

## **Pedagogia moderna em tempos de conservadorismo político-social:**

### **A expansão das tecnologias de governo do aluno liceal nos anos 30 e 40 do século XX**

**Jorge Ramos do Ó**

(Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
da Universidade de Lisboa)

#### **Introdução**

Em referência exclusiva ao ensino secundário-liceal em Portugal, esta conferência procura articular as dinâmicas educativas ocorridas nas duas primeiras décadas do regime autoritário com o projecto liberal de construção de uma educação de tipo moderno. A partir de uma incursão aos fundos de arquivo do Ministério da Educação e de vários liceus, defenderei que foram os governos da Ditadura Militar e do Estado Novo, chefiados por Oliveira Salazar a partir de 1932, aqueles que, historicamente, conseguiram reunir as condições, quer institucionais quer materiais, para que as ideias e soluções disciplinares relacionadas com a socialização dos alunos, preconizadas insistentemente a partir do último quartel do século XIX quase sempre por educadores democratas, encontrassem finalmente condições materiais de se estenderem a toda a rede pública dos liceus portugueses. Efectivamente, o modelo pedagógico centrado na *autonomia dos educandos* pôde vincular, um a um, todos os agentes educativos – reitores, professores, médicos e enfermeiras escolares –, obrigando-os a trabalhar institucionalmente em rede e a produzir um mesmo tipo de discurso

educativo destinado a intervir sobre as *aptidões*, as *atitudes*, as *disposições* e os *comportamentos* dos alunos.

Em Portugal, foi no período histórico coberto pelos primeiros decénios do autoritarismo político que a educação secundária se estruturou em torno de vários cenários disciplinares sempre relacionados com o trabalho de produção da identidade pessoal do escolar. Na verdade, desde os alvares dos anos trinta que é lícito dizer-se que a história do liceu em Portugal se passou a confundir com a universalização da ideia de que todos os objectivos pedagógicos deveriam culminar na formação de sujeitos autênticos e verdadeiros tanto na sua relação com os outros como consigo. Conseguindo muito mais do que apenas enunciar intenções, legislar ou trabalhar em espaços muito isolados – como o haviam feito os vários responsáveis educacionais desde finais do século XIX, fossem eles monárquicos ou republicanos –, o liceu do Estado Novo expandiu, na verdade, o primado de toda a relação educativa reivindicada de moderna. Aquele que nos refere que a *conduta* deve passar a constituir o problema central da escola e que a *cultura de si* é a competência mais importante a desenvolver pelos alunos.

### **Genealogia da modernidade educativa**

Primeiramente, impõe-se que ensaie explicar o que tenho em mente quando uso a expressão *educação moderna*. O meu projecto pessoal de investigação visa contribuir para traçar uma história das nossas convicções actuais em matéria de educação secundária (Ó, 2002). Interessa-me fundamentalmente perceber de onde vêm as ideias, as formações sociais e institucionais que aceitamos hoje como naturais. O conceito de genealogia, desenvolvido por Foucault (1971) a partir de Nietzsche, enquadra este programa de pesquisa. Para o genealogista não há essências fixas, leis incontornáveis ou finalidades metafísicas; o seu objectivo não é ir às origens, mas, antes, tentar intersecar a proveniência e a linhagem de um problema ou de uma coisa; na assumpção de que os factos não falam por

si mesmos, tende a colocar a ênfase num tipo de sistematização e conceptualização que assuma uma continuidade interactiva entre a elaboração das teorias e das hipóteses; em termos de trabalho empírico, dá uma importância central às relações de poder, aos processos de mudança. Trata-se, numa palavra, de tentar traçar a *história do presente* (Foucault, 1999 [1977]) a partir de um plano e em direcção a um objectivo que nos possa desinstalar de convicções muito arraigadas. Desta forma, a genealogia pretende mostrar que os nossos objectos foram sendo historicamente construídos, peça por peça, compactando tradições político-sociais muito diferentes e que não imaginamos de modo algum estarem associadas e ainda menos fundidas. São, pois, narrativas específicas, particulares, algumas delas mesmo descontínuas, todavia com implicações muito gerais.

Parece-me incontestável a afirmação segundo a qual o poder político liberal transferiu para os espaços em que decorria a socialização escolar o essencial das tarefas destinadas à efectivação das categorias modernas de pessoa e de cidadão: logo desde os bancos da escola o *homem novo* deveria ser 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, sob aspectos os mais variáveis, nos aparece como impermeável, na sua lógica organizacional, às tentativas de a reformar, durante todo o século XX. Como nos referem (Tyack & Tobin, 1994), a escola tem resistido a modificar as suas estruturas mais elementares. De facto, os alunos do ensino secundário permanecem agrupados em classes graduadas e com uma composição bastante homogénea quer quanto ao saber quer quanto ao comportamento; o discurso pedagógico tem-se centrado na optimização das tarefas de ensino-aprendizagem, salientando simultaneamente a necessidade de um ensino individualizado e activo, isto é, que tenha em conta as diferentes aptidões intelectuais, físicas ou afectivas de cada um dos educandos e onde a aquisição de conhecimentos se faça, nas várias disciplinas do plano de estudos, pela observação e experimentação directa dos fenómenos e das realidades; os alunos vivem, quase sempre, em

regime de semi-internato e o currículo contempla blocos relacionados com a actividade mental e física, reiterando exemplos de uma moral positiva; os horários escolares apresentam uma grande rigidez no modo como distribuem e escalonam os vários saberes, tendo em conta os diferentes índices de fadiga intelectual; a escola secundária faz incessantes apelos a actividades extracurriculares e à participação em agremiações culturais, nas quais o governo deve ser, tendencialmente, exercido pelos próprios alunos; no capítulo disciplinar, condena-se absolutamente o castigo e a repressão corporal, em favor de regulamentos disciplinares centrados na auto-regulação.

Acredito que a opção por uma genealogia da educação secundária, visando estabelecer a complexidade de relações que marcaram no devir temporal as modalidades de exercício do poder e de organização do conhecimento, desembocando em formas específicas de subjectivação, nos permite remeter a *emergência e consolidação* da escola de massas para, pelo menos, dois grandes quadros históricos: o da *luta pela secularização do governo da alma* e o da necessidade de enquadramento de *populações em risco* ou em *perigo moral*. Todo o trabalho de socialização escolar poderá ser, assim, apresentado como um trabalho natureza disciplinar e disciplinadora.

Foi, aliás, através da *adaptação* das práticas próprias de uma supervisão e direcção religiosa de tipo pastoral, ou seja, da tentativa de auto-identificação com um ser de qualidade superior – um *transfer* da disciplina espiritual para as rotinas do quotidiano –, que a escola pública conseguiu inscrever o princípio da realização pessoal bem no âmago do objectivo disciplinar dos Estados liberais. Deste ponto de vista, a constituição do sistema escolar nacional não correspondeu, portanto, à expressão de princípios puramente educacionais. A sua emergência decorreu, antes, de exigências colocadas às administrações estatais e teve como suporte as tecnologias cristãs de governo das almas a elas pré-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 do *interface* pedagógico – de encerrar as populações em ordem a

obter massas de cidadãos que evidenciassem formas de conduta muito marcadas pela auto-inspecção. Falar de escola moderna é, não importa a fonte nem a origem, falar de uma *política da consciência*, e exactamente da invenção “de formas seculares de controlo pastoral que fundem individualização e totalização” (Gordon, 1991: 9). Ora, mesmo esta matriz muito remota já pouco tinha que ver com o cultivo de práticas repressivas, do medo e da obediência passiva. Um grande número de jogos identitários apontava para formas positivas de identificação e para um trabalho moral realizado internamente.

Outro eixo genealógico a explorar é o que vê emergir a escola de massas no quadro de expansão das *topografias morais* destinadas a enquadrar populações perigosas ou em perigo eminente. Ainda em pleno século XIX, sublinha António Nóvoa, (1986: 9), a “instituição de processos educativos intencionais” parecia muito ligada a um sentimento que sabemos organizar-se já nos alvares do Antigo Regime, o de que “a criança era um ser “vicioso e imoral” que importava “domesticar”. O modelo de instituição escolar vulgarizado pelos quatro cantos do mundo, a partir de finais de Oitocentos, assumiu rapidamente que essencial da sua missão não estaria tanto em transmitir conhecimentos, mas, fundamentalmente, em moldar a conduta do aluno, supervisionando, avaliando e rectificando as possíveis *patologias infantis* (Rose, 1990: 122). Continuava dessa forma um olhar que o século XIX igualmente lançou sobre o criminoso, o louco e o pobre. A missão central da escola pública permanecia a de desenvolver todo um aparato de observação, capaz de documentar objectivamente o carácter *único* desses indivíduos, e avançar com propostas inovadoras para a efectiva domesticação dos menores em risco.

Julgo que a identificação, ainda que telegráfica, das duas linhagens será suficiente para esclarecer que, do meu ponto de vista, é dessa velha lógica disciplinar-normalizadora que brota a crença *iluminista* que nos atinge na actualidade, segundo a qual à escola cabe encontrar e explorar em cada aluno um potencial de capacidades intelectuais, físicas e morais que o tornarão num actor criativo, satisfeito e realizado tanto no plano

profissional como emocional e afectivo. Na verdade, qualquer discurso pedagógico que, em algum bloco temporal do nosso passado histórico, tenha assumido uma posição crítica relativamente ao estado da escola e insistido na urgência de reformas modernas, tinha no seu interior muito patente a noção de que o aluno não podia mais ser tratado como um sujeito cuja formação continuasse a decorrer, unicamente, nos bancos e nos compêndios utilizados na sala de aula, recebendo e assimilando, ano após ano, os conteúdos das disciplinas escolares, até vir a obter um diploma certificando apenas a posse e o valor exacto de um *saber* intelectual; diversamente, o que os críticos da escola tradicional defenderam foi a produção de um determinado tipo de *ser*. Todos os discursos renovadores se estruturaram na subordinação do princípio da *instrução* ao princípio da *educação integral* do aluno.

Já se vê que a minha perspectiva *secundariza* a cronologia política, também muitas vezes utilizada pelos historiadores da educação para organizar as suas análises. A opção pela longa duração, a sequência do discurso a partir da conformação genealógica que acabo de enunciar tem, em meu entender, uma força operativa que perpassa toda a modernidade e nos atinge no coração das nossas próprias crenças. Contar a história do *liceu moderno* – uma realidade institucional em Portugal a partir da Reforma de Jaime Moniz, iniciada em 1894 –, implica, evidentemente, reconhecer dinâmicas políticas e inventariar, quando for o caso, medidas conjunturais e até, algumas delas, imputáveis à natureza da solução de regime então existente. Mas isso é muito diferente de imaginar que possa ter havido um tipo de ensino e, sobretudo, um aluno diferente consoante fosse monárquico, republicano ou autoritário o Governo da Nação. Do que se deve falar aqui é, no meu entendimento, de novas programações, afinações ou mesmo acelerações de um modelo de educação integral e de governo dos alunos – que passou a informar em pleno o campo educativo após a *tradução* apresentada pelos pedagogos da Educação Nova, nos anos vinte do século passado – cuja eficácia socializadora não foi posta jamais em causa durante o século XX.

