



ISSN: 1138 - 5863  
ISSN-e: 2659 - 9589



---

**ESCOLANO BENITO, Agustín. *Emoções & Educação. A construção histórica da educação emocional*. Campinas, Mercado das Letras, 2021 (1ª edição). (Tradução e Revisão Técnica: Heloísa Helena Pimenta Rocha e Andréa Bezerra Cordeiro; Pesquisa das referências bibliográficas: Franciele Ferreira França)**

---

Este é um novo trabalho do professor Agustín Escolano, neste caso sobre educação emocional numa perspectiva histórico-educacional e etnográfica, com base no original *Emociones & Educación. La construcción histórica de la educación emocional* (Berlanga de Duero/Madrid, Vi-

sión Libros, 2018). Esta edição portuguesa foi traduzida e tecnicamente revista pelas professoras Heloísa Helena Pimenta Rocha e Andréa Bezerra Cordeiro.

A questão abordada nestas páginas significa uma nova contribuição do autor sobre a história da experiência na educação, uma corrente inovadora de largo alcance, ainda num estado incipiente de proposta e desenvolvimento, que pode afectar o núcleo de conhecimento sobre a construção histórica da cultura escolar centrada no estudo das práticas de formação, e que tem o seu início no seu primeiro trabalho para a colecção “Verità Provvisorie” de Volta la Carta.<sup>1</sup>

Voltando a alguns dos temas que motivaram os seus conhecidos estudos sobre a cultura empírica da escola, incorpora agora uma nova perspectiva, neste caso relacionada com a dimensão afectiva da educação, tentando desvendar as chaves e os dispositivos de controlo afectivo que operam na escola. Como salienta Heloísa Pimenta, “suas reflexões convocam os estudiosos a historicizar as emoções e os sentimentos que acompanham a passagem por essa instituição que foi se tornando, a partir da Modernidade, um lugar central na socialização das crianças e dos jovens”.

*Emoções e Educação. A construção histórica da educação emocional* está estruturada em torno de sendos prefácios das Dras Pimenta e Vera Gaspar, uma secção introdutória “A dimensão

---

<sup>1</sup> Agustín Escolano Benito. *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*. Ferrara: Volta la Carta, 2016. [NT. Disponível em português sob o título *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*].

emocional da formação”; quatro capítulos — “A educação e as emoções”, “A representação das emoções”, “Memória das emoções” e “Climas e dispositivos emocionais na escola”—, que desenvolvem cada um dos temas abordados e através dos quais, o professor Escolano mostra-nos como o espaço académico está fortemente impregnado pelo mundo formado pelo binómio das emoções e dos sentimentos, e como estes marcaram historicamente as relações e dinâmicas no que é conhecido como “cultura escolar”. É necessário, argumenta o autor, reescrever a história da educação, mergulhando nos seus silêncios e lagoas, incluindo as que afectam este binómio. Do mesmo modo, é necessário “reposicionar”, com base num novo pragmatismo, certas abordagens que têm distorcido a compreensão da cultura da escola, e da educação em geral, retirando-a da sua dimensão empírica ou material. A obra termina com um coda intitulada “Experiência & emoções”.

No prefácio da professora Pimenta recólhe-se a chamada de Lucien Febvre, que nos anos 40 apelou aos historiadores “para reconstruírem a vida afectiva do passado, colocando as emoções no centro da investigação histórica; uma tarefa que, segundo as suas advertências, se revelou extremamente atractiva e terrivelmente difícil”. Acrescenta ainda que os historiadores da educação não ficaram indiferentes a este discurso, e cita um artigo publicado em 2012 no qual Noah Sobe explorou as contribuições do estudo das emoções e dos seus efeitos na compreensão do passado educativo. Partindo da suposta legitimidade da história das emoções, “suas análises permitem prever o florescimento de estudos histórico-educativos que se

voltem para as dimensões social e cognitiva da vida emocional. Apontam, ademais, para a possibilidade de que tais estudos não se limitem apenas às regras que prescrevem os comportamentos e regulam as condutas, mas contemplem também a experiência emocional dos sujeitos da escolarização”. Mais recentemente, Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine ou Georges Vigarello também estiveram envolvidos na tentativa de “fazer da emoção o objeto central de um estudo de longa duração”.

