pesquisas. São eles:

1. O dossiê origina-se da comunicação coordenada de mesmo título, que foi apresentada no VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Uberlândia, de 17 a 20 de abril de 2006. Acrescentou-se o trabalho de Ana Maria Magaldi, também integrante da equipe de pesquisadores

- as Reformas Pombalinas da Instrução Pública, particularmente a reforma dos *estudos menores*, no século XVIII, que marcam a intervenção pioneira do Estado português, no sentido da constituição de um sistema estatal de ensino, em todos os domínios do Reino, e pelas quais se cria um primeiro quadro de professores recrutados e pagos pelo Estado. Ênfase será dada aos professores dos *estudos secundários*, prolongando-se a análise, no caso de Portugal, para a reforma de Jaime Moniz, no termo do século XIX;
- a emergência das escolas normais, no século XIX, e sua consolidação, na primeira metade do século XX, considerando-se que tais escolas vão constituir-se nas primeiras instituições voltadas para a formação prévia e específica dos professores (no caso, os professores *primários*) e surgem mais ou menos na mesma época, com características bastante semelhantes, em diferentes contextos nacionais, inclusive no Brasil e em Portugal;
- a consolidação do processo de profissionalização dos professores, que ocorre, no Brasil, entre os anos de 1920 a 1960, sob o impacto do ideário da Escola Nova e que impulsiona um projeto de cientificização do campo da educação. Nesse caso específico, dados os contextos políticos bastante diferenciados entre Brasil e Portugal ao longo do período, o esforço de comparação será particularmente interessante, tentando-se, inclusive, perceber as influências recíprocas entre os dois países;
- as questões que marcam a atual problemática da formação de professores e do exercício da profissão docente, buscando pensá-la na contemporaneidade, tendo sempre presente o fato de que os professores constituem uma categoria com uma longa história, que deixou marcas profundas na forma de conceber hoje o *ofício* de professor, e entendendo que a história da profissão docente se encontra em curso.

Em todos os casos, parte-se do pressuposto de que, se por um lado é preciso levar em conta as especificidades de cada um dos dois países (e mesmo as diferenças internas, particularmente no caso do Brasil), por outro não se pode deixar de reconhecer, como afirma Nóvoa (1994), o



caráter transnacional das questões referentes aos professores, evidenciado nos estudos que se vêm debruçando sobre essa temática. Assume-se, igualmente, a perspectiva proposta por esse autor de entender os estudos comparativos na direção não de uma análise “dos fatos”, mas do “sentido histórico dos fatos” (Nóvoa, 1998). Desse ponto de vista, o programa de pesquisa que a nos estamos propondo desenvolver abrange a análise de um conjunto de fatores associados à história da profissão docente, incluindo o estudo da circulação de saberes e da apropriação de produtos culturais por esses agentes históricos; a análise das políticas oficiais dirigidas ao magistério; a observação de diferentes formas de manifestação dessa categoria profissional diante das exigências postas ao exercício de seu ofício; as representações sociais que interferiram e ainda interferem na constituição de uma identidade docente específica. Vistos do ponto de vista de uma história comparada, esses aspectos podem potencializar a análise proposta, permitindo que o seu desenvolvimento se dê em uma perspectiva mais abrangente.

Esses trabalhos constituem-se num primeiro produto desse esforço conjunto de aproximação entre as equipes brasileiras e portuguesas do projeto.

Os cenários histórico-educacionais do projeto: uma primeira aproximação

A equipe que integra o projeto assume abertamente a possibilidade de a investigação propor formas de conhecimento que conciliem, por um lado, a *empíria* – obrigando-se a identificar, coletar, sistematizar e interpretar novas séries documentais produzidas dentro e fora do campo educativo –, e, por outro, a conhecer como *teoria* a relação de troca que os dois países estabeleceram naquela unidade espaço-temporal. Como nota António Nóvoa (2000, p. 122) em *Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique*, “a elaboração do objeto faz apelo a uma reconciliação entre a história e a comparação, o que implica importantes redefinições destas duas disciplinas”.