## Tecnologias de poder e regimes de enunciação

O projecto de socialização dos jovens assente em tecnologias directamente relacionadas com os princípios modernos da formação do aluno deve levar-me a procurar esclarecer o uso que dou ao conceito de poder. Não trabalho o poder como uma propriedade, qualquer coisa que se detenha, mas, fundamentalmente, como uma composição. Quando falo dele valorizo a circulação, a difusão, as redes, o consumo e, nunca por nunca, a posse. Vejo pluralidade onde já outros viram dominação e interesse hegemónico. Nesta linha, o meu ponto é o de tentar perceber como, numa profusão de locais e sem uma ordem única, se foram codificando e postos a circular modelos de condução da conduta que a escola secundária tomou como seus também a partir dos anos trinta.

Estou, com outros investigadores, persuadido de que nas sociedades modernas o domínio da moralidade remete cada vez menos para sistemas universais de injunção e proibição do que para um quadro de *liberdade regulada* (Silva, 1998). Cada actor social, cada singularidade passa a ser vista como um ponto de passagem objectivada de princípios e forças de poder. A modernidade pode, assim, ser caracterizada pelo permanente desígnio de governar sem governar, de ampliar o poder até aos limites mais distantes, ou seja, às escolhas de sujeitos autónomos nas suas decisões. De acordo com esta perspectiva, é possível enquadrar a coisa educativa e as próprias práticas de socialização das crianças e dos jovens à luz da dinâmica maior da liberdade. As estratégias que temos desenvolvido a partir de finais do século XIX, ou seja, desde que se constituiu o campo das Ciências da Educação, parecem poder de facto explicar-se como fazendo coincidir a direcção e a condução de sujeitos livres com os objectivos de governo. Os diversos incentivos à reflexão-acção do sujeito configuraram um modelo onde a autonomia e o autocontrolo passaram a surgir como as marcas da identidade e da relação inter-pessoal. Não afirmarei nunca que a escola secundária, durante o período salazarista fosse, alguma vez, aquela instituição onde o aluno tenha podido circular livremente, sem ordem nem regras.

Muito longe e muito ao contrário. O que defendo é que todos os mecanismos de submissão ética, presentes no campo educativo há pouco mais de um século a esta parte e universalizados nos anos trinta e quarenta, têm suposto sempre que o aluno faça as suas próprias escolhas. A disciplina cresceu de forma exponencial naquele período porque todos os seus jogos disciplinares se organizaram em torno da *vontade* ou do *governo de si mesmo*.

Outra questão central na abordagem do poder tem a ver com os regimes de inteligibilidade. Governar será sempre aqui entendido como agir de acordo com uma certa descrição. O exercício do poder vem-se confundindo, cada vez mais, com operações intelectuais e com a circulação de discursos científicos susceptíveis de reflectir toda uma massa de fenómenos. O Estado moderno descobriu-se e desvendou-se ampliando e sofisticando legislação, estatísticas, índices ..., com o fim de simultaneamente explicar e conformar o funcionamento da economia e a sociedade. Estou a falar de todo um *regime de enunciação* que, em nome de um conhecimento racional, permitiu a diferentes autoridades, públicas e privadas, reclamar a possibilidade de um governo racional dos homens e das coisas. Neste quadro, a pedagogia foi também ela, em grande medida, construída sob as categorias e divisões definidas pela ciência e absorvidas pelos sistemas de ensino estatais. Toda a relação educativa moderna tem, desde os anos oitenta do século XIX, uma raiz *psi* – é o neologismo psicopedagogia que exprime essa evidência –, o que significa que passou a estar dependente dos diagnósticos, orientações teóricas, divisões e formas de explicação que a Psicologia concebeu para indexar e reelaborar os imperativos éticos. Desde então falamos crescentemente de uma regulação psicológica do eu, como derivando daquela ciência da alma. Apontando para as capacidades e as aptidões, a saúde e as doenças, as virtudes e as perversões, a normalidade e as patologias do escolar, a Psicologia está na base, de facto, de todas as técnicas e dispositivos relativos à identidade e à conduta no interior da escola.

Daqui em diante tentarei identificar o sistema geral de formação dos enunciados relativos à população liceal e ao seu ensino, procurando assinalar

tanto a sua origem quanto o fim estratégico a que se destinavam. As formas de representação que estes *materiais-documentos* configuraram esteve evidentemente muito ligada a *situações de escrita* que importa descobrir e interpretar. Cada documento histórico surge-nos assim numa clara dinâmica intertextual. Os artefactos discursivos colocados à disposição do historiador – seja nos arquivos do Ministério da Educação, seja nos dos vários liceus – foram produzidos, circularam e depositaram-se de acordo com regras e objectivos muito semelhantes. Sobre os alunos do ensino secundário e a sua educação pronunciaram-se os inevitáveis reitores e professores, mas igualmente médicos, enfermeiras escolares e psicólogos, porque, em primeiro lugar, a isso estavam obrigados pelas autoridades centrais. Desde sempre que uma maneira de incentivar ao discurso um funcionário consistiu em prescrever-lhe a elaboração de um *relatório* informativo da sua acção. Já tinha sido assim com o director de estudos em 1759, sob as ordens do Marquês de Pombal, e continuaria a sê-lo décadas e décadas fora. Não obstante, com a sofisticação administrativa e o crescimento do ensino liceal, logo a partir da altura em que a Reforma de Jaime Moniz foi executada, assistir-se-ia a uma autêntica inflação das formas de consulta e pedidos de informação aos agentes educativos locais, acerca tanto dos meios e da situação de ensino quanto das características idiossincráticas de cada estudante. É minha intenção aqui mostrar que estes textos são menos produtos de *autores* que de uma certa unidade de escrita; era ela, com efeito, que permitia ultrapassar as contradições e ligar os vários textos em *séries*. Os *autores-actores* encontravam-se numa posição transdiscursiva, ligados a certas formas de enunciação. Os seus relatos não devem, portanto, ser tomados à letra, como se a soma dos múltiplos descritores que utilizaram para descrever o liceu e os respectivos educandos constituíssem um retrato fiel dessas realidades. Esses textos são com efeito outra coisa: um instrumento de produção das políticas educativas e um exercício de construção de vínculos programáticos idênticos em todo o território nacional.

Porém, não se veja estas unidades discursivas como resultando apenas de uma vontade central que nesse tempo definia, comandava e submetia

todas as partes de forma coerente e implacável. Da mesma maneira – dir-se-ia que em segundo lugar – há a referir que as políticas oficiais em matéria de educação passaram a ser devedoras da própria linguagem e instrumentos analíticos que os vários *experts* da pedagogia, e mormente da psicopedagogia, conceberam no seu sector científico de origem. Portanto, a instauração desta discursividade foi também heterogénea relativamente às transformações e reactualizações ulteriores. Nestes termos, aquela que identifico como sendo a voz do poder – que delimita, analisa e descreve – foi em boa medida objectivada pela verdade que a ciência começou a falar neste período e não por uma racionalidade com origem e termo unicamente no campo político.

### **Os reitores ou a construção do mapa do liceu moderno**

Os reitores tiveram uma grande importância na construção dos alicerces de um ensino secundário de características modernas. O simples enumerar das competências que lhes foram outorgadas, e bem assim do tipo de relatos que foram obrigados a fazer acerca dos alunos, bastaria para levar qualquer observador a concluir que uma política que procurava explicitamente aumentar formas concretas de controlo da população liceal foi sendo acompanhada de uma extraordinária ampliação de situações discursivas sobre um universo de práticas educativas que não parecia igualmente parar de crescer. A figura de responsável da instituição parecia ir aos poucos desembocar num imenso aparato textual, o qual viria a vincular também todos os outros funcionários. Foi aliás essa possibilidade de ao mesmo tempo poder produzir, mas também desencadear e centralizar uma miríade de relatos e registos sobre os alunos, vindos de todos os actores educativos, que, em minha opinião, melhor personificaram o seu estatuto de líder. As prerrogativas e as formas enunciativas a que o reitor foi ficando *amarrado* na primeira metade do século XX deixam perceber – creio que com maior rigor do que as Reformas, os Estatutos do Ensino ou os Programas Escolares – as intenções estratégicas que desencadearam

a introdução de múltiplas inovações educativas e criaram as circunstâncias para elas poderem de facto singrar. Paulatinamente, o mapa da educação moderna completa ficaria estabelecido.

João Barroso (1995, I: 552) viu na obrigação de elaborar um relatório anual sobre a situação do ensino e das várias actividades lectivas uma forma de “mostrar a *integração* do liceu nas normas e nas orientações em vigor”. Este propósito resultava do facto de o documento ter de ser redigido de acordo com descritores cada vez mais detalhados e abrangentes. E isto significa que a figura colocada no vértice do liceu objectivava também ela um tipo de poder que obrigava o comum dos actores a discorrer, com rigor e verdade, sobre realidades que a hierarquia muito esperava que tivessem acontecido realmente. No caso, o reitor descreveria de modo criativo as formas por meio das quais a instituição que dirigia teria sido capaz de cumprir programas e objectivos estabelecidos pela administração central em cada ano lectivo. Uma vez apresentado esse cenário da conformidade, poderia então avançar com as suas próprias ideias, propostas, críticas e até mesmo reclamações. O facto muito importante desta peça discursiva não ter um destinatário claro – era remetida à Direcção Geral mas também podia ser impressa e posta a circular como uma simples publicação periódica – instalava o reitor no espaço da ambivalência: o seu discurso teria uma visibilidade interna e externa, cabendo-lhe decidir em que aspectos deveria acelerar ou conter-se as descrições, as opiniões e as oposições. Mas o relatório anual não esgotou as suas obrigações em matéria de escrita. À medida que vamos avançando no tempo, e seguramente a partir da segunda década de Novecentos, um conjunto crescente de ofícios-circulares reclamaria dos reitores a recolha e sistematização de informações avulsas sobre a educação e o rendimento do ensino. Entre 19 Janeiro de 1935 e 22 de Setembro de 1955 foram expedidas da Direcção Geral do Ensino Liceal nada mais nada menos que 2000 circulares aos reitores, sendo que uma parte bastante significativa delas era constituída por pedidos de esclarecimentos e informações.

