

RACIONALIDADE MÉDICA: UMA MATRIZ MEDIADORA NA PRODUÇÃO CURRICULAR

I. Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar algumas contribuições para a discussão no campo de estudos da história das disciplinas escolares. Sendo a área de investigação, sobretudo, voltada para explicar as mudanças ocorridas em uma disciplina ao longo do tempo, a questão que se apresenta na orientação do referencial teórico-metológico para a pesquisa da história da disciplina escolar, diz respeito a um ponto central e polêmico sobre as análises dos níveis externo e interno.

Lucíola Santos recolhe uma coleção de argumentos da discussão presente na literatura afim para concluir que as mudanças “são condicionadas por **fatores internos e externos**, que devem ser analisados dentro de uma perspectiva sócio-histórica”.¹ Tencionamos trazer para a análise os “fatores externos” como produtores de verdadeiras matrizes mediadoras dos fatores internos, e portanto, responsáveis por delineamentos curriculares. Argumentaremos em favor da importância e das contribuições possíveis de serem obtidas por meio da identificação de matrizes geradoras de relações que produzem os conflitos, as contradições e os acordos negociados na constituição e nas mudanças das disciplinas escolares; ou seja, permitem melhor compreensão de sua história.

Nossa estrutura de argumentações será construída para apresentar a racionalidade médica como uma dessas matrizes do pensamento curricular na formação de professores primários, evidentemente não a única. A construção teórica será dedicada para o movimento escolanovista, detendo-nos à década de trinta.² cremos, com o intento, contribuir para os estudos do currículo na medida em que resgatamos um fato que a pedagogia pouco vem atentando: o papel histórico do saber-poder médico na constituição política brasileira como estratégia de hegemonia, bem como os desdobramentos que esse papel tem na construção do conhecimento escolar.

¹ Lucíola Santos, História das disciplinas escolares: perspectivas de análise, p. 27. (grifos nossos)

² Em função do período ao qual nos delimitamos, utilizaremos “ensino primário” e “professor primário”.

II . Por que identificar uma matriz?

Os pesquisadores da história do currículo e das disciplinas com frequência reiteram a necessidade de preservar por escrito, capturar formas de seleção e organização de conteúdos ao longo do tempo, encontrar interpretações para um currículo ou uma disciplina serem o que são ou o que já foram, justificar a permanência, a saída ou a ausência de conteúdos e práticas, localizar as lacunas, as negações, os consensos ou os dissensos, as zonas de conflitos e os interesses. Entretanto, apesar da validade e legitimidade de tais estudos, vem se criando no campo a defesa por investigações que explorem um pouco mais a história das disciplinas escolares para nelas encontrar determinantes de alguns delineamentos do currículo ou – o que julgamos mais importante – matrizes da história do pensamento e das idéias curriculares, atuando como moldura de contornos para o currículo, às vezes, não suficientemente estudadas.

A antiga “caixa preta” que era a escola para a Nova Sociologia da Educação, e a qual seus precursores tanto empenho dedicaram para desvendar, revelou os erros do percurso, deixou aparente a educação como prática social e política, abriu a possibilidade de explicações que vão muito além das aparências e dos limites dos muros da escola. O currículo inicia sua produção fora dela, ainda que nela outros tantos processos se responsabilizem por não permitir sua simples reprodução, mas sim, a reorganização, a reestruturação e a recontextualização, que extrapolam o controle.³

Os organismos e processos externos à escola têm um papel de importância central para manter os modelos internos do currículo. Devido ao poder de determinados grupos, as ideologias dominantes estão relacionadas a pontos de vista particulares da educação, bem como a retóricas de legitimação e discursos particulares. O quadro ideológico e cultural revela processos sócio-culturais que apoiam e identificam práticas sociais dignas de validade para a educação, logo as legitimam.

Na análise da mediação didática Alice Lopes desperta nossa atenção para o sentido dialético da expressão mediação: “um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas. Um profundo sentido de dialogia”.⁴ É fato que o conhecimento escolar se constitui no embate com os diversos

³ Jean-Claude Fourquin. *Escola e Cultura*, p. 17.

