

ARTIGO

A CRIANÇA E O TEMPO: PRESCRIÇÕES DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA APLICADA (SÃO PAULO, 1931-1933)

CHILD AND TIME: PRESCRIPTIONS BY THE SERVICE OF APPLIED PSYCHOLOGY (SÃO PAULO, 1931-1933)

MIRIAN JORGE WARDE*

RESUMO

Este artigo examina prescrições para o amoldamento do corpo infantil às demandas do “tempo”. Uma vasta gama de documentos trabalha em favor da perspectiva do tempo como elemento central no amoldamento do corpo moderno, assim como apoia o privilegiamento de prescrições psicológicas e médicas que, desde o século XIX, visam o enquadramento do corpo infantil às demandas da modernidade. Aqui, como fonte principal, foi utilizada a “Ficha de matrícula e registro individual” elaborada em 1931 sob a direção de Noemy M. da Silveira. Quanto à base teórica, o conceito-chave utilizado neste artigo é o de “*habitus*” tal como trabalhado por Norbert Elias, como “segunda natureza”, e por Pierre Bourdieu, como “natureza incorporada”, problematizando as relações sociedade/indivíduo e objetividade/subjetividade.

PALAVRAS-CHAVE: Tempo; Criança; Infância; Serviço de Psicologia Aplicada; Noemy da Silveira Rudolfer.

ABSTRACT

This paper examines prescriptions for the molding of the infantile body towards the demands of the “time”. A wide range of documents works in favor of the perspective of time as the central element in the molding of the modern body, as well as it supports the outstanding of psychological and medical prescriptions, which, since the 19th century, intend to frame the child’s body into the demands of modernity. Here, as my main source, I found the “Individual registration record” produced in 1931 under the direction of Noemy M. da Silveira. Regarding the theoretical grounds, the key concept utilized in this paper is “*habitus*” as devised by Norbert Elias, as a “second nature”, and by Pierre Bourdieu, as “embodied nature”, in order to problematize the relations between society and the individual and between objectivity and subjectivity.

KEYWORDS: Time; Child; Childhood; Service of Applied Psychology; Noemy da Silveira Rudolfer.

Introdução

Este artigo resulta de um programa de pesquisa que tem como objeto práticas de amoldamento de crianças e de constituição da infância, adotadas no Brasil desde o século XIX.¹

Com o desenvolvimento da pesquisa tem se firmado, com clareza crescente, a importância de se examinar as práticas de organização e distribuição do tempo e do espaço como eixos do corpo infantil. Contudo, até esse momento das investigações, o “tempo” tem se destacado como elemento central para a compreensão das mudanças ocorridas nos processos e práticas de amoldamento do corpo moderno, ou seja, o corpo ajustado psicofisicamente às demandas da sociedade urbano-industrial. Uma vasta literatura trabalha em favor dessa perspectiva temporal, assim como apoia o destaque, para estudo, de prescrições psicológicas e médicas que, desde aquele século, são destinadas às famílias e às escolas visando o enquadramento do corpo infantil às demandas da modernidade.

A escolha dessas modalidades de prescrições, portanto, não é casual; decorre exatamente da prevalência, por mais de 150 anos, de discursos psicológicos e médicos/biológicos orientados para a criança. Porque se institucionalizaram, como apontam os estudos da Sociologia e da História da infância, aquelas prescrições se inscreveram nos corpos infantis, incorporando-se à sua economia psíquica; por isso, devem ser cuidadosamente estudadas.

A bibliografia relativa ao tempo escolar e ao tempo da produção oferece as seguintes balizas históricas para as análises a serem apresentadas neste artigo:

(a) as reformas escolares introduzidas entre as duas últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX, que modificaram a organização e a distribuição do tempo escolar, provocaram alterações estruturais não só na escola – o modo de organizar e distribuir o espaço escolar, o modo de ordenar o currículo, a distribuição das disciplinas, a prática dos professores e administradores –, mas também nas instituições diretamente envolvidas com as crianças e jovens;

(b) as mudanças no tempo escolar intencionalmente provocadas pelas reformas desencadeadas nas décadas finais do século XIX e iniciais do século XX convergem material e ideologicamente com as reformas que mudaram a organização e a distribuição do tempo no processo produtivo. Esse parâmetro analítico foi formulado em diálogo direto com os estudos de David Hamilton para quem as práticas educacionais repousam na intersecção entre história econômica e história das ideias. Hamilton tem trabalhado a ideia de que a passagem de “classe” para “sala de aula” nos primeiros tempos da Revolução Industrial foi tão importante para a administração da instrução quanto a passagem contemporânea da produção doméstica para produção fabril o foi para a administração da fábrica.²

Quanto ao referente teórico, o conceito-chave aqui é de “*habitus*” tal como trabalhado por Elias, como “segunda natureza”, e sistematizado por Bourdieu, como “natureza incorporada”, problematizando a relação sociedade/indivíduo e objetividade/subjetividade.³ Com o conceito de

“*habitus*” de Elias e Bourdieu cria-se uma teoria disposicional da ação que reinstaura a capacidade inventiva dos agentes, sem com isso retroceder às abordagens subjetivistas da conduta social.

Aqui, interessa um caso de prescrição de normas psicofísicas a serem incorporadas como “*habitus*”; ou seja, uma vez acionadas como dispositivos de coerção devam ser com o tempo convertidas em mecanismos de autocontrole.

Como fonte principal foi utilizada a “Ficha de matrícula e registro individual” elaborada em 1931 pelo Serviço de Psicologia Aplicada da Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo sob o comando de Noemy M. da Silveira,⁴ nomeada em 1931 pelo então diretor geral do ensino, M. B. Lourenço Filho.

Em 1932, Noemy da Silveira, já demissionária, fez publicar o relatório das atividades do Serviço de Psicologia Aplicada no período em que esteve sob sua responsabilidade. Encaminhado originalmente em 12 de dezembro de 1931 ao então diretor geral do ensino de São Paulo, Sud Mennucci, o relatório presta contas de cinco meses de “organização e experiências” do referido Serviço.

Ao texto do relatório seguem 13 anexos numerados. A “Ficha de matrícula e registro individual” – que será aqui denominada também de carteira, caderneta ou registro escolar – consta como anexo nº7. Uma única vez Silveira se refere a ela no corpo do relatório: “Estudamos um tipo de ficha para matrícula e registro de dados dos alunos, do que juntamos cópia. A organização racional do trabalho tem sido preocupação constante desse serviço (Anexo 7)”.⁵

Para análise mais minuciosa e compreensão mais global da caderneta, foram também contemplados: o relatório de 1932 na íntegra e seus anexos, outros relatórios e escritos de Silveira/Rudolfer, bem como vasta bibliografia sobre os tempos da modernidade, os tempos escolares, a fadiga e a “*surmenagé*” da qual apenas uma pequena parte pode ser citada neste artigo.