A função de narrador confunde-se com a própria composição do papel do reitor. O decreto fundador de Passos Manuel, do ano de 1836, já previa que, uma vez “findo o ano lectivo”, o Conselho do Liceu, chefiado pelo reitor, nessa altura o decano dos professores, devia enviar à então denominada Direcção Geral dos Estudos, “um relatório do estado dos estudos no Liceu, contendo as causas do progresso, ou decadência, e a estatística do estabelecimento” (Decreto de 17//11/1836). Na década de sessenta do século XIX todas as peças legislativas continuaram a regra de que o reitor se corresponderia com o director-geral de Instrução Pública e que faria anualmente um relatório sobre o estado económico e literário do liceu. O Regulamento de 9 de Setembro de 1863 já referia que esta obrigação fosse instruída com “todos os documentos necessários e com a sinopse das resoluções” tomadas pelo Conselho do Liceu. Uma década mais tarde, determinava-se que os relatórios dos reitores fossem “acompanhados dos relatórios anuais dos professores, mapas estatísticos e mais documentos convenientes” (Decreto de 31/3/1873). A Reforma de Jaime Moniz foi, neste particular, mais longe. Referia a necessidade de “organizar” um relatório mas também de o fazer “publicar”, sob a forma de anuário. O reitor deveria tomar as providências tidas por necessárias para que no seu relatório constasse ainda (I) o plano de estudos em uso, (II) o “horário”, (III) “a lista da corporação docente com as alterações ocorridas durante o ano anterior”, (IV) “a distribuição dos estudantes pelas classes”, (V) “a nota dos exames de passagem e de saída dos internos e externos, das aprovações e reprovações, das distinções com designação dos alunos a quem foram conferidas no mesmo ano”, (VI) “quaisquer outras informações” que completassem “a ideia do estado literário e económico do liceu” (Decreto de 14/8/1895). Todas estas indicações tornariam a aparecer na Reforma de 1905 (Decreto de 29/8/1905).

No ano seguinte, e como começassem a ganhar ânimo as primeiras experiências de *ensino objectivo*, com a institucionalização das actividades no exterior, o director-geral da Instrução Pública de então, Agostinho de Campos, exigiu que a reitoria de cada liceu apresentasse no fim de cada

ano lectivo “um relatório especial sobre passeios escolares realizados durante o seu decurso”, e do qual se visse “claramente como os respectivos professores compreenderam e executaram esta parte tão importante da elevada missão a seu cargo” (Circular de 25/10/1906)<sup>227</sup>. Nova Circular do primeiro dia de Novembro de 1913 impressa na folha oficial do Governo dispunha que os reitores informassem anualmente acerca de uma outra inovação entretanto introduzida, ou seja, “sobre a proficuidade do ensino da ginástica, e o zelo e competência de quem o ministrou” ou pretendesse ministrá-lo. Mandava igualmente que, para satisfazer o “intuito pedagógico que a estas publicações [devia ser] atribuído”, os anuários inserissem “quaisquer trabalhos de natureza pedagógica e exercícios de alunos” que de tal distinção fossem “dignos”. O ministro do Reino esperava assim dos reitores “zelo e dedicação”, lembrava a mesma circular. A Reforma de 1918 procurou sistematizar o tipo de informação que o relatório-anuário deveria contemplar, ao mesmo tempo que vinculava pela primeira vez à sua produção todos os actores que trabalhavam na instituição escolar e não apenas os que tinham responsabilidades educativas. Tratava-se de produzir um documento efectivamente detalhado<sup>228</sup>.

---

<sup>227</sup> Esta mesma indicação seria retomada em 1930: “no seu relatório fará o reitor menção da forma por que decorreu o serviço das excursões escolares e visitas de estudo, e chamará a atenção do Governo para os professores que com maior zelo e competência as tiverem dirigido ou auxiliado. [...] Quando o reitor entenda que se torna vantajoso para a educação dos alunos qualquer passeio nas condições deste artigo, assim o exporá superiormente, indicando: a) objectivo do passeio escolar; b) o número de alunos e respectivas classes que nele tomam parte; c) o nome dos professores que os acompanham, designando-se o que assuma a direcção; d) o itinerário, as datas da saída e do regresso; e) o programa quão possível minucioso de quaisquer récitas, exhibições orfeónicas ou torneios desportivos a realizar durante o passeio” (Decreto 18486, de 18/6/1930).

<sup>228</sup> Conteria portanto: “a) A lista da corporação docente e dos empregados; b) A distribuição dos alunos por classes e turmas, a distribuição do serviço pelos professores e os horários das classes e turmas; c) A estatística da frequência e o aproveitamento dos alunos e dos exames, a lista dos alunos a quem foram conferidos diplomas de distinção;

Esta muito rápida sequência genealógica é suficiente para nos levar a compreender que o relatório era em simultâneo um instrumento de descrição e de construção da realidade. Desde as primeiras indicações que o vemos estruturalmente associado à estatística, contribuindo assim para a visão global dos homens e das coisas que o Estado moderno procurou obter através desta sua ciência. Pode até verificar-se que havia a vontade de desenvolver novos mapas e descritores susceptíveis de fornecer informações cada vez mais detalhadas sobre o comportamento da população estudantil, designadamente sobre o seu rendimento escolar. Mas a execução de medidas *inovadoras* – como as da organização e gestão do tempo, as práticas do ensino experimental ou até de áreas curriculares emergentes como a ginástica – marcaram a seu tempo as formas enunciativas do *texto* produzido pelo reitor.

Nos anos trinta do século XX, o director-geral do Ensino Secundário, António Augusto Pires de Lima, numa circular e numa nota, respectivamente de 1935 e 1938, apresentou dois *normativos* não muito diferentes para a redacção dos relatórios dos reitores. A simples enumeração dos campos sobre que incidiria o discurso dos reitores (*Quadros I e II*) deixa perceber que havia a intenção de nada deixar de fora. A visão que ali se antecipa é a de um mapa cujas regiões forneciam já um território efectivamente completo do estado do liceu e da sua população. Cabe discutir as intenções

---

d) Resenha dos trabalhos efectuados nos laboratórios, relatos do serviço de cada classe, nomeadamente das visitas de estudo e excursões escolares dirigidas pelos professores; e) Quaisquer outras indicações que devam ser conhecidas; f) O relatório circunstanciado do reitor acerca da forma por que decorreram os serviços escolares no ano anterior. Este relatório pode ser o que o reitor tem de enviar anualmente ao Governo, com os cortes que ele entenda dever fazer-lhe para ser publicado. § Único. Para a elaboração deste relatório devem os directores de classe, os directores dos gabinetes, laboratórios e da biblioteca, o médico escolar, o secretário do liceu, o chefe da secretaria e, em geral, todo o pessoal do liceu, fornecer ao reitor, por escrito, todos os elementos que ele lhes requisitar” (Decreto 4799, de 8/9/1918).

que marcaram, nesta altura, uma autêntica *explosão discursiva* e que então passou a obedecer a um processo de escrita normalizado. Tratava-se, em primeiro lugar, de levar mais longe a intenção expressa em 1918 de associar à redacção do relatório as outras figuras do liceu. Nos anos trinta, defendia-se novamente que o reitor, para a elaboração do seu *informe* anual, se basearia não só na sua “própria observação e estudo” mas também em outros relatórios produzidos pelos directores de classe, directores de instalações, médico escolar, presidentes de júris de exames; além destes, existiriam “serviços” (“associações escolares, cinema, cantinas, assistência, etc.”) que produziriam os seus “relatórios especiais”. O trabalho do reitor consistiria, assim, “num estudo de confronto e de síntese”, devendo apensar ao seu todos os documentos que a instituição produzira. É claro o efeito político de toda esta encenação discursiva: a obrigação de registar um conjunto diversificado de práticas através de todos os intervenientes significava que elas *existiriam para ser registadas*. Como se a realidade mesma de cada liceu encontrasse a sua própria ossatura nos descritores superiormente definidos. Em segundo lugar, defendia-se que a parte descritiva do relatório – relativamente por exemplo à distribuição do serviço docente, aos horários ou às estatísticas das frequências e dos exames – não dispensaria a junção dos “respectivos quadros” e mapas que deveriam vir numerados e citados no próprio texto. Toda a informação teria uma segunda leitura quantitativa e sistematizada numa linguagem gráfica e de compreensão imediata. Por fim, vinha o argumento da uniformização. Todo este enorme aparato documental deveria ser organizado e apresentado de modo a que os seus conteúdos pudessem ser “comparados entre si e estudados em conjunto pelo reitor”. Nestes termos a recolha de dados e o plano de redacção dos relatórios deveria “obedecer rigorosamente, quanto às suas matérias e respectiva ordenação”, às “normas” apresentadas pelo Ministério. A justificação então apresentada era a de que, estando a informação padronizada, os serviços centrais poderiam fazer o “necessário estudo de confronto” entre os vários estabelecimentos”, e elaborar aquele que seria o “relatório geral dos liceus”. É claro que este não chegou alguma vez a ser produzido.

Nos anos trinta, o relato escrito mostrava sobretudo que era um instrumento de acção política a nível local.

O Estado central organizou a matriz – com as suas respectivas entradas – e fê-la partilhar por todos os actores que intervinham na acção educativa. Evidentemente que não se tratava de organizar um sistema unitário acerca dos homens e das coisas, mas a de suscitar relatos fortemente compatíveis entre si. Não havia um padrão normalizado de respostas; existiriam descrições *conformes* os programas e os projectos educativos em causa. O poder do Estado materializava-se, assim, numa taxonomia sobre a qual cada actor deveria investir, evidenciando a sua capacidade criativa, levando mais à frente o que acreditasse ser a missão de que estava incumbido. Em cada liceu, o domínio mesmo dos alunos e das situações educativas dependeria da capacidade que o reitor, o professor, o médico, o secretário... tivessem em descobrir, combinar, calcular, mobilizar e, enfim, compor sempre novas realidades a partir dos campos de discurso fornecidos. Numa palavra o poder do Estado era o de exercer uma *acção à distância*, mas dava a cada actor a possibilidade de ele mesmo se transformar num novo centro capaz de agir sobre vários outros pontos da cadeia (Circular de 17/8/1935 e Nota de 30/6/1938).