Vera Gaspar apela à escola como um local onde se pode “arquitetar formas mais solidárias e universais de existência e garantia de sobrevivência”. Pensa concretamente nesse Brasil “político” no final da segunda década do novo século, onde “muito do que imaginávamos educado se expressa, mundo afora, em ataques xenofóbicos, homofóbicos, racistas... numa onda de destruição”, como resultado dos feitos que tiveram lugar “em um país cindido, um Brasil assustado pelos resultados das eleições gerais, que incluem a presidência da República”. Portanto, segundo Vera Gaspar, é necessário enfrentar este cenário “buscando uns nos outros, amparo, força, equilíbrio e compreensão. E, no que nos cabe como ofício, cada um de nós, individualmente e no coletivo, precisará ajustar suas emoções para exercer sobre e com os outros uma educação sentimental de influência duradoura como nos ensina Agustín Escolano”.

No primeiro capítulo, “A educação e as emoções”, alude Escolano à concepção do cérebro humano como uma estrutura complexa na qual diferentes substratos impressos podem ser explorados como um *palimpsesto*. A memória também teria sido depositada em diferentes níveis

ou registos que a evocação exuma e apresenta para análise e interpretação. Seguindo este modelo de investigação, as nossas experiências vividas, tanto as associadas ao conhecimento como as que afectam as emoções, teriam acumulado em diferentes camadas da nossa memória pessoal e, por extensão e generalização, da memória colectiva.

A fundamentação para o tema é exposta em várias secções: *As emoções e o passado: a virada afetiva; Corporalidade, emoções e educação; Antropologia, filosofia moral e emoções; Mundo emocional e cultura da escola*. “As emoções, sublinha, foram um motor fundamental da evolução, da história e da vida em comunidade, entretanto os historiadores demoraram bastante tempo para se dar conta disso e, mais ainda, para valorizar a existência e o significado do mundo afetivo, na compreensão e na interpretação da antropologia subjacente às práticas pedagógicas, vigentes em cada um dos contextos das sociedades pretéritas”. Ao mesmo tempo, apresenta as ligações entre a história e as neurociências, suscitando novas abordagens que permitirão integrar as histórias afectivas num novo paradigma interpretativo, e recorre a referências interessantes de vários autores, tanto clássicos como contemporâneos, como Noah W. Sobe, que sugere que “a virada afetiva vai marcar alguns aspectos essenciais da historiografia educativa das próximas décadas”, sem esquecer que, desde o pensamento clássico, “as emoções e os sentimentos eram os motores primários da sociabilidade humana; por conta disso, fizeram a história nascer entre a tragédia, a comédia e a retórica”. Assim, para Aristóteles, os afetos estavam também envolvidos nos

processos relacionados com a experiência e o conhecimento, na construção harmoniosa do corpo e na dinâmica do intelecto humano, bem como na realização do desejo inalienável de felicidade. Para Baruch Spinoza, as emoções e o conhecimento não eram comportamentos incomunicáveis, mas sim aspectos interdependentes do mesmo fenómeno. Uma percepção reforçada na modernidade pela nova visão integradora “mente/corpo” na obra de Blaise Pascal, David Hume e Adam Smith, até Rousseau, que, em *Émile*, oferece numerosas e precisas observações sobre a presença de sentimentos nas práticas educativas desenvolvidas em tempos anteriores, ainda dominantes no seu tempo, mas que anunciam a proeminência que as emoções deveriam ter no romantismo do século XIX, e onde começa a destacar-se “um deslocamento na maneira de historiar as formas de socialização doméstica e escolar”. Embora, como o professor Escolano também salienta, a resistência do pensamento pedagógico tradicional ainda estará presente em figuras como Pablo Montesino, “apesar da filiação de seu autor ao liberalismo”, ou Pedro de Alcántara ao krausismo. E, neste sentido, a história e a teoria da educação que foram divulgadas nos centros académicos de formação de profissionais da educação nos últimos dois séculos (escolas de formação de professores e faculdades de educação), “abstrairam aquelas incipientes sugestões modernas e ilustradas e se orientaram mais para a aplicação dos ideários e das propostas institucionais derivadas de pressupostos pedagógicos de corte tradicional, ou das políticas subjacentes aos nascentes sistemas educativos nacionais”. Outros autores de renome desse período, como Mariano Carderera,

Niemeyer e Girard, já aludiam à sensibilidade física, espiritual e moral, bem como para os instintos e o coração.