Proporemos aqui digressão que trate de definir as *temáticas e o território histórico de referência* e que irão servir de porta de entrada da investigação. Será a partir de um entendimento específico de duas grandes linhas genealógicas do devir educacional, clarificadas a partir de finais do século XVIII – (i) *a criação dos sistemas nacionais de ensino*, (ii) *um novo modelo disciplinar ligado à luta pela secularização do governo da alma* –, que a pesquisa se concretizará, permitindo dessa forma imaginar sentidos concretos da emergência e consolidação de discurso com características reformadoras sobre o conhecimento pedagógico, a escola, os alunos, os professores e os saberes disciplinares.

As duas superfícies genealógicas da educação moderna

A questão da temporalidade longa que percorre o projeto não é uma questão que, de tão evidente por si mesma, possa passar sem prévios esclarecimentos de caráter teórico-metodológico. Impõe-se mesmo que comecemos por explicitar o modo como usamos a expressão *escola moderna* e que entendimento fazemos dela. Ao recuar a tempos tão remotos, a idéia central que nos move é a de tentar traçar, no espaço mundo de dois planos da lusofonia, uma história das convicções atuais em matéria de educação das crianças e dos jovens. Tentaremos responder a uma pergunta essencial: de onde *provêm* as idéias, as formações sociais e institucionais que aceitamos como naturais na atualidade? O conceito de genealogia, desenvolvido por Foucault (1971) a partir de Nietzsche, enquadra teoricamente uma investigação que tem um entendimento particular do devir temporal. Para o genealogista não há essências fixas, leis incontornáveis ou finalidades metafísicas; o seu objetivo não é ir às origens, mas antes tentar intersectar a proveniência e a linhagem de um problema ou de uma coisa; na assunção de que os fatos não falam por si mesmos, tende a colocar a ênfase num tipo de sistematização e conceptualização que assuma continuidade interativa entre a elaboração das teorias e das hipóteses; em termos de trabalho empírico dá uma importância central às relações de poder, aos processos de mudan-



ça. Trata-se, numa palavra, de tentar traçar a *história do presente* a partir de um plano e em direção a um objetivo que possa desinstalar o leitor relativamente às suas próprias convicções internas. A genealogia pretende mostrar que os objetos que nos pertencem foram sendo historicamente construídos, peça por peça, compactando tradições muito diferentes e que não imaginamos de modo algum estarem associadas e ainda menos fundidas. São, pois, narrativas muito específicas, particulares, algumas delas mesmo descontínuas, todavia com implicações gerais. Aquele filósofo alemão procurou mostrar que não há um sentido – uma razão – mas todo um “lado fluido”, uma *síntese global* de sentidos, de fins e utilizações civilizacionais para cada conceito moral cujo conteúdo tomemos como inquestionável. Como ele mesmo gostava de afirmar: “definível é apenas aquilo que não tem história” (Nietzsche, 2000, p. 90).

É por essa perspectiva que julgamos ganha operacionalidade a hipótese de tentar inquirir e ensaiar contar uma história que exemplifique as condições de emergência da escola moderna e do aluno como ator social a serviço de jogos de poder. O leitor destas páginas por certo aceitará a bondade dessa afirmação, que pode ser de hoje, de ontem, de há 100 ou mesmo de há 200 anos: o poder político liberal sempre procurou transferir para os espaços em que decorria a socialização escolar o essencial das tarefas destinadas à efetivação das categorias modernas de pessoa e de cidadão; logo, desde os bancos da escola o *homem novo* seria formatado nos ideais do *humanismo*, das *luzes*, do *progresso*, da *autonomia* e da *responsabilidade pessoal*. Há unanimidade na historiografia em reconhecer que a própria instituição escolar apresenta uma *gramática escolar* estável de há muito e que, em muitos aspectos, nos aparece como impermeável, na sua lógica organizacional, às tentativas de a reformar, durante todo o século XX. A escola tem resistido a modificar as suas estruturas mais elementares: “*the basic grammar of schooling, like the shape of classrooms, has remained remarkably stable over the decades; little has changed in the ways that schools divide time and space, classify students and allocate them to classrooms, splinter knowledge into ‘subjects’, and award grades and ‘credits’ as evidence of learning*” (Tyack & Cuban, 1995, p. 85). António Nóvoa descreve, com um pouco mais de



pormenor, esse modelo que se impôs como via única. Parece não haver possibilidade de encontrar um cenário diferente desse:

Alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogénea e um número de efectivos pouco variável; professores actuando sempre a título individual, com perfil de especialistas (ensino secundário); espaços estruturados de acção escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos, que põem em prática um controlo social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico. [Nóvoa, 1998, p. 27].