“Ficha de matrícula e registro individual”: Avaliando e Ajustando o molde

Silveira, certamente, tinha expectativa de permanecer no cargo de “assistente técnico de psicologia”, responsável pela direção do Serviço de Psicologia Aplicada da Diretoria Geral de Ensino de São Paulo. Não teria aberto mão de concluir seu mestrado no Teachers College da Columbia University por tão pouco tempo de exercício.⁶ Permanecendo no cargo por tempo prolongado, poderia não só rotinizar a aplicação dos testes, assim como teria condições de introduzir um novo sistema de registro de dados sobre o aluno e sua vida intra e extraescolar; poderia testar os instrumentos de registro, aperfeiçoá-los e devolvê-los às escolas em padrões cada vez mais racionalizados. Mantendo-se à testa do Serviço apenas alguns meses, o máximo que conseguiu, no que se refere ao sistema de registro de dados, foi conduzir os trabalhos de elaboração de um protótipo. Uma vez publicado como anexo do relatório ao senhor diretor geral do ensino de São Paulo, a “ficha” e os demais instrumentos de registro poderiam muito bem ganhar a leitura empática e proativa de outros dirigentes do ensino – como a do seu mestre e ex-chefe,

Lourenço Filho, de Firmino de Proença e tantos outros não mencionados diretamente no relatório.

Tendo retornado ao cargo em 1933, chamada de volta por Fernando de Azevedo que substituíra Sud Mennucci na direção geral do ensino paulista, Noemy da Silveira Rudolfer elaborou novo relatório do qual não consta referência à “ficha de matrícula...”; no entanto, as demais atividades desenvolvidas no novo período de funcionamento do Serviço praticamente repetem aquelas relatadas anteriormente. Ou seja, quase todos os testes, questionários etc. que forneceriam os dados e informações para a caderneta teriam sido reaplicados por Rudolfer e equipe.

A “ficha de matrícula e registro individual”, anexa a este artigo, é composta de seis páginas desdobráveis. Nela deveriam ser registradas informações sobre o aluno e sua família, tais como: breve histórico social; dados do aluno relativos à escola e ao trabalho; resultados obtidos em exames escolares; resultados obtidos em um teste de maturidade para leitura e escrita, em três testes e escalas de aferição de inteligência individual e de grupo, de desenvolvimento mental, além de três índices de aferição da compleição física; deviam ser registradas, ainda, informações sobre os talentos especiais e as inaptidões especiais dos alunos.

Em acréscimo à “ficha individual”, o Serviço apresenta outros três instrumentos para coleta de dados individuais e comparativos: a “ficha antropométrica” (anexo 8); o questionário sobre “alimentação” (anexo 9) e o “questionário para a orientação profissional” (anexo 10) que, segundo consta do relatório, seria “adaptação do questionário em uso no

Instituto J. J. Rousseau”.⁷ Esses instrumentos, embora não sejam objeto deste artigo, serão eventualmente considerados na medida em que ajudam a análise da “ficha individual”.

As cadernetas escolares que vinham sendo adotadas pelas escolas públicas paulistas eram mais simples e mais modestas quanto aos dados solicitados, principalmente em relação aos dados colhidos em situação “experimental”.⁸

Mesmo se comparada a um seu correlato proposto, em 1914, pelo Laboratório de Pedagogia Experimental da Escola Normal Secundária de São Paulo, a “ficha individual” de 1931 expressa uma ânsia ímpar de informação e experimentação. Não fosse por outra razão, essa caderneta escolar incide sobre aspectos claramente determinados – como o controle e distribuição do tempo – que constam apenas indiretamente do seu equivalente de 1914, projetado também em situação experimental.⁹

Não são consideradas aqui explicações sobre as supostas evoluções nos procedimentos de medida e avaliação da Psicologia ou das ciências médicas e biológicas, assim como dos ritmos internos às disciplinas para padronização, estalonagem etc. dos seus instrumentos e procedimentos. Em função do escopo deste artigo, interessam em particular os argumentos declarados e as razões tácitas para solicitar de cada um dos alunos das escolas paulistas aquele conjunto de informações bastante singulares que se reportam direta e nitidamente ao uso ou dispêndio do tempo.

Três décadas haviam se passado desde o início das reformas escolares instituídas pelo regime republicano e que haviam transformado a estrutura espacial, temporal, administrativa e curricular das escolas de

São Paulo. Então, em primeiro lugar, pode se cogitar que a frequência às escolas estava sendo incorporada à agenda das famílias urbanas de modo que os mecanismos de controle estavam se difundindo para além da escola e da família, envolvendo outras instituições.

Aquela bateria de testes e medidas implicada na caderneta escolar de 1931 sugere que, adotando-a, a escola estaria munida de um instrumento de aferição do nível de difusão da sua cultura – ou seja, da “cultura escolarizada” – nas famílias e demais instituições; com isso, contribuiria tanto para a sedimentação dessa cultura quanto para a sua disseminação. Assim, ao estabelecer padrões de inteligência e conhecimentos prévios à sua intervenção, a escola estava conduzindo as demais instituições de sorte a enviarem as suas crianças cada vez mais “escolarizadas” antes mesmo de chegarem à escola; de tal modo que suas aquisições “escolares” prévias poderiam já ser incorporadas a cada estalonagem dos testes e medidas adotados (ver anexo).

Em segundo lugar, os dados familiares solicitados na caderneta de 1931 sugerem o tipo de informação ao qual o aluno e sua família deveriam prestar atenção e, de algum modo, deveriam valorizar: profissão do pai e profissão da mãe – a pergunta pela profissão da mãe é já bastante significativa; destaque aos pais e irmãos na composição da família; pergunta pela nacionalidade dos pais e do aluno, bem como de sua cor, sem menção à religião e à raça –, informações aparentemente descartadas pelos criadores da caderneta de registro porque a pensavam para uma escola pública universal, portanto, laica (ver anexo).

Em terceiro, a “ficha individual” – e outros anexos do relatório de 1931 – indicam especial interesse por informações relativas ao uso do

tempo pelo aluno, incluindo o seu emprego atual e a sua profissão futura. Voltaremos a esse terceiro aspecto mais adiante. Antes, pede-se atenção a um quadro síntese do anexo¹⁰ a ser preenchido ao início de cada trimestre escolar, no qual deveriam ser registradas observações sobre “qualidades” infantis.

Como Elias, em *O processo civilizador*, pensou a partir de poemas, manuais de “etiqueta”, tratados de “boas maneiras” dos primeiros séculos da modernidade, o quadro em anexo é aqui tomado como instrumento de modelação de comportamentos infantis dados por necessários à estrutura e às condições sociais existentes. Reunindo todas as informações colhidas por meio de instrumentos de medida e avaliação, o quadro relaciona o que é censurável e o que é elogiável nos comportamentos e hábitos infantis.

