



Jorge Ramos do Ó. Mestre em História dos séculos XIX e XX pela FCSH da Universidade Nova e doutor em História da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, onde é professor. Além de vários outros trabalhos nos domínios da História Cultural, da Educação e da Pedagogia, publicou

O lugar de Salazar (1990) e *Os anos de Ferro* (1999).

Este livro centra-se no aluno liceal e trata-o num arco temporal longo, que vai do último quartel do século XIX até meados de Novecentos. Procura averiguar que tipo de *actor social* o liceu tentou produzir em Portugal sob a influência do discurso pedagógico moderno. Nessa perspectiva, o aluno é apresentado não como um sujeito formado apenas nos bancos da escola e nos compêndios, assimilando conhecimentos, mas, fundamentalmente, como um determinado tipo de ser. Defende-se aqui que os estudos secundários foram conquistando a sua autonomia porque procuraram pensar, agir e intervir sobre *attitudes, disposições e comportamentos* dos jovens estudantes. E a matéria ética é discutida sempre de acordo com um princípio pedagógico geral, o de que o aluno deveria tornar-se sujeito da sua própria educação. O tema do governo de si mesmo passou, pois, a constituir o eixo das dinâmicas de socialização operadas no interior dos liceus portugueses da época.

Jorge Ramos do Ó apresenta-nos uma obra notável, fruto de uma grande ousadia intelectual e de um aturado trabalho de investigação histórica. Ela provoca-nos um efeito de estranhamento, de tal maneira as suas propostas se situam a contrarrente das ideias mais assentes e vulgarizadas: a contrarrente no modo como evita fechar-se nas habituais cronologias políticas; a contrarrente na recusa de simplismos e dicotomias, que confortam, mas nada explicam; a contrarrente na construção de uma narrativa original que põe em causa muito do que foi escrito sobre a história da educação em Portugal. [...] Pode concordar-se ou discordar-se das teses que aqui se defendem. Pode gostar-se mais ou menos deste jeito tão próprio de pensar, de formular os problemas, de escrever. Não se pode deixar de ler este livro. Estamos perante uma obra fundamental, que cumpre o designio do trabalho intelectual: interrogar criticamente, identificar novos problemas, pôr em causa as evidências, sugerir maneiras diferentes de pensar. É isto que define um autor. São estas qualidades que Jorge Ramos do Ó demonstra em O governo de si mesmo.

ANTÓNIO NÓVOA, NO PREFÁCIO

Publicação patrocinada pelo Instituto Português do Livro e das Bibliotecas



Instituto Português do Livro e das Bibliotecas

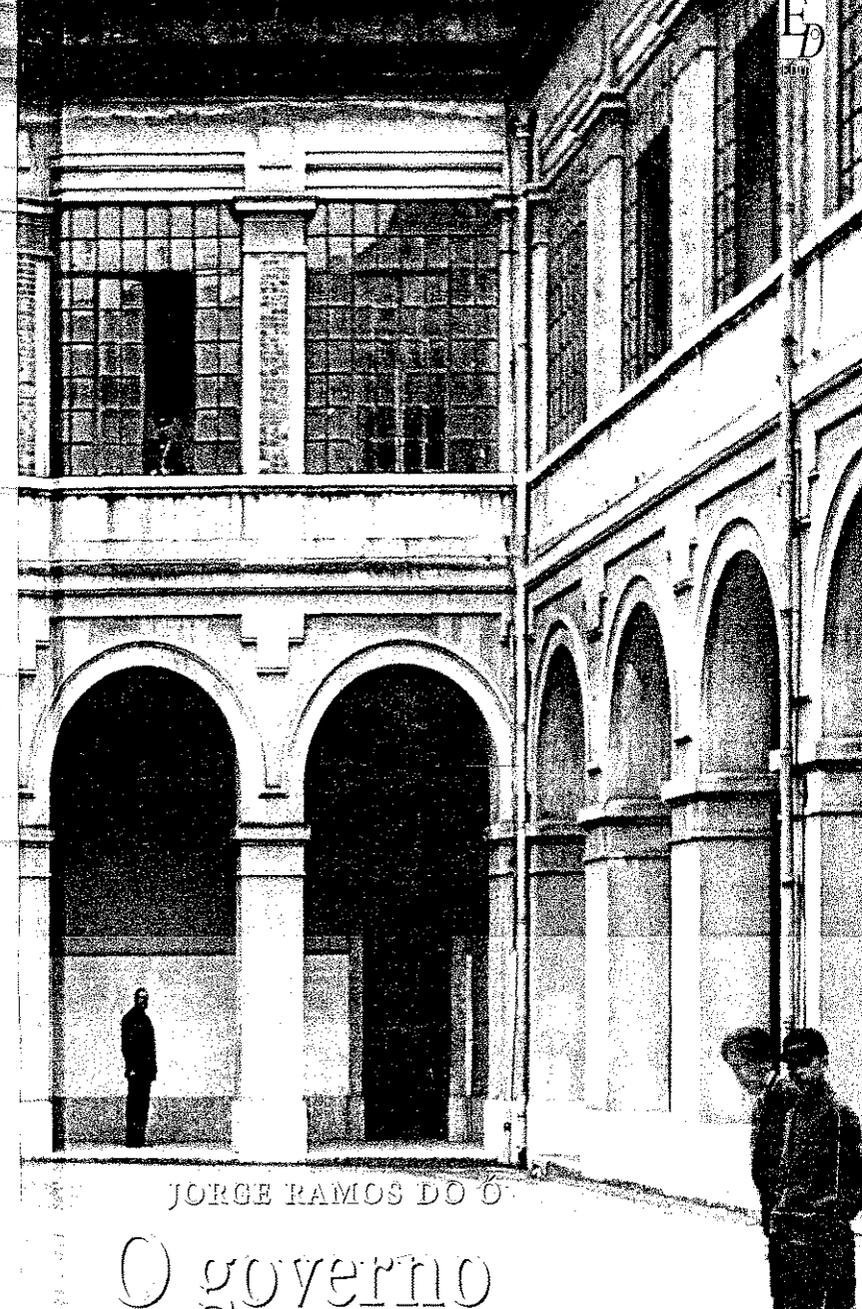


Ministério da Cultura

ISBN 972-8036-61-2



9 789728 036614



JORGE RAMOS DO Ó
O governo de si mesmo

MODERNIDADE PEDAGÓGICA E ENCENAÇÕES DISCIPLINARES DO ALUNO LICEAL (ÚLTIMO QUARTEL DO SÉCULO XIX – MEADOS DO SÉCULO XX)

Ó, Jorge Ramos do, 1962-
O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)
(Educa. Ciências Sociais; 2)

ISBN 972-8036-61-2
CDU 371.212 "18/19"
37.01 "18/19"
37.014 "18/19"
373.5 (469) "18/19"



EDUCA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Lisboa
Alameda da Universidade
1649-013 Lisboa
Portugal
Tel. (+351) 21 796 4196
Fax (+351) 21 793 3408
educa@fpce.ul.pt

*O Governo de si mesmo —
Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal
(último quartel do século XIX – meados do século XX)*
Colecção Educa – Ciências Sociais, nº 2

© Educa e Autor, 2003

Capa: Liceu Passos Manuel, anos 10 do século XX
(Arquivo Liceu Passos Manuel)

Impressão e acabamento: Guide, Artes Gráficas (Lisboa)
Outubro de 2003

Depósito legal 201731/03

ÍNDICE GERAL

Prefácio	XIX
Agradecimentos	XXVII
Nota de abertura	XXXI
INTRODUÇÃO	3
Objecto	3
Filiação intelectual	4
Problemas teóricos e soluções empíricas	6
A genealogia da modernidade educativa	12
Posição crítica: memória-esquecimento e a hipótese de novos regimes de historicidade	15
Roteiro de escrita da dissertação	20
I PARTE	
A ARTE DE GOVERNO E A SEQUÊNCIA REVERSÍVEL DA PEDAGOGIA MODERNA: PODER-SABER-QUERER	27
1. A governamentalidade e as tecnologias do eu segundo Michel Foucault	29
As relações de poder como condução da conduta	33
Genealogia das técnicas de subjectivação	37
1.1. Um primeiro olhar sobre os alunos no interior da paisagem educativa	46
2. Apropriações e prolongamentos teóricos da governamentalidade	51
2.1. Recepção	51
2.2. Ramificações teóricas	57
Posição programática: uma matriz nominalista	58
Poder e Liberdade	64
Poder-conhecimento e cadeias de <i>tradução</i>	73
A linguagem, o <i>arquivo</i> e os jogos da redefinição identitária	83
A crítica genealógica	96

JORGE RAMOS DO Ó

O governo de si mesmo

MODERNIDADE PEDAGÓGICA
E ENCENAÇÕES DISCIPLINARES DO ALUNO LICEAL
(ÚLTIMO QUARTEL DO SÉCULO XIX – MEADOS DO SÉCULO XX)

pelo cristianismo, com a de *consciência* do ser psicológico, enquanto marca civilizacional distintiva dos tempos modernos. É esta que me interessa. Mauss parte do seguinte princípio: “ce sont les chrétiens qui ont fait de la personne morale une entité métaphysique après en avoir senti la force religieuse; notre notion à nous de personne humaine est encore fondamentalement la notion chrétienne” (Mauss, 1999: 357). O cristianismo terá proposto, pela primeira vez, um modelo não apenas do mistério da trindade divina mas, também, da *persona* humana, no qual se aglutinaria corpo e alma, substância e modo, consciência e acto. A moderna categoria do *eu* seria, assim, um derivado actualizado deste tipo de formatação. Mauss mostra como as correntes cristãs dotaram de consistência jurídica e política a personalidade humana, afirmando a sua existência e universalidade a partir da relação particularizada e directa de cada indivíduo com Deus. O processo de unificação teria atingido o seu patamar mais elevado com o protestantismo, fase em que a identificação da pessoa, alma, consciência e acto foi objecto de maior reflexão e inscrição doutrinal. O autor explica:

“Tout le long travail de l'Église, des Églises, des théologiens, des philosophes scolastiques, des philosophes de la Renaissance — secoués par la Réforme — “ vai, ainda que com transformações, ser continuado pela mentalidade filosófica dos séculos XVII e XVIII. De facto, este último período “est hantée par la question de savoir si l'âme individuelle est une substance, ou supportée par une substance — si elle est la nature de l'homme, ou si elle n'est qu'une des deux natures de l'homme; si elle est une et insécable ou divisible et séparable; si elle est libre, source absolue d'actions — ou si elle est déterminée et enchaînée par d'autres destins, par une prédestination. On se demande avec anxiété d'où elle vient, qui l'a créée et qui la dirige.” (Mauss, 1999: 359)

3.

O GOVERNO DA ALMA E A GENEALOGIA DA ESCOLA MODERNA

É por intermédio das perspectivas franqueadas por esta posição crítica que quero olhar para o universo dos alunos. O ponto de partida é ainda o de sempre: o *eu* não pré-existe às formas históricas criadas para a sua reconhecimento social. Se, como sintetiza Dumm (1987: 35), a genealogia é essa forma radical de pôr a descoberto as sistematizações contingentes de que foi objecto o ser humano na longa duração, numa exposição sequencial dos regimes de verdade, bem como das modalidades tecnológicas sob as quais as pessoas são levadas a viver, então a descrição que há a fazer é a que corresponda ao estabelecimento da tessituras que relacionam, por intermédio da educação e das diferentes práticas de aprendizagem escolar, o ser com a verdade. Do que se trata, para mim, doravante, é de procurar estabelecer as condições e as possibilidades de intervenção de um sector dos actores educativos, dando conta dos processos pelos quais a subjectividade dos alunos foi sendo historicamente configurada em esquemas combinatórios que são hoje tidos como a sua pele *natural*. Terei assim de antecipar a existência de longo invariante histórico que se consubstancia nas expectativas e deveres sociais disponibilizados no interior da instituição escolar, nas normas formais de juízo e formas de auto-inspecção, nos rituais de aprendizagem, nas linguagens que descrevem o pensamento e igualmente discursificam o pecado e a virtude, o prazer e a dor dos vários escolares.

Sempre que me referi mais directamente aos problemas que envolvem o trabalho dos indivíduos tive, à cabeça, a preocupação de justificar um afastamento das perspectivas que se centram nas *ideias* acerca das pessoas. No pensamento teórico de um punhado de autores procurei alimentar o princípio segundo o qual o que, no limite, há a fazer é a história da relação da pessoa consigo mesma e não jamais a história da pessoa. Acredito que as nossas análises devem ser capazes de mostrar que os regimes do *eu* não nos devolvem o ser humano como sendo o pilar eterno da história ou da cultura humana, mas antes, e forçosamente, o apresentarão como um mero artefacto histórico político-cultural. Do que se trata é de conceber *outro tipo* de perguntas e inquéritos que possibilitem o afastamento de uma típica história das ideias em favor das perspectivas que nos mostrem no terreno que a *experiência* tem a sua própria e singular história. Que fundamentalmente nos levem a compreender que a experiência mais não é que o resultado do encontro, sempre inesperado, dos dispositivos intelectuais pelos quais se inventa e começa a produzir o sentido — os tais vocabulários e grelhas visuais que inscrevem e autorizam traduções em cadeia — com as modalidades por meio das quais os indivíduos redimensionam esse mesmo sentido na atenção e no trabalho que dispendem consigo próprios e com os outros, em

diferentes espaços, locais e tempos. O homem é essa criatura cuja ontologia é histórica — só temos acesso a ele por meio do seu labor constante de invenção, estabilização, implantação e propagação. Assim, o termo *subjectivação* no campo educativo remeter-nos-á para um regime de práticas e de técnicas em absoluto heterogêneo e contingente, ainda que na actualidade essas mesmas actividades possam passar aos nossos olhos por manifestações do que é evidente e incontestável, do que não se pode pôr jamais em causa.