1. *A criação dos sistemas nacionais de ensino.* As reformas escolares na Europa do século XVIII mostraram, inequivocamente, que o nacionalismo foi o fenómeno por excelência que permitiu criar, sob a dependência do Estado, várias instituições sociais – e, de entre elas, a escola terá sido aquela a quem passou a caber o desígnio de alimentar a identificação da população de governados com o governo – capazes de reivindicar-se, ao mesmo tempo, como garantia da perenidade das nações e forma natural de organização dos povos. O Estado-nação, à semelhança do que assinalou Benedict Anderson (2000), traduz, no fundamental, a existência de uma comunidade *política imaginada*. Essa *idealização imaginária* foi produzida no interior de certos limites – fronteiras –, uma vez que o nacionalismo viria a conhecer certa finitude que as religiões não admitiam. Foi igualmente construído um novo princípio de soberania, tendo o conceito de nação sido forjado nos tempos das Luzes e da Revolução Francesa sobre os escombros da ordem antiga: na verdade, importa sublinhar que até ao último quartel do século XVIII a *cidadania* não estava conceitualmente ligada à idéia de identidade nacional. Foi desde então que ela se passou a exprimir no interior de uma nação soberana, o que viria a mudar os equilíbrios, as filiações e fidelidades anteriores, desencadeando novos sistemas sociais de identificação e pertença. Concebida nesses termos a cidadania é, então, fruto de uma *modernidade* que procurou desde então redefinir as ligações entre as populações e o Estado sobre a base de uma normatividade que se



reclamou *racional e científica* (Habermas, 1992; Dahrendorf, 1974; Nóvoa, 1998).

Nacionalidade-soberania-cidadania passaram a constituir a tríade de referência de um projeto sociopolítico que transferia legitimamente para a esfera estatal o monopólio da violência simbólica. Ora, é sabido como a escola viria a desempenhar um papel absolutamente central na dinâmica de transformação da massa de governados em nações produtivas e disciplinadas, através de um arbitrário cultural que passou a ter a aparência das coisas naturais (Habermas, 1992). O movimento que varreu toda a Europa do século XVIII – e cuja cartografia já foi reconstruída pelos historiadores Roger Chartier e Dominique Julia (1989) – deve ser interpretado nesses parâmetros, ou seja, como um dos lugares sociais portadores de uma nova maneira de governar, modulando os sujeitos históricos como cidadãos e, sobretudo, estabelecendo laços de comunicação direta entre cada um dos indivíduos e o Estado. O conceito de governamentalidade (Foucault, 1978) – quer dizer, a arte de governo que passou a implicar a conduta pessoal, de forma mais ou menos marcada, com o exercício do poder soberano – é da maior utilidade para explicar um projeto histórico que inscreveu a preocupação com a coisa educativa no centro do processo de modernização do Estado, como assinala Jorge Ramos do Ó (2001, 2003). A escola passou a ser, desde aí, o instrumento mais importante para forjar a solidariedade nacional, no contexto de invenção de uma cidadania que se passou a pensar ao nível do Estado-nação e que serviu de justificação a uma política de homogeneização cultural (Nóvoa, 1998).

É essa dimensão que permite historicamente relacionar o local com o global. Na verdade, um pouco por todo o lado, se os esforços dos reformadores educacionais foram marcados pelas histórias e conjunturas locais, não é menos certo que eles foram também caracterizados e animados por uma mundividência comum, de características transnacionais. A questão das origens dos sistemas nacionais de ensino tem chamado a atenção, desde o final dos anos de 1960, das novas correntes da historiografia da educação. Elas têm vindo a recusar tanto as interpretações idealistas, quanto as explicações apenas centradas na dinâmica institucional, próprias das gerações anteriores; todavia, mantêm a

tese da força explicativa do Estado moderno. De fato, a historiografia contemporânea, continua a mobilizar boa parte das suas teorias para a compreensão da natureza e do processo de formação do Estado, sugerindo interpretações crescentemente sofisticadas, as quais relacionam a criação dos sistemas nacionais de ensino com a necessidade de formar pessoal especializado para (i) suprir as necessidades e as funções estatais, (ii) difundir as culturas nacionais dominantes, (iii) construir uma unidade política e cultural diferenciada (idem).