Mas será na pós-modernidade que haverá uma viragem, uma revalorização do mundo emocional, “um novo enfoque, sem dúvida mais global e integrado do que aquele que informou e sustentou os dualismos e idealismos, as emoções foram valorizadas no âmbito da história da sociedade e da configuração dos sujeitos que nela se educam”. E é precisamente esta nova sensibilidade que sustenta a chamada viragem afectiva, uma mudança interpretativa que está agora presente na história e numa grande parte das ciências humanas, e para a qual as correntes que surgiram há algum tempo atrás em neurociência e psicologia, preocupadas em integrar aspectos cognitivos e emocionais numa nova construção do comportamento humano, contribuíram em grande medida. Enquanto para o neuro-fisiologista Antonio Damasio “há emoções primárias ou básicas, como o medo, a ira, a tristeza ou a alegria, que são, em grande parte, comuns a diversas culturas, na medida em que são padrões reguladores de todos os organismos que pertencem à espécie humana”, Stuart Walton parte de propostas paleontológicas, “mas aproxima-se, ao mesmo tempo, de uma hermenêutica cultural, que recorre complementarmente à história, à literatura, à filosofia e a outras ‘humanidades’”. Desta forma, Walton identifica e define as seis emoções fundamentais, as reconhecidas por Darwin, “às quais ele acrescenta outras quatro, formando, assim, uma cadeia de dez emoções básicas, a saber: medo, raiva, nojo, tristeza, ciúmes, desprezo, vergonha, embaraço, surpresa, felicidade”. Giovanni Frazzetto

ampliou mais tarde a lista de emoções essenciais para incluir culpa, luto, angústia, amor e empatia.

Para Escolano, tanto os sistemas de ensino tradicionais como os actuais são articulados e funcionam, para além dos modelos instrucionais que compõem os currículos e métodos, através de dispositivos sistémicos concebidos para regular o comportamento dos alunos e para ordenar as estratégias de governação das instituições de formação. E neste sentido, as punições disciplinares escolares, por exemplo, são estímulos emocionais de natureza aversiva que levam ao medo, à vergonha ou à culpa. As recompensas ou prémios, pelo contrário, têm sido sempre estímulos emocionais competentes que induzem sentimentos positivos, tais como alegria e felicidade. Rituais, de longa duração na vida escolar, que por vezes podem ser disciplinares e por vezes lúdicas, promovem sempre emoções e sentimentos de apego e identidade pessoal e comunitária.

Na segunda secção, *Corporalidade, emoções e educação*, argumenta que é necessário diferenciar entre emoções e sentimentos. Os primeiros, citando Damasio, são exibidos no teatro do corpo, desencadeados por estímulos externos que induzem processos cognitivos; e os segundos no teatro da mente, traduzindo em linguagem afectiva, para além da dimensão impulsiva e orgânica, uma certa racionalização cognitiva. Ambas se baseiam em bases neurofisiológicas e cognitivas que precisam de ser conhecidas e nas quais se estabelece uma nova forma de interação *entre conhecimento e emoção, combinando duas abordagens integracionistas que as neurociências enunciam e verificam empiricamente. Escolano menciona*

*Richard Aldrich, que sublinha a relevância das relações entre estudos histórico-educacionais e neurociência.* Para o historiador britânico, a mente e o cérebro humanos seriam um palimpsesto ou um *kluge*, onde os conhecimentos e as emoções seriam registados, como um efeito ou consequência da aprendizagem derivada da experiência. Neste sentido, o cérebro, através da memória, preserva estes elementos cognitivos e emocionais em redes interativas sobrepostas e integradas. Desta forma, e de importância para a historiografia, a neurociência indicou o estudo de discursos que no passado foram decisivos na socialização de indivíduos, através da instrumentalização de estímulos emocionais apropriados, que fundiram conhecimentos e sentimentos. Outra disciplina que utiliza o paradigma palimpsesto para explicar a organização e dinâmica da memória ligada à estrutura da mente humana é a paleontologia, que mostra que o avanço da evolução foi fundamentalmente associado à socialização do conhecimento técnico, e neste processo igualmente histórico, a educação desempenhou um papel importante, na medida em que as variáveis cognitivas e emocionais atuam simultaneamente: “Nas reuniões sociais primitivas, nasceu também a linguagem oral e gestual que tornava possível a interação, um fato relevante de natureza comunicativa e pedagógica”. De acordo com o conhecido paleontólogo Eudald Carbonell, esta primeira operação de socialização do conhecimento é o início, “a verdadeira humanização da espécie e o processo de auto substanciação planetário do primata inteligente”.

Pela sua parte, a psicologia científica contribuiu com novas visões de comportamento, com especial atenção às inteligên-

cias múltiplas, especialmente a chamada inteligência emocional. As últimas tendências da antropologia concordam em definir as culturas como construções densas e complexas, constituídas por componentes mentais, sentimentais e mitológicos. Finalmente, a ética e a filosofia moral reforçaram a tese unitária racional e emocional inspirada em Espinoza. Além disso, sublinhou o papel da experiência narrativa na transmissão de “emoções coletivas”, incluindo tanto a experiência que opera no mundo da vida e da cultura em geral, como a que é instrumentalizada através das mediações formativas garantidas pela escola e outras agências de socialização. O mundo das emoções é gestado e moldado no tecido de todos estes fatores condicionantes, diz Escolano.