⁴ Alice Lopes, *Conhecimento Escolar: processos de seleção cultural e mediação didática*, p.11.

saberes sociais, mas a própria escola precisa deles se aproximar, ainda que, por resultado se produza uma cultura *sui generis*, como denomina Fourquin. É nesse sentido de mediação que destacamos a compreensão de núcleos norteadores das contradições, categorias que se fazem presentes na construção curricular, mas que só vêm à tona, após um longo exercício de análise que permita desvelar as *relações complexas* que não são *imediatas*, o que em nossa opinião só se torna possível ao remontar à tessitura do contexto social mais amplo em que se constrói o conhecimento escolar.

À idéia de *escrutinar* o currículo, que domina a sala de aula, deve ser associada uma preocupação com o mesmo escrutínio sobre a cultura, a economia, a política, a ideologia de uma sociedade. É nessa mediação que se produz o conhecimento escolar. A escola de fato opera para distribuir valores ideológicos e conhecimentos, entretanto sua influência não se restringe apenas a isso. Ela ajuda a produzir um conhecimento necessário à manutenção dos quadros sociais vigentes. As instituições educacionais trabalham na tensão entre distribuição e produção, o que resulta de certa maneira em uma legitimidade para a distribuição de poder na sociedade.⁵

No livro *School subjects and curriculum change*, Goodson empreendeu um estudo do empírico, no qual tendeu a focalizar o nível micro, e foi a partir dele que o autor produziu seu modelo de análise – as três hipóteses de trabalho –, hoje, amplamente utilizado pelos pesquisadores do campo. Nos “assuntos internos”, explorados pelo autor, estão incluídos os aspectos do sistema educacional. Mas os aspectos internos que iniciam as mudanças curriculares tem sua origem externa.

Algumas das “invenções” que iniciam a mudança curricular interna têm uma origem externa. Mas as “relações externas” têm mais importância do que simplesmente iniciadoras da mudança neste nível. Parece bastante evidente que para algumas matérias, especialmente para as mais “aplicáveis”, a influência de interesses industriais e comerciais pode ser substancial. Deve-se destacar que isto não significa defender uma tese de “correspondência” direta nem a existência de

⁵ Michael Apple. Repensando Ideologia e Currículo, p. 44 - 45.

*uma “tradição seletiva”, na qual, em última instância se “depure” das categorias curriculares emergentes todo o conteúdo oposto ao capitalismo.*⁶

Atrai a nossa atenção o valor dos grupos e processos externos como elementos vitais na formação discursiva, no modo como se constitui e organiza o debate sobre o currículo escolar. As relações externas não devem ser consideradas somente no que se refere a grupos formais ou convencionais (empresas, sindicatos e universidades, por exemplo; associações de diversas categorias profissionais) mas, também, incluem um caráter mais geral, mais amplo, ao qual se agregam intelectuais, políticos, administradores e outros.

Em estudo posterior ao que produziu as hipóteses de trabalho para a história das disciplinas, Goodson se apoia nos argumentos de Reid para descrever e analisar as relações externas. De acordo com o desenvolvimento das questões de investigação de Reid “as forças e estruturas externas não surgem simplesmente como fonte de idéias, instigações, induções e coações, mas sim como **definidoras e portadoras das categorias de conteúdo, papel ou atividade** das quais a prática das escolas deve aproximar-se para obter apoio e legitimação”.⁷

É exatamente sobre essas forças e estruturas externas que queremos discutir, com um pouco mais de detalhamento, buscando dados do empírico na década de trinta para argumentar sobre a racionalidade médica, orientadora de diversas práticas sociais, vindo a se apresentar como elemento constitutivo de determinadas concepções de corpo e de saúde, adequadas ao atendimento de formas do controle social, destacando uma via dessa construção localizada na produção de conhecimentos e práticas escolares.

III . A racionalidade médica como matriz

Como já vimos defendendo anteriormente, advogamos para a pesquisa em história das disciplinas, a necessidade de articulação dos níveis macro e micro, principalmente seguindo os argumentos de Goodson e Reid na valorização das ocorrências externas como definidoras e portadoras das categorias de conteúdo, papel ou atividade, que aqui

⁶ Ivor Goodson. *La construcción social del currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum*, p.24 (grifos nossos). Na evolução das matérias, as primeiras etapas se centram nas funções pedagógicas e utilitárias, mas há etapas que antecedem à formação de grupos de matérias. É um período em que as idéias necessárias para a criação estão disponíveis durante um tempo e em diversos lugares. Westbury (apud Goodson, 1991, p. 22) denomina esse momento, que pertence aos assuntos internos, de “invenção”.

identificamos como matriz de pensamento curricular, portanto orientadoras dos processos que constituem os fatores internos, permitindo aumentar nossa compreensão sobre eles. Queremos destacar uma dessas matrizes – a racionalidade médica – para a qual direcionaremos nosso foco de análise.