Destinado às crianças, pela intermediação dos adultos que as circundam, o quadro reúne os índices de civilidade dos habitantes de uma república, urbana e industrial, na qual comportamentos “primitivos” – trazidos pelos migrantes e imigrantes, assim como pelos desempregados e os “naturalmente pervertidos” – deveriam ser substituídos por novos aos quais correspondem um novo padrão de relações humanas e uma nova estrutura de sentimentos, assim como correspondem também outro padrão cognitivo e outra estrutura mental.

É do processo civilizador, diz Elias, não só a mudança gradual dos comportamentos por força da mudança também gradual dos controles externos; na longa duração, o imperativo do controle sobre os comportamentos desloca o seu peso do grupo para o indivíduo, que se torna a principal polícia do próprio comportamento.¹¹ Esse é o

instrumento mais poderoso de mudança comportamental do qual emerge o homem ocidental moderno.

No quadro síntese, ao menos aqueles sete itens referem-se direta e explicitamente ao tempo (*atenção, esforço, fadiga, frequência, iniciativa, persistência, pontualidade*). O quadro inteiro e cada um dos seus 18 itens merecem comentários minuciosos, a serem apresentados em outra oportunidade. Aqui, pretende-se apenas salientar, uma vez que é este o alvo do interesse, a importância que o tempo assume para a escola e o papel que a escola exerce no reforço dos comportamentos subordinados ao tempo.

Por essa razão, há de se destacar que a bateria dos testes psicológicos indicados na carteira escolar implica a cronometragem do tempo; implica controle minucioso não só do teor das respostas, mas principalmente do tempo exigido para as respostas.

A vida cotidiana do aluno é na primeira folha da caderneta já remetida ao tempo: tudo indica que o aluno não seria punido ou repreendido se estudasse em mais de uma escola ou se trabalhasse. Ao que parece, interessava saber – primeiro à sua escola e em seguida ao Serviço de Psicologia Aplicada – qual o tempo que o aluno com dupla escolarização ou o aluno-trabalhador dispunha diariamente para recreio, descanso, refeições etc.

Em face dessa evidente preocupação com a racionalização do tempo, seu uso e distribuição adequados, há de se perguntar: a caderneta de 1931, como um tratado moderníssimo de moderníssimas “boas maneiras”, condena quais e prescreve quais comportamentos, hábitos, sensibilidades, cognições?

Reformando a escola para atualizar o molde

Em fins do século XIX teve início o processo que converteu o Estado de São Paulo em polo avançado do capitalismo industrial no Brasil, cuja acumulação primitiva se dava grandemente pelos lucros auferidos com as plantações de café. A mão de obra escrava foi pouco utilizada no Estado uma vez que até o século XIX não havia se instalado alguma agricultura extensiva e destinada ao mercado externo. O *boom* cafeeiro e seus derivados – tais como, pequenas e médias fábricas, ferrovias, iluminação elétrica, comércio e serviços diversificados – serviram-se, predominantemente, de imigrantes europeus, japoneses e árabes.¹²

Em começos dos anos trinta, o Estado de São Paulo já tinha a maior concentração populacional e a maior renda *per capita* do país. Assim, não é casual que funcionasse como referência de modernidade para os outros estados da federação. Não é também casual que a cidade de São Paulo ocupasse a função de protótipo doméstico da indústria e da urbanidade modernas.

Há uma vasta literatura sobre as reformas escolares desencadeadas no Estado de São Paulo poucos meses após a Proclamação da República e cuja duração se estendeu, com muitos conflitos, até os primeiros anos da década de 1930.¹³ Pouco depois de desencadeadas no Estado de São Paulo, as reformas ganharam tal repercussão positiva por todo o país que, num lapso de no máximo dez anos, a administração paulista do sistema de ensino recebeu pedidos consecutivos de outros Estados para que pessoas e materiais lhes fossem enviados de modo a replicarem o

padrão escolar paulista. E, de fato, até ao menos começos dos anos 1920, o chamado “modelo paulista” foi posto em circulação em vários pontos do país.

As reformas escolares republicanas afetaram o tempo das crianças, das famílias e das cidades: anteciparam gradativamente a idade para o ingresso na escola elementar de modo que, em começos da década de 1930, ao Serviço de Psicologia Aplicada já era possível prever a universalização das classes primárias homogêneas, apoiada nos resultados obtidos nos testes e medidas aplicados com base nas faixas etárias.¹⁴ Antes disso, os reformadores republicanos já haviam criado mecanismos de controle da frequência – previsto desde a primeira lei de ensino de 1827.

Ao longo dos anos, os reformadores alteraram também os tempos de duração da escola primária em função das diferentes regiões e dos tipos de escola, até que em começos da década de 1930 decidiram por quatro anos no curso primário dos grupos escolares e três anos nas escolas isoladas do Estado de São Paulo. Na prática significava menos anos de escolaridade para as crianças que habitavam as zonas rurais e as periferias urbanas, uma vez que as escolas isoladas eram à época o tipo dominante naquelas regiões.

O tempo das crianças também foi alterado com a criação dos grupos escolares a partir de 1893: escolas graduadas, baseadas na classificação dos alunos por nível de conhecimento e na reunião em um mesmo edifício de várias salas de aulas com vários professores.¹⁵

Era essa a modalidade de escola, o grupo escolar, que Noemy da Silveira e sua equipe do Serviço de Psicologia Aplicada tinham em mente

ao elaborarem aquela carteira escolar em 1931 que estimulava os alunos a adotarem comportamentos adequados aos grandes grupos urbanos. Embora não universalizado, o grupo escolar funcionava como arquétipo da escola moderna, urbana, destinada a um grande número de alunos.¹⁶

As reformas escolares republicanas fixaram também o calendário escolar e a jornada escolar diária. O tempo das crianças pautado pelo início e término do ano letivo; o início e o término das férias; os descansos aos domingos; os dias santos e as festas cívicas; o tempo fixado para entrar e para sair da escola cotidianamente; o tempo organizado e distribuído para cada matéria; alguns intervalos para recreação e para alimentação; outros, para ginástica.