A moderna escola de massas, em processo progressivo de consolidação desde a segunda metade do século XIX, será assim vista como uma — e exactamente como mais *uma* outra — expressão prática das tecnologias do governo da alma. Faz sentido retomar aqui a premissa colocada no início desta *I parte*, recordando a esse propósito uma afirmação de António Nóvoa: “a educação é mais totalizada do que totalizadora” (1994: 186). Efectivamente, o nosso modelo escolar está intimamente associado, por um lado, aos programas de uma administração política e disciplinar do tecido social e, por outro, às dinâmicas que, através da formação de cidadãos amantes dos valores da liberdade e do progresso, continuam o projecto das Luzes. Não obstante, e ainda que algumas interpretações historiográficas possam apontar para conclusões noutra sentido, a imagem-ideal que socialmente tem prevalecido da instituição escolar é esta: desejamos e esperamos que ela promova a diferença, as aptidões e capacidades em direcção à realização plena do indivíduo. Tudo se tem passado como se o aspecto disciplinar ficasse obnubilado pelas intenções humanistas. E se ainda tomarmos em linha de conta que este modelo se vem derogando de forma isomórfica no conjunto dos projectos educativos ao longo de toda a centúria de Novecentos — não importa a origem política ou geográfica —, então mais estranha parecerá uma descrição genealógica da instituição escolar que comece por associar o seu desenvolvimento aos programas tecnológicos, *disciplinares e disciplinadores*, desenvolvidos no interior dos estados liberais.

Nikolas Rose apresenta um quadro que nos permite ir além daquela mitologia incorporada e dar sentido a uma leitura crítica. Com efeito, vê indistintamente a escola moderna ora como uma tecnologia humana (1986b: 121) ora como uma tecnologia moral (1990: 223), mas sempre numa linha de continuidade directa com as práticas clínicas de observação psicológica das crianças e, ainda, com a prisão, a fábrica e o exército. Os fins educativos estão portanto estruturalmente associados a dinâmicas sociais tão diversas como as do *ajustamento* social, do castigo, da produtividade, da vitória. Foi desta sorte que as crianças começaram a ser igualmente um dos alvos privilegiados dos programas de individualização levados a cabo pelos *experts* do particular, os psicólogos e os pedagogos. O seu trabalho disciplinar sobre a idiossincrasia consolidou-se nos inúmeros registos criados para classificar, categorizar e calibrar as aptidões e peculiaridades das crianças em risco, a ponto de uma das grandes novidades do século XIX, e à qual as autoridades dariam a mais ampla visibilidade, ter sido a descoberta da criança perigosa. Consequentemente, toda uma panóplia de registos, dos processos policiais às multimodas categorias estatísticas, localizaria a fonte do problema social na família e no ambiente que rodeava esses menores: os pais haviam falhado em toda a linha na tarefa de inculcação de princípios sadios, lacuna esta que era agravada nas cidades onde os maus hábitos e exemplos de degradação moral se contagiavam com enorme rapidez. Neste contexto, é então possível afirmar, sem que se esteja a ser excessivo, que o desenvolvimento do aparato pedagógico, em espaços institucionais próprios, devidamente isolados das tais influências deletérias do meio, esteve directamente associa-

do aos programas de intensificação do treino moral das crianças e jovens marginais. Ian Hunter (1996: 143) localiza a emergência da escola elementar no quadro do desenvolvimento deste tipo de *topografias morais* das populações perigosas ou em perigo iminente; as tecnologias propriamente educativas, e destinadas já ao treino massivo das crianças, são ainda vistas por esse historiador como uma mera improvisação sobre o tema maior da regulação moral.

Tal proveniência e encaixe histórico permitem, claro está, situar a escola pública, e a consequente “generalização de uma relação pedagógica à infância” (Nóvoa, 1986: 10), como mais um elo institucional desenvolvido pelo Estado moderno em ordem à realização do seu objectivo central de cariz essencialmente disciplinar. Os sistemas estatais de ensino foram sendo portanto constituídos de acordo com a regra da governamentalidade: o treino moral da população jovem fez-se tendo em vista o objectivo mais geral do aumento da força e prosperidade do Estado, mas teve pressuposta a reivindicação do bem estar de cada um dos cidadãos.

“The technology of schooling was not invented *ab initio*, nor was implanted through the monotonous implementation of hegemonic ‘will to govern’: the technology schooling — like that of social insurance, child welfare, criminal justice and much more — is hybrid, heterogeneous, traversed by a variety of programmatic aspirations and professional obligations, a complex and mobile resultant to the relations amongst persons, things and forces (...). The popular schoolroom that was invented in the nineteenth century. This was an assemblage of pedagogic knowledges, moralizing aspirations, buildings of a certain design, classrooms organized to produce certain types of visibility, techniques such as timetable for organizing bodies in space and in time, regimes of supervision, little mental exercises in the classroom, playgrounds to allow the observation and moralization of children in some more approaching their natural habitat and much more, assembled and infused with the aim of the government of capacities and habits.” (Rose, 1999: 53-54)

ESCOLA E PODER PASTORAL

Porventura, a mais remota superfície de emergência da escola moderna, nota de novo Ian Hunter (1996: 149), “was provided by the institutions and practices of Christian pastoral guidance”. É estoutra proveniência, já devidamente antecipada atrás por Marcel Mauss, que quero tratar em seguida. O *poder pastoral* remete para a figura idealizada do pastor que é visto, não já como o primeiro entre iguais — como é visto o animal-guia no interior do rebanho —, mas como um ser distinto e superior, que quase se diviniza. A escola, mais do que cultivar práticas repressivas com o propósito de inculcar o medo e a obediência passiva, procurou, e seguramente a partir daquela remota matriz cristã, formar a personalidade do aluno através de formas de identificação positivas e de um trabalho interior. Se o gesto educativo supõe que se aceite o princípio da transformação completa do educando — marcando, como nota Nóvoa, “le passage d’un état à un autre ou l’inscription d’une nature autre que la nature originelle” (2001, no prelo: 4) —, esse mecanismo identitário parecia alimentar-se do sentimento de emulação da figura do professor. Tais práticas, que podemos situar como estando na origem das formas de controlo de tipo introspectivo, pareceram as mais produtivas no sentido da incorporação plena

dos valores da responsabilidade, da virtude e da honestidade. A instituição escolar não mais deixou de lado o desígnio de sobrepor, em cada aluno, a força do *hábito* à força da vontade — cada um deveria ser capaz de clivar, a partir de si próprio, todo o tipo de impulsos e estímulos, associando-os sempre ao bem e ao mal, ao normal e ao anormal.

Podemos dizer que se alicerça aqui o princípio político activo, tão próprio da nossa civilização, que preceitua que a auto-observação leva directamente à auto-regulação, que o treino disciplinar desenvolvido no interior das paredes da sala de aula continua vida adulta adentro. Nas suas circunstâncias próprias e nos seus sucessivos degraus, a instituição escolar passou a equipar os indivíduos com formas cada vez mais especializadas de reflexão ética, apresentando-as como atributos da cidadania, e dessa forma contribuiu largamente para universalizar o modelo da pessoa reflexiva. Continuou o trabalho de subjectivação desenvolvido pelas autoridades cristãs — e estas por seu turno ampliaram e vulgarizaram princípios já estabelecidos na época clássica — quando se determinaram em pressionar o indivíduo a ultrapassar para sempre o *limiar da interrogação*. A autoproblematização tornava-se o projecto de toda uma vida e seria suportada por um reportório ascético em que o crente poderia praticar por si mesmo, impondo-se autonomamente os limites espirituais tendo em vista a salvação da sua alma. Foi desse modo que o auto-exame se combinou com as disciplinas místicas e estas com a austeridade sexual ou quaisquer outros jejuns corporais.

Na discussão que estabelece em torno da afirmação da ética protestante ao longo dos séculos XVI e XVII, Max Weber (1990) dá conta do desenvolvimento massivo deste tipo de exercícios espirituais. A questão fundamental que trata é a do *Menschentum*, termo este que associa ao princípio de variabilidade de atributos da humanidade e, mais precisamente, a uma carac-teologia dos modos por intermédio dos quais os seres humanos tornaram historicamente possíveis certas formas de governo racional, tanto de si como dos outros. A este sociólogo interessa-lhe compreender os temas da conduta metódica da vida (o racional *Lebensführung*) característicos do ascetismo protestante. Essa confissão cristã é vista por Weber como tendo tentado, na época pré-moderna, espiritualizar a Igreja e também toda a sociedade através da disciplina ética. O seu propósito era, portanto, o da disseminação profunda, quer dizer, individualizada, da mensagem cristã. Membros ordinários de um rebanho, à sua maneira cada um dos fiéis das várias seitas protestantes³⁸ foi-se deixando dominar inteiramente — e ainda no plano da sua

38. De acordo com Weber “os representantes históricos do protestantismo ascético (...) são principalmente de quatro tipos: 1. O calvinismo, na forma que adoptou nas regiões mais importantes da Europa Ocidental, predominantemente no decurso do século XVII; 2. o pietismo; 3. o metodismo; 4. as seitas nascidas do movimento baptista. Nenhum destes movimentos estava separado de maneira absoluta dos outros, e mesmo a exclusão das igrejas reformadas não ascéticas não foi levada a cabo com rigor”. Sendo certo que as diferenças teóricas e dogmáticas — e desde logo a teoria da predestinação — se imbrincaram de maneira diferenciada nas várias igrejas e seitas protestantes, impedindo a sua unidade, isso não impediu, porém, que, pelo exercício ético, elas efectivamente convergissem: “os tipos de conduta moral que nos interessam aparecem de igual modo nos adeptos dos mais diversos círculos saídos de uma das quatro fontes acima referenciadas, ou de combinações de várias de entre elas (...). [As] máximas éticas parecidas foram justificadas com bases dogmáticas diferentes. Os escritos destinados à salvação das almas, principalmente os compêndios casuísticos das diversas confissões, acabaram por se influenciar mutuamente ao longo dos tempos, e encontramos neles uma grande semelhança, apesar dos modos de vida muito diferentes.” (Weber, 1990: 88-89)

actividade económica e profissional, o que estaria também na origem do capitalismo moderno” — por um *ethos* com motivações puramente religiosas. Teremos de registar a emergência histórica de uma máxima, nota o autor de *Economia e sociedade*, “indubitavelmente nova: [a de] considerar o cumprimento do dever no quadro da actividade temporal como a acção moral mais elevada”. Estava-se no pólo oposto ao da tradição católica, que aceitava como únicas formas de agradar a Deus ou os mandamentos morais, enquanto programa único de vínculo universal, ou a ascese monástica, uma forma existencial retirada do mundo. De facto, o conceito de *Beruf*, criado por Lutero, para traduzir as tarefas impostas por Deus, não reconhecia outras formas de superação moral que não as que remetessem “exclusivamente” para “o cumprimento no mundo dos deveres que decorrem do lugar do indivíduo na vida social e que se tornam assim a sua ‘vocaçãõ’” (Weber, 1990: 56). A salvação da alma é um eixo em torno do qual o protestantismo fez girar a vida e as acções humanas. Todo o trabalho social calvinista era exclusivamente destinado à autoglorificação de Deus.

Julgo poder extrair daqui, ao menos, duas notas marcantes. A primeira está relacionada com a questão, em grande medida colocada pela tradição calvinista, do *sentido do destino do homem como associado ao seu isolamento essencial*. A ética deixou de ser nesta corrente um assunto de escritos ou de compêndios destinados à inculcação mecânica dos princípios religiosos e ao mero acompanhamento espiritual dos crentes através da pregação, para se transformar num problema inteiramente diverso, de tipo existencial. O domínio ético passou, com efeito, a estar ligado ao “rastreo das motivações psicológicas criadas pela crença e pela prática religiosas, que indicavam a orientação da vida e mantinham o indivíduo ligado a ela”. Weber utiliza mesmo a expressão “religiosidade prática” e remete-a para o que caracteriza como um “isolamento interior individual inaudito” a que o calvinista passou a estar acoetado. É certo que este, juntamente com o católico, comungava a crença de que poderia ser o agente, ou melhor, o criador da sua própria salvação. Ambos reclamavam o princípio de que “Deus ajuda aqueles que se ajudam a si próprios”. Contudo, distinguia-se claramente do seguidor da Igreja de Roma porquanto não fazia depender a sua salvação de um acumular de “acções úteis isoladas”. A exigência que o Deus do calvinismo fazia aos membros do seu rebanho não tinha nada que ver com aquele tipo tradicional de obrigações pontuais e muito próprias da consciência cristã medieval — vista pelos protestantes como “uma ética de intenção” e de mera “circunstância”, tanto mais que o crente católico tinha à disposição “a graça sacramental” da sua Igreja e do respectivo “padre mago” como meio *terreno* de “compensação das suas insuficiências” —, porque, nos antípodas, procurava estruturar o objectivo “duma vida inteira de boas acções erigidas em

39. Weber faz várias considerações sobre a interligação do capitalismo com a confissão protestante. Numa delas, e exactamente a propósito da filosofia da avareza, tão característica do ideal de homem honrado e digno de crédito construído e vulgarizado pela Igreja reformada, escreve que o: “dever do indivíduo para com o interesse no aumento do seu capital [é] tomado como um objectivo em si. Na realidade, o que é aqui defendido não é uma simples técnica de vida, mas uma ‘ética’ particular, cujo não cumprimento é considerado não apenas loucura, mas uma espécie de falta ao dever. É sobretudo este aspecto que caracteriza a natureza da questão. Não se trata aqui apenas de lições sobre a ‘esperteza para o negócio’ (...) mas de um *ethos* que se expressa, e que interessa precisamente *nesta* qualidade.” (Weber, 1990: 37)

sistema". A alternativa de ser eleito ou condenado decorreria tão-só "de um autocontrolo constante e sistemático". O protestantismo fez assim apelo a uma vida regenerada, em constante progresso ascético. As práticas conjugadas da atenção, vigilância e cuidado levariam a "uma modificação constante" de cada um dos penitentes, o que significava que "o verdadeiro arrependimento se expressava na acção". Numa palavra, "a salvação" era a "transformação completa do homem por meio da graça de Deus". Impõe-se então afirmar, em jeito de conclusão, que, devido a esta metodologia da conduta, o protestantismo "cristianizou toda a existência" humana (Weber, 1990: 89, 93, 100, 101, 106 e 154).