O trabalho que realizamos com as hipóteses de Goodson esteve direcionado para a vinculação entre os dois níveis, tomando por orientação a análise do macro como forma de reinterpretação do micro, resgatando para tal objetivo o quadro ideológico, econômico, político e cultural, o que propiciou a ampliação dos estudos não só do currículo mas do próprio processo de escolarização. Por este ponto de vista, a história das disciplinas escolares permite reconstituir a história da educação e expande as possibilidades de compreensão sobre as diversas formas de produção do currículo como artefato histórico e social, ratificando a metáfora do currículo como documento de identidade.⁸

A matriz biomédica que identificamos na investigação da história da disciplina Biologia Educacional, traça marcas indeléveis nos contornos do currículo de formação do professor primário, com significativa presença no período que se estende do final do século XIX ao início do século XX, permanece até meados desse século, sofre um declínio posteriormente, sem entretanto desaparecer por completo.⁹ Essa matriz localizada inicialmente na Higiene se expande e deixa os limites da disciplina para constituir-se em um dos direcionamentos, sem dúvida bastante expressivo no currículo – o biomédico –, traduzido principalmente nas práticas de Higiene e Saúde Escolar. Tanto assim, que é difícil às pesquisas, notadamente as relativas à Escola Normal, que enfocam esse período, negarem ou omitirem os discursos e as práticas de cunho higienista, ainda que não tenham por objeto de estudo o currículo ou a saúde.¹⁰

O trabalho, que ora apresentamos, pretende abordar o que julgamos ser uma dentre outras vias de construção da visão médica, presente no currículo de formação de professores

⁷ Reid apud Goodson, Op. cit., p. 25 (grifos nossos).

⁸ Sobre o entendimento do currículo como um documento de identidade consultar o trabalho de Tomaz Tadeu da Silva: *Documentos de identidade*.

⁹ Provas da permanência das explicações medicalizantes no cotidiano da prática pedagógica estão nos diversos trabalhos sobre o fracasso escolar produzidos por diversos autores. Ver, principalmente, Collares e Moysés (1996), dentre outros.

¹⁰ Trabalhos de História de Educação tratando do período abordado tanto para o Rio de Janeiro quanto para São Paulo, discutem e analisam as práticas referidas, utilizando-se de fontes primárias e entrevistas de

primários – a Biologia Educacional. Seria uma ingenuidade se pensássemos que a constituição da racionalidade médica e da disciplinarização dos sujeitos estivesse alocada, exclusivamente, no ensino da Biologia. Além do que, incorreríamos no erro bastante comum, de realizar uma apologia do conhecimento escolar no qual investimos esforços de pesquisa.

A análise se torna mais refinada, quando acrescida de um rastreamento das formas de inclusão da visão biomédica no projeto escolanovista. A racionalidade médica impunha atos e práticas médicas aliados à prática escolar, por meio de seus programas de atendimento médico e da defesa de uma colaboração médico-pedagógica, que se traduzia em tomar a escola como objeto da medicina: não somente os corpos físicos de seus agentes sociais (alunos, professores e funcionários), mas os processos pedagógicos que se tornaram alvo do médico. O levantamento dessas considerações é uma tentativa de encontrar os caminhos nos quais se engendra a história das disciplinas, que não representa um campo do saber existente *a priori*, mas um amálgama de interesses de grupos bem articulados para se legitimarem, confirmando uma das hipóteses formuladas por Goodson, na qual o autor acentua que a interpretação dos debates curriculares para a história da disciplina precisa considerar lutas por espaços, *status* e recursos.