É grande a lista de autores que já se dedicaram ao estudo do tempo escolar quanto à sua organização, distribuição, parcelamento, cronometragem, e implicações na vida dos adultos e das crianças.¹⁷ Mas, há muito ainda o que dizer sobre o amoldamento das crianças aos novos ritmos e tempos, posto que, como diz Elias, toda a economia psíquica é afetada para constituição de um novo “*habitus*”.¹⁸

Não há como suavizar os impactos estruturais e os efeitos duradouros das transformações operadas sobre um tempo organizado com base nos ciclos da natureza – o nascer e o por do sol, as estações do ano etc. – para um tempo organizado em favor da indústria e da ordem urbana, aos quais Lefebvre denomina respectivamente de “tempo cíclico” e “tempo linear”.¹⁹

A escola teve um papel decisivo no amoldamento da criança ao tempo urbano-industrial, particularmente para a transferência dos mecanismos de controle externos para os internos; portanto, a escola foi

fundamental para a “pacificação dos costumes e controle dos afetos”.²⁰ Em contrapartida, foi uma das instituições mais responsabilizadas pelos ônus dos comportamentos e rotinas pautados no tempo cronometrado.

Tratando do tempo, da disciplina e do capitalismo industrial, Thompson aborda a importância da escola na “inculcação” do tempo racionalizado.²¹ Cita um tal de Powell que, em 1772, teria dito: “via a educação como um treino para o ‘hábito da indústria’; no momento que a criança completasse seis ou sete anos, já deveria estar ‘habituada, para não dizer naturalizada, ao Labor e à Fadiga’”.²² Na mesma página, se refere ao reverendo inglês, William Turner, que em 1786 recomendava a escola como “um espetáculo de ordem e regularidade”, capaz de tornar as crianças seres mais tratáveis, mais obedientes, menos vingativas e briguentas.

Thompson cita, ainda, regras vigentes nas primeiras escolas inglesas com “exortações à pontualidade e regularidade” e punições aos faltosos, com base nas quais infere que “uma vez dentro dos portões da escola, a criança (já) teria entrado no novo universo do tempo disciplinado”.²³

Cabe retornar agora, porém de outro modo, à pergunta formulada ao fim do item anterior: que tempos são condenados pela caderneta de 1931 e que tempos são prescritos?

Pelos tipos de registros solicitados em 1931 pelo Serviço de Psicologia Aplicada aos alunos e às famílias paulistas é possível vislumbrar naquele instrumento de amoldamento infantil um esforço de síntese de novas tendências psicoeducacionais, vindas de fins do século

XIX e de outras então mais recentes tendências da Psicologia e da Engenharia pensadas originalmente para a fábrica.

Há certamente uma junção intencionalmente eclética de tendências— mas não apriorista —, segundo a própria chefe do Serviço de Psicologia Aplicada e responsável pelos experimentos indicados na caderneta. Convivem, por exemplo, diferentes vertentes de testes e escalas (individuais e coletivos) de inteligência, de maturidade, de escolaridade...; estudos psicotécnicos com base nos testes de aptidão e de interesse profissional a serviço da orientação profissional dos alunos; há também um tanto de antropologia e antropometria. Para Noemy Rudolfer, a síntese teórica tinha que ser efetuada pela experimentação. Em acréscimo é cabível dizer: pela experimentação destinada à adaptação do corpo às exigências do ritmo urbano e fabril; em uma palavra: a adaptação psicofísica a um mundo irreversivelmente industrial.

A escola e a fábrica foram para Noemy da Silveira, a partir da segunda metade dos anos 1920, os seus dois permanentes ambientes profissionais nos quais e para os quais desenvolveu os seus estudos e experimentos. Seu universo mental foi permanentemente povoado por crianças e operários, com predomínio dos ferroviários por um longo tempo.

Foi assim que, na condição de sua responsável-mor, alimentou íntimas relações do Serviço de Psicologia Aplicada da diretoria de ensino do Estado de São Paulo tanto com a Companhia de Estrada de Ferro Sorocabana quanto com o Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort). A ambos Silveira se refere no relatório de 1932 como

“instituições sociais” com as quais o Serviço teria mantido colaboração no ano anterior.

Em relação à companhia ferroviária, o Serviço teria sido encarregado pelo então diretor de ensino, Lourenço Filho, de elaborar “uma escala de testes de resultado que pudesse classificar os empregados, para ingresso em futuro curso de aperfeiçoamento”²⁴ respondendo à solicitação de Roberto Mange, criador e responsável pelo Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana. O próprio diretor “Dr. Mange” teria participado da elaboração do instrumento, que se convencionou chamar de “escala A”.

Quanto ao Idort, o relatório de Silveira informa que

Sendo de grande necessidade para o curso de orientação profissional que iniciamos, um cadastro geral de profissões em S. Paulo, bem como monografias profissionais, procuramos a conselho do Dr. Lourenço Filho, diretor geral do Ensino, o Instituto de Organização Racional do Trabalho, que se prontificou a dar-nos o que pedíamos, após pesquisas e estudos necessários. Foi inestimável a boa vontade e cooperação encontrada em Dr. Roberto Mange membro desse Instituto.²⁵

No relatório de 1933, Rudolfer cita um leque amplo de colaborações, dentre as quais se incluem cooperação com a Divisão de Psicotécnica da Estrada de Ferro Sorocabana²⁶ e intercâmbio com o Instituto de Organização Racional do Trabalho para cadastro das profissões em São Paulo.²⁷ Tudo indica que Noemy da Silveira, assim como seu mentor e agora chefe Lourenço Filho, via com bons olhos a cooperação entre o setor público e o privado. Talvez não qualquer colaboração, não qualquer intercâmbio, mas aqueles que à moda norte-americana, implicavam subsídios do estado ao capital por meio do

incremento e proteção à ciência e à tecnologia; a cujo benefício, o capital responderia socialmente gerando riqueza e postos de trabalho, e dando acesso ao consumo.

Um dos nomes adequados para esse amálgama decantado na caderneta de 1931 é o taylorismo, em favor do qual Rudolfer trabalhou de modo a adaptar o corpo humano ao tempo racionalizado para o máximo de aproveitamento com o mínimo de desperdício.

Neste ponto pode-se retornar ao aluno-trabalhador deixado em suspenso parágrafos atrás. Nos idos de 1931 não eram poucos os movimentos contra o trabalho infantil nas fábricas brasileiras onde as condições de trabalho eram próximas àquelas manchesterianas denunciadas por Marx e contemporâneos. A caderneta de 1931 foi proposta num ambiente simpático à “gestão científica do trabalho”, incluindo o taylorismo, e sem sinais evidentes de objeção ao trabalho precoce.²⁸

É de se supor, portanto, que em face das informações sobre a quantidade de alunos-trabalhadores, as modalidades de trabalho nos quais estavam envolvidos, seus baixos salários, o pequeno tempo de que dispunham para recreação e descanso, somadas às demais informações registradas na caderneta, ao menos duas condutas estavam sendo previstas para o Serviço de Psicologia Aplicada:

a) na direção vertical ascendente, oferecer evidências e cobrar providências dos governantes sobre os problemas que envolviam as crianças trabalhadoras, em sua quase totalidade, membros das camadas mais pobres da população, especialmente as que se originavam do campo – incluindo um número grande de negros e imigrantes;²⁹

b) na direção vertical descendente, preparar os profissionais das escolas para o entendimento dos diagnósticos e prognósticos, coletivos e individuais, e para as intervenções pedagógicas e psicológicas que pudessem reduzir e, quando possível, eliminar os efeitos perversos da fadiga física e mental das crianças.