**Quadro I** – Relatório geral do reitor – 1935

**A. Serviços Gerais:**

- I – O edificio e suas dependências*
- II – Pessoal do liceu*
- III – As matrículas dos alunos*
- IV – Composição dos grupos docentes das classes e das turmas*
- V – Os horários*
- VI – Reuniões do conselho escolar*
- VII – Reuniões do Conselho dos directores de classe*
- VIII – Coordenação do ensino em todas as classes.*
- IX – Rendimento do ensino*

**Quadro II** – Relatório geral do reitor – 1938

**A. O edificio e as suas dependências**

**B. Pessoal do liceu**

**C. Os ciclos:**

- 1. Instalação de cada ciclo*
- 2. Os alunos*
- 3. Pessoal de cada ciclo*
- 4. Os horários*
- 5. Funcionamento das aulas e sessões*
- 6. A disciplina*
- 7. Reuniões de conselhos*
- 8. Cumprimento dos programas*

**B. As classes:**

- I - As instalações das classes*
- II - Pessoal da classe*
- III - Distribuição dos alunos por turma*
- IV - Funcionamento das aulas*
- V - Disciplina nas classes*
- VI - Reuniões de classe*
- VII - Cumprimento dos programas*
- VIII - Coordenação do ensino em cada classe*
- IX - Rendimento das classes*
- X - Associações escolares*
- XI - Visitas de estudo e excursões escolares*
- XII - Exposições escolares*
- XIII - Festas escolares*
- XIV - Outras obras educativas*

**C. As instalações****D. Os exames****E. Obras circum-escolares de carácter geral:**

- I - Associações escolares*
  - II - Excursões escolares em que hajam participado alunos de mais de uma classe*
  - III - Cinema escolar*
  - IV - Aprendizagens facultativas*
  - V - Assistência escolar*
  - VI - Cantinas escolares*
  - VII - Exposições escolares*
  - VIII - Festas escolares*
  - IX - Comemorações de carácter local ou nacional*
  - X - Quaisquer outras obras educativas*
- F. Alunos externos**
- G. Higiene e saúde escolar**
- H. Administração escolar**
- I. Parte Final**
- J. Quadros**

(Circular de 17/8/1935)

- 9. *Coordenação do ensino*
- 10. *Os exames (alunos internos)*
- 11. *Rendimento de ensino (disciplinas eliminatórias)*
- 12. *Rendimento (disciplinas e sessões não eliminatórias)*

**D. As instalações:**

- 1. *Enumeração das instalações que tenham director privativo*
- 2. *Biblioteca*
- 3. *Outras instalações*

**E. Obras circum-escolares:**

- 1. *Associações Escolares.*
- 2. *Assistência Escolar*
- 3. *Prémios escolares*
- 4. *Salas de estudo*
- 5. *Aprendizagens úteis fora do plano de estudos*
- 6. *Cantinas escolares*
- 7. *Sessões culturais*
- 8. *Cinema escolar*
- 9. *Visitas de estudo e excursões escolares*
- 10. *Exposições escolares*
- 11. *Comemorações e festas escolares*
- 12. *Participações em comemorações e festas educativas*
- 13. *Jogos escolares*
- 14. *Outras actividades de carácter circum-escolar realizadas no liceu ou com a sua participação*
- 15. *Mocidade Portuguesa.*
- 16. *Associações de cooperação com o liceu*

**F. Higiene e saúde escolar****G. Administração escolar****H. Parte Final**

(Nota de 30/6/1938)

As instruções relativas ao preenchimento de cada um destes itens do relatório deixam perceber que o reitor ficava amiúde colocado naquela difícil posição de mostrar como foram executadas as várias políticas educativas para ter de explicar, ao detalhe, cada incumprimento ou deficiência de funcionamento. Era porventura nesta situação que a função integradora se tornava mais evidente. Na redacção do seu relatório o reitor ficava investido de responsável e garante das grandes opções pedagógicas tomadas pelo Governo. Atente-se por exemplo no regime de classes. Teria de explicar muito bem várias questões relacionadas com a sua operacionalização. Começaria por indicar o “critério” a que tinha obedecido a distribuição dos alunos por *turmas* e o modo como, relativamente aos docentes, haviam sido “cumpridas as disposições relativas à sequência de ensino, à sua concentração no menor número de professores em cada turma, à homogeneidade dos grupos docentes de cada classe”, sem esquecer apresentar, igualmente, uma “justificação” satisfatória para “quaisquer desvios das normas regulamentares”. Sobre o *horário* das classes estava obrigado a informar acerca da “colocação das disciplinas nos diversos tempos lectivos, devendo de novo explicitar os motivos que tivessem levado ao afastamento das “normas regulamentares e pedagógicas”.

Deveria indicar pormenorizadamente o número de *reuniões de classe* e do *conselho de directores de classe* efectuadas, sumariando os assuntos versados em cada uma delas. No respeitante à *coordenação do ensino* importava que discorresse sobre a acção dos vários professores responsáveis relatando os “casos especiais” em que as suas tarefas tivessem sido “prejudicadas”. Quanto aos *programas*, teria de fazer considerações “gerais” mas também dar notícia de “casos especiais”; importava, é claro, que desse conhecimento às autoridades centrais das “matérias não leccionadas” – com a respectiva especificação “por assuntos e classes” –, bem como as “razões de qualquer falta de cumprimento” (Circular de 17/8/1935).

Área importante que ambos os documentos endereçados aos reitores consagravam era a das chamadas *obras circum-escolares*. A simples listagem dos campos respectivos deixa perceber um longo caminho entretanto

percorrido, desde o princípio do século XX, no sentido da afirmação do postulado moderno da educação integral, havendo até a registar diferenças significativas entre uma e outra neste particular: a Nota de 1938 consagrava já as iniciativas contidas na Reforma de Carneiro Pacheco, de 1936, essencialmente decorrentes do aparecimento da Mocidade Portuguesa. A preocupação em registar de forma exaustiva estas actividades fora do plano de estudos já de si era bem um sinal da sua importância, podendo facilmente tirar-se a conclusão de que coexistiam *dois* liceus em paralelo, tal era o número de práticas não lectivas. As afirmações da nova pedagogia acerca da ocupação permanente dos alunos, em actividades lúdicas, culturais e de estudo, ou mesmo sobre o alto valor disciplinar das recompensas ao que melhores resultados apresentassem, estavam de facto a ser institucionalizadas por todo o país nos anos trinta, depois de terem sido experimentadas sobretudo no Liceu Pedro Nunes de Lisboa, dirigido pelo mesmo reitor desde 1906, António Sá Oliveira. Mas, depreende-se da leitura das normas, aqui o que essencialmente preocupava o então Ministério da Educação Nacional era avaliar do sucesso que as várias propostas alcançaram entre os alunos e professores: mais do que em qualquer outro capítulo do seu relatório, o reitor devia informar sobretudo acerca do *interesse* e dos *resultados* alcançados pelas práticas não lectivas. O formulário obrigava também aqui a uma recolha de informação assaz fina<sup>229</sup>. Nestes

---

<sup>229</sup> “*OBRAS CIRCUM ESCOLARES*: 1. *Associações escolares* – Suas designações; constituição dos corpos gerentes; seu movimento: número de sócios, número de reuniões dos corpos gerentes, receita e despesa. 2. *Assistência escolar* – Subsídios concedidos aos alunos (número de beneficiados, importâncias despendidas): isenções de propinas ou seu pagamento, bolsas de estudo e quaisquer outros auxílios, distinguindo entre a assistência exercida pelo Estado, a das associações escolares e a de qualquer outra origem. 3. *Prêmios escolares* – Número, qualidade e importância dos prêmios escolares e diplomas concedidos pelo Estado, pelo liceu, pelas associações liceais e por outras entidades; número de alunos que os receberam. A distribuição dos prêmios em sessão pública: constituição da mesa; nomes dos professores presentes; número aproximado de alunos e de outras pessoas

---

presentes; resumos das alocações proferidas. 4. *Salas de estudos* – Suas características; número de salas e de alunos em cada uma; seu pessoal; resultados obtidos: em quantidade (per-centagem do rendimento) e em qualidade; receita e despesa. 5. *Aprendizagens úteis fora do plano de estudos* – Suas espécies, condições económicas, pessoal, frequência e resultados. 6. *Cantinas escolares* – Instalações; forma de administração; constituição da comissão administrativa; pessoal dirigente e de serviço; número de refeições (distinguindo entre almoços, lanches, etc.) fornecidas durante o ano escolar; ementas mais frequentes; aproveitamento das cantinas como factores da educação; receita e despesa. 7. *Sessões culturais* – Seu número; indicação sumária dos assuntos tratados por categorias; nomes dos prelectores: professores, alunos e pessoas estranhas ao liceu. 8. *Cinema escolar* – Sua instalação; características do aparelho usado; seu aproveitamento. 9. *Visitas de estudo e excursões escolares* – Seu número, por ciclos, anos e turmas; objectivos, preparação e aproveitamento de cada uma; nomes dos professores que tomaram parte em cada uma. 10. *Exposições escolares* – Número de exposições realizadas; objectivos e características de cada uma; diplomas conferidos; nomes dos professores que dirigiram ou auxiliaram cada uma; número de visitantes de cada uma; outras indicações que permitam avaliar dos seus resultados pedagógicos. 11. *Comemorações e festas escolares* – Número de comemorações e de festas escolares; programa resumido de cada uma; nomes dos prelectores e de outras pessoas que colaboraram em cada uma; outras indicações que permitam julgar do seu valor educativo. 12. *Participações em comemorações e em festas educativas* – Indicação das comemorações e festas educativas realizadas fora do liceu, com participação dos seus alunos; nomes dos professores que prestaram concurso nestas participações. 13. *Jogos escolares* – Espécies de jogos colectivos usados no liceu; torneios realizados entre alunos dos liceu e com os de outras escolas (espécies, seu número e resultados); nomes dos professores que dirigiram os jogos colectivos e os torneios. 14. *Outras actividades de carácter circum-escolar realizadas no liceu ou com a sua participação* – Sua enumeração; características de cada uma e seus resultados; nomes dos professores que intervieram em cada uma. 15. *Mocidade Portuguesa* – Nome do director do Centro Escolar do liceu; número de filiados; indicação das actividades privativas do Centro: referência às anteriormente enunciadas que representarem a cooperação do liceu com a MP e resumido relato de quaisquer outras actividades privativas do Centro; participação do Centro escolar nas actividades gerais da MP; nomes dos professores e de outras pessoas que colaboraram nas actividades do Centro Escolar; quaisquer outras indicações que permitam julgar do valor educativo do Centro Escolar” (Nota de 30/6/1938).

novos territórios da socialização dos jovens escolares havia que identificar, e ao mesmo tempo promover, a motivação e a mobilização do maior número de docentes em tarefas que não eram normalmente as suas e representavam, além disso, um acréscimo de trabalho quase nunca remunerado. O reitor deveria identificar todos quantos dessem o seu contributo para a construção de uma *escola secundária activa*. Ainda que no plano simbólico, a inclusão do nome de um docente no relatório enviado ao director-geral deveria significar para ele um reconhecimento e uma importante recompensa. Tratava-se portanto de implicar os professores num novo território definido pela modernidade educativa e que tinha por objectivo central desenvolver estruturas institucionais nas quais o governo era exercido pelos estudantes. O território do circum-escolar era de facto entendido como o da promoção da sua iniciativa e a capacidade realizadora.