Estamos ilustrando a luta dos médicos, que valendo-se da racionalidade médica, se associaram aos intelectuais da educação, também em lutas análogas nos campos científico e político, para legitimarem propostas educacionais inovadoras, que necessitavam do aval do paradigma científico hegemônico – o das ciências físicas e naturais. Não se pretende com as críticas à atuação dos médicos dotar a análise de um certo “presentismo”. É sempre de bom alvitre lembrar que não estamos tratando as práticas medicalizantes como “traidoras” da população, o que nos levaria a pensar nas práticas curriculares da Biologia Educacional na linha de uma abordagem maquiavélica, algo que estaria conspirando contra os indivíduos.

No que diz respeito aos progressos da medicina científica, seus benefícios são inegáveis, principalmente se considerarmos, para o caso brasileiro, a penúria da medicina dos séculos XVI, XVII e XVIII de caráter pré-experimental e especulativa e as dificuldades enfrentadas

informantes privilegiados nas quais emergem, também, as questões aqui propostas. Ver Vidal (1995), Nunes (1996); Accácio (1993) dentre outros.

por seus agentes sociais ainda no século XIX e início do atual. Não se trata de negar ou desvalorizar o uso da fundamentação científica. O que importa é notar que a eficiência científica funcionou como auxiliar da política de transformação dos indivíduos em função das razões de Estado.¹¹

É necessário reconhecer que o objetivo central para a história do currículo ou da disciplina não consiste simplesmente em descrever como se organiza o conhecimento escolar no passado, apenas para demonstrar como era diferente da situação atual. Uma perspectiva que vê o conhecimento corporificado no currículo escolar como um produto social e cultural não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como esse determinado produto veio a se tornar o que é, interpretando a dinâmica social que o moldou dessa forma, demonstrando os arranjos sociais em dado momento histórico, responsáveis por determinadas construções, o que exige o exercício de busca de diversas interfaces entre os painéis políticos, ideológicos e culturais possíveis de viabilizar uma história mais consistente. De grande valor é desvelar as formas de obter validade e legitimidade em determinada época e os movimentos que levam às mudanças na validade e legitimação, a partir da identificação da matriz geradora das condições de produção da história dos conteúdos escolares. Chega-se, portanto, ao rompimento da noção de consenso na construção de um conhecimento, vendo-se esse processo social como constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. Mas é necessário, identificar a origem da produção dos conflitos nos meandros que se configuram no contexto histórico ao resgatar os fatores políticos, ideológicos, culturais e epistemológicos.

Não é uma coincidência o fato de observarmos concomitância entre os processos de medicalização das instituições sociais – articulados pelo Estado – e a presença de conteúdos e práticas de medicalização no currículo escolar; disputa por *status* e recursos por diversos agentes sociais; legitimação de projetos e ascensão desses mesmos agentes e de suas idéias a patamares na hierarquia de poder. Trata-se, sim, de uma produção histórica.

Neste trabalho, estamos considerando a medicalização como um processo pelo qual o modo de vida dos homens é normalizado pela medicina e que interfere na construção de

¹¹ Outros trabalhos também relativizaram a racionalidade médica tentando se afastar da descrição em termos que colocariam a ação médica historicamente como injusta. Cf. Jurandir Costa, *Ordem médica e norma*

conceitos, regras de higiene, normas de moral e costumes prescritos – sexuais, alimentares, de habitação – e de comportamentos sociais. Esse processo está intimamente articulado à idéia de que não se pode separar o saber produzido cientificamente em uma estrutura social de suas propostas de intervenção na sociedade, ou seja, de suas proposições políticas implícitas. A medicalização tem por ponta de lança a intervenção política no corpo social.

Sob influências nacionais e internacionais, homens de ciência e política voltados para o projeto político do **progresso** e para o atendimento a interesses próprios, no compasso com interesses de determinados setores da sociedade, aproximaram-se e pretenderam engajar o Brasil no processo de transformação política e econômica. Frente aos ideais propostos era mister formar uma juventude instruída, forte, com vistas à construção de um país “saudável”, que pudesse atender às necessidades do mercado. Justificava-se, assim, o foco voltado para as crianças das classes populares.