Outras contribuições da biologia, paleontologia, filosofia e sociologia, além de destacar os elementos não cognitivos da personalidade humana baseados na corporeidade, propõem uma nova forma de interação entre conhecimento e emoção. A partir da psicologia moderna, o autor inspira-se nas observações de Howard Gardner, que “rompeu com os enfoques psicológicos intelectualistas e começou a postular a existência das chamadas “inteligências múltiplas””, ou de Daniel Goleman, quem “na sua conhecida obra *Emotional Intelligence*, sustentava a tese de que a gestão das emoções e das habilidades sociais relacionadas com os sentimentos de empatia eram também comportamentos inteligentes”.

No campo da filosofia, em meados do século passado, o filósofo espanhol Xavier Zubiri, discípulo de Ortega y Gasset, “já falava da *inteligencia sentiente*, um constructo intelectual que se definia, en-

tão, na interseção entre a psicologia e a ontologia”; Julián Marías, no seu ensaio *La educación sentimental* “adotando o título do conhecido romance de Flaubert, sublinhava o valor essencial da educação sentimental na vida humana e social, dimensão essa – a do mundo dos afetos – até hoje subestimada na reflexão e na prática pedagógicas”. Desde a sociologia, Adela Cortina, “boa conhecedora das investigações de António Damásio e das proposições que provêm da ética clássica e da ética moderna de Spinoza, referiu-se igualmente aos novos enfoques da educação emocional no contexto de uma razão cordial, que possa assumir o centro do debate em torno da formação cidadã”. Tais abordagens dizem respeito não só à biologia e psicologia científica do presente, mas podem também ser extrapoladas para a compreensão e análise do comportamento humano no passado, ou seja, para a história da cultura e da educação, observando que “na explicação de muitos dos processos que são históricos, para não dizer em todos, como também no que se refere à construção da corporeidade e dos afetos, o mundo das emoções e dos sentimentos teve e tem uma presença ativa inquestionável”.

As emoções, argumenta o autor, têm desempenhado um papel decisivo na educação prática, mesmo na base dos discursos pedagógicos teóricos. No entanto, os historiadores, abstraídos por interpretações logo-cêntricas e ideologias supostamente progressistas e emancipatórias do passado educacional, quase não tinham estado interessados em destacar esta dimensão dos modelos educacionais. Foram as novas disciplinas, com as quais os historiadores estão em diálogo, que le-

vantaram questões sobre estes silêncios na história pragmática ou eficaz do mundo da educação, com a qual a história foi de facto moldada.

É necessário estimular, adverte o autor, uma história educativa renovada, capaz de compreender e interpretar as práticas dos sujeitos, ou seja, as ações e os resultados que advêm da experiência, em que as emoções estão explicitamente envolvidas. Uma nova visão historiográfica que procura uma perspectiva mais panorâmica da cultura e uma nova interpretação da experiência.

A primeira secção, *As emoções na história registrada*, refere-se às representações do mundo afetivo presentes nos conteúdos e línguas como uma das provas mais evidentes do papel desempenhado pelas emoções e sentimentos na construção histórica da subjetividade e da sua ligação com as próprias práticas educativas, onde estes comportamentos têm sido registados, mas especialmente aqueles “que podem mostrar, de forma visual, os climas e as atitudes emocionais dos atores que atuaram, no passado, no mundo da escola e em seus contextos”. Neste sentido, a antropologia visual pode ajudar a analisar o comportamento humano que tenha sido pintado, fotografado ou filmado. Como é bem sabido, muitas cenas da vida escolar quotidiana são codificadas em iconografia, e o autor enumera como tal as relacionadas com imagens da identidade das disciplinas enquanto alunos; coreografias com colegas e professores; rotinas escolares; cenas da prática escolar; cenas de rituais académicos e sociais relacionados com a formação e processos de mudança.... Todos estes registos visuais, que também mostram gestos e atitudes emocionais, são representa-

ções que, para além de textos narrativos e críticos, podem ser utilizados como fontes para a reconstrução etnográfica de histórias sobre a escola. Fotografia, gravura, pintura ou outras representações icónicas constituem uma ‘segunda realidade’ das coisas representadas, aspectos que fazem parte da narrativa pessoal da socialização secundária, que albergam uma forte carga emocional e que representam o que Michel de Certeau definiu como “a realidade ausente ou a primeira realidade”. Apesar do facto de o seu processo de criação não ser neutro, “cumpre, sem dúvida, uma função simbólica, estética e epistêmica de grande valor historiográfico”.