Devo agora abordar a questão da aplicabilidade prática desta medida. Não é difícil ao investigador demonstrar que a constante obrigação de redigir e enviar um relatório para Lisboa foi muito mal cumprida pela generalidade dos reitores até aos anos trinta. Já em 1902 Abel de Andrade chamava a atenção para o “exacto e fiel cumprimento” da correspondente disposição regulamentar que então não estava a ser observada. Acrescentava que a “lacuna” resultante da ausência deste documento era “difícilmente preenchida”, e portanto prejudicial para os serviços que a ela estavam ligados (2.ª Circular de 26/6/1902). No ano de 1908 Agostinho de Campos subscrevia outra circular – relativa à organização de horários – em que notava a falta de observância “quase geral” em dar cumprimento ao disposto na Reforma de 1905. O director-geral da Instrução Secundária não podia aceitar quaisquer atenuantes para esta situação. Não tinha de facto “justificação possível” o “desprezo do preceito” que mandava os reitores, ouvidos os conselhos escolares sobre a organização do horário, enviarem aos serviços centrais os “respectivos pareceres fundamentados” juntamente com o relatório geral. A falta parecia-lhe duplamente “indesculpável”: primeiro porque só podia “ter explicação na vontade” de quem a cometia; segundo,

porque o cumprimento desta medida era “tanto mais exigível” quanto, como lhe parecia estava a suceder então, muito dos horários se afastavam “das prescrições legais e regulamentares” (Circular de 10/10/1908). Se mais palavras fossem necessárias, aqui está totalmente expressa a força normalizadora ou auto-reguladora do relatório geral. Esta era vista como mais uma peça no permanente, e todavia sempre inacabado, trabalho da adequação entre os princípios e a realidade.

O acervo que está depositado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação, no período entre os anos lectivos de 1935-36 e de 1954-1955 – correspondendo portanto à aplicação da circular de 1938 e da Nota de 1938 – deixa perceber um conjunto de atitudes muito diferentes entre os vários estabelecimentos de ensino, mas mostra que, de 760 possíveis, foram encontrados 409 relatórios, o que constituía um progresso muito significativo relativamente aos anos anteriores. A Reforma de 1947 criou a Inspeção do Ensino Liceal (IEL) e obrigou os reitores a enviarem-lhe cópia do seu relatório. Os mecanismos supervisão e controlo ficaram, então, mais apertados perante a presença menos distante do inspector, a quem cabia não só analisar os “processos de organização” ou os “resultados obtidos” mas também “a maneira como os relatórios eram elaborados”. E, de facto, praticamente metade dos relatórios encontrados – 203 – respeitam aos oito anos posteriores à criação da Inspeção. É bem uma maneira de terminar reiterando este nexos causal: mais controlo significava também mais discurso.

### **Os professores ou o vínculo pedagógico ao sistema de classes**

E é pelo mesmo tipo de lógica que começo a caracterizar também a situação dos professores. A mais antiga exigência deste tipo que lhes foi feita está contida no Regulamento para os Liceus Nacionais de 1873, assinado por Rodrigues Sampaio. Entre os “deveres” que ali lhes eram atribuídos constava a elaboração de “um relatório em cada ano” sobre “o método que seguiram no ensino, aplicação que fizeram do programa,

dificuldades que encontraram nessa aplicação, progresso do estudo que lhes está confiado”, bem como outras informações acerca do “adiantamento e instrução dos alunos” (Decreto de 31/3/1873). Ainda nesse mesmo ano, o conselheiro Jaime Moniz, então exercendo o cargo de director-geral de Instrução Pública, expediu uma circular aos liceus em que notava a “omissão” de muitos professores em cumprir aquela disposição regulamentar. Parecia-lhe que os “métodos” e “resultados”, relatados por quem tinha a “inteligência versada na prática das aulas [e] habituada à convivência com as diversas aptidões dos alunos”, eram com efeito “dados preciosos e sempre indispensáveis” aos funcionários que superiormente decidiam sobre a instrução pública. O Governo, “exigindo as informações solicitadas” aos professores, aguardava-as também com natural “solicitude” e não poderia pois tolerar quaisquer incumprimentos. O director-geral passava, em seguida, à análise do curto acervo que conseguira reunir. As suas análises já denotavam uma compreensão de que esta peça discursiva podia ser um instrumento de aferição e normalização das práticas docentes. Era obrigatório que os professores se referissem apenas “aos assuntos prescritos no regulamento”. Era esse o caminho a seguir. Note-se a *nuance moderna* com que Jaime Moniz defendia a unificação discursiva: “fora para desejar que todos à mesma norma se cingissem e por ela se regulassem, sem embargo da justa largueza do pensamento e demonstração, que de certo o governo não procura impedir e antes folga de ver”.

O resto da Circular, e que constituía aliás a maior parte do texto, foi aproveitado para o director-geral avançar com os incontornáveis do trabalho do professor. Na regência das disciplinas importava que *os programas* fossem “fielmente cumpridos”, salvo “qualquer excepção plenamente justificada e autorizada pelo Governo”. Mas não se tratava de uma obediência “cega e irreflectida e para toda a hipótese em tudo idêntica”. Como há pouco, o respeito pela regra e iniciativa pessoal deveriam marcar a acção docente. Do que se tratava era realmente de traduzir, quer dizer, de proceder a uma *execução adaptada*, relativamente aos “alunos” e à “duração da aula”. Jaime Moniz exigia inteligência na dosagem e mistura dos vários componentes

– entre a “ciência”, as “disposições legais” e a própria “prática dos professores” – para bem conseguir “fixar o *maximum* e o *minimum* do ensino para cada assunto”. Ao lado da economia das matérias programáticas surgia a *gestão das actividades na sala de aula*: metade de cada tempo lectivo teria que ser empregue “em dar as explicações necessárias à inteligência da lição seguinte”. Neste particular, o director-geral lembrava que não podia “permitir-se ao livre alvedrio de cada um alterar na prática”, conforme lhe parecesse acertado, a disposição legal. Um terceiro tipo de recomendações relacionava-se com os *exercícios* ou os “métodos práticos”, como Jaime Moniz lhes chamava. Lembrava aos professores que os exercícios eram os mais “poderosos e eficazes” instrumentos de ensino. E explicava: “tal proposição, que explicada por palavras, só a inteligência mais elevada a alcança, torna-se óbvia e evidente para todos, mais persistente na memória, mais gravada no entendimento, se por exercícios práticos a desenvolvem ou aclaram; depois, não basta só saber a regra, senão que convém realizá-la, adquirir o hábito de a aplicar, e isto só com exercícios práticos se obtém”. Os mesmos princípios se aplicariam ao ensino das línguas vivas, que deveria ser feito “por meio da palavra falada”. Por fim vinha a questão da *disciplina* dos alunos. A “boa ordem”, a “obediência às leis e aos regulamentos escolares” teriam de ser rigorosamente mantidas pelos professores. Jaime Moniz sabia que não havia a possibilidade de construir uma rede de agentes conectados entre si a um mesmo programa pedagógico sem a circulação de documentos. A vinculação dos professores ao discurso escrito era também a condição para que novos problemas fossem identificados pelas autoridades escolares, o que daria origem na volta do correio a novos enunciados susceptíveis de clarificar com maior rigor as políticas.

Se nos quisermos manter na mesma linha de observação das formas de controlo dos professores através da produção de novos registos documentais, então teremos que dar um salto relativamente grande no tempo. Até 1935. Aí, a questão da selecção dos professores – “um dos mais graves problemas do ensino secundário” – faria ressurgir a obrigatoriedade do

relatório. A justificação apresentada foi a de que era necessário encontrarem-se formas objectivas de apreciar a *competência* profissional da classe. A ordenação classificada dos docentes, somente obtida a partir dos diplomas académicos e profissionalizantes, parecia insuficiente às autoridades da época. Não deveriam bastar os conhecimentos teóricos para a progressão na carreira; havia que encontrar maneira de consagrar e de valorizar de facto “o tempo de bom e efectivo serviço”. Neste assunto delicado, e uma vez mais, o Governo só deliberou após “ouvida a classe dos professores liceais”. A análise da *prática* seria toda ela feita a partir de um relato circunstanciado. A visibilidade externa do trabalho dos “professores agregados” com os seus alunos tenderia a aumentar ainda mais. Tratava-se de associar directamente o discurso com a promoção na carreira. A luta pelo provimento de um lugar efectivo no quadro de pessoal passava pela apresentação de uma descrição em que ficasse demonstrada a adequação do respectivo professor aos grandes princípios e metas que norteavam o liceu: cada um por si daria conta da forma como planificara as aulas, as metodologias pedagógicas adoptadas, o rendimento que obtivera e, ainda, a participação livre e empenhada em actividades extracurriculares (Decreto 25078, de 26/2/1935).

No Arquivo Histórico do Ministério da Educação encontram-se alguns exemplares destes relatórios mas sem os pareceres que os deviam acompanhar. E esse espólio contém apenas 145 documentos no total, em referência ao período que medeia os anos lectivos de 1934-35 e 1938-39. O acervo não é muito significativo do conjunto da população de professores agregados então existentes. A situação só mudaria mais uma vez após 1947, com a criação da Inspeção do Ensino Liceal. Na muita larga apreciação dos modos como eram cumpridos os preceitos legais cabia também a este novo departamento central do Ministério da Educação Nacional intervir directamente na classificação do serviço do professor, com referência à sua “competência profissional e acção”. Mais uma vez o processo foi o mesmo, o do relatório. Só que desta feita foi alargado a toda a população docente a obrigatoriedade – apresentada todavia como

um “direito” e não mais um dever – de elaborar um texto “circunstanciado” da actividade realizada ao longo do ano lectivo. De resto continuava tudo igual: o relatório seria enviado à Inspeção por meio dos reitores que lhe apensavam uma “informação” (Decreto 36508, de 17/9/1947). No primeiro ano lectivo em que a medida produziu efeito, o de 1948-49, existem 117 relatórios, ou seja, quase tanto quanto para os quatro anos do período anterior. Todos os documentos trazem um carimbo da IEL e alguns também o parecer do reitor. Mas o mais importante consistirá em relacionar directamente este acréscimo de produção textual com formas de controlo efectivamente muitíssimo mais estreitas do trabalho docente. A Inspeção determinava a classificação dos professores através de um conjunto de itens em que nenhum domínio parecia ficar de fora. Atingia exactamente, entre outros: o “rendimento do ensino”; a “exactidão e o espírito de justiça” no julgamento dos alunos”; a “assiduidade e a pontualidade”; o “espírito de disciplina, revelado sobretudo no exemplo e no emprego dos meios seusórios”; “o carinho nas relações com os alunos”; a “intervenção em trabalhos circum-escolares”; “qualidades para a aquisição de novos conhecimentos e o uso dos mais eficazes métodos pedagógicos” (Decreto 36508, de 17/9/1947). Directamente ligada ao aperfeiçoamento de um dispositivo disciplinar, acabo de transcrever mais uma declaração de intenções própria da modernidade, pela qual se *obrigava* os educadores à livre iniciativa, à responsabilidade pessoal, à auto-contenção e a um exercício da autoridade de cariz essencialmente persuasivo sobre os educandos. Bastar-nos este breve seriado para verificar que o tipo de poder que representavam sobre os alunos era exactamente o mesmo que os atingia a eles. Com efeito, também com os professores ocorre a conhecida regra de governo que venho procurando sublinhar: não há distinção entre sujeito e objecto de poder.