Durante todo o século XIX os sistemas nacionais de ensino foram-se consolidando, no quadro de afirmação do Estado-nação. A escola passou, desde então, a procurar responder a um problema de natureza política: como homogeneizar a cultura dos cidadãos, delimitando o espaço da identidade cívica e nacional no interior do qual o Estado devia exercer a sua autoridade? A conhecida tese desenvolvida por Pierre Bourdieu (1994, p. 115) – relacionando a unificação teórica operada pelo Estado, que moldou as estruturas mentais e impôs princípios de visão e de divisão comuns, com as formas de pensamento que se designam por identidade nacional – vai inteiramente nesse sentido: “*c’est surtout à travers de l’école que, avec la généralisation de l’éducation élémentaire au cours du XIXe siècle, s’exerce l’action unificatrice de l’État en matière de culture, élément fondamental de la construction de l’État-nation*”.

Alguns autores falam mesmo da existência de um *Estado ensinante* para sublinhar as relações íntimas entre o novo Estado e o novo ensino durante o século XIX. O historiador Andy Green (1990, p. 10) caracteriza bem essa cumplicidade quando afirma que os sistemas nacionais de ensino foram utilizados para assimilar as culturas imigrantes, para promover as doutrinas religiosas estabelecidas, para difundir a norma estandardizada da língua nacional, para generalizar novos hábitos e formas racionais de pensamento, para encorajar o desenvolvimento de valores patrióticos, para inculcar disciplinas morais e, sobretudo, para endoutrinar segundo os credos político-econômicos das classes dominantes. Sem dúvida, a escola ajudou a construir as *subjetividades da cidadania*, justificando, ao mesmo tempo, as medidas tomadas pelo Estado ao olhar do povo e os deveres do povo em face do Estado. Este acreditou que seria possível construir cada pessoa como um sujeito uni-



versal, mas de modo inteiramente diferente consoante a classe social e o sexo. Procurou formar o cidadão responsável, o trabalhador diligente, o contribuinte ativo, o pai consciencioso, o marido fiel, o soldado patriota, o votante escrupuloso ou submisso. John Boli e Francisco Ramirez assinalam a propósito da expansão do ideal iluminista uma importante transferência de poder simbólico da Igreja para o Estado através do campo educacional:

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

O desenvolvimento da escola de massas – no sentido anglófono *mass schooling* –, a partir da segunda metade do século XIX, constitui um outro momento do mesmo processo de apropriação pelo Estado dos assuntos escolares. Assistiu-se, desde então, não apenas a um alargamento de escala, mas, também, à confirmação de um modelo de organização escolar e de ação pedagógica desenvolvido na Europa ao longo de toda a modernidade. Foi a irradiação e universalização desse modelo que permitiu, na viragem para Novecentos, a consolidação definitiva da *gramática escolar* que nos atinge no presente e a que já nos referimos anteriormente. As teorias do sistema mundial (*World-system approach*) são para nós as mais instigantes para analisar o processo histórico de gênese e afirmação da escola de massas. John Meyer, Francisco Ramirez e Yasemin Soysal (1992, pp. 131-132) mostraram muito inequivocamente que a emergência e a expansão da escola de massas seguiram trajetórias idênticas ao nível mundial, o que põe diretamente em causa as interpretações baseadas sobre as características econômicas, políticas e sociais de cada país. Sustentam a tese segundo a qual o Estado-nação é ele mesmo um *modelo cultural transnacional* no interior do qual a escolarização de massas é um dos principais dispositivos em di-



reção à criação de laços simbólicos entre os indivíduos e o Estado. De acordo com Luís Miguel Carvalho, podemos recapitular:

A escola de massas apareceu onde o modelo do Estado-nação apareceu. A consagração desta forma política no Ocidente ou, melhor dizendo, no espaço da Cristandade durante o século XIX, ocorre no quadro de uma transformação das definições da realidade dominantes acerca dos propósitos humanos, da soberania e da estrutura social. A ascensão e o triunfo da escola de massas no Ocidente explicam-se, então, pela adequação ideológica e organizacional dessa solução à estabilização de uma relação simbólica entre os indivíduos e o Estado-nação. A consagração da escola de massas é, pois, indissociável da consagração de uma ideologia educativa – pode ler-se da teoria da educação escolar – que incorpora os princípios da semântica da modernização instituída no século XIX. [Carvalho, 2000, p. 23].