De qualquer modo, o problema da organização e da dosagem do tempo era universal: dizia respeito a todas as crianças; no entanto, a situação extrema das crianças-trabalhadoras, como a de todos os desviados da norma, dava base para o entendimento e o cuidado dos normais. Tanto é assim que o relatório de 1932 refere-se a um inquérito realizado sobre a alimentação dos alunos do curso primário e a influência do horário escolar no horário das refeições e os planos para um inquérito relativo à “*surmenage*” na escola secundária e superior.³⁰

A *surmenage* intelectual: um produto da modernidade e um problema moderníssimo

— O senhor está sofrendo de “*surmenage*”. Vou receitar-lhe fósforo.
(Belmonte, caricaturista, 1935)

A atenção conferida pelo Serviço de Psicologia Aplicada à organização e distribuição do tempo das crianças das escolas públicas do Estado de São Paulo para o controle de problemas tais como a fadiga foi antecedida de ao menos três décadas de debate em torno da fadiga intelectual e de sua forma extrema, o “*surmenage* intelectual”, e de mais de um século de denúncias e tentativas de solução da fadiga física ou muscular.

Pensadores como Saint-Simon, Proudhon e Fourier já haviam publicado suas denúncias quando Marx e Engels analisaram a exploração física e mental do operariado. Em suas obras há referências à fadiga, ao tédio e ao “*surmenage*” decorrentes do parcelamento das operações, assim como da sobrecarga de trabalho e das jornadas prolongadas de 14 a 16 horas diárias impostas aos trabalhadores das fábricas, sendo que na maioria das fábricas têxteis inglesas três quartas partes daqueles trabalhadores eram mulheres e crianças.

É sabido que, ainda no século XIX, da aliança de pensadores como os acima referidos com os movimentos operários resultaram melhorias nas condições gerais de vida e de trabalho da classe operária; aliás, não foram poucos os pedagogos que se somaram à luta visando a proteção das crianças nas cidades industriais. Em contrapartida, a chamada Segunda Revolução industrial ocorrida a partir de meados do século XIX gerou mudanças estruturais na própria composição da classe operária ao provocar o desaparecimento de alguns ofícios, a subdivisão de outros e o surgimento de novos. Aliás, não são apenas os processos fabris de produção que se modificam; é toda a estrutura societária que se altera, começando pelos países industrializados e os que iniciavam a industrialização naquele exato momento da segunda revolução industrial. As cidades se tornam os espaços de vida *par excellence* e as populações urbanas começaram a suplantam as populações rurais, primeiro nos países que estavam na ponta da revolução industrial: Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra e França.

O aumento do tamanho e da ascendência das empresas no período da segunda revolução industrial deslocou para fora das indústrias as

teorias sociais abrangentes como as acima referidas em favor das teorias de pequeno e médio alcance que se centram na harmonia e na racionalização dentro das fábricas, oferecendo soluções para o controle do tempo evitando o desperdício e economizando a mão de obra.³¹ Nesse ambiente, o nome principal é certamente o de Frederick M. Taylor.

O engenheiro Taylor utilizou a siderúrgica como campo de estudos sobre o tempo, dedicando-se à cronometragem sistemática das atividades operacionais, projetando a racionalização do trabalho. Decompondo cada operação em “tempos elementares” e distinguindo esses tempos dos tempos mortos, Taylor calculou os tempos médios necessários a cada momento do processo produtivo com a finalidade messiânica de evitar o maior dos pecados – “a perda de tempo”.

Para Tragtenberg, há no sistema de Taylor “uma *paidéia*, um ideal de formação humana de um tipo de personalidade, consequência lógica da aplicação e vivência do sistema da administração científica do trabalho”.³²

Em 1898, Binet e Henri inauguraram a *Biblioteca de Pedagogia e Psicologia* com o livro *La fatigue intellectuelle*; um tema então candente. Relatam, ao início, que entre 1886 e 1887 a *Câmara dos deputados de Paris* e a *Académie de médecine* da mesma cidade se envolveram em debates em torno do “*surmenage intellectuel*” provocando acalorados pronunciamentos dos parlamentares e dos médicos contra os culpados daquele terrível mal: os novos programas e exames escolares³³ que produziam distúrbios nervosos e outras graves doenças físicas como a tuberculose, a febre tifoide...

Em conclusão, deputados e médicos sugerem medidas tais como: redução significativa das horas de estudo, aumento das horas dedicadas à recreação e ao exercício físico, deslocamento das escolas para o campo, transferência dos recreios para grandes espaços, mais e melhor iluminação e ventilação das salas de aula.³⁴

Por seu lado, Binet e Henri procuram um ponto de vista mais cauteloso, experimental, sobre a fadiga escolar e o *surmenage escolar*. Quanto ao uso do termo “*surmenage*” informam que se trata de “palavra importada da medicina veterinária e que aplicada aos alunos das escolas, significava uma fadiga muito grave, uma fadiga verdadeiramente patológica, preparando o terreno a graves doenças físicas e psicológicas”.³⁵

Após exporem as diferenças entre a fadiga intelectual e física, passam às diferenças entre diversos tipos de trabalho intelectual para, enfim, detalharem os seus *efeitos fisiológicos* e *psicológicos*, sobre os quais muitos experimentos estavam sendo realizados em diversos países.

Embora bastante avançados os estudos disponíveis, os autores concluem que há muito a pesquisar e o que se sabe sobre a fadiga e o *surmenage* intelectual está longe de permitir prescrições práticas.

Por fim, clamam à administração do ensino que permita pesquisas de psicologia experimental nas escolas, tal como ocorre segundo os autores em países como a Alemanha, a América, a Suécia e a Dinamarca!