Hoje, estas fontes históricas que têm registado muitas facetas do mundo emocional das escolas do passado promovem sentimentos díspares, tais como afeto, repúdio ou nostalgia, que se tornam leituras sobre estas manifestações emocionais no seu contexto de produção e recepção. Isto explica o seu crescente valor como recursos de memória para a história social, cultura e mentalidades em relação à educação. Mas a questão do significado original da realidade retratada é precisamente a interpretação iconológica, à qual Erving Panofsky se referiu pela primeira vez: Qual é a sua intencionalidade? E mesmo que não tenham sido investidos com essa intenção inicial, “as performances iconográficas oferecem, mediante as estratégias acionadas pela retórica da imagem, indícios e sinais acerca dos ‘emocionários’ associados ao mundo da educação sentimental, em cujos códigos cabe buscar entender como o mundo afetivo pôde exercer seu papel nas construções históricas”.

A segunda secção, *Tempos, espaços, emoções*, trata da relação entre os contex-

tos espaciais, bem como os tempos que marcaram a organização da escolaridade institucional e o seu crescente interesse à medida que a escola se desenvolveu como um espaço público. As “provas da verdade” da sua existência e organização seriam as imagens, que neste caso fazem sentido como documentos oficiais socialmente aceites. Embora seja por vezes uma imagem idealizada da escola, que também foi divulgada através dos próprios manuais escolares, “em sua materialidade física e em sua condição de lugar público, como um espaço higiénico, seguro e atraente, onde as crianças e os professores compartilhariam experiências motivadoras durante as horas de permanência obrigatória em que transcorriam as aulas”.

Para além dos espaços, também os horários escolares, esses “sistemas cronológicos com base nos quais se organizou a vida escolar – o calendário e o horário”, são capazes de ultrapassar os ritmos biológicos consolidados nos primeiros anos da infância e que transformaram a sociabilidade afetiva das crianças, obrigadas a adaptar os seus ritmos particulares aos relógios e calendários escolares; e que, como afirmava Marie-Madeleine Compère, tinham tomado conta da infância e que Norbert Elias identificou com a própria duração da vida infantil institucionalizada. Neste sentido, as disciplinas movem-se hoje em dia através dos espaços dos sistemas educativos por um período de tempo cada vez mais longo, combinando quatro sequências numa harmonia programada: tempo escolar, tempo recreativo, tempo extra escolar e tempo de lazer, dos quais há uma evidência rica e variada nas representações iconográficas. Desta forma, a escola tornou-se, segundo Michel

Foucault, “em uma poderosa instituição social voltada para implementar a bio-política dos corpos, o que inclui o controle das emoções”.

Na secção seguinte, *As emoções em manuais e escritas*, o autor alude ao papel da literatura escolar e dos textos escolares, como registos narrativos e visuais das representações em que os sentimentos e emoções dos alunos foram captados. Neste grupo, Agustín Escolano inclui tanto os que fazem parte do chamado currículo publicado, livros de texto, como os produzidos pelas próprias crianças em livros de trabalho ou outros meios de comunicação. Os chamados ‘emocionarios’ são um exemplo que se refere ao valor paradigmático que os textos devem ter, com o objetivo de despertar emoções e sentimentos desejáveis, como o *Ejemplario* de Miguel A. Salvatella (1946). Um género didático-textual, acrescenta o autor, cheio de “inocência, lirismo emocional, aparente banalidade, profundidade de julgamento, incitação, sensibilidade, esperança alegre, escrita agradável...”, um conjunto de elementos concebidos para tentar interiorizar as emoções e sentimentos na criança como apoio à legitimação sócio pedagógica das emoções e sentimentos sustentados pelas crenças, tradições e ideologias do momento. Este é o caso, entre outros, de *La emoción de España*, de Manuel Siurot (1935), inspirado no conhecido *Tour de France* de G. Bruno, ou os populares *Episodios nacionales extractados para uso de los niños*, de Benito Pérez Galdós. O género biográfico também toma exemplos que representaram modelos a serem emulados, como *Isabel la Católica. Su vida, sus grandes obras narradas a la juventud* de Carmela Eulate (1942); ou

*La buena Juanita*, uma obra escolar de finais do XIX, que com linguagem severa sugeria modos de civilidade e cuidado do corpo num tom moral muito próximo da virtude religiosa da sociedade tradicional.