A preocupação com corpos hígidos está diretamente relacionada à produção, à fábrica, a corpos capazes e competentes para gerar trabalho e lucro para uma indústria emergente. A estratégia mais simples, para atingir a população-alvo definida, colocava-se na instituição escolar. Era aí a frente de batalha, mesmo porque outras instituições se encontravam tão ou mais fragilizadas que a escola, faziam um atendimento insuficiente, ou mesmo não existiam.¹² Com toda a precariedade da escola, ela ainda era vista como um lugar possível de se concretizar o objetivo de alcançar a modernidade. “É universalmente aceita a opinião de que os maus hábitos adquiridos na idade pré-escolar, pelos filhos de famílias necessitadas podem ser corrigidos durante o período escolar, por meio da mais apurada e intensa atenção a essas crianças”.¹³

A razão médica que sustenta e dá o caráter positivo às práticas medicalizantes, se engendra nos currículos, se materializa, por exemplo, nos Pelotões de Saúde,¹⁴ nos procedimentos

familiar.

¹² Lembremos que ao inaugurar a primeira Clínica Escolar, Oscar Clark fez um longo discurso em que ressalva a ausência de um único hospital, exclusivo para crianças no Rio de Janeiro, até aquela data (30/04/1930). Cf. Clínica Escolar Oscar Clark. *Boletim de Educação Pública*.

¹³ Guerner, 1924 apud. Gerson Lima, *Saúde Escolar e Educação*, p. 124.

¹⁴ Baseado nos princípios higienistas, Carlos Sá criou em São Gonçalo, em 1924, o primeiro Pelotão de Saúde, que posteriormente se multiplicou por várias escolas do Distrito Federal. Os pelotões tinham por objetivo a criação de hábitos físicos e mentais por meio do estímulo individual ao escolar, o que incitava ao sentimento de igualar ou superar outrem. Para a formação de um pelotão, os alunos eram agrupados de acordo com um perfil aproximado de desenvolvimento físico e mental, submetidos a exames médico-odontológicos

para a seleção dos alunos, professores e funcionários, na construção dos prédios escolares, na Clínica Escolar, no Centro Médico Pedagógico, na Clínica de Ortofrenia,¹⁵ na Clínica Dentária e nos diversos projetos de Saúde Escolar, subjacentes. O que se pode notar é um grande aparato, que opera as articulações necessárias à concretização eficiente do projeto político vigente, conforme retrata Carlos Monarca:

*O ideário escolanovista e a presença dos pioneiros tornaram visível uma rede de práticas sociais e de instituições envolvidas na produção de novas tecnologias disciplinares. Evidenciam a instituição de um novo saber empenhado na decifração do caos da cidade e do anonimato da multidão. Paulatinamente, esse saber foi colonizado pelo Estado, resultando na sua institucionalização.*¹⁶

O novo saber posto a serviço da compreensão do caos urbano é primeiro um saber da pedagogia nova. Este é o saber a que se refere Monarca, mas nós queremos perscrutar os fundamentos desse saber-poder. A rede de práticas que tentamos demonstrar é quase toda biomédica; quando não, faz uso da mesma racionalidade médica. O saber médico que já estava institucionalizado se amplia, se ratifica como uma tecnologia disciplinar de acordo com os interesses do capital.

Cabe, aqui ressaltar que, principalmente após as contribuições de Foucault¹⁷ a educação passou a ser mais atenta aos dispositivos científicos, religiosos, políticos e pedagógicos de disciplinarização, por meio dos quais e de sua interpenetração se faz possível produzir nas sociedades modernas ocidentais o que vem sendo chamado de “modelo escolar”. A história da educação, segundo essa perspectiva, pode ser pensada como a história da disciplinarização do indivíduo. Do mesmo modo, a modernidade pode ser vista como a sociedade da escolarização, na qual assume destaque a idéia de fazer da criança o objeto de um estudo e tratamento particular, na intenção de produzir uma ciência do indivíduo. Muito mais importante que discutir sobre uma ciência do indivíduo, acaba sendo definir a qual indivíduo se quer referir. Trata-se do indivíduo autogerido, no qual se estabelecem a regra da liberdade e a inibição das paixões por meio de práticas sutis de ordenação para o

que identificavam defeitos e doenças a corrigir, bem como eram estimulados aos hábitos e atitudes a serem criados ou modificados.

¹⁵ A ortofrenia dizia respeito ao intelecto “normal”, à correção das perturbações intelectuais e mentais.