Após muitas considerações, tabelas, gráficos, figuras, prognósticos e diagnósticos, Binet e Henri acreditam ter avançado, em relação aos debates travados pelos membros do parlamento e da *Académie de médecine* entre 1886 e 1887, *em quê?* Embora concordem em muitos aspectos com

os parlamentares e os médicos, eles apontam como grande avanço a base experimental de tudo o que afirmam sobre a fadiga, sobre o grave problema do *surmenage* intelectual e sobre seus efeitos deletérios, além da cautela nas conseqüências práticas que possam ser extraídas das pesquisas desenvolvidas até o momento.³⁶

Na França e para muito além dela, o “problema do *surmenage* intelectual” foi amplamente utilizado, num período de quase cinco décadas, para justificar inúmeras reformas escolares que afetaram diretamente não só os ambientes escolares e familiares, como também indiretamente muitas outras instituições que de alguma maneira lidavam com crianças e jovens.³⁷

Entre os autores e as obras estrangeiros que, além de Binet e Henri, circulavam nos meios educacionais brasileiros nas primeiras décadas do século XX, merece atenção o pensador e educador português Faria de Vasconcelos, “um belga pelos estudos”. Sua obra *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental* de 1909, presença obrigatória nas escolas normais, foi muito utilizada para justificar reformas pedagógicas dos anos de 1910 e seguintes.

Faria de Vasconcelos insiste na relação entre a fadiga, o *surmenage* intelectual e as crianças pobres. Citando resultados de inquéritos realizados em cidades inglesas, norte-americanas, russas, italianas e outras, afirma a inferioridade dos pobres comparada aos ricos em peso, estatura, perímetro torácico, força muscular etc., o que explicaria a inferioridade psicofísica das crianças de famílias pobres em relação às crianças de famílias ricas. “É de presumir”, diz ele, “que a pobreza

diminua o poder de resistência à fadiga e que os pobres sejam mais fatigáveis do que os ricos”.³⁸

A partir da afirmação da relação pobreza-fadiga/*surmenage* físico e intelectual, não demorou a que se incluísse à equação a “criminalidade precoce” das crianças pobres, já que mais fracas, eram também mais sujeitas ao vício.³⁹ Desse tema os estudiosos e envolvidos nos debates psicopedagógicos da época logo centraram a atenção no problema da “normalidade-anormalidade infantil”, de modo a produzirem um desdobramento da problemática da fadiga e do *surmenage* intelectual: de um lado, a anormalidade socialmente adquirida – por força das más companhias – e a anormalidade inata – geradas por “taras” de família. Em qualquer dos casos, estava em jogo o problema da fraqueza física e mental dos pobres e malnascidos.

No Brasil, a difusão e a permanência do termo francês “*surmenage* intelectual” vem daquele momento – fins do século XIX e começos do século XX – quando o bem estabelecido interesse pelos estudos psicopedagógicos franceses não era ainda afetado pela crescente admiração pelas inovações psicológicas e pedagógicas norte-americanas. Muitos dos autores da chamada “nova psicologia” norte-americana estavam sendo apresentados então aos brasileiros em traduções francesas ou por citações em obras francesas.⁴⁰

Em São Paulo como em muitos outros estados brasileiros, nas três primeiras décadas e um pouco depois, inúmeros estudos e reformas escolares referem-se aos perigosos efeitos do *surmenage* intelectual como justificativa para as mudanças estabelecidas, que atingiram decisivamente a organização e a distribuição do tempo nas escolas: introdução e

eliminação de matérias; aumento do tempo dedicado à ginástica e à recreação, só para citar algumas. Os corpos infantis foram direta e duradouramente afetados por aquelas mudanças que moldaram suas estruturas de sensibilidade e cognição.⁴¹

Comentários finais: cronometrar o tempo ou fazer as crianças engolirem um relógio.

Em relação à organização e distribuição do tempo as prescrições contidas na caderneta de 1931 apontam em dupla direção: de um lado, as crianças das camadas sociais mais pobres ou daquelas cujo acesso aos bens materiais e culturais disponíveis era prejudicado, e que compunham a grande maioria da frequência escolar; de outro, as crianças social e economicamente mais favorecidas que estavam mais próximas da criança universal dos discursos científico e pedagógico. Com isso, aquelas prescrições oscilam entre uma perspectiva social mais excludente e autoritária, e uma perspectiva mais inclusiva e democrática, fazendo da caderneta de 1931 um bom espelho das concepções em disputa no campo dos renovadores educacionais.

Utilizar ou não a fábrica e os seus dispositivos de organização do trabalho como referência para organização das atividades escolares e, portanto, para controle das crianças representou um dos pontos mais críticos das disputas que vinham dos anos vinte e recrudesceram a partir daí. Na caderneta de 1931 esse conflito está latente.

Por um lado, desde fins dos anos de 1920 Rudolfer declarava sua crença nos princípios do taylorismo como caminho para ensinar as

crianças a dar um rumo aos seus interesses dispersos, a dirigir suas energias transbordantes, a centrar suas vontades flutuantes de sorte a produzir os efeitos (prêmios) desejados, evitando a fadiga e o desperdício. Com isso, pretendia proteger os indivíduos e a sociedade do “pior dos males” que é a inaptidão social.⁴²

Em 1929, Rudolfer examinou as respostas de 1350 crianças (11 a 14 anos; meninos e meninas) de grupos escolares da cidade de São Paulo: *O que vai ser quando crescer? Por quê?* Constatou que “as meninas eram fracas e incapazes de decidir por si mesmas”. Em compensação “os meninos desejavam profissões liberais que lhes dessem fortuna”.⁴³ Em face dessas respostas, Rudolfer conclui pela incapacidade das famílias de baixa renda de orientarem adequadamente os seus filhos para a vida adulta: as meninas porque não lhe davam autonomia para escolher; os meninos porque não os estimulavam para escolhas realistas.

Considerando o ônus social decorrente das más escolhas individuais, cabia à escola, e mais especificamente ao departamento de orientação profissional do Setor de Psicologia Aplicada a devida condução das crianças ao controle das suas vontades e à devida canalização das suas energias.⁴⁴

Por outro lado, na carteira biográfica de 1931, não é nítida a presença de perspectivas contrárias à utilização do “chão da fábrica” – subserviente e alienado – como parâmetro para a educação das crianças. Circulavam à época diferentes posições reformistas como as de Claparède ou Dewey que defendiam a indústria – não a estrita fábrica – e a atividade humana produtiva – não o mecânico trabalho fabril – como princípios educativos que implicava a participação da própria criança nos

mecanismos de controle sobre o corpo. Nessa direção, caberia ensinar às crianças o controle das suas atividades e dos resultados obtidos. Implicaria a educação da vontade, do interesse, da atenção, revertendo os efeitos perversos daquela antiga escola acusada por Binet e Henri⁴⁵ de sobrecarregar as crianças com matérias alheias aos seus interesses e de exames punitivos provocando-lhes o “*surmenage* intelectual”, ou seja, a fadiga intelectual patológica; mas também reverteria a tendência mais recente de submeter as crianças a estressantes rotinas minuciosamente cronometradas.⁴⁶

É provável que uma direção pedagógica como essa, que aposta na adesão ativa, prazerosa, das crianças aos mecanismos e procedimentos de controle, se fizesse de algum modo presente em atividades específicas – como no ensino de algumas matérias ou mesmo em atividades recreativas; porém, o exame da caderneta de 1931 sugere que não era para isso que ela estava programada, uma vez que se dirigia às mudanças, parciais ou finais, obtidas pelas crianças.