Por outro lado, existem os escritos das crianças recolhidos nos cadernos de apontamentos, que também representam um depósito extraordinário de “sinais e indícios que revelam a presença, explícita ou subjacente, dos ideários e emocionarios relacionados aos diferentes âmbitos nos quais se realizou a socialização afetiva das crianças, o doméstico ou o familiar, o dos pares de idade ou o da cidadania da comunidade política na qual a escola estava imersa”, para além do conteúdo intelectual. Outras experiências ligadas à socialização de sentimentos e emoções são as relacionadas com jogos: jogos de guerra e competições desportivas, “ambas as estratégias emocionais eram em parte transferíveis, uma vez que se sustentavam na luta e na competição. Representavam, na realidade, uma modalidade dos jogos competitivos, a que se referiu Roger Caillois”. Além disso, Karl Schlögel, por seu lado, salientou a função do “mapa-logótipo” que os mapas exibidos nas paredes das escolas tinham assumido como um meio primário de socialização nacional. Hinós, bandeiras, mapas e outros materiais são acrescentados aos manuais escolares e cadernos de notas pela sua utilidade como suporte das ações emocionais da escola, não só nos períodos históricos referidos, mas também em todos os tempos e culturas, uma vez que a instituição educativa é constituída como um espaço público envolvido na construção da nação. Construir escolas representou mais do que apenas cons-



truir espaços: foi uma ação empenhada na construção de uma nação. Vemos assim como a aprendizagem da cidadania na escola esteve sempre ligada, como sugere o autor, à adesão aos modelos de coexistência dos diferentes regimes políticos, que procuraram transmitir às gerações mais jovens, através de estratégias de persuasão ou imposição, os valores sobre os quais pretendiam sentar-se e legitimar-se como sistemas de poder.

No terceiro capítulo, “Memória das emoções”, o autor introduz-nos no universo escolar emocional contido nas narrativas orais ou escritas ligadas à memória, analisando as representações, explícitas ou implícitas, evocadas pela memória. Estas representações estão sempre sujeitas ao efeito de “deformações, metamorfoses, idealizações, esquecimentos e outros trastornos e desvios, muitos dos quais são condicionados também pelas intenções e pelos sentimentos dos sujeitos e dos pesquisadores”. Assim, parte desta memória é evocada pelos espaços de actividade escolar, “domínios nos quais se realizou sua primeira educação, lugares que ficaram emocionalmente vinculados à memória biográfica”. Para isto, o autor utiliza duas experiências em *Os espaços vividos*. A primeira, pessoal, que se refere às emoções que experimentou quando encontrou, na maturidade, os cenários escolares da sua infância. A segunda refere-se a uma experiência colectiva, por ocasião do encontro realizado por um grupo de investigadores, de diferentes origens geográficas, num pequeno museu-escola nos arredores de Berlanga de Duero, onde está localizado o CEINCE. Esse encontro trouxe à tona emoções e sentimentos mais estruturados, que mostram as inter-relações entre

culturas escolares de diferentes ambientes e a construção da subjectividade da memória social. Em *Oralidade e memória emocional* cita uma interessante pesquisa realizada numa zona fronteiriça entre o norte português de Trás-os-Montes e o noroeste espanhol da Galiza e Castela e León, que se centra na memória escolar das disciplinas, agora adultas, e nas suas memórias da escola frequentada durante as respectivas ditaduras de Franco e Salazar. Através de entrevistas pessoais específicas, verificou-se que não existiam diferenças marcadas tanto nas relações institucionais como nas relações sociais.

Em *Memória terapêutica e emoções*, o autor narra uma experiência realizada há algum tempo no CEINCE, já descrita noutras publicações, baseada na reativação da memória permanece preservada nos palimpsestos cerebrais dos indivíduos que sofrem de algum tipo de demência senil ou doença de Alzheimer, nas suas fases iniciais e intermédias. Uma reativação apoiada por estímulos motores, cognitivos e emocionais produzidos por objetos, textos e imagens da arqueologia escolar. Através dessa experiência, descobriu-se que “a persistência das lembranças antigas na mente dos sujeitos observados”.

No quarto capítulo, “Climas e dispositivos emocionais na escola”, discute práticas educativas dirigidas ao domínio das emoções, que podem ser examinadas como acções semelhantes a àquilo que Michel Foucault chamou “a microfísica do poder”. Na secção, *Biopedagogia das emoções*, alude às visões passadas da escola que evocam a imagem de um jardim ou de um quartel, de uma casa ou de uma prisão, como antíteses identificáveis nas metáforas mais difundidas sobre esta

instituição. No entanto, ambos os modelos constituem dispositivos específicos, explícitos ou implícitos, concebidos para a vigilância e controlo do comportamento dos alunos, com base nos discursos do sistema pedagógico “biopoder” que os regulamentava. A este respeito, sugere-se que que todas as biopedagogias de infância, concebidas como estratégias de poder, se concentrem em estabelecer “coaçoões calculadas” com o objectivo de apoiar “a piedosa pastoral das almas e um saudável cuidado dos corpos”, onde se concentra a chamada “boa orientação” das emoções e dos sentimentos; um conjunto de regras corporizado nesse tipo de “contabilidade moral” a que o próprio Foucault se referiu.