## Os médicos e as visitadoras ou a expansão das tecnologias de governo da alma

A entrada no liceu, de direito e de facto, de uma outra corporação de actores devidamente treinados e credenciados na administração das pessoas – os médicos e as enfermeiras escolares – constitui para mim a ilustração mais perfeita de que os horizontes da nossa experiência educativa se foram vertiginosamente estabelecendo em diferentes processos documentários relativos à classificação e diferenciação dos alunos, mostrando que a multiplicidade dos regimes de subjectivação não é uma característica da actualidade. Ao longo de praticamente toda a primeira metade do século XX as coisas passaram-se como se aos objectivos socializadores que a escola secundária perseguia desde finais da centúria anterior fosse ainda absolutamente necessário determinar as propriedades, capacidades e energias da alma de toda a população que a integrava. O programa da razão higiénica levaria ao desenvolvimento de novas linguagens, novas práticas discursivas: grelhas e quadros de visualização, vocabulários, normas e sistemas de julgamento começaram a circular para inscrever e, literalmente, *ampliar o mesmo tipo de experiência* porque se batiam as autoridades escolares. A entrada das ciências *psi* no universo do liceu significou que a subjectividade e a intersubjectividade se podiam efectivamente converter em objectos de gestão racional do aluno e em motores da sua integração plena na vida escolar. No liceu do século XX houve sempre espaço livre para o aparecimento de novos parâmetros de registo da diferença. Os traços da individualidade passaram a ser produzidos a partir tanto da observação e da examinação, quanto da vigilância e aplicação do juízo normalizador sobre o corpo e o espírito do aluno, dando sempre lugar a diferentes técnicas materiais de inscrição de dados. O *arquivo* relativo à população liceal cresceu exponencialmente através do contributo dos vários centros médico-psyco-pedagógicos, determinados antes do mais em transcrever e codificar todas as variações particulares. A identidade pessoal e a subjectividade começaram a remeter para o domínio de certas *categorias* teóricas, ou seja, *para a posse de uma determinada linguagem*.

Os especialistas oriundos daqueles campos científicos referiam-se aos caminhos do bem não directamente em nome de um interesse político ou religioso, mas à luz de uma verdade científica, a qual de resto não teria por objectivo aprisionar o aluno; ao contrário o que lhe garantiam era a autonomia, a liberdade e a satisfação pessoal no fim do ciclo escolar. Havia aqui uma enorme e importantíssima ambição, adivinha-se. A de fazer com que as *tecnologias do eu* se fundissem com as *técnicas do eu*. Com efeito, tratar-se-ia de transformar a linguagem e os critérios fornecidos para agir sobre o corpo, os pensamentos e a conduta do aluno exactamente naqueles em que ele deveria percepcionar os seus próprios defeitos, desvios, vícios ou ainda projectar os seus ideais de realização e felicidade pessoal. O sucesso desta adequação mecânica da linguagem dependeria, como se vê, da capacidade que o aluno teria em se reconhecer a si mesmo, melhor ou pior, como um certo tipo de pessoa que derivava dos juízos normativos fornecidos pelos novos educadores sobre o que ele era, poderia e deveria desejar ser. Para que a simbiose se estabelecesse, o jovem aluno começou a ser incentivado a desenvolver a auto-inspecção e a auto-problematização, ao mesmo tempo que entrou numa relação de troca terapêutica, confessando ao médico, esse novo *expert* da alma, os seus segredos mais íntimos. Viu-se a participar também ele nessas dinâmicas em que os seres humanos regulam os outros e se regulam a si próprios à luz de certos jogos de verdade identitária. A relação consigo mesmo ou com os semelhantes, já se vê, nada tinha de ontológico e tudo de histórico, de social. O sucesso desta operação dependeria da capacidade que cada aluno passasse a ter de *pensar a moralidade como constituindo a voz de si próprio enquanto falante de uma linguagem comum*. A identidade pessoal passaria a ser – como tantas vezes insiste a sociologia de Giddens falando de uma política da vida pessoal – um *projecto reflexivo*, uma autoconstrução.

A higiene escolar foi encarada pelas autoridades educativas como um problema a merecer atenção específica ainda em finais de 1901, ano em que foi criada a Inspeção Sanitária Escolar (ISE), ao lado da Direcção Técnica das Construções Escolares (Decreto 8, de 24 de Dezembro).

Ambos os departamentos surgiram num diploma relativo à reorganização do ensino primário e eram-lhe inteiramente destinados. Entre outras atribuições, à ISE pertencia: “inspeccionar e fiscalizar sanitariamente os colégios, escolas e quaisquer outros estabelecimentos públicos e particulares de instrução”; “inspeccionar os alunos”, indicando expressamente os que não eram “vacinados”, os que sofriam de “doença contagiosa ou prejudicial à colectividade”; “organizar, para cada um dos alunos inspeccionados, o boletim antropométrico ou revê-lo e reorganizá-lo”; “inspeccionar os edifícios escolares e suas instalações, quer públicas, quer particulares, observando a sua cubagem, asseio, ventilação, aquecimento, iluminação, mobiliário, etc.”; “fazer conferências de higiene elementar, e especialmente higiene escolar, nas escolas normais”; “elaborar instruções de higiene geral e aplicada às escolas”. Apesar de tão vastas competências em todo o território nacional – e existiam muitas outras a que não faço menção –, a Inspeção Sanitária Escolar seria apenas exercida por dois médicos, nomeados pelo Governo. A Reforma do ensino liceal, de 1905 (Decreto de 19 de Agosto), estendeu a inspeção sanitária nos mesmos moldes às escolas secundárias e acrescentou até novas outras: os alunos dos liceus seriam alvo de um exame especial “para o efeito da determinação dos exercícios de ginástica sueca” a que cada um passava a partir desse momento a ser submetido; o Governo determinava, ainda, que junto de cada “um dos liceus de Lisboa, Coimbra e Porto” exercesse funções “um inspector sanitário”, enquanto que para os restantes estabelecimentos do país a missão estaria a cargo do “delegado ou sub-delegado de saúde da localidade”. Mas pouco seria feito. Nos anos vinte era o próprio *Boletim da Inspeção Geral de Sanidade Escolar* – o nome da instituição havia entretanto sido ligeiramente alterado – a reconhecer que os sete inspectores sanitários escolares dos liceus “não puderam tornar profícua a sua acção pela escassez do seu número e exagerada extensão das áreas confinadas à sua vigilância” (S. A., 1923: 1). De todo o modo, e embora quase não passasse do plano jurídico, as competências do médico começaram a clarificar-se em 1911. A primeira tarefa que se lhes reservou foi a da inspeção e fiscalização, “sob o ponto de vista sanitário”, dos

edifícios liceais. Visitaria “amiúde as aulas, ginásio e demais locais escolares, para se certificar das suas condições higiénicas”, posto o que organizaria o “cadastro sanitário do edifício escolar” (Decreto 2, de 26//5/1911; decreto de 2/8/1911). Outra tarefa a que os médicos escolares deveriam dar imediata execução, e para a qual “envidariam os maiores esforços”, dizia respeito à observação de cada escolar. Pela primeira vez ficavam devidamente determinados os meios e os processos de um registo padronizado das características físicas de cada aluno, em ordem a um conhecimento real de toda a população liceal. Era o tão reclamado “exame médico-antropométrico” que sobretudo estava em causa no ano de 1911.

Os serviços da médico-pedagogia sofreram nova reestruturação durante os anos de 1918 e 1919. A nova instituição passou a denominar-se Inspeção Geral da Sanidade Escolar. Nela, o médico ganhou maior liberdade de movimentos, não se confinando a sua presença ao gabinete de sanidade escolar. A lei determinava que ele pudesse “assistir aos trabalhos escolares, visitar todas as dependências do edifício” especialmente as que estavam “afectas ao ensino e tomar parte nos conselhos e reuniões dos professores e alunos, para se inteirar da vida escolar sob o ponto de vista médico e poder emitir opinião ou conselho” sobre todos os assuntos que de uma maneira ou outra se prendessem com a “saúde física ou mental dos alunos” (Decreto 4695, de 23/7/1918). Esta organização manteve-se até à segunda metade dos anos vinte, altura em que nos chegam notícias de que o interesse pela *razão higiénica* abrandara significativamente. Elas coincidem com o lapso temporal coberto pela Ditadura Militar (28 de Maio de 1926 a 19 de Março de 1933). A Inspeção Geral de Sanidade Escolar chegou mesmo a ser extinta em 1926 (Decreto 12094, de 10 de Agosto), passando as suas competências e pessoal para a dependência da Direcção Geral de Saúde. Nos anos subsequentes todas as repartições, inspecções e outros serviços de sanidade que ainda se mantinham do Ministério da Instrução Pública foram igualmente desarticulados, embora se mantivessem “as funções médico-pedagógicas dos médicos escolares” (Decreto 19478, de 18/3//1931). Poucos meses após a criação formal do Estado Novo, o Governo

de Salazar fez regressar, em Junho de 1933, ao Ministério da Instrução Pública os serviços da medicina escolar. Criou então a Direcção Geral da Saúde Escolar (DGSE), organismo que deveria superintender em tudo o que respeitasse “às condições sanitárias, médico-pedagógicas e higiénicas do pessoal discente das escolas oficiais e particulares, dos respectivos meios de ensino e edificios”. O médico escolar passava a ser o “executor das leis e regulamentos da Saúde Escolar”, exercendo a sua actividade “sempre com vista não só à defesa da saúde física do aluno, mas também, e principalmente, à das condições necessárias à formação e desenvolvimento do seu carácter”. Para esse efeito, e além das competências explicitadas em 1918, estava autorizado a “prestar a assistência individual” que tivesse por “conveniente” (Decreto 22751, de 28/6/1933).