Em suma, a caderneta aqui examinada se afigura um bom exemplar dentre as incontáveis ferramentas inventadas contemporaneamente para o autocontrole dos indivíduos – para a formação do *habitus*, isto é, a constituição das próprias pessoas – que habitam, segundo Elias, o coração do processo civilizatório.

ANEXO

Figura 1. Anexo n. 7 Ficha de matrícula e registro individual (face anterior)

Fonte: Rudolfer, 1933a.

Anexo n. 7
Ficha de matrícula e registro individual (Face anterior)

Estabelecimento

Nome: Classe: Período:
 Sexo: Cor: Data do nascimento:/...../19..... Nacionalidade:
 Matriculado a Eliminado a segundo artigo

Nome do pai ou tutor:				Última residência:	
Histórico social					
A família consiste de:					
P..... M..... Irmãos..... Irmãs..... Outros.....					
Nome do pai	Nacionalidade do pai	Nome da mãe	Nacionalidade da mãe	Aluno	
.....	1. Estuda em outras escolas? Horário	
Contribuição da escola escolar:				2. Trabalho: Natureza do trabalho	
Auxílio da escola escolar:				Salário Horário:	
				Horas de recreio e descanço diárias:	

101

Figura 2. Anexo n. 7 (continuação: face anterior)

Fonte: Rudolfer, 1933a.

Anexo n. 7 - (continuação : Face anterior)

Escolaridade (anos)	Idade	Sexo	Estabelecimento	I. Q.	I. G.	HBC	Desenv. social	Desenv. físico	Desenv. emocional	Desenv. intelectual	Desenv. moral	Desenv. espiritual

Testes R. B. E. Biograma Examinador: /-/-/33

Nº de pontos	1	2	3	4	5	6	7	8
+								
M								
-								

Figura 3. Anexo n. 7 (continuação: face anterior)

Fonte: Rudolfer, 1933a.

Anexo n. 7 - (continuação : Face anterior)

Observações do professor: (V. pontos a qualidade, < em desenvolvimento, > em diminuição, + acima da normal, - abaixo da normal)	1933			1934		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Saúde:						
Fadiga:						
Habitos de higiene:						
Frequência:						
Regularidade:						
Conduta geral:						
Condição da família:						
Auxílio prestado pelos pais:						
Interesses especiais:						

Essas indicações devem ser fornecidas no início de cada trimestre.

Notas

*Professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP-campus Guarulhos. Pesquisadora sênior do CNPq.

¹ O projeto de pesquisa *Moldando a infância: sujeitos e instituições [entre o século XIX e o século XXI]* está em desenvolvimento desde 2013, com apoio do CNPq.

² HAMILTON, D. **Towards a Theory of Schooling**. London: The Falmer Press, 1989 e HAMILTON, D. Adam Smith and the Moral Economy of the Classroom System. WESTBURY, Ian; MILBRUN, G. (orgs.) **Rethinking Schooling. Twenty-five years of the Journal of Curriculum Studies**. Abingdon: Routledge, 2007.

³ BOURDIEU, P. *Habitus*, code et codification. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 64, n. 64, 1986. pp. 40-44. BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus. 1996; e BOURDIEU, P. La fabrique de l'*habitus* économique. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 150, n. 150, 2003. pp. 79-90. ELIAS, N. **O processo civilizador**. Uma história dos costumes, Volume I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1990.

⁴ Pouco depois, casando-se com Bruno Rudolfer, Noemy da Silveira acrescentaria ao seu, o sobrenome do marido. Respeitando os registros originais, neste artigo, serão adotadas as duas formas quando da citação de seu nome.

⁵ SILVEIRA, N. **Da organização do Serviço de Psicologia Aplicada da Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo: Tipografia São Lázaro. 1932. p. 18.

⁶ WARDE, M. J. Noemy da Silveira Rudolfer. In: FÁVERO, M. de L. de A.; BRITTO, J. de M. (Org.). **Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: UFRJ/ MEC-Inep-Comped. 2002. pp.860-866.

⁷ SILVEIRA, N. op. cit., 1932. p.75.

⁸ idem; SILVEIRA, N. Serviço de Psicologia Aplicada. **Revista Educação**, São Paulo, v. 3, set, p. 84-116. 1933a e SILVEIRA, N. Serviço de Psicologia Aplicada (Relatório dos trabalhos do 1º semestre de 1933), apresentado ao diretor do Instituto de Educação "Caetano de Campos" pelo chefe do Serviço de Psicologia Aplicada. **Revista de Educação**, São Paulo, v. IX, nº 9, 1933b. pp. 84-115.

⁹ ESCOLA NORMAL SECUNDARIA DE SÃO PAULO. **O Laboratório de Pedagogia Experimental**. São Paulo: Typographia Siqueira, Nagel & Comp, 1914.

¹⁰ Ver a p. 3 da "ficha" ou p. 67 do Relatório.

¹¹ ELIAS, N. op. cit., 1990.

¹² FAUSTO, B. **Historiografia da imigração para São Paulo**. São Paulo: Sumaré. 1991 e FAUSTO, B. **Imigração e política em São Paulo**. São Paulo: Sumaré. 1995.

¹³ ANTUNHA, H. C. G. **A reforma de 1920 da Instrução Pública no Estado de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 1967; NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001; REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1995; SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo**. São Paulo: UNESP, 1998 e SOUZA, R. F. de. **Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo**

escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.2, p. 127-143, 1999.

¹⁴ SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA. **Um ensaio de organização de classes seletivas do 1º grau, com o emprego dos Testes A.B.C.** São Paulo: Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, n. 5. Outubro de 1931.

¹⁵ REIS FILHO, C. op. cit., 1995; SOUZA, R. F. de. op. cit., 1998 e 1999.

¹⁶ SOUZA, R. F. de. op. cit., 1999.

¹⁷ COMPÈRE, M.-M. (Org.). **Histoire du temps scolaire en Europe**. Paris : INRP/Économica. 1997; ESCOLANO, A. Tiempo y educación. La formación del cronosistema: horário en la escuela Elemental (1825-1931). **Revista de Educación**, v. 301, 1993. pp. 127-163; ESCOLANO, A. Um nouvel ordre du temps pour l'enfance: le calendrier scolaire espagnol de 1825 à 1936. In: COMPÈRE, M.-M. (Org.). op. cit, pp. 109-134. 1997 ; VIÑAO FRAGO, A. La distribution hebdomadaire et quotidienne du temps et du travail dans l'enseignement primaire en Espagne (1838-1936). In: COMPÈRE, M.-M. (Org.). op. cit., pp. 67-134 ; VIÑAO FRAGO, A. **Tiempos escolares, tiempos sociales**: la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936). Barcelona: Ariel. 1998; SOUZA, R. F. de. op. cit., 1998 e 1999.