Afirma o autor que nas comunidades tradicionais, “o panóptico poderia servir de forma estruturada de biopolítica, voltada para a vigilância e disciplina dos indivíduos submetidos a regimes institucionalizados, como a prisão, o hospital ou a escola”. Nas sociedades contemporâneas, no entanto, o controlo deslocou-se para sistemas estratégicos, regulados por táticas subtis, mais atentos a uma “retórica” de persuasão, sedução e influência do que a tradicional rigidez disciplinar, exercida sobre corpos e mentes. E neste contexto, o público atual, apresenta hábitos e comportamentos que incluem opiniões, preconceitos e medos, assim como emoções e afetos, susceptíveis de serem alterados através de estratégias de manipulação como as promovidas por campanhas políticas ou mediáticas e, evidentemente, também através do currículo explícito ou oculto, no ambiente escolar.

O autor analisa dois tipos de estratégias através das quais esta biopotência escolar foi configurada: os climas e os dis-

positivos. Por um lado, os climas escolares emocionais que determinam a coexistência nas instituições de ensino. Cita a historiadora americana Barbara H. Rosenwein e as suas referências às “comunidades emocionais” criadas para assegurar tanto a identidade grupal como a individual, através de laços de solidariedade ou disciplina que mostram os membros de uma instituição para além da sua natureza individual. Também cita, entre outros, o pedagogo Phillip W. Jackson, que no seu trabalho *Life in Classroom* (1968) destaca o interesse dos antropólogos, e não dos historiadores da educação, em analisar e compreender o significado das rotinas diárias da vida escolar. Ou mais recentemente, as descrições densas das salas de aula, da rua ou do ambiente numa perspectiva antropológica composta por Antonio Valleirani e o Círculo Italiano de Teramo.

Finalmente, cada cultura tem um repertório de manifestações emocionais que são assumidas e partilhadas, como produto de processos de aprendizagem formais e informais, de cuja continuidade depende a existência cultural do coletivo, e cujos esquemas acabam por se tornar finalmente códigos e dispositivos culturais. A este conjunto de comportamentos afetivos que formam um contexto holístico pertence uma parte, a ‘parcela emocional’, do que conhecemos como escola. E este conjunto de reações afetivas produzidas pelos sujeitos submetidos a processos formativos deve ser canalizado através do que define como dispositivos de micropotência pedagógica, específicos de cada cultura escolar, ou seja, mecanismos de controlo de posturas, entendendo-as como “concretizações factuais, empiricamente observáveis, que poderiam ser descobertas pela arqueogenea-

logia das formas de saber-poder em que se plasmou o governo dos grupos humanos e dos indivíduos submetidos a regimes disciplinares”. Para Foucault, acrescenta Escolano, um dispositivo pode estar implícito em elementos muito diversos, por exemplo, numa norma que regula a vida social, numa decisão administrativa institucional, numa proposta cultural, numa prática educativa ou numa simples declaração linguística que exprima algum tipo de jogo de poder ou estratégia de controlo. Todos estes formam um conjunto de elementos de “governo institucional” provenientes de outras esferas sociais, que a escola moderna acaba por adoptar. Fá-lo de uma forma que nem sempre é observável, através de arquiteturas, horários e sistemas em que o controlo é um elemento regulador essencial para dar estabilidade e permanência a organizações e indivíduos diante de “emoções positivas e negativas nos educandos, com sentimentos, em algumas ocasiões, contraditórios” que a escola trata de regular para manter um sistema de seguridade e equilíbrio.