Como assinala António Nóvoa (1998, pp. 91-92), importa não perder nunca de vista que o *modelo escolar moderno* e o seu prolongamento pela *escola de massas* são fenómenos que tiveram “a sua origem na Europa: a sua difusão ao nível mundial produziu-se a partir daquele espaço cultural e político”. Assim é possível defender-se que a *questão colonial* está também ela inscrita no coração da produção da realidade do Estado-nação e do papel que a escola jogou no “dispositivo de articulação da nacionalidade, da cidadania e da soberania. A Europa construiu as colónias, da mesma maneira que as colónias foram essenciais à produção do pensamento ocidental com os seus respectivos modelos de educação”. Uma *racionalidade discursiva* sobre os conceitos de Europa e mundo ocidental foi-se espalhando no campo intelectual e científico:

Dans un monde où l'idéologie de progrès est synonyme d'occidentalisation, le discours philosophique de la modernité est par définition “eurocentrique”. La culture européenne et le colonialisme sont profondément liées, puisque l'Europe fonctionne comme référent silencieux, au niveau mondial, du travail intellectuel et de la connaissance historique. C'est pourquoi il faut bien saisir le rôle de l'Europe dans la production et diffusion d'une rationalité scolaire qui sert à relocaliser les subjectivités individuelles en fonction de leur



intégration dans le projet historique de l'État-nation. Nul le doute l'importance de la dimension "éducation" pour entériner une vision du monde d'après laquelle seulement l'Europe est théoriquement connaissable, toutes les autres histoires étant considérés comme des questions empiriques qui se limitent à remplir le squelette théorique qui est l'Europe. [Nóvoa, 1998, p. 92].

Numa palavra, o projeto assume o desígnio de que é fundamental tentar compreender as relações entre o modelo de Estado-nação concretizado a partir de finais do século XVIII e o modelo da escola de massas. A ontologia da modernidade construiu-se sobre o ideal de que era preciso revolver profundamente a escola tradicional, reformando-a do topo à base para que ela realizasse um trabalho laborioso de unificação cultural e nacional. Para compreender essas dinâmicas históricas, a nossa equipe estrutura a sua investigação em torno do princípio segundo o qual tal transformação da relação aos fins da educação foi inteiramente sustentada por uma ideologia do progresso e, fundamentalmente, por uma nova racionalidade reelaborada no interior do campo científico.

2. *Um novo modelo disciplinar ligado à luta pela secularização do governo da alma.* Intentaremos, a partir de agora, estabelecer uma outra linhagem que possa relacionar a mundividência do Estado-nação com estruturas a ele preexistentes. Trataremos de filiar as suas práticas em dinâmicas de poder que, embora com a aparência da novidade e com a promessa de renovar a escola pública, eram já realidades socializadoras, quando da sua constituição. É, assim, que defenderemos que foi pela *adaptação* das práticas próprias de uma supervisão e direção religiosa de tipo pastoral, ou seja, da tentativa de auto-identificação com um ser de qualidade superior – objetivando-se, pela primeira vez e de forma sistemática, esse *transfer* da disciplina espiritual para as rotinas do cotidiano –, que a escola pública conseguiu inscrever o princípio da realização pessoal bem no âmago do objetivo disciplinar dos Estados liberais. Explica-nos Ian Hunter:

States may wish to transform their populations for reasons of state, but this does not mean that they can simply whistle the means of moral training into



existence. In Western Europe, the administrative State borrowed these means from the Christian pastorate. Indeed, under the banners of the Reformation and the counter-Reformation, the churches had begun to develop their own school systems independently of the State, as instruments of massive campaigns to Christianize and 'confessionalize "the daily life of the laity". [Hunter, 1996, p. 149].