Ora, afirmar que as boas acções se ergueram como um método consequente significa, no limite, admitir que toda a vida humana pode ser *racionalizada*. Aqui se situa a segunda nota importante que quero deixar. E com ela retomo também a questão, há pouco colocada a propósito da objectivação da relação escolar, da produção de *uma* natureza social por sobre uma *outra* natureza-original, como em cima lhe chamou António Nóvoa. A tese fundamental de Max Weber vai no sentido de nos fazer recordar que o ascetismo protestante, contrariamente ao que admitiria um olhar menos prevenido, provocou uma *hiperconsciência* e esta, por sua vez, criou uma nova *ordem de tipo racional* lá bem no íntimo de cada indivíduo. É também por essa razão que a teoria da predestinação, enquanto um trabalho sistemático do sujeito em ordem à formação de uma espécie de aristocracia espiritual, se inscreveu duradouramente no centro do dispositivo disciplinar protestante. E esse excesso de razão ética era, afinal de contas, uma tecnologia muito bem sistematizada para destronar e substituir o prazer instintivo, para governar as emoções, num desprezo organizado por tudo quanto fossem manifestações de uma cultura de tipo sensorial-contemplativo. O ideal ascético protestante, sendo embora uma expressão acabada do que Weber caracteriza de "religiosidade subjectiva", manifestou não obstante uma opinião extremamente crítica sobre a "sensualidade e o sentimento", afirmando, sempre e sempre, que eles não passavam de ilusões, "não tinham validade para a salvação" e só contribuíam para a "superstição deificadora do homem". Esta fórmula fez a nossa conhecida, e bem mais terrena, "oscilação católica" — que vai passando sucessivamente do pecado ao arrependimento, à penitência e à purificação, para enfim, cair de novo no pecado —, parecer uma prática de regulação social bastante rudimentar, posto que jamais deixa de reconhecer a impossibilidade do sujeito de se autotransmutar, de superar as suas pulsões naturais, de governar de uma vez por todas o seu coração rebelde. É porventura a diferença que vai entre, por exemplo, falar da norma ética como um ideal válido, porém jamais atingido neste mundo — o que nos remete para a atrás referida dinâmica da recursividade, que auto-alimenta a necessidade de mais e mais poder —, ou falar de uma assumpção plena, como o passou a fazer Lutero, quando pregou logo à cabeça "a liberdade de obediência à lei como um privilégio divino dos crentes" (Weber, 1999: 101 e 105; *italico meu*).

"Só uma vida constantemente guiada pela reflexão podia ser considerada como a superação de *status naturalis*: o *cogito ergo sum* de Descartes foi adoptado à luz desta ética", mas agora pela seita puritana e que recuperou directamente muito do ascetismo monástico da Alta Idade Média. Foi "esta racionalização que conferiu à religiosidade reformada o seu carácter ascético e específico", convertendo-se "num método sistemático e racional de

conduta da vida, com o fim de superar o *status naturae*, libertar o homem dos instintos irracionais e subtrai-lo à dependência do mundo e da natureza, submetê-lo à supremacia da vontade planificada, sujeitar as suas acções a um autocontrolo firme e à avaliação do seu carácter ético". Quer isto dizer: "o ascetismo puritano — como qualquer ascetismo 'racional' — trabalhava para tornar o homem apto a afirmar, face às suas 'emoções', os seus 'motivos constantes', em particular aqueles que o ascetismo lhe inculcava. Trabalhava, por assim dizer, na formação da sua 'personalidade', no sentido formal e psicológico do termo. Ao contrário do que o vulgo imaginava, o objectivo do ascetismo era poder levar uma vida desperta, consciente, clara. A tarefa mais premente era a eliminação do prazer instintivo da vida. O seu meio: criar uma ordem no modo de vida dos seus seguidores." (Weber, 1999: 102-103)

Fácil é perceber que a instituição escolar actuou no desenvolvimento da nossa *civilização material* — expressão esta que o historiador Fernand Braudel toma também do Weber da *Ética protestante e o espírito do capitalismo* — porque intensificou a lógica disciplinar que, a seu modo, ambas as confissões cristãs ajudaram a racionalizar. As considerações que estive a produzir servem-me menos para as distinguir que para fazer compreender melhor os objectivos e as realizações efectivamente assimilados pela escolas de extracção cristã. É claro que no catolicismo a sistematização da cultura ética remetia para uma formulação de tipo talvez mais autoritário, porque mediatizada pela figura institucional do confessor ou do *director de alma*, ao passo que, no exemplo do puritano, era o próprio crente que devia livremente tomar o pulso às suas próprias virtudes e pecados, tudo se passando aí como se a auto-reflexão e o autoconhecimento fossem a prerrogativa da sua segunda *natureza-racional*. Em níveis diferentes, ambas as tradições conformaram um poder de tipo pastoral tendente ao controlo individual, embora, verdade seja dita, a versão protestante viria a ser — pelo apelo que faz às técnicas de problematização moral e de auto-exame, tendo em vista a criação de indivíduos capazes de se autogovernar — aquela que melhor corresponderia ao ideal de pessoa autónoma com que a escola liberal se cobriu.

A génese do modelo da escola de massas esteve indissociavelmente ligada aos figurinos de tecnologia moral desenvolvidos pelas dinâmicas da Reforma e Contra-Reforma. Desde logo, a passagem fez-se de forma institucional directa. É sabido que as primeiras escolas populares europeias foram criadas pela Igreja, logo nos séculos XVI e XVII, enquanto instrumentos de intensificação e aprofundamento da direcção pastoral das consciências. David Hamilton (1989: 25 e 47) afirma que elas foram concebidas já como uma máquina de auto-regulação social. Na sua arquitectura organizacional, as diferentes escolas cristãs adoptaram formas sistemáticas — racionalizadas, poderei agora afirmar — de contínua conexão entre o princípio da ordem, da eficiência e do aprofundamento moral. Trabalhavam sempre no sentido de desinstalar os alunos dos seus hábitos anteriores, levando-os na direcção de uma *perfeição natural*, como era dito na linguagem do tempo. A verdadeira "explosão da vontade de aprender" — primeiro nas "zonas protestantes" como a Prússia e a Áustria, depois "nas regiões católicas" —, que levaria "à emergência de um universo cultural dominado pela escrita" e instaurou "uma civilização de base escolar", decorreu efectivamente sob a "tutela da igreja" e das "congregações religiosas" até

pelo menos meados do século XVIII”, sublinha Nóvoa. O mesmo se terá passado em Portugal — ainda que sem a influência directa do protestantismo — onde as autoridades católicas vinham sendo, mas já desde a época medieval, o único elemento aglutinador de todo o tecido escolar⁴⁰. O modelo escolar que se impôs nessa época revela grandes roturas com o passado. As “modalidades escolares” tenderam para uma certa “uniformização”. Podem destacar-se várias inovações de tipo organizacional, mas foi sobretudo no plano disciplinar que a cultura escolar pareceu adoptar uma fórmula relacional que claramente reconhecemos como nossa nos dias de hoje: a de um regime de socialização das crianças e dos jovens que dispensa a violência autoritária em favor de uma disciplina “constante e orgânica” (Nóvoa, 1994: 167). Foi sobre esse chão disciplinar que se estabeleceram múltiplas rotinas organizativas, práticas pedagógicas, relações pessoais e interpessoais que efectivamente passaram a ocupar o centro da escola moderna. A necessidade do ciclo da escolaridade constituir uma eficaz preparação para a vida tem-nos levado sucessivamente à promessa da formação integral dos alunos e, por essa via, a inflacionar os mecanismos de supervisão moral dos alunos.

“No doubt it will seem implausible to suggest that at the centre of the modern school we find a ‘psychagogy’ or pedagogics of spiritual discipline. When we look at the core structure of the modern school (...) we see a carefully crafted formative milieu that first appeared in the Christian schools of the seventeenth and eighteenth centuries. The classroom is a space of ethical formation in which the students are placed under the continuous ethical supervision and problematization of a teacher who embodies both moral authority and pastoral care. The object of this pastoral pedagogy was not to produce docile workers or social automatons. Instead (...) it was to form the capacities required for individuals to comport themselves as self-reflective and self-governing persons... This Christian pedagogy was indeed designed to secure the soul’s salvation, in the form of the self-reflective and self-perfecting moral personality. Yet it consisted of an ensemble of quite ‘material’ ethical practices and techniques, transmitted through the institutional organization of a new type of pastoral school.” (Hunter, 1996: 160-162)

40. “Au Moyen Age”, afirma ainda o mesmo historiador, “l’enseignement est l’affaire de l’Église, qui en fait un instrument privilégié de formation de ses propres agents: les écoles se trouvent uniquement auprès des monastères, des cathédrales ou des collégiales. Au XVIe siècle, des transformations à la fois sociales, économiques et culturelles permettent un développement relatif de l’enseignement de la lecture et de l’écriture qui, cependant, reste sous la tutelle religieuse” (Nóvoa, 1987: 101). Noutro texto, estende essa constatação até a uma fase histórica mais avançada: “a situação educativa em Portugal”, no que se refere ao ensino primário, “caracteriza-se até meados de Setecentos por uma grande diversidade (a situação no ‘ensino secundário’, perdoe-se-nos o anacronismo da expressão, é bastante diferente devido à acção dos jesuítas). As situações escolares são muito distintas, estando sujeitas, na maior parte dos casos, a uma negociação pontual entre os mestre e os pais das crianças (e/ou as comunidades) ou entre os mestres e as autoridades locais, com quem são celebrados verdadeiros contratos de trabalho. Um único denominador comum: toda a acção educativa é supervisionada pela Igreja.” (Nóvoa, 1986: 15)

3.1. A ESCOLA E AS PEDAGOGIAS LIBERAIS DE INSPIRAÇÃO PSI

A moderna escola de massas é fruto da combinação entre o modo cristão de organização da conduta pessoal e as formas de governo desencadeadas pela burocracia estatal (Silva, 1995: 318-319). Esta associação estratégica parecerá improvável para muitos, que tomam como suas as clivagens presentes nos diferentes programas políticos do passado, mas foi em absoluto conveniente aos objectivos das administrações do Estado-Nação. Desde sempre, a escola pública pareceu tomar-se do propósito de estabelecer no seu interior uma moral laica e, para isso, assenhoreou-se do sentido e das práticas anteriores activadas pela pedagogia cristã: “os sistemas estatais de ensino não são portadores de uma nova imagem da infância ou de um novo projecto pedagógico”; “bem pelo contrário, limitam-se a aprofundar o modelo escolar posto em prática entre os séculos XVI e XVII” (Nóvoa, 1994: 169).

Acredito que as polémicas e disputas que estiveram na base da afirmação da escola pública podem ser historicamente percebidas como expressão directa das lutas pelo monopólio do governo da alma. Tratou-se sobretudo nelas do problema da reformulação da moral. O modelo de uma educação tutelada pelo Estado não representaria mais do que uma actualização — certamente mais articulada na ambição maior de se constituir como um sistema efectivamente capaz de caldear toda a Nação no Estado — da escola pastoral, ainda que as suas sucessivas autoridades nos falem, à medida que o liberalismo avançava, e até com inusitado vigor a partir do momento em que se foi implantando a sua versão republicana, do desígnio de construir um homem novo, inteiramente diferente daquele que o *obscurantismo* religioso gerara. O material ético que o cristianismo mobilizara, assim como as técnicas utilizadas para a sua incorporação individualizada, passaram directamente para a lógica do poder iluminista-humanista. Do que em rigor poderemos falar é do seu aprofundamento na modernidade, de uma crescente sofisticação tecnológica para responder, reiterando os mesmos princípios e procurando obter resultados semelhantes, a um quadro de interacções cada vez mais complexo porque marcado pela sua extrema massificação. É claro que estou a desvalorizar, esquecendo-os deliberadamente, os enunciados programáticos e, perdoe-se-me a insistência, a falar tão somente desse trabalho de subjectivação, do esforço que a Igreja dispendera tendo em vista a constituição da pessoa reflexiva e do equipamento que criara relativo à disciplina espiritual dos indivíduos, procurando dessa sorte obter seres humanos cada vez mais mobilizados em torno da sua perfeição moral e, portanto, auto-regulados. De todo em todo, e disso estou realmente convencido, as administrações burocratizadas puderam dispensar os absolutos espirituais subjacentes àquelas operações, adequando-os com muita facilidade à socialização das crianças e dos jovens. A sua esfera de deliberação política nunca deixou de subordinar aos objectivos governamentalizados tanto o comportamento cívico do cidadão como a esfera mais privada da sua consciência.