Algumas destas ações pragmáticas, que têm sido decisivas na formação emocional da cultura empírica da escola, são identificadas com a ergonomia escolar e a sua relação com o controlo dos corpos; com a higiene, que transcende as suas prescrições de saúde e cuidados físicos para a moralização dos costumes; com a modéstia, um dos dispositivos escolares mais representativos para neutralizar e inibir as emoções seguindo os cânones sociais e morais de cada época; com a vigilância, pilar fundamental da escola, quer física ou simbólica, mas tradicionalmente sistémica; com a tutela, que pode ser observada no comportamento do professor e, além disso, representa uma componente fundamental

da escola, quer física ou simbólica, mas tradicionalmente sistémica; com a sedução, uma habilidade estratégica de conquistar a mente da criança através da linguagem, imagens ou outras atitudes, mais em linha com o uso da persuasão do que com práticas de imposição; com humor, como salientou o psicólogo Emilio Mira, uma forma de ironia contra o que pode parecer “serio, respeitável o temível”, e que nos liberta da agressão ou tensão; com mitologia, geralmente empregada por movimentos pastoraes ou políticos através de retórica estética e uma linguagem ‘pedagógica’ colonizada por mensagens moralizantes e aparentemente emancipatórias, ou também com o jogo, um instrumento presente em todas as pedagogias, tanto modernas como tradicionais, como método de socialização e controlo das emoções, bem como de integração social, e com a urbanidade, através de cartilhas que funcionam como ortopédicos situados entre o lúdico e o ritual, sobrepostos à espontaneidade livre dos sujeitos e, mais explicitamente, à sua emocionalidade espontânea; ou com rituais.

Poucas coisas, argumenta Escolano, escapam ao ritual da vida escolar. Os rituais sujeitam os afetos e a espontaneidade dos indivíduos educados a códigos socialmente regulados e aceites, a fim de consolidar a governação das instituições, bem como a identidade e a coesão social dos sujeitos que nelas são educados. Finalmente, com castigo e recompensa, instrumentos aplicados pelos responsáveis das escolas para assegurar o seu funcionamento, para orientar o moral das instituições e dos indivíduos influenciando decisivamente as emoções e os sentimentos dos alunos. Através destes dispositivos, por vezes estratégicos e por vezes diretos,

afirma o autor, a educação tomou posse das almas das crianças de acordo com um plano bem concebido, apoiado pela pregação e pelo cuidado pastoral, muitas vezes disfarçado de tecnologia.

Conclui o autor na última parte, “Experiência & emoções. Coda final”, que a experiência de vida dos indivíduos está intimamente ligada ao mundo das emoções, “Entre ambas se tecem sinergias pragmáticas, que geram condutas interativas e remetem a uma formação discursiva coesa”. Uma simbiose observada pela neurociência, explorada pela antropologia cultural e apoiada pelo debate cultural proposto pela nova filosofia moral. Além disso, a história não está longe desta abordagem ao verificar que tanto o passado das sociedades como o dos indivíduos, “não é, de modo algum, um efeito derivado da racionalidade dos discursos, nem tampouco a consequência de uma determinada teleologia, mas o resultado do jogo de influências que operam na realidade, entre as quais cabe contar, necessariamente, com as que advêm do mundo das emoções e dos sentimentos”. A história do sujeito educado é uma síntese da sua socialização moral, forjada entre a sensibilidade pessoal do indivíduo e os códigos que emanam dos regimes ou climas emocionais, que por sua vez moldam a vida nas escolas como instituições de educação formal, bem como no contexto da civilização que as rodeia. “Se a historiografia educativa ignorar esta dimensão afetiva do passado das sociedades, suas conclusões sobrevoarão a realidade do mundo da vida na qual se formam os sujeitos, derivando para uma nova forma de alienação intelectualista e moral, isto é, para uma episteme enviesada e superestrutural”.

*Emoções & Educação. Uma construção histórica da educação emocional* é, para concluir, uma nova contribuição académica intelectualmente provocadora, traçada em linguagem densa mas precisa, cheia de abundantes apelos à historiografia clássica e condensando diversas contribuições de filosofia, antropologia e pedagogia, bem como de história.

É completado com um tratamento iconográfico cuidadoso e atractivo, que é já uma característica do seu trabalho como um todo. Neste caso, um catálogo composto por quase uma centena de ilustrações a cores muito variadas reproduz as capas de livros escolares, fotografias de imprensa, extractos de cadernos, gravuras, fotografias, desenhos escolares, cartazes... que, em conjunto, distribuídos pelas seis secções, acompanham adequadamente os argumentos e explicações do autor e reforçam o discurso sobre as sinergias emocionais que a práxis educativa tem vindo a construir, como um *palimpsesto*, através dos seus diferentes agentes, o que hoje conhecemos como cultura escolar.

Através deste trabalho, Agustín Escolano proporciona um olhar renovado sobre as chaves e dispositivos do controlo afectivo que funciona na escola, que vem juntar uma intensa actividade de investigação em todas as áreas da prática escolar com atenção histórico-educacional, uma dimensão precisa e enriquecedora que é outra das principais características do trabalho que tem sido realizado pelo CEINCE, sob a sua experta direcção.

Xosé Manuel MALHEIRO GUTIÉRREZ  
Universidade da Coruña