¹⁶ Carlos Monarca. *A invenção da cidade e da multidão*, p. 144.

¹⁷ Michel Foucault, *Vigiar e punir e Microfísica do poder*.

ajustamento às condições e valores da vida moderna, que pressupõe determinadas formas de organização da produção, que o inserem economicamente no mercado e politicamente na nação.

Não é sem razão ou sem propósito que Adolphe Ferrière fala dos novos métodos saídos dos “seios da usina”,¹⁸ para se referir à organização do meio escolar nos termos das novas máximas advindas da reorganização do trabalho industrial. Essas pistas indicam como houve necessidade de dispositivos mais modernos de disciplinarização social que se adequassem aos modelos propostos como progresso, para o qual a campanha educacional preconizava: saúde, moral e trabalho.¹⁹ O novo projeto dava à educação lugar de relevo para garantir a “ordem sem o emprego da força e de medidas restritivas ou supressivas da liberdade”, e a “disciplina consciente e voluntária e não apenas automática e apavorada”.²⁰

Da mesma forma como a razão médica impõe atos e práticas médicas aliados às práticas escolares (Inspeção Médica, Serviços Médicos Escolares, Clínicas-Ecolares, etc), impõe, por outro lado, um alargamento dos campos teóricos do currículo que sirvam de suporte para tais práticas. As discussões sobre adequação do currículo se materializam em novas construções de grades curriculares, que espelham arranjos e/ou rearranjos dos conteúdos em cada disciplina e reconfigurações que inauguram novas disciplinas. Torna-se necessário e compreensível, para aquele contexto pedagógico, a expansão, não só dos conteúdos das disciplinas existentes – História Natural e Higiene – como também, o surgimento de disciplinas novas – “Anatomia e Fisiologia Humanas” e “Biologia Educacional” – e a reconfiguração da própria Higiene em: Higiene e Primeiros Cuidados Médicos; Higiene e Puericultura; Higiene e Educação Sanitária.²¹

As mudanças curriculares em função do atendimento aos aspectos biomédicos não ficaram restritas às disciplinas do bloco biológico. Ao contrário, se expandiram para a Didática e a Prática de Ensino, cujo discurso central passou a ser constituir um estatuto de cientificidade, na busca de construir uma Pedagogia Científica e/ou Experimental, bem como uma Didática Experimental. Não é mais o arranjo formal dos conteúdos que será priorizado, mas a didática e a prática de ensino se debruçaram nas tarefas de seleção e

¹⁸ Apud Marta Carvalho, Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização, p. 285.

¹⁹ Marta Carvalho. Op. cit, p. 284

²⁰ Belisário Penna, apud Marta Carvalho, op. cit. p. 284.

²¹ Cf. Programas de Ensino da Escola Normal – período de 1894 à 1940.

organização em função das atividades dos alunos – **atividade física e psicológica**, o que consequentemente impõe, em contrapartida, mudanças severas nos currículos de formação do professor.

Talvez, o mais importante seja compreender não somente a razão médica impondo atos e práticas médicas, mas, também, o valor dessas práticas, para a formação do magistério primário, como moralizantes da prática social, viabilizadoras de uma tecnologia disciplinar com espectro de maior alcance. Às professoras será atribuída a responsabilidade de Educador da Saúde e saúde aqui representava a ausência de doenças (físicas e mentais), atitudes e normas “individuais” adequadas para obtê-las.

Na constituição de uma Biologia aplicada à Educação, não foram meros acasos, nem o espaço físico – *o Instituto de Educação do Distrito Federal* – , muito menos o tempo histórico – *os primórdios da década de trinta*.²² O quadro de complexidade em que se gera e circunscreve a disciplina em pauta, extrapola a visão simplista e reducionista de seus vínculos, únicos e isolados, com a Escola Nova. Não satisfaz a explicação antiga que se pautava no famoso triângulo escolanovista – a Biologia, a Psicologia e a Sociologia Educacionais. Não se trata em momento algum de abandoná-los, mas de realizar um exercício que objetiva elucidá-los e redimensioná-los, na intenção de explicitar, primordialmente, que os elementos da Escola Nova que davam suporte ao caráter biologizante não eram uma produção própria, nem exclusiva dos escolanovistas, muito pelo contrário, seus intelectuais deles estavam valendo-se para se legitimarem no campo científico e político, depois, apontar e discutir as práticas efetivadoras desse quadro teórico, ou sejam, as práticas da Escola Nova.