Veja-se então como a escola liberal aprofundou e foi aperfeiçoando, na sua ambição universalizadora, uma moral e um modelo disciplinar herdados. Mas, na tentativa de traçar essa dinâmica social, começarei por sumariar o consenso maior que marca o conjunto das instituições educativas, para discutir, em seguida e com mais pormenor, os termos em que, historicamente, estes problemas ético-práticos se foram apresentando na viragem do século XIX para o século XX.

A incorporação de princípios morais através de uma prática, cada vez mais definida como da autonomia funcional e da liberdade, surge como a *marca mais distintiva e consensual* da escola pública que a centúria de Novecentos disseminou por todo o nosso planeta. No também designado “século da criança”, a *disciplina* é, de facto, um exercício crescentemente solitário e associado à independência ideal do aluno: as regras que permitem a vida colectiva já não se impõem pela violência das sanções, pela rigidez dos princípios, e nem sequer são passíveis de ser ensinadas pelo professor; inversamente, cada um está obrigado a feri-las, a descobri-las num jogo relacional com o mundo exterior — onde é claro a velha lógica da emulação e do mimetismo identitário mantém muito do seu peso socializador —, mas que deve ter a sua origem e o seu termo dentro dos limites do sujeito. Liberdade e autoridade são invariavelmente descritas como realidades justapostas, senão mesmo simbióticas: o discurso pedagógico projecta um ideal-tipo de estudante independente-responsável. É aquele que sabe medir as consequências tanto dos seus actos como das formas de comportamento através de regras interiores que resultam das suas experiências pessoais, quer dizer, de uma *adaptação espontânea* à vida escolar. Tudo se passa como se cada um aprendesse a *instituir um lugar social no espaço que ele próprio ocupa*. É por tal razão que a escola pública contemporânea nos surge como o espaço das múltiplas heteropias, é certo, mas das heteropias socialmente compatíveis. De rostos, dir-se-ia, sempre familiares uns aos outros. Entre muitas outras fontes possíveis, escolho para ilustrar esta ideia dois autores de referência no campo pedagógico, Adolphe Ferrière e Faria de Vasconcelos, quando ambos discorreram na mesma obra sobre uma *escola nova* típica dos alvares do século XX. Independentemente das variações de linguagem, próprias dos vários contextos históricos, penso que é forçoso admitir que não podemos reconhecer a nossa identidade educativa para lá do modelo arquetípico de que esses dois pedagogos se fazem eco. É toda uma arqueologia do nosso presente educativo aquela que se contém nas suas palavras. O plano da educação moral transporta-nos quase instantaneamente para a liberdade e o autogoverno.

O primeiro pedagogo estabelece que a “*éducation morale, comme l'éducation intellectuelle, doit s'exercer non pas du dehors au dedans, par l'autorité imposée, mais du dedans au dehors par l'expérience et la pratique graduelle du sens critique et de la liberté*” (Ferrière, 1915: 15). Faria de Vasconcelos, por sua vez, aprofunda o raciocínio afirmando que “*la vie morale ne s'enseigne pas; la vertu n'est point une leçon que l'on puisse apprendre par coeur. Elle s'acquiert, se conquiert par l'exercice, par l'expérience, par l'usage personnel de la liberté. Elle dérive de la possession, de la maîtrise de soi*”. O ser moral só pode ser suscitado se o aluno for levado a pensar e sentir sobre a regra imposta. Continua o psicólogo português: “*Il est un fait certain, indéniable, c'est que les enfants exercent les uns sur les autres une influence bien plus considérable que celle qu'exercent sur eux les adultes. L'enfant est soumis à des nombreuses sollicitations du milieu social. Entre toutes, celles qui émanent de ses camarades exercent sur lui l'action la plus pressante, la plus active. Plonger un enfant dans un milieu anarchique, incohérent, sans ordre, ni règle, c'est le vouer à des influences qui peuvent être funestes à son coeur est à son esprit. Pour qu'il soit possible de lui donner une grande liberté — liberté qui lui permettra de faire à ses dépens l'expérience du bien et du mal et de mesurer les conséquences de ses actes — il est absolument nécessaire d'organiser le milieu social dans lequel il est appelé à vivre, à se dévelop-*

per et à se faire par ses propres efforts sa règle morale. Mais cette organisation social doit, encore une fois, être l'oeuvre des enfants. C'est ce qu'on appelle le régime du self-government.” (Vasconcelos, 1915: 206-207)

Proponho-me então tratar, daqui em diante e nas suas linhas mais fortes, o processo que permitiu a estruturação organizada desta mundividência que hoje nos surge já sem alternativa ou mesmo qualquer rasto de concorrência. De todas as formas, o essencial dessa dinâmica educativa parece condensar-se num curto período histórico que se estende entre a década de oitenta do século XIX e os — também loucos, pedagogicamente falando — anos vinte da centúria seguinte (Nóvoa, 1991 e 1997). E esta cronologia parece ter conhecido ainda duas fases, embora as suas fronteiras temporais não se possam estabelecer de modo nítido. A primeira está relacionada com as tentativas de firmar institucionalmente as Ciências da Educação, no quadro do aprofundamento teórico de uma moral laica, ligando-se a segunda às práticas da pedologia, já correntes nos primeiros anos do século XX, da observação *laboratorial* da criança. Na designação utilizada por Nanine Charbonnel (1988), teríamos então o primeiro bloco temporal como correspondendo ao *Momento Compayré*, ao qual se seguiria o que António Nóvoa (1991 e 1997: 147-185) denomina de *Momento da Pedagogia Experimental*. De acordo com aquela investigadora, o *Momento Compayré* teve como balizas a publicação, em 1879, com a assinatura de Gabriel Compayré, da *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, encerrando-se com os artigos Education e Pédagogie que Durkheim publicou em 1911 no *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, dirigido por Ferdinand Buisson. O segundo *Momento* originou-se nas investigações — e muitas delas ainda iniciadas ainda nos últimos anos do século XIX — que foram dissecando o corpo e a alma da criança, até a *constituir* como um actor social distinto e individualmente diferenciado. Foram exactamente esses estudos da pedologia de cunho experimental que estiveram na origem de todos os movimentos aparecidos durante a I Guerra Mundial em favor de uma Escola Nova, tendo como princípio o aluno e como desiderato a promoção da sua autonomia. Apesar das clivagens próprias da época, este arco temporal (1880-1920) configura uma continuidade de temas e problemas sob o signo *psi*.

O MOMENTO COMPAYRÉ OU A AFIRMAÇÃO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NO ÚLTIMO QUARTEL DO SÉCULO XIX

Começo portanto pelo primeiro *Momento* e no ponto em que ele colocou a pergunta que o século XX tornaria recorrente, como que a mostrar uma insatisfação permanente com as respostas avançadas pelos sucessivos educadores: há ou não uma ciência da educação, tem ou não tem ela um objecto distinto das demais? Ao também autor do *Cours de pédagogie théorique et pratique*, a resposta surgia-lhe com meridiana clareza. Que sim, afirmava Compayré: “*personne ne conteste plus aujourd'hui la possibilité d'une science de l'éducation*”. E para isso distinguia entre pedagogia — que seria, por assim dizer, a teoria da educação — e educação, constituindo esta a prática da pedagogia. Tratava-se, pois, para ele de um saber prático comum, mas igualmente um saber positivo. O trabalho da sua disciplina nada ficava a dever ao exibido pelas ciên-

cias sociais. Verificava que a produção académica das ciências da educação se ia acumulando de forma significativa e que, muito importante na lógica positivista dos finais do século XIX, viabilizava já a inferência de leis e princípios gerais no interior do território educativo. “Il ya donc une science de l'éducation”, continuava, “science pratique, appliquée, qui a désormais ses principes, ses lois, qui témoigne de sa vitalité par un grand nombre de publications”. A primeira vertente, a da *habilidade prática*, permitia à ciência reivindicar-se como mais uma *arte*, o que exactamente remetia para uma modalidade de conhecimento afastada do universo da cultura livresca. Compayré fez-se então eco das teses que valorizavam a experiência e essa espécie de alquimia moral concretizada na figura do educador: “une certaine chaleur de coeur” aliado a “une véritable inspiration de l'intelligence”. No plano da legitimidade teórica — tanto na sua aparelhagem conceptual como na metodologia geral —, a pedagogia não aspirava senão a ser uma *psicologia aplicada*⁴¹. O cientista da educação tomava como suas regras as máximas que decorriam “des lois de l'organisation mentale”, ou seja, do trabalho desenvolvido pela ciência psicológica. Eis a razão fundamental para este casamento: “la psychologie est le principe de toutes les sciences pratiques qui ont rapport aux facultés morales de l'homme”; “la pédagogie seule embrasse toutes les parties de l'âme et doit recourir à la psychologie tout entière” (Compayré, 1885: 10-13). Em Portugal é Ferreira-Deusdado quem parece assumir o problema nos termos exactos em que era formulado extramuros⁴². A sua argumentação, pode dizer-se, partia desta verdade maior: “a pedagogia tem por base a psicologia e a moral, a psicologia é que fez conhecer o mecanismo natural das faculdades intelectuais, e pela moral é que conhecemos a natureza dos sentimentos: são estes dois factos sobre os quais há-de recair principalmente toda a educação” (Ferreira-Deusdado, 1887:155).

E verificamos como um enunciado na aparência inocente, porque centrado apenas no plano da matriz epistemológica de uma disciplina, deixa perceber muito bem o exercício de formas de regulação social específicas. A pedagogia ou a ciência da educação tomara-se da ambição de agir sobre o espírito e o corpo das crianças e dos jovens. Surgiu pois como mais uma versão do bio-poder. O seu método, reafirmaram-no os vários investigadores da época, consistia tão só em observar os factos da vida física e moral do homem. O seu problema maior era o de tornar visível e manipulável cada um daqueles sujeitos, tarefa esta que doravante apenas se imaginaria como possível se realizada a partir de uma dissecação sistemática da espiritualidade do edu-

41. Não ignoro que, numa fase historicamente anterior, as ideias de Spencer e sobretudo de Herbart já haviam procurado ajustar tanto as técnicas educativas como os vários modelos pedagógicos às leis da psicologia, numa preocupação, dir-se-ia moderna, de tentar perceber o que seria o interesse infantil e o modo como as matérias a ensinar deveriam estar relacionadas com o desenvolvimento individual.

42. Numa lição de abertura do Curso Superior de Letras, no ano lectivo de 1891-1892, justamente intitulada “Psicologia aplicada à educação”, fez-se eco desta dinâmica moderna. “A pedagogia pode ser considerada como uma arte ou uma ciência: considerada como uma arte consiste essencialmente na acção, e inspira-se sobretudo nas disposições naturais do educador. A pedagogia estudada sob este aspecto é ensinada em Portugal há muitos anos no grau primário (...). A pedagogia teórica, isto é, o conhecimento especulativo da psicogenia sob o aspecto da educação, é uma disciplina nova entre nós. Herbart não teve em Portugal discípulos que publicamente apostolassem o estudo da psicologia aplicada à educação. É este o nome que nós preferimos ou simplesmente ciência da educação, reservando a palavra pedagogia para o lado prático desse ensino, isto é, considerada uma arte.” (Ferreira-Deusdado, 1892: 52-53)

cando: as leis gerais e a respectiva reflexão indutiva da pedagogia direccionar-se-iam para o levantamento e a construção racional dos factos da intimidade, em ordem a um cabal estabelecimento do mapa da alma humana. A alma seria portanto o produto diferenciado que a razão de Estado encomendaria à pedagogia-*psi*. E é como correspondendo a essa função social reguladora que esta deve ser por nós interpelada.

Desde o seu início que falar do objecto da novel ciência é falar da possibilidade de uma moral laica. De Compayré passarei a outro autor, Henri Marion, tendo por ora presente o artigo “Pédagogie” que redigiu para a primeira versão do influente *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Marion começaria por reproduzir a definição clássica de Littré, segundo o qual a pedagogia é a educação moral das crianças, fazendo derivar todas as suas considerações subsequentes desse axioma. E a substância propriamente ética obrigava-o a discutir a posição da disciplina no espectro geral das ciências. Não tinha dúvidas de que ela estaria impedida de se classificar junto das ciências exactas, que faziam suceder os seus raciocínios em cadeias de noções puras e complexas, uma vez que o seu objecto era o mais concreto que se podia razoavelmente imaginar. A pedagogia não se aparentava, igualmente, com as ciências ditas físicas e naturais porque não poderia, uma vez que fosse, propor-se atingir leis de uma inteira e absoluta necessidade e infalibilidade. Porém, esta ambiguidade, ou melhor, esta incerteza posicional, não seria um problema para Marion. Era, antes, uma realidade que a pedagogia partilhava “avec toute la famille des sciences morales, soit qu'elle tienne simplement” (Marion, 1887b: 2238). A disciplina pedagógica deveria ser remetida, ou mais exactamente, afiliada nesta espécie de terceiro patamar do campo científico dos saberes que concorreriam para uma libertação do homem pela via da razão. Mas, uma vez aí insertas, as ciências da educação ocupariam legitimamente um lugar de destaque, podendo mesmo situar-se no vértice dos saberes que se reivindicam da moral pública: os pedagogos teriam a seu cargo a missão transcendente de aplicar, no processo educativo, os resultados para que apontassem as investigações de todo o seu sector.