O decreto regulamentar da nova Direcção Geral da Saúde Escolar esperou quase um ano para sair, mas o figurino organizacional que nele ficou estabelecido mostra que o legislador havia pensado cuidadosamente no alcance nacional da instituição e também na importância de que se revestiria a constituição do seu *arquivo*. A DGSE, apresentando duas grandes Repartições e dividia o país em três grandes Áreas, cabendo um inspector diferente a cada uma delas. A actividade da DGSE iniciou-se no ano lectivo de 1934-35 e o seu quadro de pessoal técnico deixa perceber na verdade a opção pelos estudos secundários nos estabelecimentos públicos: os liceus tinham agregados nas três áreas um total de 48 médicos, enquanto que affectos a todo o ensino primário e técnico existiam apenas 14! (Direcção Geral da Saúde Escolar, 1936: 16).

Outra medida nova foi a abertura nos quadros da Direcção Geral do lugar de visitadora escolar. As pretensões expressas desde os anos vinte no sentido da institucionalização destas enfermeiras foram finalmente atendidas pelos decretos 25676 e 27442, respectivamente de 25 de Junho de 1936 e 31 de Dezembro de 1936, que colocaram 28 daquelas novas funcionárias nos vários liceus do Continente. Auxiliares dos médicos, as visitadoras apareceram inicialmente muito presas ao papel de *policar*, a partir do interior, a vida familiar, dando enfim resposta a décadas de desconfiança

acerca da acção educativa e higiénica desenvolvida pelos progenitores dos alunos.

Médicos e visitadoras escolares entraram também eles numa lógica de produção de informes circunstanciados das actividades que desenvolviam nos liceus. A diferença relativamente aos demais funcionários públicos, que tratei atrás, é que a DGSE lhes determinou situações de escrita menos espaçadas no tempo. Desde 1935, para os médicos, e 1937, para as visitadoras, que a remessa dos seus relatórios passou a ser feita com uma regularidade mensal, trimestral, semestral e anual. Mas a prática que se impôs como a mais regular foi ainda a da produção de um relatório anual.

O acervo que consegui reunir, e que foi já estabelecido por Carlos Abreu (1999), é relativamente diminuto. Constitui-se por 169 relatórios de médicos e 77 relatórios de visitadoras escolares. No caso dos médicos – quase todos eles dactilografados e rondando em média as 40 páginas – existem três tipologias diferentes. As variações de formato tinham que ver com uma acomodação variável entre a informação quantitativa e qualitativa<sup>230</sup>. A larguíssima maioria dos relatórios que encontrei foram

---

<sup>230</sup> 1.<sup>a</sup> *Tipologia Fascículo 1*: a) mapa n.º 7 e observações; b) crítica geral da constituição física da mocidade escolar; c) deficiências mais notáveis das condições higiénicas ou pedagógicas das instalações escolares. *Fascículo 2*: Relatório sobre o quadro anual número 1 – Acção sífilítica. *Fascículo 3*: Perturbações da conduta: a) perturbações do psiquismo. b) perturbações da escolaridade. *Fascículo 4*: Trabalhos de ordem psicomental. Observações de psicometria. *Fascículo 5*: Acção moral: a) considerações gerais e relatório de todos os casos interessantes; intervenção e resultados obtidos; descrição dos inquéritos realizados; considerações e conclusões; b) disciplina; c) assistência social; *Fascículo 6*: Fiscais de higiene e Donas de casa: orientações e resultados obtidos. *Fascículo 7*: Relatório sobre o quadro anual dos alunos sob vigilância especial e acerca dos interesses dos pais pelos filhos e sua compreensão e utilidade da Saúde Escolar. *Fascículo 8*: a) serviços prestados à Mocidade Portuguesa; b) visitas de interesse médico-escolar; c) trabalhos ou visitas realizadas a outras escolas. 2.<sup>a</sup> *Tipologia Registo 1*: Das presenças e do relatório anual do médico escolar. *Registo 2*: Cadernos dos serviços de inspecção e educação Física. *Registo 3*: Das doenças dos alunos e das consultas e dos tratamentos efectuados

construídos de acordo com os dois primeiros formatos. A 1.<sup>a</sup> tipologia foi usada na 2.<sup>a</sup> Área da Saúde Escolar e adaptada na 3.<sup>a</sup>, enquanto que a 2.<sup>a</sup> tipologia viria a ser adoptada pela 1.<sup>a</sup> Área. Estes grandes descritores revelam mais um esforço em sistematizar e relacionar as informações que respeitavam sobretudo ao estado físico do aluno, embora havendo já remissões à sua conduta e disciplina. A 1.<sup>a</sup> tipologia, cujos fascículos deixam perceber a existência de uma matriz mais qualitativa, em que o médico, retendo dados sobre todos os alunos, deveria direccionar especialmente a sua vigilância para casos particulares.

Mas essa possibilidade de transitar do todo para a parte ficava perfeitamente operacionalizada através do conjunto de mapas que acompanhava sempre os relatórios médicos, independentemente das três Áreas da Saúde Escolar. Eles constituem o ponto mais alto da inscrição de cada escolar num campo de observação, inspecção e diagnóstico. Qualquer dos múltiplos campos a preencher pelo médico podia revelar um *aluno-número* e um *aluno-caso*. Estes mapas de entradas múltiplas autorizavam tantas possibilidades de cruzamento estatístico quantas as suas variáveis. E, se configuravam um campo maior de registo das patologias físicas, apontavam já também muito claramente na direcção de um trabalho de observação sistemático sobre a mente, dando seguimento ao objectivo que sabemos central de promover a higiene moral do escolar. Neles já podem ler expressões como “acção individual” e “resultados da acção terapêutica e psicológica”, ficando estabelecido que ao médico cabia não apenas “dirigir” o aluno, como sucedia com qualquer educador, mas igualmente “corrigir”, “combater” e “disciplinar” sempre que descobrisse a “deficiente formação

---

pelo médico escolar. *Registo 4*: Dos serviços de imunização do liceu. *Registo 5*: Dos casos de doença ou defeitos otorrinolaringológicos e dos casos de ametropia observados pelo médico escolar. 3.<sup>a</sup> *Tipologia Caderno* de morbilidade escolar. *Caderno* de alunos amétropes. *Caderno* dos serviços sanitários. *Caderno* dos serviços de inspecção e de educação física. *Caderno* para registo dos casos de doença ou defeito otorrinolaringológicos. *Caderno* dos alunos sob vigilância especial (Abreu, I, 1999: 35).

da sua mente”. As autoridades sanitárias escolares admitiam até que o “valor” real da acção do seu representante no liceu residia na capacidade que tivesse em produzir um relato casuístico o mais detalhado. Por isso se começavam já a deixar espaços em branco destinados a considerações sobre os resultados das observações ao psiquismo.

Cerca de um quarto de século após a abertura do debate em torno da higiene sanitária escolar, a Direcção Geral da Saúde Escolar seria com efeito capaz de promover, pelo menos durante duas décadas seguidas, processos de notação de informação relativamente estabilizados sobre a população escolar. As suas três áreas de Inspecção passaram, efectivamente, a funcionar como os *centros de cálculo* que iriam promover tanto a uniformização de processos de recolha como a agregação e até a divulgação pública dos resultados das observações expressos, por exemplo, nos mapas que acabei de reproduzir. A intervenção dos inspectores foi a este propósito muito decisiva, assim como a publicação dos da “revista médica e pedagógica” *A Saúde Escolar*, aparecida regularmente entre 1936 e 1942, e que se transformaria na plataforma a partir da qual as metodologias seguidas puderam ser discutidas, dando ainda evidentemente uma visibilidade externa aos resultados totais. Esta publicação periódica, já prevista no decreto que regulamentou a DGSE, concretizou um passo decisivo em direcção ao mapeamento das características psico-físicas da população liceal. Transformou-se até num instrumento raro, se não mesmo único ao tempo, em que um organismo da administração central discutia e procurava afinar os critérios tendentes a estruturar a ciência estatística, numa acumulação e tabulação de factos sobre a população dos governados.

O processo de institucionalização da médico-pedagogia ilustra muitíssimo bem o modo como o liceu veria reforçado esse objectivo, que sabemos cada vez mais consensual, de se transformar também numa máquina *de exame ininterrupto* do aluno. É isso que tentarei fazer em seguida: mostrar por que formas é que esta tecnologia de cálculo se dirigiu com maior intensidade ao espírito do aluno e se concretizou numa aceleração extraordinária das situações correntes de vigilância.

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

O aluno era novamente submetido a um princípio de visibilidade obrigatória. A necessidade de conhecer a realidade psicológica haveria de levar o médico escolar a procurar as “oportunidades e as condições mais favoráveis”. Iniciaria, por exemplo, uma “conversa” informal com o aluno no “corredor”, na “rua” e nos “cafés”, observando-o “durante os recreios”, nos “jogos”, nas “cantinas”, nas “associações escolares” e “associações de escoteiros”, em “excursões”; o representante da Saúde Escolar no liceu devia, além disso, proceder à recolha de informações junto “aos familiares”, a “professores, companheiros de casa, condiscípulos e amigos”, além de inquéritos vários aos próprios, notou Fernando Correia (1936a: 81; 1936b: 268). O inspector Cortez Pinto (1936: 151), por seu turno, sublinhava a importância de estudar os adolescentes, “mais frequentemente, nas aulas teóricas e durante as destinadas aos exercícios escritos”. Afigurava-se-lhe até que a “observação da atitude dos alunos” neste tipo de aulas” era “particularmente interessante”, pois todos eles se encontravam “ao mesmo tempo forçosamente atentos ao trabalho escolar”; era uma óptima ocasião

para se averiguar da “serenidade ou agitação” do aluno. A análise dos cadernos diários fornecia também “elementos importantes à observação psicológica, elucidando sobre o método, asseio, clareza de exposição, ordenação, linguagem, ortografia, etc.”. Nenhum plano ou perspectiva ficava fora do raio de visão do médico escolar. Era mais um suplemento panóptico.