¹⁸ ELIAS, N. op. cit., 1990; ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

¹⁹ LEFEBVRE, H. **Critique de la vie quotidienne**. Tome II : Fondements d'une sociologie de la quotidienneté. Paris: L'Arche. 1961. Abordando mudanças ocorridas na Idade Média, Le Goff se refere à passagem do tempo da igreja ao tempo do comerciante. GOFF, J. Le. Au Moyen Âge: temps de l'Église et temps du marchand. **Annales, Économies, Sociétés, Civilisations**, n. 3, pp. 417-433. 1960. Em relação a dissolução das estrutura medievais, Febvre utilizou-se das categorias de "temps vécu" e "temps-mesure". FEBVRE, L. **Le problème de l'incroyance au XVIe siècle**. La religion de Rabelais. Paris : Albin Michel, 1947. Ver também DOHRN-van ROSSUM, G. **L'histoire de l'heure**: l'horlogerie et l'organisation moderne du temps. Paris: Éd. De la Maison des sciences de l'homme. 1997.

²⁰ ELIAS, N. op. cit., 1990. p. 80.

²¹ THOMPSON, E. P. Time, Work-Discipline, and Industrial Capitalism. **Past & Present**, n. 38, 1967. pp. 56-97.

²² THOMPSON, E. P. op. cit., p. 84.

²³ Idem.

²⁴ SILVEIRA, N. op. cit., 1932, p. 17.

²⁵ Ibid. p. 18.

²⁶ "Por solicitação do Dr. Roberto Mange, S.P.A. pôs à disposição daquela divisão os aparelhos de Psicologia Experimental, havendo já feito empréstimos do Cronoscópio d'Arsonval". RUDOLFER, N. S., op. cit., 1933b, p. 92.

²⁷ "Dada a necessidade premente que tem a secção de Orientação Profissional do S.P.A. desse cadastro, solicitou-se, por intermédio do Sr. Breno Ferraz do Amaral, a cooperação de Idort, neste sentido..." RUDOLFER, N. S., op. cit., 1933b. p. 93.

²⁸ ANTONACCI, M. A. M. **A vitória da razão (?)**: o Idort e a sociedade paulista. São Paulo: Marco Zero. 1993; MORAES, J. D. Noemy Rudolfer e a organização da escola e

do mundo do trabalho nos anos de 1920 e 1930. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, 2012. pp. 485-497.

²⁹ À época, o debate em torno do trabalho infantil incluía o ponto de vista dos que consideravam que esse destino era “menos pior”, uma vez que para as crianças pobres havia dois caminhos, antes ou depois do horário escolar: a rua, portanto, a criminalidade, ou as oficinas de produção.

³⁰ SILVEIRA, N. op. cit., 1932.

³¹ TRAGTENBERG, M. A teoria geral da administração é uma ideologia? **Revista de Administração de Empresa**, v. 1, n. 4, 1971. pp. 7-21. De uma outra perspectiva ver a discussão em SOARES, Rosemary D. **A concepção gramsciana do estado e o debate sobre a escola**. Ijuí: Unijuí, 2000.

³² TRAGTENBERG, M. op. cit., p. 16.

³³ Não fica claro ao longo do livro de Binet e Henri a que leis escolares faziam referência todos os envolvidos no debate. As mais recentes reformas escolares na França datavam de 1881-1882, decorrentes da chamada Lei Ferry. É quase certo, porém, que os ataques não se dirigiam somente a ela.

³⁴ BINET, A.; HENRI, V. **La fatigue intellectuelle**. Paris: Schleicher Frères. 1898, da pp. 11-23.

³⁵ BINET, A.; HENRI, V. op. cit., pp. 8-9.

³⁶ BINET, A.; HENRI, V. op. cit.

³⁷ Segundo Cousinet, é na obra *La fatigue intellectuelle* de Binet e Henri que se encontra a famosa “declaração de guerra” à pedagogia tradicional, e o projeto de constituir uma ciência pedagógica fundada sobre a experiência e a medida. COUSINET, Roger. **Petite chronologie de l'éducation nouvelle**. Paris : Les presses d'Île de France. c1954. p. 12.

³⁸ VASCONCELOS, Faria de. **Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental**. Lisboa: Antiga Casa Bertrand, 1909. p. 503. A respeito do assunto, ver também: SILVA, E. F. dos S. **Fadiga intelectual em Pedagogia**. Dissertação inaugural apresentada à Escola Médico-Cirúrgica do Porto. Porto: Typ. A Vapor da Empreza Guedes, 1903.

³⁹ SANTOS, F. da V. C. B. dos. **Breve estudo sobre a criminalidade precoce**. Dissertação inaugural apresentada à Escola Médico-Cirúrgica do Porto. Porto: Imprensa Nacional, 1911.

⁴⁰ ALMEIDA JÚNIOR, A. F. **Biologia educacional: noções fundamentais**. São Paulo: Nacional, 1969/1931.

⁴¹ ROCHA, H. H. P. Educação escolar e higienização da infância. **Cadernos Cedes**, v. 23, n. 59, pp. 39-56. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05 setembro de 2015; SOUZA, R. F. de. op. cit., 1998 e 1999; VAGO, T. M. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, 1999. pp. 30-51.; VIDAL, D. G.; GVIRTZ, S. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar Brasil e Argentina, 1880-1940. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, 1998. pp.13-30.

⁴² RUDOLFER, N. S. A orientação profissional: seu objetivo – papel da escola primaria como pré-orientadora profissional. **Educação**, São Paulo, v. VI, n. 1-2, jan/fev. 1929.

⁴³ RUDOLFER, N. S. op. cit., 1929. p. 91.

⁴⁴ RUDOLFER, N. S. op. cit., 1929. Em ambientes de treinamento de operários de linha de montagem e ferroviários, Rudolfer compartilhava com Frederick Taylor de maneira nítida o seu pessimismo em relação aos seres humanos em geral e, aos

trabalhadores manuais, em particular. TAYLOR, F. W. **Shop Management**. New York and London: Harper & Brothers Publishers. 1911; TAYLOR, F. W. **Princípios da administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1992; LITTLER, C. R. Understanding Taylorism. **The British Journal of Sociology**, v. 29, n. 2, 1978. pp. 185-202.

⁴⁵ BINET, A.; HENRI, V. op. cit.

⁴⁶ CLAPARÈDE, E. **Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale**. Genève : Kundig. 1916 e CLAPARÈDE, E. **A educação funcional**. São Paulo: Nacional, 1940.