O esforço ligado ao debate inicial em torno das ciências da educação teve pressuposta a possibilidade de, através delas, se constituir uma moralidade independente de qualquer dado religioso ou metafísico. “La question”, logo lembrava Ferdinand Buisson, “est de savoir si l'on peut créer cet état d'âme par une éducation morale purement laïque, c'est-à-dire par une morale qui n'empruntera sa force, son prestige, son autorité, à aucune considération étrangère à l'idée morale pure et simple. C'est sur cette conviction qu'est fondée la pédagogie républicaine française” (1911b: 1348-1349). Em que termos justificar a necessidade, propriamente social, do amor pelos valores do verdadeiro, do bem ou do belo, afirmando ao mesmo tempo que eles não poderão corresponder a uma lógica de mera obrigação ou a sanções que se aplicam ao indivíduo. Recusando em bloco as interdições e todas as teses proibicionistas, que não as que decorressem do acto moral em si mesmo, foi com alguma naturalidade que os pedagogos de finais de Oitocentos recorreram à argumentação kantiana, passando a afirmar, em uníssono, que o juízo moral seria um imperativo categórico, uma resposta da lei do espírito e já não mais uma imposição divina. Porém, o objectivo desta argumentação lógica não era persuadir os homens de que as regras de conduta derivavam de um qualquer articulado abstracto e formal. Os princípios e as rotinas presentes no catecismo da ciência laica eram já perspectivados como um dispositivo de regulação efectivo. Henri Marion, no programa do seu *Cours d'Instruction Morale*

pour les Écoles Normales Primaires, pôs logo a abrir a grande Secção de Moral Prática um elenco exhaustivo dos deveres individuais. E, quando se obrigou a definir o espaço deste território, já só teve em conta o que designava de “principales formes du respect de soi-même: les vertus individuelles (tempérance, prudence, courage, respect de la vérité, de la parole donnée, dignité personnelle, etc.)” (Marion, 1882: 1768). Daí a afirmar, como o fez Compayré (1885: 92), que a educação da consciência se confundia com a educação de todas as faculdades da alma seria apenas um passo, e um passo muito curto: a acção a exercer deveria fortificar a reflexão psicológica com o objectivo de assegurar à pessoa humana a posse de si mesma. Não pareciam existir dúvidas no espírito de ninguém quanto à moral ser, fundamentalmente, “une technique, la technique de l’action humaine en société” (Buisson, 1911b: 1350). O próprio Kant, de resto, havia dito que a *razão prática* se ligava à consciência moral e esta à direcção da conduta individual, separando-a desse modo da razão especulativa.

O par conceptual razão-responsabilidade inscreveu-se no âmago desta lógica de desenvolvimento de uma racionalidade científica de vocação eminentemente prática. No fundo da consciência moral encontraríamos então o primeiro elemento. A razão era vista, claro está, como uma faculdade essencial da inteligência humana. Mas os pedagogos sentiram necessidade de ir mais longe, estabelecendo que ela seria “moins une faculté particulière que l’esprit lui-même considéré dans sa constitution, ses exigences innées, ses besoins universels et éternels” (Marion, 1887d: 2529). Respondiam, dessa forma, à necessidade de encontrar um fundo comum a todos os homens e, ao mesmo tempo, de definir o pensamento e a civilização como os elementos mais *naturais*. Daí expressões como as de instinto intelectual que amiudadas vezes lemos nos textos da época. Percebe-se, sem dificuldade alguma, que aqui se encontra a tese de que os mandamentos éticos são realidades, mas realidades que supõem uma *aceitação esclarecida* dos cidadãos. Ora, está plenamente justificada a educação como a operação capaz de levar as crianças e os jovens a incorporar as regras sociais pela via da inteligência e do conhecimento racional. Como se um qualquer preceito para existir e vivificar nos espíritos tivesse primeiro que ser conhecido. Entre nós, José Augusto Coelho reflectia sobre esta problemática nos seus *Princípios de pedagogia*, dados à estampa entre 1891 e 1893⁴³. Para estes autores, a responsabilidade supunha então “une éducation morale qui ait éclairé la conscience et développé l’idée du bien et du devoir”, um trabalho de *mentalização* constante das leis obrigatórias. Não obstante, o que sobretudo está aqui em jogo tem que ver com a remissão directa, dir-se-ia estrutural, à temática política mais importante da modernidade, isto é, a liberdade. A responsabilidade supõe-na inteiramente e, estabelecia-se, seria a prova provada que nós acreditamos no seu valor. O discurso pedagógico informa que a nossa condição é a de nos submetemos voluntariamente aos mandamentos da lei. “La responsabilité”, informa-nos ainda Compayré, “peut être définie le caractère d’un être intelligent et libre, qui, sachant ce qu’il fait et pouvant agir autrement qu’il

43. São muitas as páginas em que este educador reflectiu sobre os elementos da vida moral e a sua relação com a conduta e a questão do seu entendimento parecia-lhe mesmo uma “necessidade imperiosa”, uma “obrigação” individual: “a conduta moral supõe regras ou leis morais com que se conforme, não se impõe como uma predisposição organizada, exige por parte do homem que deve realizá-la o conhecimento do fim a que se dirige.” (Coelho, 1891, vol. I: 314)

n’agit, doit répondre de ses actes (...). Nous sommes responsables dans la mesure où nous sommes libres” (Compayré, 1882d: 1855-1856). As reflexões pedagógicas visavam associar, senão mesmo unificar, o que o senso comum seria levado a entender como correspondendo a realidades antinómicas ou, na melhor das hipóteses, paradoxais.

Durkheim, por muitos aclamado como o primeiro investigador a fazer da cultura escolar um objecto sociológico, consagrou igualmente muitas páginas de cariz doutrinário-justificativo a esta teoria da homologia entre contrários, partindo invariavelmente do valor absoluto da razão científica e da consciência da moral. Foi aquele sociólogo quem mostrou que a arena educativa — e espero que neste passo da narrativa a ligação se inteligibilize sem dificuldade — seria perfeitamente permeável às teses da arte de governo e às lógicas do poder-saber. O argumento de Durkheim desenvolvia-se em torno da interiorização das regras da moral como elementos da conduta individual e base mais segura para uma vida saudável. E por essa via transporta-nos de regresso aos temas da autonomia e do domínio de si, da unificação entre constrangimento e consentimento, devoção e sacrifício, regra e liberdade. Fã-lo sempre através de uma crença ilimitada no valor do saber e do conhecimento da moral, considerada já esta, igualmente, como uma ciência.

“É na medida em que a ciência se faz que, nas nossas relações com as coisas, tendemos sempre mais em apenas dependermos de nós mesmos. Libertamo-nos delas ao compreendê-las, e não há outro meio de das mesmas nos libertarmos. A fonte da nossa autonomia é a ciência... Desde que possuamos uma inteligência da moral, das causas de que dependem, das funções que cada um deles executa, estamos em condições de a ela nos submetermos, cónscios dos mesmos e com conhecimento de causa. Um conformismo assim consentido, já nada tem de constrangido (...). Não há ciência possível senão naquilo que a natureza nos dá, isto é, na realidade palpável. Porque Deus se encontra fora do mundo é que Ele se encontra fora e acima da ciência; logo, se a moral provém de Deus e o exprime, encontra-se por isso mesmo fora do alcance da nossa razão”. A moral racional situa-se portanto acima do dever e do bem: “O gosto da existência regular, o gosto da moderação, a carência do limite, o domínio de si mesmo, facilmente se conciliaram com a necessidade de se entregar, com o espírito de devoção e sacrifício, numa palavra, com as forças activas e expansivas da energia moral. Mas ela é, acima de tudo, uma moral racional. Com efeito, não só exprimimos todos os seus elementos em termos inteligíveis, laicos, racionais, como também transformámos a sua inteligência progressiva da própria moral num elemento *sui generis* da moralidade”. Daqui segue a preeminência absoluta da alma social: “Ora, a sociedade, de que fizemos o objectivo da conduta moral, ultrapassa infinitamente o nível dos interesses individuais. Por outro lado, aquilo que nela devemos sobretudo amar, aquilo a que devemos dedicar-nos acima de tudo, não é ao seu corpo mas à sua alma; e aquilo a que chamamos alma de uma sociedade... outra coisa não é do que um conjunto de ideias, que o indivíduo isolado jamais teria podido conceber, que excedem a sua mentalidade”. Então, qual o objectivo da moral? “O ideal para que ela nos aponta é uma singular mistura de dependência e grandeza, de submissão e de autonomia. Quando tentamos revoltar-nos contra ela, a moral lembra-nos duramente a necessidade da regra; quando com ela nos conformamos, a moral liberta-nos dessa dependência, permitindo-nos que a razão se submeta à própria regra que nos constrange.” (Durkheim, 1984: 220-221; 226-228)

Na linha em que haviam sido tratadas pelos teólogos do protestantismo, as temáticas da alma, com os seus objectivos e modalidades socializadoras, regressaram em grande força ao pensamento demo-liberal. Multiplicaram-se os discursos em seu redor. O lugar da Igreja reformada parecia poder ser agora ocupado pela ciência psicológica. Traduzindo: a *alma* seria de futuro mais um produto da razão. Era sobretudo a psicologia infantil que iria responder à necessidade de conhecer as três faculdades da alma laica — sensibilidade, vontade e inteligência — porque se obrigava a reconhecer a diversidade dos caracteres individuais. Henri Marion fornece-nos, de novo, uma adequada definição da disciplina: “psychologie veut dire science de l’âme: le domaine de la psychologie varie selon la façon d’entendre l’âme, et selon ce qu’on croit pouvoir connaître d’elle scientifiquement” (1882: 1761).

Toda a relação educativa moderna parece alimentar-se da tese que estabelece um nexos causal entre o conhecimento particularizado das tendências, hábitos, desejos ou emoções dos alunos e a moldagem da sua sensibilidade moral. Foi a tentativa de viabilizar esta tecnologia socializadora, propriamente disciplinar, que esteve na origem da *descoberta do aluno* e do seu tratamento diferenciado a partir do último quartel do século XIX. Se a personalidade individual se havia tornado o elemento central da cultura intelectual desse tempo, da política à economia até à arte, era mister que o educador passasse igualmente a ter em conta o germe de individualidade que se esconde em cada criança. Um conhecimento efectivo das leis psicológicas, sublinhava entre nós José de Sousa, logo em 1890, declararia naturalmente a falência da pedagogia tradicional, autoritária e uniformizadora, que esquecera a livre iniciativa e a inventividade própria do aluno, no apelo constante ao exercício estereotipado e à memorização estupidificante⁴⁴. No lugar de tratar a população escolar de forma uniforme e invariável, o professor moderno deveria variar as suas metodologias “suivant les tempéraments et la tournure de chaque intelligence”. E, para que as práticas educativas se acomodassem com justeza à diversidade de casos particulares, “il faut savoir à quoi elles tendent, quelles sont les raisons des différents procédés” (Durkheim, 1911b: 1541). Aquilo que entendemos por reflexão pedagógica começou historicamente a estruturar-se à volta da possibilidade de um conhecimento da alma infantil.

Mas tratava-se, nesta altura, durante o *Momento Compayré*, apenas de operar uma separação da criança do adulto, de trabalhar sobre uma diferença que era ainda mais de natureza quantitativa do que propriamente qualitativa. Autores como Durkheim comparavam alguns traços e inclinações das crianças aos seres primitivos ou aos adultos sob a influência da hipnose. Gabriel Compayré, nos seus vários trabalhos sobre as faculdades da alma, afirmaria que estas se encontravam na infância na qualidade de germes ou rudimentos, como estruturas ainda algo indistintas e confusas, num estado *inferior* àquele em que podiam ser observadas na idade madura. O que a ciência de então estava em condições de demonstrar era apenas a plasticidade

44. “Os prodigiosos esforços de memória que muitos professores exigem dos alunos, o ensino em demasia abstracto que se pratica em quase toda a parte, o decorar inconsciente, é tudo proveniente da ignorância das verdades psicológicas”. O desconhecimento quase geral relativamente quer aos fundamentos quer aos traços gerais dos trabalhos de psicólogos como Spencer, Wundt ou Bain seria, para este pedagogo português, “causa de anomalias verdadeiramente deploráveis; professores muito distintos, egoisticamente fechados numa qualquer especialidade, em que são insígnies, fazem um ensino deplorável do ponto de vista psicopedagógico.” (Sousa, 1890: 10-11)

do cérebro infantil para poder justificar, de modo satisfatório, uma influência positiva sobre a inteligência, a sensibilidade e a vontade.

A primeira faculdade levava a primazia e era mesmo vista como consubstanciando um fundo comum a todos os fenómenos da moral. Seria pela *inteligência* que devia começar o educador que se quisesse aperceber com clareza da natureza de todas as faculdades da alma e agir eficazmente sobre elas. Quanto mais se desenvolvessem os poderes da inteligência mais se iluminariam as percepções da consciência do dever. Numa inteligência bem estruturada, todos os outros segmentos da alma teriam também a sua posição definida. A tese central consistia em afirmar que o trabalho intelectual da memória fortaleceria a identidade individual: “chaque nouveau fait de conscience est un élément nouveau de l’idée du moi” (Compayré, 1882c: 1555). Ora, a parte da inteligência que teria por objecto o *eu*, e respectivo sentimento da personalidade, seria trabalhada pela educação escolar através da fortificação da reflexão psicológica, a única, aliás, susceptível de assegurar a cada um dos alunos a plena posse e o governo de si mesmo. É muito significativo registar que foi por este caminho que o discurso *psicologizante* reclamou a possibilidade de uma metodologia de tipo naturalista na prática socializadora. Toda a lógica intelectual-positiva em que assentava o trabalho escolar — a constante repetição de processos aliada a uma progressão na aprendizagem por níveis de complexidade e abstracção crescentes — surgia ali como a reprodução das regras observáveis na própria natureza, visando, também por essa razão, proporcionar na sua plenitude o encontro do aluno consigo próprio⁴⁵. A razão estaria portanto inscrita no mundo das coisas, não havendo nada mais natural que ela mesma.