Analisados a partir desse ângulo, o sistema escolar público e a difusão da escolarização massiva não corresponderam, portanto, à expressão de princípios puramente educacionais. *A sua emergência decorreu, antes, de exigências colocadas às novas administrações estatais e teve como suporte as tecnologias de governo das almas cristãs e a elas pre-existentes.* Na mesma linha de pensamento, seremos levados a admitir que a educação popular traduziu um propósito geral – construído embora e em grande medida a partir da *interface* pedagógica – de encerrar as populações em ordem a obter massas de cidadãos que evidenciassem formas de conduta muito marcadas pela auto-inspeção. Falar de escola é, desde sempre, falar de uma *política da consciência*, e exatamente da invenção “*of a form of secular political pastorate which couples individualization and totalization*” (Gordon, 1991, p. 9). Ora, mesmo essa matriz muito remota já pouco tinha que ver com o cultivo de práticas repressivas, do medo e da obediência passiva. Tentaremos mostrar que um grande número de jogos identitários apontava para formas positivas de identificação e para um trabalho moral realizado internamente.

A escola moderna, mais do que cultivar práticas repressivas com o propósito de inculcar o medo e a obediência passiva, procurou – e, seguramente, a partir daquela remota matriz cristã do poder pastoral – formar a personalidade do aluno por meio de formas de identificação positivas e de um trabalho interior. Se o gesto educativo supõe que se aceite o princípio da transformação completa do educando – marcando, como nota Nóvoa, “*le passage d'un état à un autre ou l'inscription d'une nature autre que la nature originelle*” (2002) –, esse mecanismo identitário parecia alimentar-se do sentimento de emulação da figura do professor. Tais práticas, que podemos situar como estando na origem das formas de controle de tipo introspectivo, pareceram as mais produ-

tivas no sentido da incorporação plena dos valores da responsabilidade, da virtude e da honestidade. A instituição escolar não mais deixou de lado o desígnio de sobrepor, em cada aluno, a força do *hábito* à força da vontade – cada um deveria ser capaz de clivar, a partir de si próprio, todo o tipo de impulsos e estímulos, associando-os sempre ao bem e ao mal, ao normal e ao anormal.

Podemos dizer que se alicerça aqui o princípio político ativo, tão próprio da nossa civilização, que preceitua que a auto-observação leva diretamente à auto-regulação, que o treino disciplinar desenvolvido no interior das paredes da sala de aula continua vida adulta adentro. Nas suas circunstâncias próprias e nos seus sucessivos degraus, a instituição escolar passou a equipar os indivíduos com formas cada vez mais especializadas de reflexão ética, apresentando-as como atributos da cidadania, e dessa forma contribuiu largamente para universalizar o modelo da pessoa reflexiva. Continuou o trabalho de subjetivação desenvolvido pelas autoridades cristãs – e estas por seu turno ampliam e vulgarizam princípios já estabelecidos na época clássica – quando se determinaram em pressionar o indivíduo a ultrapassar para sempre o *limiar da interrogação*. A autoproblematização tornava-se o projeto de toda uma vida e seria suportada por um repertório ascético em que o crente poderia praticar por si mesmo, impondo-se autonomamente os limites espirituais tendo em vista a salvação da sua alma. Foi desse modo que o auto-exame se combinou com as disciplinas místicas e estas com a austeridade sexual ou quaisquer outros jejuns corporais. Na discussão que estabelece em torno da afirmação da ética protestante ao longo dos séculos XVI e XVII, Max Weber (1990) dá conta do desenvolvimento massivo desse tipo de exercícios espirituais. A questão fundamental que trata é a do *Menschenheit*, termo este que associa ao princípio de variabilidade de atributos da humanidade e, mais precisamente, a uma caracteriologia dos modos por intermédio dos quais os seres humanos tornaram historicamente possíveis certas formas de governo racional, tanto de si como dos outros. A esse sociólogo, interessa-lhe compreender os temas da conduta metódica da vida (o racional *Lebensführung*) característicos do ascetismo protestante. Essa confissão cristã é vista por Weber como tendo tentado, na época pré-moderna, espiritualizar a Igreja e também toda