Quando nos referimos a uma produção própria, queremos problematizar a legitimação da supremacia da racionalidade médica, matriz não só determinante de várias práticas sociais mas determinada por condicionantes materiais, ideológicos, culturais e políticos vividos pelo país. A racionalidade médica como matriz direcionadora de políticas públicas (de saúde e educação, principalmente) é determinante e determinada porque se coloca no jogo de luta por hegemonia. Medicalizar é uma via de mão dupla na qual a medicina toma o social por objeto, mas também é tomada como instrumental útil pelo social e por isso, passa

a exercer uma função de domínio e direção político-ideológica, operada por uma classe dominante.

Considerações finais

Pretendíamos trazer para discussão, algo que em nosso julgamento abre uma possibilidade profícua para a pesquisa no campo do currículo e que acreditamos ser de grande contribuição para expandi-lo, na medida em que lhe atribui um novo dimensionamento: o exercício de articulação dos níveis macro e micro nos estudos da constituição e das mudanças de um conhecimento escolar. Na pesquisa da história da disciplina escolar Biologia Educacional na formação de professores primários fomos sendo orientados aos poucos para nos voltarmos ao entendimento de molduras curriculares que se repetiam. Não somente para o conhecimento em pauta, como também a moldura se alargava para caber disciplinas escolares que no primeiro momento não se poderia pensar que fossem se valer de determinados conceitos e categorias, e mais, que isso fosse se orientar em função de construir configurações cognitivas calcadas na racionalidade médica. E ainda, que esse princípio racionalizador se articulava aos anseios e interesses do contexto político na medida em que atendia ao controle social.

Desta forma identificamos matrizes geradoras, implícitas nos conflitos e contradições que terminam, em última instância, por delinear os arranjos sociais capazes de determinar configurações e reconfigurações curriculares. São elas que orientam e organizam uma disciplina ou um conjunto delas no currículo. Parece importante o reconhecimento dessas matrizes, como mediadoras da integração entre as forças que carregam as categorias determinantes dos conteúdos de um conhecimento escolar, permitindo localizar a interseção entre as práticas do cotidiano pedagógico e os quadros políticos, ideológicos e culturais.

Os fatores internos e as relações externas que orientam as mudanças curriculares nos sinalizam para a intervenção de um processo sócio-histórico, que é em última análise, notadamente político. Goodson fala da união do interno com o externo que conduz a modelos evolutivos ou históricos de ação política que atuam como intermediários em certos

²² A contrapartida da revolução de 30, no âmbito da educação e da cultura, foi o Manifesto dos Pioneiros, que sintetizou as aspirações reformadoras que vinham se processando desde o final da Primeira Guerra. Para aprofundar essa análise ver Carlos Monarca, p. cit.

aspectos da estrutura do sistema educativo.²³ Nós não acreditamos na idéia de união que faz pensar em junção, ligação; mas sim em interseção no sentido de encontrar um conjunto de todos os elementos comuns que pertencem simultaneamente às duas esferas.

A racionalidade médica como matriz se constitui e se torna dominante, legitimada pelo tecno-cientificismo, se apresenta como um instrumental utilizado pelo Estado. A disciplina escolhida para nossa investigação estava articulada ao projeto político vigente e lhe trazia o suprimento de um instrumental teórico de base científica, reconhecido como legítimo e legitimador de políticas sociais compatíveis como o momento histórico. Traços marcantes sobre o que estamos tratando estão nas experiências do Instituto de Educação do Distrito Federal do Rio de Janeiro – escola-laboratório do projeto escolanovista, instrumento precioso e *locus* para a elaboração de uma “ciência da educação”.