A faculdade da *sensibilidade* seria tratada por intermédio de processos análogos de progressão racional. Explicava-se que não se podia exigir razoavelmente a um menino que amasse a pátria sem que primeiro fosse informado da sua existência e importância histórica para a vida em sociedade, ou que praticasse a caridade sem antes estar em condições de perceber o que seria o amor pelos homens. Mas, ao contrário do que sucedia com a faculdade anterior, aqui o problema não estava apenas em desenvolver e ampliar. Os sentimentos de elevada nobreza, para se enraizarem, supunham que outros seus oponentes fossem em simultâneo regulados e vigiados, moderados e contidos, senão mesmo até cerceados. Se era fácil celebrar a força criativa da imaginação, patente em muitas criações culturais que a escola deveria promover, urgia também denunciar os perigos, os erros e as ilusões perniciosas que muitas vezes se escondiam no seu interior. Importaria que a criança percebesse que a razão deveria prevalecer sobre o coração, que eram as fantasias deste que a podiam desviar do caminho da verdade. O mundo das pulsões passou, já se vê, nestes termos, a ser definido como puramente ficcional, enquanto que o da razão se identificou inteiramente com o princípio da realidade. Então, ao longo do ciclo escolar, à medida que os anos se sucedessem, primeiro no espírito da criança e depois no

45. É exactamente isto que Compayré afirma: “l’action pédagogique dans les facultés de l’âme doit se rapprocher le plus possible de l’ordre de la nature. Par là on favorisera l’évolution qui les conduit du concret à l’abstrait, de la vie instinctive à la vie réfléchie; par là aussi on donnera aux facultés une activité propre, un élan et une énergie qui lui permettront de se développer elles-mêmes de plus en plus et de tendre à la perfection pendant toute la vie, afin qu’à l’éducation de l’école succède une éducation personnelle, une éducation de soi-même qui convient à tous les âges.” (Compayré, 1882a: 986)

do jovem adolescente, deveria operar-se naturalmente a passagem das modalidades inferiores de um (i) amor-próprio, apresentado como egoísta, para outro tipo de inclinações definidas como (ii) altruístas — e ilustradas já com casos de patriotismo e de sacrifício pelo próximo ou mesmo até pela humanidade —, processo este que terminaria com a irrupção de um (iii) amor puramente abstracto, pelos valores do verdadeiro, do belo e do bem. Tal como a perspectivavam os teóricos da alma laica, a questão maior da educação popular seria portanto a da gradual e consolidada *substituição da sensação pela ideia*. “Le développement de la sensibilité”, sentenciava Compayré, “est donc intimement lié au progrès de l’intelligence” (1885: 183). Não haveria virtude que não aquela que tendesse para um amor da virtude em si. E todo este processo deveria ocorrer sem o recurso à repressão directa: as tais quimeras da imaginação ardente das crianças e dos jovens seriam temperadas por intermédio de formas de conhecimento positivo, de uma reflexão judiciosa e de exemplos sãos.

De difícil, a tarefa moralizadora passava a delicada quando aplicada à terceira faculdade, a da *vontade*. Importaria que a escola conseguisse, numa outra aproximação à natureza, que a vontade superasse o desejo. Este identificava-se com uma solicitação exterior ao sujeito, enquanto que aquela seria o resultado de uma resolução livre e como tal assumida. Mas se se situava para lá dos impulsos do momento, das sugestões declaradas, nem por tanto a vontade se poderia estruturar contra a espontaneidade infantil, posto que era aí que residia a marca distintiva e a independência de cada criança queurgia preservar. Elie Pécaut tratou este problema melindroso de forma desassomburada. Não teve problemas em afirmar que “l’obéissance est la condition première et indispensable de toute éducation”. Traduzia inclusive a relação educativa por “contrainte spirituelle, domination morale, empire bienfaisant, mais absolu, noble et sacré dans ses fins, mais inflexible, de la science sur l’ignorance, ou, pour tout dire, de la force sur la faiblesse”. Mas esta aguda consciência acerca da ortopedia das almas fazia com que o autor tratasse igualmente a questão da possibilidade mesma da autonomia e da vontade livre. Descreveu cuidadosamente os dois paradigmas educacionais em presença à época. O primeiro, a que chamou teocrático, fundava-se no princípio de que toda a natureza humana seria má, não podendo por isso a pessoa ficar entregue ao seu próprio génio e arbítrio. Todo o esforço conjugado de influências, da instrução à educação, da moral à opinião, passando do costume ao uso reiterado da força, provava historicamente ser insuficiente ante a ciclópica tarefa de “réduire à l’impuissance la spontanéité de l’homme, qui n’est qu’erreur et corruption, et pour cela *destituer l’homme du gouvernement de soi* et le remettre en des mains sûres, à la seule tutrice digne de foi, à la puissance qui tient de source divine son autorité terrestre” (Pécaut, 1887: 2121-2123; *italico meu*). O espírito autoritário, alicerçado por uma tradição milenar, procurara o apoio para a obra civilizadora *fora da criança*, sendo, nessa exacta medida, absolutamente condenável. O seu erro estivera em não querer nunca compreender que nada poderá salvar o homem senão unicamente o próprio homem.

O segundo modelo, de inspiração rousseauiana e filho das Luzes, crente na bondade original da natureza humana, procurava, ao contrário, estimular e fortificar todos os instintos de independência e direitos inerentes à realização da pessoa. Era essa a sua grande promessa. Pécaut concordava com o modelo liberal quando este preceituava que o mais importante, na tarefa civilizadora de humanização da criança, era que se contasse com a criança ela mesma. Tudo estaria em conseguir-se uma obediência consentida e dócil mas que não colidisse com a

energia pessoal de cada um dos educandos. O argumento enunciava-se assim: a verdade, a justiça, a bondade, o dever e o sacrifício seriam ensinados como correspondendo a uma lei inscrita na própria consciência da criança. Mais difícil, porém, era tornar-lhe legítima a intervenção do mestre. A tratadística pedagógica empenhou-se, desde então, em desenvolver estratégias de tipo persuasivo, cada vez mais afinadas à medida que os anos foram passando, em torno do ascendente moral do professor. Uma regra para sempre incontornável seria a de que o mestre trataria cada um desses seres frágeis com equidade e bondade. E acima de tudo com afeição, sublinhavam Graça Afreixo e Henrique Freire no nosso país⁴⁶. Cada vez que alguém nos refere a prática educativa como correspondendo a uma *arte intuitiva*, construída na experiência do dia-a-dia, é mais ou menos isto que tem em mente: uma vigilância delicada que se apoia sempre no encorajamento, na paciência e na indulgência, em modalidades de transmissão de conhecimentos nas quais a ordem racional não se apresenta contraditória com a variedade, a nuance ou, até, a ambivalência; definitivamente afastada deste ideário estaria, isso sim, qualquer manifestação ou sinal de violência, ironia e de soberba em relação ao aluno. Um professor assim idealizado-divinizado como justo e bom não levaria, em caso algum que fosse, o seu educando ao engano. Na posse desta convicção íntima, seria então com natural facilidade que o último se disporia a receber o influxo, benéfico e redentor, da educação da sua vontade. Porque se alimentava inteiramente de uma economia do exemplo, esta lógica de regulação podia reivindicar a livre adesão dos destinatários e tornar já em absoluto indistintos nos espíritos infanto-juvenis os conceitos de autonomia e obediência. Pécaut e Buisson discorrem sobre a alquimia deste jogo amoroso, ou seja, de afirmação de uma forma de poder legítimo, nos termos que seguem:

“Une grande fermeté mais aussi une grande bonté, la constante possession de soi, une parfaite impartialité, l’égalité d’humeur, de la gravité sans raideur, de la cordialité sans familiarité, de la douceur sans faiblesse, ce sont là des qualités qui ne se trouvent sans doute pas toujours réunies, mais qui en tout cas ne s’acquièrent pas sans étude. Et pourtant, il les faudrait toutes posséder, pour assurer la vraie obéissance, celle qui est faite de l’adhésion des coeurs et des consciences.” (Pécaut, 1887: 2127)

“S’il aime ses élèves, il résoudra pour ainsi dire d’intuition une foule de ses problèmes pratiques dont se compose sont art; car, on ne saurait trop le redire, l’éducation est un art, qui procède bien plutôt par expérience que par formules. Il tiendra la juste mesure entre

46. A afeição surgia-lhes como “o mais poderoso, e porventura eficaz dos meios para uma boa disciplina escolar”. Se os alunos tivessem “uma verdadeira amizade ao seu professor”, fácil se tornaria “conservar a melhor ordem nos exercícios e nas acções deles”. E precisavam o argumento: “Este ascendente moral que se adquire é certamente filho de uma disposição natural na maior parte dos indivíduos; pode porém felizmente atenuar-se a falta dessa disposição por vantagens também poderosas, tais são: a regularidade na disposição e no tratamento, o cuidado preservante nas próprias acções, e a força intelectual ou moral que faz subordinar todas as tendências ao fim proposto da educação da infância (...). Sem o ascendente moral de que temos falado, seria certamente baldado o empenho de persuadir o aluno do que é bom ou mau, e por conseguinte do prémio ou castigo merecido por suas acções. Da repulção que ele sentisse pelo professor proviria necessariamente a desconfiança de que o queriam enganar.” (Afreixo & Freire, 1871: 20-21)

l'autorité et la liberté, il respectera l'initiative de l'enfant sans lui demander trop, sans la trop abandonner à elle-même; il acquerra d'autant plus d'ascendant qu'il se préoccupera moins de lui même et plus de l'enfant, il se perfectionnera pour perfectionner son élève." (Buisson, 1887: 809)

As práticas disciplinares sofreram uma mutação completa tendo em conta a lógica da compreensão amorosa. A banição das modalidades repressivas no contexto escolar seria portanto a última medida tendente a impor como *natural a ideia civilizadora de que a uma excitação de fora corresponderá um movimento voluntário de dentro*. Estaremos todos de acordo, e há bem mais de um século, em definir a disciplina escolar como o conjunto de regras e de influências utilizadas para o governo dos espíritos e para a formação do carácter. O dispositivo normalizador moderno ergueu-se, de facto, sobre a ideia magna da disciplina espontânea. Nos seus diversos e até contrastantes vocabulários os pedagogos modernos têm-se posto de acordo neste ponto: "le système qui convient le mieux à l'enfant est celui qui lui apprendra le mieux à se contrôler lui-même" (Buisson, 1882a:716). O consenso pode ser traduzido em várias máximas. Desde logo, e no plano intelectual, o aluno seria levado a valorizar o estudo e a reflectir por si próprio, tendo daqui saído os constantes apelos ao trabalho pessoal, livre e voluntário. Depois, no plano moral, o velho sistema, todo ele estranho ao aluno, da recompensa material/punição corporal, foi trocado pelas estratégias da responsabilização directa: os alunos têm cumprido os ciclos escolares sempre a ouvir que a experiência do bem e do mal, da dor e da alegria, mais não são que consequências naturais de cada um dos actos por si praticados. Convém ter presente que a escola moderna é a primeira das instituições sociais na vida de cada indivíduo a afirmar-lhe que a única recompensa é a da satisfação das suas inclinações mais elevadas. Fornece-lhe a garantia antecipada de que cada um será capaz de se vencer a si próprio.

Do ponto de vista particular em que me coloco, julgo ser muito importante constatar, ainda, que o modelo autoritário foi identificado por estes intelectuais como essencialmente ligado a fórmulas regulamentares inspiradas directamente da disciplina militar e de uma lógica de tipo criminal. As prerrogativas punitivas e compensatórias que o mestre-escola utilizava, desde a Antiguidade Clássica, aplicavam-se, em larguíssima medida, a sancionar ou castigar a falta de conhecimentos. Diziam pois respeito quasi só à instrução e não à educação do indivíduo. Na sua materialidade mesma, a violência sobre a criança passou a ser vista pelos homens das Luzes como artificial e, era isso que importava, sem qualquer valor sobre a conduta. A dinâmica liberal do governo de si exigia, no campo educativo, um dispositivo bem mais complexo que agisse sobre o conjunto das inclinações comportamentais e não unicamente sobre o medo. Tratava-se doravante de prever e prevenir. Mas postular o fim do castigo corporal e da humilhação não significou restrição ou economia de meios. Pelo contrário, a escola moderna tratou de ampliar e diversificar, levando a disciplina o mais longe possível, quer dizer, exactamente até àquele ponto em que ela não fosse mais necessária. Compayré confessa-o abertamente: "son but, en quelque sorte, est de se rendre inutile" (1885: 457).

A nova vigilância já nada tinha que ver com uma ordem invariável e inflexível, plena de ritmo e regularidade. Passou a dizer-se que a lei da mole ordenada, do silêncio ou da imobilidade — patentes em qualquer peça regulamentar da escola tradicional e nas respectivas turmas

funcionando como um bloco — daria lugar a dinâmicas geradoras de uma ampla liberdade de movimentos e, sobretudo, de *viva naturalidade*. Da mesma maneira, a metáfora da orquestra afinada foi, para sempre, diga-se uma outra vez, trocada pela imagem do jardineiro que, sem torturar ou mudar a natureza, teria a maior atenção aos efeitos da luz e do calor para garantir à sua planta um crescimento pleno e harmonioso. No interior do estabelecimento educativo tudo se deveria passar como se sobre uma qualquer excitação habitual pudesse aos poucos ir crescendo um movimento voluntário do interior, como se a mecanização de processos transformasse uma atenção involuntária numa atenção livremente desejada pelo aluno. Foi isto mesmo que nos disse uma outra vez Compayré, quando falou do *habitus* e o assimilou também à construção dos ambientes e à disposição dos objectos que envolvem a criança. A disciplina não vive sem uma cuidada e completa encenação dos espaços abertos. A afirmação é muitíssimo subtil e cheia de alcance histórico: "Il n'y a pas d'autre secret pour appeler l'esprit à la liberté que de l'emprisonner d'abord dans des sensations continues et forcées" (Compayré, 1885: 97).