a sociedade pela disciplina ética. O seu propósito era, portanto, o da disseminação profunda, quer dizer, individualizada, da mensagem cristã. Membros ordinários de um rebanho, à sua maneira cada um dos fiéis das várias seitas protestantes foi-se deixando dominar inteiramente por um *ethos* com motivações puramente religiosas. Teremos de registrar a emergência histórica de uma máxima, nota o autor de *Economia e sociedade*, “indubitavelmente nova: [a de] considerar o cumprimento do dever no quadro da atividade temporal como a ação moral mais elevada”. Estava-se no pólo oposto ao da tradição católica, que aceitava como únicas formas de agradar a Deus ou os mandamentos morais, enquanto programa único de vínculo universal, ou a ascese monástica, uma forma existencial retirada do mundo. De fato, o conceito de *Beruf*, criado por Lutero, para traduzir as tarefas impostas por Deus, não reconhecia outras formas de superação moral que não as que remetessem “exclusivamente” para “o cumprimento no mundo dos deveres que decorrem do lugar do indivíduo na vida social e que se tornam assim a sua ‘vocação’” (Weber, 1990, p. 56). A salvação da alma é um eixo em torno do qual o protestantismo fez girar a vida e as ações humanas.

A gênese do modelo da escola de massas esteve, também, indissociavelmente ligada aos figurinos de tecnologia moral desenvolvida pelas dinâmicas da Reforma e Contra-Reforma. Desde logo, a passagem fez-se de forma institucional direta. É sabido que as primeiras escolas populares européias foram criadas pela Igreja, logo nos séculos XVI e XVII, enquanto instrumentos de intensificação e aprofundamento da direção pastoral das consciências. David Hamilton (1989, p. 25 e p. 47) afirma que elas foram concebidas já como uma máquina de auto-regulação social. Na sua arquitetura organizacional, as diferentes escolas cristãs adotaram formas sistemáticas – racionalizadas, poderemos agora afirmar – de contínua conexão entre o princípio da ordem, da eficiência e do aprofundamento moral. Trabalhavam sempre no sentido de desinstalar os alunos dos seus hábitos anteriores, levando-os na direção de uma *perfeição natural*, como era dito na linguagem do tempo. A verdadeira “explosão da vontade de aprender” – primeiro nas “zonas protestantes” como a Prússia e a Áustria, depois “nas regiões católicas” –, que levaria “à emergência de um universo cultural dominado



pela escrita” e instaurou “uma civilização de base escolar”, ocorreu efetivamente sob a “tutela da Igreja” e das “congregações religiosas” até pelo menos meados do século XVIII, sublinha Nóvoa (1994, p. 167). O mesmo se terá passado em Portugal – ainda que sem a influência direta do protestantismo –, onde as autoridades católicas vinham sendo, mas já desde a época medieval, o único elemento aglutinador de todo o tecido escolar. O modelo escolar que se impôs nessa época revela grandes rupturas com o passado. As “modalidades escolares” tenderam para certa “uniformização”.

Numa palavra, a moderna escola de massas, em processo de consolidação progressivo desde a segunda metade do século XIX, será assim vista como uma – e exatamente como mais *uma* outra – *expressão prática das tecnologias do governo da alma*. Faz sentido recordar a esse propósito uma afirmação de António Nóvoa: “a educação é mais totalizada do que totalizadora” (1994, p. 186). Efetivamente, o nosso modelo escolar está intimamente associado, por um lado, aos programas de uma administração política e disciplinar do tecido social e, por outro, às dinâmicas que, pela formação de cidadãos amantes dos valores da liberdade e do progresso, continuam o projeto das Luzes. Não obstante, e ainda que algumas interpretações historiográficas possam apontar para conclusões noutro sentido, a imagem-ideal que socialmente tem prevalecido da instituição escolar é a que decorre diretamente da última: desejamos e esperamos que ela promova a diferença, as aptidões e capacidades em direção à realização plena do indivíduo. Tudo se tem passado como se o primeiro aspecto ficasse obnubilado pelas intenções humanistas e as promessas redentoras contidas no segundo. E se ainda tomarmos em linha de conta que esse modelo se vem derogando de forma isomórfica no conjunto dos projetos educativos ao longo de toda a centúria de Novecentos – não importa a origem política ou geográfica –, então mais estranha parecerá uma descrição genealógica da instituição escolar que comece por associar o seu desenvolvimento aos programas tecnológicos, *disciplinares e disciplinadores*, desenvolvidos no interior dos estados liberais.