A perspectiva que se abre ao tratar com mais acuidade os fatores externos, nos descortina uma vastidão de possibilidades de trabalho. Do ponto de vista metodológico se torna um exercício árduo, por um lado mas seguramente valioso nos seus resultados. Nas práticas pedagógicas, freqüentemente, no cotidiano se destróem as provas do papel: os planejamentos, os registros de avaliação, os programas, etc. Sem falar, que para períodos mais afastados na história, a preservação de documentos já é um problema mais do que conhecido. A visão que temos, ainda hoje, é de cunho utilitário e imediatista, o que leva ao abandono de diversos intentos de investigação sob o argumento da precariedade das fontes, principalmente as que se referem aos fatores internos. Localizar fatores externos abre saídas para problemas de investigação. Mesmo com um número reduzido de documentos para interpretar o interno é possível ampliar a dimensão a lhe ser atribuída, com o enriquecimento de pistas do externo, anteriormente desconsideradas ou esquecidas, por não se apresentarem de maneira tão clara no primeiro contato. Por essa linha de pensamento, compactuamos com o que diz Clarice Nunes: “nós ainda não exploramos sequer a quarta parte de um mar de documentos que nos ameaça afogar, criando múltiplas pistas e que nos obriga a sucessivos mergulhos”.²⁴

²³ Goodson, op. cit. p. 26

²⁴ Clarice Nunes, História da Educação: espaço do desejo, p. 38.

Não é uma tarefa fácil, mas surge uma base de construção que pode ser percebida pela enorme gama de possibilidades de interpretações, de rupturas com idéias pré-concebidas, com novas construções e resignificações frente a realidade, que são inesgotáveis.

Ao convite de Nunes para os mergulhos freqüentes e incansáveis nós acrescentamos a necessidade de vestir o escafandro para permanecer por longo tempo no fundo do mar de documentos. Ressaltamos que outros tantos conhecimentos escolares pertencentes à formação de professores, provavelmente estiveram relacionados à mesma lógica e à mesma matriz biomédica, ou possuíram outras fontes correlatas, direcionadoras do pensamento curricular, para o que poderiam se eleitos como novos objetos de pesquisa : a Psicologia, por exemplo, seria um deles.

O leitor fica convocado a novos mergulhos, a uma verdadeira atividade de escafandrista para contar a história de sua prática pedagógica, também uma história que “somente a vontade de demonstrar que nem tudo foi contado (e não de dar a última palavra) pode mobilizar-nos na árdua tarefa de joeirar dados, estabelecer novas estratégias de percurso e definir rotas a serem seguidas [...]”.²⁵

²⁵ Idem.

Referências Bibliográficas:

- ACCÁCIO, Liette de Oliveira. Instituto de Educação do Rio de Janeiro: A História da formação do professor primário (1927-1937). Rio de Janeiro, Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFRJ, 1993.
- APPLE, Michael. Repensando currículo e ideologia. In: MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (orgs.). Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de . Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). História Social da infância no Brasil. São Paulo, Cortez/USF, p. 285.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). História Social da infância no Brasil. São Paulo, Cortez/USF, 1997.
- CLÍNICA Escolar Oscar Clark. BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. Anno I, Jul./Set., 1930
- COSTA, Jurandir Freire. Costa. Ordem Médica e Norma Familiar. Rio de Janeiro: Graal, 4. ed., 1999.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Organização e tradução de Roberto Machado. 11.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir : nascimento da prisão. Tradução de Lígia M. Pondé Vassallo. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FOURQUIN, Jean Claude. Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOODSON, Ivor. F. School subjects and curriculum change. Londres: Croom Helm, 1983.
- GOODSON, Ivor. La construcción social del currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. Revista de Educación. Historia del currículum (I). Madri, Ministerio de Educación y Ciencia/ Centro de Publicaciones, n. 295, mayo/agosto, 1991.
- LIMA, Gerson Zanetta. Saúde Escolar e Educação. São Paulo: Cortez, 1983.
- MONARCA, Carlos. A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.
- NUNES, Clarice. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no Espaço urbano carioca. In: Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro (1870-1937). Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.
- NUNES, Clarice. História da Educação: espaço do desejo. Em Aberto, Brasília, ano 9, n. 47, p. 37-45, jul./set., 1990.
- PROGRAMAS de Ensino da Escola Normal – período de 1894 à 1940.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. Teoria & Educação. Porto Alegre, Panônica, n. 2, p. 21-29, 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VIDAL, Diana Gonçalves. O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932 - 1937). São Paulo, Tese (Doutorado em História da Educação), Faculdade de Educação, USP, 1995.