Nestes termos, o novo aparato disciplinar visava criar as estruturas objectivas de comportamento, de que nos fala Bourdieu, mas através de uma disposição à prática que atendia sobretudo às situações involuntárias e às movimentações multidireccionais nos diversos locais em que decorresse a acção. Foi nesse ponto que se passou a centrar o essencial do discurso da inovação educativa em finais do século XIX. No artigo "Educação", que escreveu para o seu *Dicionário*, (1882b: 805-811), Buisson tomava-se já inteiramente desta matriz de origem *psi*. De entre as afirmações que aí fez, tendentes a justificar a opção pelo projecto educativo liberal, julgo mais pertinente retomar neste ponto da minha narrativa os termos em que ele discutiu a questão dos comportamentos desenvolvidos pela instituição escolar. As faculdades da alma e a própria liberdade da criança seriam desenvolvidas pelo instrumento mais poderoso que a educação tinha ao seu dispôr, o hábito. As virtudes e os vícios seriam disposições correntes em qualquer espírito; a vontade, essa, era porém filha exclusiva do hábito. Buisson e os demais afirmavam que a regularidade, a repetição e a disciplina, em horários devidamente escalonados em ciclos semanais, acabariam por configurar, com o desenrolar do tempo, um *quadro de existência*. A aprendizagem dos conteúdos curriculares corria em paralelo com um trabalho — *oculto*, diriam os críticos de há um par de décadas — de aquisição de valores morais que a força reiterada das múltiplas rotinas transformaria em energia voluntária. A conformação ao dever far-se-ia sentir como um "perpétuel et doux emprisonnement" (Buisson, 1882b: 809). Vigiar-se-ia de forma escrupulosa e constante a criança, mais os seus pensamentos que os seus actos, tentando dessa sorte impedir que as manifestações de maus instintos pudessem degenerar em hábitos perversos. O educador teria sempre presente que o homem não seria por si mesmo capaz de descobrir a verdade. Mas — estava igualmente implícito em tudo o que este psicólogos e pedagogos afirmavam — os esforços diminuiriam e seriam menos penosos à medida que o aluno progredisse na escolaridade. No final, o hábito de praticar o bem transformar-se-ia numa segunda natureza (Carrau, 1880:948). Identificar-se-ia já com a própria subjectividade. É aqui que, em primeira instância, radica a nossa utopia educativa.

Não é demais afirmar que a descoberta da criança — ou a regra da individualização — decorre directamente deste projecto de poder. Foi Gaillard quem, ainda no *Dictionnaire de pédagogie*, se empenhou em mostrar as vantagens de um estudo diferenciado dos caracteres

individuais, como que a antecipar o que se iria passar no segundo *Momento*. O seu artigo intitulava-se, nada por acaso, “disciplina escolar”. São dele as frases mais esclarecedoras que, neste período, me foi dado ler em torno do designio de conhecer os alunos e assim agir sobre o seu comportamento. Depois de afirmar que a ciência psicológica provara a impossibilidade de existirem duas almas gémeas fez depender o conhecimento da diversidade individual de uma vigiância total — na sala de aula, no recreio, no caminho que a criança percorria até casa e porque não até no interior desta —, provando assim que, um por um e apenas separadamente, *todos os alunos são passíveis de ser governados*. Eis então um relato que gostava fosse lido enquanto expressão remota dos métodos que informam o dispositivo disciplinar moderno, aquele que faz observar sistematicamente e em profundidade para não ter nunca necessidade de agir directamente sobre os corpos e as consciências. As considerações de Gaillard terminam com um elenco de conselhos práticos ao professor em face dos seus alunos-problema. Era sobre eles que se fixavam já as baterias do poder *psi*.

“Touts ne peuvent donc être traités de la même manière. Les uns opposent à nos efforts une légèreté qui nos semble invincible; les autres, une insouciance désespérante; chez plusieurs, il faut abattre l’orgueil; quelques-uns sont lourds et apathiques, il faut les aiguillonner sans cesse et réveiller leur attention; les timides ont besoin d’encouragement, les ardents et les impétueux doivent être calmés sans cesse. Tels se laissent toujours conduire par les condisciples, n’ayant aucune initiative, tels autres toujours commandent et fond des petits despotes (...). Le tableau serait long des caractères divers que le maître peut rencontrer et des procédés appropriés qu’il doit employer pour les conduire et surtout pour essayer de les modifier. Car des caractères divers, le maître les connaîtra bientôt s’il veut prendre la peine d’observer les enfants, non seulement en classe, où ils se dissimulent plus ou moins, mais au dehors et pendant les récréations, alors que libres de toute contrainte, ils se montrent tels qu’ils sont; il les connaîtra également par les relations qu’il entretiendra avec les familles (...). Il suffit toutefois de réfléchir un instant pour comprendre tout le profit qu’il peut tirer de cette étude; elle lui permettra d’éviter bien des fautes. On le verra jamais, par exemple, entrer en lutte ouverte avec l’enfant dont il connaît l’opiniâtreté; le mauvais exemple de sa résistance serait trop funeste à l’ordre général. Il fermera les yeux, trois fois sur quatre, sur les peccadilles de l’enfant léger qui se dissipe et se dérange, sans presque s’en apercevoir; il gardera les admonestations vives pour les apathiques; sachant bien qu’elles profiteront à toute la classe. Les paroles encourageantes seront surtout réservées aux timides; les éloges un peut vifs ne seront jamais pour les orgueilleux. A ceux qui ne savent qu’obéir, il donnera quelquefois le droit de commander; à ceux qui manquent d’initiative, il saura confier de temps à autres petites missions faciles qui les enhardissent et les obligent à tirer quelque chose de leur propre fonds (...). [Le maître] prendra les enfants tels qu’ils sont et il s’efforcera de les rendre tels qu’ils devraient être. La discipline qu’il aura ainsi établie leur aura enseigné à se vaincre eux-mêmes.” (Gaillard, 1882: 719)

É tempo de encerrar este ponto. Como se depreende do exposto, as considerações psicopedagógicas acerca da estrutura interna da alma e do jogo de contrastes que marcariam as paixões infante-juvenis, não eram mais do que a transferência, para o campo educativo, dos interesses e

investimentos da subjectivação governamentalizada. Recusando qualquer tipo de imposição moral externa à criança, que ela não pudesse por si mesma compreender e aceitar livremente, a psicopedagogia emergente no último quartel de Oitocentos procurava somar argumentos de natureza científica susceptíveis de demonstrar legitimamente que o espírito de disciplina corresponderia à moderação dos desejos e este, por sua vez, a um domínio de si próprio: “l’idéal est de faire de l’enfant une personne morale qui porte en elle même sa règle de conduite, qui se gouverne par sa propre volonté, et qui ne connaisse d’autre règle que le bien”. A socialização pela via do trabalho ético diferenciado, presente em qualquer sociedade, por maioria de razão se faria sentir nas sociedades de ideário democrático, “où la moralité devrait se développer dans la mesure où se développe la liberté elle-même” (Compayré, 1885: 194-196). Os discursos à volta do problema moral e a correspondente criação de tecnologias disciplinares conheceram uma significativa inflação e complexificação na modernidade, na detecção dos interstícios por onde poderia irromper o comportamento desviante, o erro e a maldade. Nestes termos, não creio que possam restar dúvidas quanto a esta dedução maior, se é que elas ainda subsistissem: a liberdade vem sendo o grande acelerador da disciplina escolar desde finais século XIX.

O MOMENTO DA PSICOLOGIA EXPERIMENTAL OU A POSSIBILIDADE DE UMA ESCOLA NOVA NOS ALVORES DO SÉCULO XX

O discurso pedagógico dos alvares da centúria seguinte — e começo a partir de agora a tratar nas suas vertentes fundamentais a fase subsequente, anunciada atrás como correspondendo ao *Momento da Psicologia Experimental* — afinaria este modelo de subjectivação, afirmando constantemente o primado da pessoa individual e da sua economia psíquica original, única e incomensurável, sempre ao serviço do ideal demo-liberal⁴⁷. Tratar-se-ia ainda do mesmo programa socializador, de fazer viver a criança para a transformar num homem no verdadeiro sentido da palavra, ou seja, *adaptando* as suas iniciativas às circunstâncias do meio. Mas, e aí começou por residir a novidade, as afirmações dos pedagogos deste segundo *Momento* suporta-

47. Foi sem dúvida John Dewey o pedagogo que, com mais profundidade e detalhe, procurou demonstrar que a sociedade democrática se podia conceber na mudança permanente e ainda assim ter um tecido estável. Para tanto, haveria que partir das diferenças e aptidões individuais, fazendo-as convergir, uma por uma, sem as submeter em bloco, na própria organização social. Quer dizer: era a diferenciação que surgia como a mola de todo o sistema político da modernidade que se pretendia tendencialmente igualitário. Em *Democracy and education*, publicada pela primeira vez em 1916, afirmava: “Não podemos ultrapassar a concepção platónica de que o indivíduo é feliz e a sociedade bem organizada quando cada qual se dedica às actividades para as quais está preparado pelo seu natural, nem a sua ideia de que a primordial tarefa da educação é descobrir esta aptidão no seu possuidor e exercitá-la para ser utilizada eficazmente. Mas o progresso dos conhecimentos fez-nos ver a superficialidade da ideia platónica de acumular os indivíduos e as suas aptidões naturais em poucas classes bem determinadas; aquele progresso ensinou-nos que as aptidões originárias são indefinidamente numerosas e variáveis. E a consequência deste facto é reconhecer-se que, à proporção que a sociedade se torna democrática, a verdadeira organização social está na utilização daquelas qualidades peculiares e variáveis do indivíduo e não na sua estratificação em classes.” (Dewey, 1936: 122)

vam-se então já em estudos antropológicos, em variadíssimas observações médico-psicológicas e em registos psicométricos sobre crianças anormais e normais que invariavelmente documentavam os caracteres especiais e diferenciados da infância. Desde então, a ciência da educação tende a ser definida como uma psicologia aplicada (Nóvoa, 1997: 76). A tese da criança como um adulto em miniatura — um *homunculus* a quem faltaria o conhecimento e a experiência próprios apenas da idade madura — seria negada por essas descobertas científicas da pedologia que passaram a documentar que o pensamento da primeira é não apenas quantitativa mas qualitativamente diferente do do segundo⁴⁸. Com efeito, cada alma infantil passou a entender-se como uma realidade dinâmica, uma criação contínua e irreduzível; e o longo trabalho da socialização escolar, durante os períodos da infância e da adolescência, foi nesses termos descrito como correspondendo a um equilíbrio dos mecanismos de adaptação, de acomodação e de assimilação, num jogo permanente de assimilação do real ao *eu*. No que então já aparecia como um espantoso sincronismo — sintoma da globalização, diríamos nós na linguagem dos nossos dias —, os escritos quer dos americanos Hall e Dewey, quer dos europeus Montessori, Decroly e Binet, Kerchensteiner, Claparède, Ferrière, Faria de Vasconcelos e Adolfo Lima, entre muitos outros naturalmente, estabeleceram com efeito a necessidade duma *escola nova* em cujas paredes todos os métodos e técnicas educativas se veriam adaptados à realidade particular de cada criança, às suas *leis inatas*. Se a observação corrente podia mostrar que as crianças diferiam consideravelmente na sua feição mental, seria possível provar experimentalmente que essas diferenças existiam em todas as qualidades mentais, não se podendo sequer falar em classes ou *ideais-tipos*. Frisava a última daquelas figuras que, “tanto sob o aspecto das características físicas dos órgãos dos sentidos e motores, como sob o ponto de vista da força dos instintos e das capacidades, da natureza das experiências, dos interesses inatos e adquiridos, não há duas crianças exactamente semelhantes”. Em suma: “o mesmo estímulo determina reacções diferentes” (Vasconcelos, 1924b: 9). O tema seria pois o da diferença e o problema correspondente o de adequar a escola e as suas rotinas ao postulado maior da individualização. Se a psicogénese, como então se dizia, mostraria de forma peremptória que as crianças não podiam ser iguais, e que havia que estudar uma pluralidade infinita de casos, forçosos seria então que os programas e os métodos escolares estimulassem generosamente a subjectivação (Vasconcelos, 1934a: 273).