Mas, como é evidente, o dispositivo médico-disciplinar não se manifestava somente nestas operações do olhar. O diagnóstico psicológico passava, de ordinário, por uma consulta, embora não uma consulta “vulgar”. A observação psíquica directa no gabinete remete-nos para um cerimonial muito bem pensado e encenado. No seu artigo de apresentação *Dos serviços médico-escolares da 1.ª Área durante o ano de 1935-36*, o inspector Daniel Monteiro arquivou o relato de um dos seus médicos, no caso Assunção Teixeira, em serviço no Liceu passos Manuel, sobre o modo como fazia “o preenchimento das fichas” individuais em consulta. Porque são muito raras as informações acerca do modo como decorria o ritual de afirmação do poder médico, este documento deve ser analisado cuidadosamente. Na sua consulta, e na parte relativa aos “exames psicológicos”, Assunção Teixeira referia que procedia da “maneira mais económica, menos incómoda para o aluno e mais prudente”, a fim de evitar quaisquer reacções de desagrado, principalmente da “parte dos pais, cujo infundado receio às inspecções médicas dos filhos” era “notória e assaz prejudicial ao inquérito dos antecedentes”. Por regra, este médico reunia no seu gabinete “3-4 alunos” e começava por os interrogar “conjuntamente, perguntando-lhes”: (i) “pelo aproveitamento escolar: disciplina preferida; número de faltas e seu principal motivo, etc.”; (ii) qual o tipo de “jogos e distrações preferidas”; (iii) que profissão desejavam “seguir”; (iv) qual o seu “maior desejo” e o “que mais recebiam”. Mas o objectivo deste tipo de interrogatório não era, contrariamente ao que à primeira vista poderia supor-se, a obtenção de “respostas directas”, embora muitas vezes elas “fossem bastante interessantes e elucidativas”. Estas e outras perguntas retiradas de questionários, como os de Decroly, Rossolimo ou Adler, visavam tão simplesmente “pôr os rapazes a falar”, uma vez que a “conversa” que dali

resultava “quase sempre” revelava ao médico “qualidades, defeitos ou tendências”, essas sim objecto de “registo” directo na ficha, logo após as “impressões anteriormente colhidas por outros meios”. Isto é: “informações dos encarregados de educação e professores, declarações *espontâneas*, dos companheiros e empregados, observações directas da conduta dentro ou fora do liceu” (Assunção Teixeira citado por Monteiro, 1936: 391).

Terminada esta “fase inicial do interrogatório”, os alunos eram então separados, conservando o médico junto dele apenas um, e “mandando sentar os restantes na extremidade oposta do gabinete”, mas numa posição específica onde pudesse “continuar a observá-los”. E a inquirição que iniciava em seguida também não tinha um interesse em si mesma. O médico escolar do Liceu Passos Manuel explicou que o “inquérito dos antecedentes nosológicos” e o “exame somático geral”, feito “isoladamente e com a descrição devida”, visava exclusivamente propiciar a ocasião “à confissão imediata ou futura de intimidades” que ao médico interessava “conhecer”. Para manter o aluno a falar, lançava-lhe então mais um conjunto de meia dúzia de “perguntas”: (i) a “profissão do pai e do encarregado de educação, número e idade dos irmãos, número de divisões, de janelas e de pessoas” que tinha em casa. Toda esta dinâmica em torno das narrativas e história de vida tinha, assim, por finalidade desinstalar delas o aluno, levá-lo a mostrar-se onde não suspeitava sequer poder fazê-lo. Ao médico importava criar um clima de confiança necessário à confissão, momento-chave de todo o ritual. Assunção Teixeira não foi parco em explicações sobre como desencadear no aluno a vontade de revelar os seus segredos e de como lhes administrava terapêuticas diferenciadas. *Persuasão, sugestão e interesses individuais* eram já as *alavancas* conceptuais do poder médico<sup>231</sup>.

---

<sup>231</sup> “Escusado é dizer que evito sempre dizer proferir o nome de certas doenças e vícios (...) cuja existência chego facilmente a descobrir pelos sintomas ou pelo tratamento. Tenho também o hábito de explicar aos rapazes a utilidade de algumas perguntas, e procedo da mesma forma para com os encarregados de educação, com o

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

É nesta dimensão relacional que tem sentido falar-se em comparação permanente e na inserção do jovem escolar numa infinita rede de anotações. Num permanente poder de escrita. Os descritores referentes às características físicas e psíquicas dos alunos liceais configuravam o espaço, e mais do que o espaço, os *limites da verdade* de cada um deles. A estruturação do real exprimia então dois princípios que se podem denominar de *gramatocentrismo* e *calculabilidade*, o primeiro denotando as formas pelas quais o poder-conhecimento se exercia através da escrita e o segundo atribuindo um valor quantificável a cada aluno liceal, transformando-o também numa pessoa calculável. Neste tipo de artefactos podemos de facto verificar com muita nitidez como um discurso científico se pôde ligar a uma prática disciplinar. Os conteúdos idiossincráticos – aqui associados a patologias do

---

intuito de desvanecer receios injustificáveis e frequentemente responsáveis pela falsificação e limitação das respostas. Procuro sempre manter a atitude despreziosa do amigo mais velho e experimentado, que tolera – pelo menos de entrada – os defeitos e levandades confessadas. Recebendo a sorrir com bondade – tantas vezes justificável! – a acusação ou confissão de um defeito não se fere a personalidade do possuidor, que por sua vez não se sente atacado, abate, desmobiliza as suas defesas e entra em mais franco *rapport* conosco. A confissão sincera e espontânea apura o diagnóstico e é já um valioso agente terapêutico em muitos casos. Depois dela costumo servir-me dos restantes meios psicológicos dando preferência àquele que me parece mais adequado ao carácter do aluno: nos mais inteligentes, adiantados e frios utilizo principalmente a persuasão; nos mais novos ou de inteligência débil a sugestão; nos afectivos, apelo para os sentimentos éticos, como o amor da Família, o amor da Pátria, etc.; e mais ou menos em todos os casos sirvo-me das alavancas possantes que são os interesses individuais dominantes, quando previamente consigo descobri-los” (Assunção Teixeira citado por Monteiro, 1936f: 392).

corpo e do espírito – passavam a ser definitivamente condicionados pelas palavras que estes especialistas *psi* cunharam para os descrever. A doença e o desvio eram já objecto de uma ordenação, de uma classificação sistemática que os tornavam inteligíveis, analisáveis e, por isso mesmo, controláveis.

Julgo que daqui se podem extrair duas notas que me permitem começar a *fechar* algumas pistas e considerações que tenho vindo a fazer ao longo deste texto. Em primeiro lugar, nestas operações fica muito patente o propósito de secularizar a alma. A médico-pedagogia, ainda que nos anos trinta e quarenta permanecesse muito longe de afirmar que o espiritualismo religioso era um mito, estava em condições de provar que detinha uma taxonomia científica capaz de surpreender a realidade interna do aluno. Onde antes a Igreja católica via substâncias e essências, o positivismo secular colocava *normas* e *patologias*. A partir daí, qualquer existência individual constituía um problema sério de conhecimento reclamando uma intervenção terapêutica específica. A segunda nota diz respeito ao valor social da ciência. A questão essencial que se nos coloca não é tanto a do conhecimento mas a de procurar compreender o que é que num determinado momento histórico passava exactamente por conhecimento. De facto, a leitura tanto das grandes áreas temáticas quanto dos descritores utilizados nestes dois documentos, demonstra que apenas os enunciados têm uma circulação histórica: não discuto que aquelas tabelas foram apresentadas com o estatuto das coisas objectivas, mas não é menos certo que era impossível estabilizar e manter operativas tantas entradas relacionadas com a subjectividade juvenil.

## **Conclusão**

A subjectividade foi pensada enquanto uma força calculável e tornou-se visível através de uma rede de escrita que implicou não só os tradicionais administradores do ensino, mas os vários estudiosos do corpo e da alma então disponíveis no mercado. As séries de práticas discursivas produzidas por reitores e professores, médicos e enfermeiras, a partir dos anos trinta

do século passado, no seu olhar a um tempo abrangente e microfísico, materializam e devolvem-nos a *paisagem mesma da escola moderna na sua inteireza*: aquela em que a transmissão dos saberes se deve fazer de forma activa e adaptar-se às características pessoais de cada educando; aquela em que os objectivos educativos se devem consubstanciar na desmultiplicação incessante de actividades e ocupações não previstas no plano de estudos, aquela, ainda, em que a normalização do aluno deve supor a existência de um dispositivo destinado a possibilitar a construção de um *dossier* individualizado e a surpreender todos quantos estejam em vias ou tenham mesmo transposto a fronteira do desvio. Parece-me inquestionável que a *rede* que este novo conjunto de actores materializou correspondeu à fixação de formas de representação do aluno e do ensino muitíssimo ligadas entre si, quer na forma de conceber os diagnósticos educativos, quer ainda no modo como se apresentavam as respectivas soluções. Neste período não cessaram de crescer os registos, nos quais a atenção ao educando se espalhava tanto na medição e análise das capacidades intelectuais, criativas e físicas como na inventariação e descrição das formas de conduta. Ensaiar a falar de todos eles, e a partir da respectiva linguagem pedagógica-psicológica-médica, é, portanto, começar a construir uma narrativa histórica que estará muito longe de corresponder a um projecto de carácter epistemológico ou de história das ideias.

## Referências

ABREU, Carlos (1999). *Limpos, sadios e dóceis: História da Saúde Escolar em Portugal no Estado Novo (1930 a 1960). II Vols.* Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (tese de mestrado).

BARROSO, João (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960). II Vols.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica

CORREIA, Fernando (1936a). Os serviços médico-escolares nos liceus da 3.<sup>a</sup> área no primeiro período de 1935-1936. *Saúde Escolar*, 2 (1), 77-84.

CORREIA, Fernando (1936b). Um ano de medicina escolar nos liceus portugueses. *Saúde Escolar*, 4 (1), 255-271.

CORREIA, Fernando (1937). O serviço de inspecção médico-escolar na 3.ª Área em 1935-1936 II. *Saúde Escolar*, 10 (2), 74-87.

Direcção Geral da Saúde Escolar (1936). *Saúde Escolar: Directrizes e organização dum iniciativa do Estado Novo*. Lisboa: Editorial Império.

FOUCAULT, Michel (1971). *Nietzsche, la généalogie, l'histoire*. In *Dits et écrits (1970-1975)*, (pp. 136-156). Vol. II. Paris: Gallimard.

FOUCAULT, Michel (1999) [1977 a 1.ª edição em francês]. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.

GORDON, Colin (1991). *Governmental rationality: An introduction*. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.). *The Foucault effect: studies in governmentality* (pp.1-52). London: Harvester Wheatsheaf.

MONTEIRO, Daniel (1936). Dos serviços médico-escolares da 1.ª Área da Saúde Escolar durante o ano lectivo de 1935-1936. *Saúde Escolar*, 7 (1), 366-405.

NÓVOA, António (1986). Do mestre-escola ao professor do ensino primário: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Educação Física.

Ó, Jorge Ramos do (2003). *O governo de si mesmo: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa.

PINTO, Américo Cortez (1936). Notas e considerações sobre os serviços da medicina escolar. *Saúde Escolar* 3 (1), 123-150.

ROSE, Nikolas (1990). *Governing the soul: The shaping of private self*. London: Routledge.

S. A. (1923). Serviços de sanidade escolar. *Boletim da Inspeção Geral de Sanidade Escolar*, 1 (I), 1-15.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Dir.) (1998). *Liberdades reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petropolis: Editora Vozes.

TYACK, David & Cuban, Larry (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.