Referências bibliográficas

ANDERSON, Benedict. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso, 2000.

BOLI, John; RAMIREZ, Francisco O. Compulsory schooling in the Western cultural context. In: ARNOVE, R.; ALTBACH, P.; KELLY, G. (eds.). *Emergent issues in education*. New York: State of New York, 1992. p. 22-45.

BOURDIEU, Pierre. *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil, 1994.

CARVALHO, Luís Miguel. *Nós através da escrita: revistas, especialistas e conhecimento pedagógico (1920-1936)*. Lisboa: Educa, 2000.

CATANI, Denice. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cyntia G. (orgs.). *500 Anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHARTIER, Roger; JULIA, Dominique. L'école: traditions et modernisation. In: *Transitions of the Seventh International Congress of the Enlightenment*. Oxford: The Voltaire Foundation, 1989.

DAHRENDORF, Ralf. Citizenship and beyond: the social dynamics of an idea. *Social Research*, v. 41, n. 4, p. 673-701, 1974.

FLYNN, Thomas. Foucault's mapping of history. In: GUTTING, G. (ed.). *The Cambridge companion to Foucault*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 28-46.

FOUCAULT, Michel. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.

_____. Nietzsche, la généalogie, l'histoire. In: _____. *Dits et écrits (1970-1975)*. Paris: Gallimard, 1971. p. 136-156.

_____. La 'gouvernementalité'. In: _____. *Dits et écrits (1976-1979)*. Vol. III. Paris: Gallimard, 1978. p. 635-657.

GORDON, Colin. Governmental rationality: an introduction. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (eds.). *The Foucault effect: studies in governmentality*. London: Harvester Wheatsheaf, 1991. p. 1-52.

GREEN, Andy. *Education and state formation: the rise of education systems in England, France and USA*. New York: St. Martin's Press, 1990.



HABERMAS, Jürgen. Citizenship and national identity: some reflections on the future of Europe. *Praxis International*, v. 12, n. 1, p. 1-19, 1992.

HAMILTON, David. *Towards a theory of schooling*. London: The Falmer Press, 1989.

HUNTER, Ian. Assembling the school. In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (eds.). *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p. 143-166.

LATOUR, Bruno. The powers of association. In: LAW, J. (ed.). *Power, action and belief: a new sociology of knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul, 1986. p. 264-280.

MEYER, John; RAMIREZ, Francisco O.; SOYSAL, Yasemin. World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*, v. 65, n. 2, p. 128-149, 1992.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. Governing economic life. *Economy and Society*, v. 19, n. 1, p. 1-31, 1990.

NIETZSCHE, Friedrich. *Para a genealogia da moral*. Lisboa: Relógio d'Água, 2000 [1887. 1. ed. em alemão].

NÓVOA, António. *Le temps des professeurs*. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

_____. *História da educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1994.

_____. *Histoire & comparaison: essais sur l'éducation*. Lisboa: Educa, 1998.

_____. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000. p. 121-142.

_____. La raison et la responsabilité: une science du "gouvernement des âmes". In: HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard (dir.). *Science(s) de l'éducation 19^e-20^e siècle champ professionnel et champ disciplinaire*. Bern: Peter Lang, 2002. p. 243-263.

Ó, Jorge Ramos do. *O governo dos escolares: uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault*. Lisboa: Educa/Prestige, 2001.

_____. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX-meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.

TYACK, David; CUBAN, Larry. *Tinkering Toward Utopia: a century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Lisboa: Editorial Presença, 1990 [1905. 1. ed. em alemão].

Endereço para correspondência:

Ana Waleska Pollo Mendonça
Departamento de Educação – PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225 – Prédio Cardeal Leme,
10º andar Gávea – Rio de Janeiro-RJ
CEP 22453-900
E-mail: awm@edu.puc-rio.br

Jorge M. Nunes Ramos do Ó
Faculdade de Psicologia e de Ciências
da Educação da Universidade de Lisboa
Alameda da Universidade – 1649-013
Lisboa-Portugal
E-mail: jorge.o@fpce.ul.pt

Recebido em: 15 jan. 2007
Aprovado em: 25 jun. 2007