É neste ponto que a intuição de Foucault sobre a lógica da mecânica populacional se vê iluminada também pelos defensores da *Educação Nova*. A instituição com que sonhavam e por que se bateram de forma militante manteria as crianças em grupos alargados, mas a escola teria de encontrar meios que lhe permitissem sair da lógica massiva, retendo e descrevendo ao por-

48. São inúmeros os discursos que se estruturaram a partir deste argumento que negava o ideal clássico da existência de uma criança-tipo para a qual tendiam todas as outras. Recorro aqui a Alves dos Santos e no ponto em que, no seu livro *A Educação Nova: As bases*, reflectiu sobre as “leis diferentes” em que a criança pensa e age, “à medida que evoluciona da infância à puerícia e daí à puberdade”. Defendia, então, aí, que “a vida da criança, tanto do ponto de vista somático, como em relação à sua actividade psíquica, varia com a idade e com o sexo; e difere, não só em quantidade, como também e principalmente em qualidade da vida do adulto. A existência incontestável dessa diferenciação estrutural e dinâmica das crianças entre si, e da criança com o adulto, levanta o problema dos factores do desenvolvimento, e o da progressão funcional das energias bio-psíquicas que nele intervêm.” (Santos, 1919: 19)

menor cada um dos seus alunos. Estes *experts psi* criaram efectivamente uma *linguagem nova* para individualizar as crianças na escola, categorizando, classificando e calibrando as suas capacidades, aptidões e formas de conduta. Montaram toda uma tecnologia disciplinar por intermédio da qual os alunos poderiam ser agrupados em massa, é claro, mas sempre percebidos como entidades a um tempo similares e diferentes entre si. Pela via das psicociências, o início de Novecentos assistiu ao nascimento no interior da instituição escolar de uma nova gramática governável. A interioridade tornou-se desde então *visível* a partir daquela lógica de *inscrição* da individualidade. Também o espaço escolar iria funcionar neste aspecto como uma espécie de telescópio ou de microscópio, autorizando tanto a descoberta do sujeito numa determinada posição — de conformidade ou de desvio relativamente ao padrão — como a sua descrição pormenorizada através de uma grelha sofisticada de atributos particulares (Rose, 1996: 105). Não restam dúvidas de que as observações antropométricas e, sobretudo, as relativas à psique infantil, durante toda a primeira metade do século XX, permitiriam às autoridades escolares descrever a subjectividade com novos vocabulários e, ao mesmo tempo, amalgamar todos esses traços singulares, reivindicando assim um conhecimento geral das características psicológicas de toda a população escolar.

Claparède, designadamente, tinha esta perspectiva muito clara no seu pensamento. Partia do princípio de que por muito distintos que fossem cada um dos casos observados eles seriam de algum modo equivalentes. Como fazer então essa operação de ligação do parte com o todo? Convertendo o exemplo particular numa *expressão estatística*. E justificava-se: “como só podemos avaliar verdadeiramente o que podemos medir, procuram-se reduzir os problemas qualitativos, os problemas de variedades de aptidão, a problemas quantitativos, a exprimir as qualidades por um número”. Com esta conversão, a singularidade e as idiossincrasias ordenavam-se de forma racional a fim de serem geridas na sua variedade conceptual e posicional. Estava ali portanto aquele psicólogo suíço a falar de regulação social, porque acreditava ser essa redução ao quantitativo que iria *revelar* a verdadeira realidade da criança em apreço. E percebia, com a mesma facilidade, que qualquer descrição individual estava ligada a um projecto de intervenção: a denúncia de disposições particulares permitiria não apenas o desabrochar da alma infantil, mas o seu “cultivo” subsequente. Portanto, na lógica deste jogo identitário a descrição associava-se à prescrição: “o que se exige quando se observa uma criança não é só um diagnóstico, mas também um prognóstico”, sentenciava ainda o mesmo pedagogo (Claparède, 1931: 68).

Os novos regimes de visibilidade quantitativa e de cognição conceptual dariam origem a um novo ramo da psicologia, o da “psicologia diferencial escolar”, na linguagem de Stern, ou da “psicologia individual”, segundo Binet. Tomado da biologia darwiniana, o seu tema central era o da variabilidade, propondo-se a sub-disciplina determinar: (i) “como variam os processos psíquicos de indivíduo para indivíduo, quais as propriedades variáveis destes processos e até que ponto eles variam”; (ii) “em que relações se encontram no mesmo indivíduo estes diferentes processos”; (iii) “como variam estes processos não só em indivíduos isolados, mas em grupos de indivíduos” (Vasconcelos, 1924a: 6). O grande pressuposto científico de finais do século XIX, segundo o qual a diversidade entre os espíritos seria inata-congenital e já não, como antes se admitira, fruto da educação externa, teria assim de suportar-se em inúmeras investigações

experimentais. A enorme mole de artigos científicos e outros trabalhos académicos iria documentar as diferenças individuais numa imensidão de registos: da fadiga às associações e à duração dos actos psíquicos, da imaginação à memória e desta à atenção, à percepção e aos esquemas visuais, da inteligência ao trabalho e à habilidade, etc. Só esse labor sistemático permitiria acabar de vez com a nefasta influência da escola tradicional que não distinguia ninguém na sua visão unidimensional e massificadora da criança (Candeias, 1995: 13). A hierarquização deveria dar lugar à diferenciação bidimensional da *Escola Nova*. As diversas unidades deveriam ser portanto colocadas lado a lado e já não mais dispostas umas atrás das outras:

“La pédagogie à une dimension — qui range tous les élèves à la fille indienne, et sur une ligne — le moment est venu de substituer une pédagogie à deux dimensions — qui, à côté des différences indéniables dans la capacité de travail, tiennent compte surtout des divers types d’aptitudes, ces divers types devant être placés sur le même rang et nullement les uns derrière les autres.” (Claparède, 1953: 68)

Do mesmo modo se ultrapassaria a dimensão filosófico-racionalista do *Momento Compayré*, tida agora como a manifestação de um empirismo grosseiro, embora possuído das melhores intenções. As afirmações que essa corrente aduzia à psicologia infantil seriam, na expressão dos prosélitos da experimentação, “inteiramente descabidas numa pedagogia de real alcance prático e científico”, não passando de puras abstrações intelectuais e morais, de intuições sem qualquer validação científica (Vasconcelos: 1986: 190). As críticas centravam-se essencialmente sobre a teoria das faculdades. Dewey, na posição do pragmático que procurava medir a verdade das concepções educativas pela sua eficácia prática, recusava também o verbalismo das doutrinas anteriores. E esclarecia o entendimento que tinha do problema: “on parle de faculté simplement pour indiquer que des habitudes et des impulsions particulières se sont coordonnées et unies pour l’accomplissement de certains travaux définies” (1922: 138-139). Uma figura como Binet enquadrava as suas investigações na mesma linha: a arte de conhecer os escolares “n’a pas pour but de nous donner le plaisir charmant de pénétrer dans leur âme, de nous jouer leurs idées et leurs émotions, mais qu’il s’agit de dégager leurs aptitudes réelles, afin de couper à la mesure l’enseignement qu’ils reçoivent” (1911: 7). A actividade mental não podia mais ser percebida como uma estrutura composta de faculdades autónomas e isoladas. A memória, a imaginação, a inteligência, a vontade, a razão, a linguagem... passaram a ser analisadas pela geração experimentalista como *instrumentos de acção*, “dont le propre est de s’adapter à une situation créée à la fois par une circonstance extérieure et par un besoin intérieur” (Claparède, 1922: 21). Ora, era na medida em que esses instrumentos faziam *equivalar a conduta à necessidade* que teriam valor aos olhos do pedagogo. Daqui a conhecida expressão “educação funcional”, criada por Claparède, como rótulo identificativo da nova pedagogia: a cada momento do desenvolvimento corresponderia uma unidade funcional em que as capacidades de reacção da criança seriam ajustadas às necessidades da fase de crescimento em que se encontrava. Ficavam assim definitivamente postas de lado as ideias positivistas e racionalistas do século XIX segundo as quais a razão evoluía na sua própria estrutura e se construía verdadeiramente durante a infância. Em vez de poderes isolados e constituídos por si mesmos, havia doravante que analisar a

vida da criança como correspondendo a uma continuidade dinâmica e falar das suas estruturas mentais através do conceito de variação. A regra do devir infantil era, em suma, *genética*.

Como suporte primeiro da verdade individualizante, a psicologia infantil do tempo começou então por validar o princípio de que a estrutura moral e intelectual das crianças e jovens diferia segundo as várias etapas-estádios do seu crescimento. “Fournir une interprétation positive du développement mental et de l’activité psychique”, recordaria mais tarde e em forma de balanço um outro interveniente destacado, outro psicólogo suíço, Jean Piaget, “tel était le rôle réservé à la psychologie de ce siècle et à la pédagogie qui en a découlé” (1969: 197). Era então essa sequência de etapas que continha as unidades de grandeza universal da qual derivavam e se explicavam todas as peças singulares. O que se passou a afirmar a partir dos anos 20 do século passado, em uníssono e por todo o lado, foi portanto qualquer coisa como isto: se a escola tem por finalidade o desenvolvimento da espontaneidade e das potencialidades individuais, então ela deverá ser uma “escola por medida”, na outra célebre expressão de Claparède (1953: 74), quer dizer, adaptada à idade, ao sexo e à mentalidade de cada um dos seus alunos, numa atenção particularizada das necessidades intelectuais e aptidões especiais. Reivindicar a possibilidade de uma psicologia genética equivalia assim a respeitar o desenvolvimento de cada individualidade humana associando o que à partida pareceria dissociado, senão mesmo antinómico. Eis então as suas leis: conservação e desenvolvimento; progresso por diferenciação e concentração, sempre numa perspectiva de complementaridade, harmonia e, no fim, de *potestas sui*. Nos alvares dos anos trinta, Ferrière já contabilizava os pontos incontestáveis que a psicologia genética pudera fixar. A sua enumeração traduzia uma visão totalmente governamentalizada do funcionamento das sociedades, quer nas derivas reversíveis que estabelecia entre o indivíduo tomado em si e também relacionado directamente com o género humano, quer na afirmação reiterada de que as regras próprias do saber científico-experimental serviam de padrão único para inteligibilizar a realidade. A ciência confundia-se com a verdade. Era isso que procuravam provar os muitos estudos acumulados por aquele outro novel ramo da ciência psicológica:

“1 — Que o essencial é a conservação e o desenvolvimento da potência espiritual da criança.

São duas as condições: a saúde do corpo — especialmente a dos sistemas digestivo e nervoso: o equilíbrio da vida emotiva; a clareza da intuição e do pensamento; a firmeza da vontade. Aplicar-lhe a lei da economia: máximo de efeitos úteis, mínimo de esforços inúteis;

2 — Que o motor da vida espiritual é interno: o educador não é ‘oleiro’; é ‘jardineiro’; deve facultar condições materiais, sugestões, estimulantes que façam desabrochar os instintos elevados;

3 — Que este motor interior é constituído por *instintos, tendências e interesses* que vão surgindo nas diferentes idades; a sucessão destas manifestações está em relação com o temperamento individual e com a lei biogenética, isto é, com o paralelismo entre a evolução da criança e da humanidade; (...);

5 — Que a criança se eleva da inconsciência animal à plena *consciência das leis universais* — leis da natureza e leis da vida individual e social;

6 — Que a criança se eleva da dependência absoluta de menino, à *autonomia*, segundo a sua aptidão para conceber a razão e a verdade científica;

7 — Que a criança se eleva do egocentrismo às culminâncias sociais que lhe permitem

abranger o papel do indivíduo ao serviço da sociedade, e o da sociedade ao serviço do indivíduo, porque só há conflito entre estes dois conceitos, quando a ciência e a razão são postas de parte;

8 — Que a criança se eleva da indiferenciação não concentrada à valorização do espírito (*diferenciação*) e à posse de si mesma (*concentração*), harmonizadas, não por uma acção educativa exterior, mas pela do motor interno que a anima;

9 — Finalmente, que para adquirir um conhecimento, *o espírito vai da observação à hipótese, desta à verificação, e, por fim, à lei. O saber, apenas fixado na memória, não é um verdadeiro saber.*” (Ferrière, 1934: 80-81)

As leis diferenciadoras estabelecidas pela psicologia genética seria preciso — e essa a grande tarefa — juntar um conhecimento efectivamente detalhado de cada um dos temperamentos e dos tipos psicológicos, acumular uma compreensão das características individuais que permitissem distinguir um ser de todos os outros. Essa tarefa foi em grande medida realizada pela figura do *teste*, isto é, uma prova destinada a determinar o carácter físico ou mental do indivíduo. “The technique of the test”, assevera Nikolas Rose, “was the most important contribution of the psychological sciences to the human technologies of the first half of the twentieth century: the test routinizes the complex ensemble of social judgement on individual variability into an automatic device that makes difference visible and notable” (1990: 140). A criança entrava noutra lógica processadora. O estudo experimental era definido pelos psicólogos como uma colecção de documentos recolhidos de forma metódica e produzidos com tal precisão que levassem a conclusões inéditas. Binet foi quem começou a erguer um dispositivo técnico que codificava e quantificava a diferença em números, perfis e *dossiers*, por forma a tornar a individualidade governável. Procurou estabelecer a extensão e a natureza das variações inter-individuais dos processos mentais e determinar as inter-relações desses mesmos processos. Propôs, com a sua equipa de colaboradores, o estudo das seguintes funções: memória, natureza da imagens mentais, imaginação, atenção, compreensão, sugestionabilidade, sentido estético, sentimentos morais, força muscular, força de vontade, perícia motora, juízo visual (Freeman, 1990: 11). Eram estas agora as *faculdades* a merecer a atenção do psicólogo. Não há dúvida de que as suas baterias de testes “vieram juntar-se aos exames tradicionais como processo de verificação objectiva do progresso dos alunos”, ampliando enormemente a lógica da avaliação escolar (Planchard, 1970: 31). Mas note-se bem que o alastramento se fez inteiramente sobre o propósito de alcançar a interioridade dos indivíduos: cada uma das crianças e jovens passou a ser examinada já não pela sua prestação, pelo que conseguia fazer na sala de aula, mas por aquilo que efectivamente *era*. No panorama educativo os testes surgiram pois como o instrumento que melhor combinava ciência e subjectividade.

E de várias formas e matizes o conseguiram. É muito importante referir que a procurada individualização do regime pedagógico esteve, logo desde o início, associada a uma perspectiva correctiva das deficiências manifestadas pela população escolar. Foram exactamente as experiências e as técnicas utilizadas no princípio do século XX para diagnosticar o *patológico* que estiveram na origem dos dispositivos aplicados na hierarquização do *normal*. Ser normal significava tão apenas não ser “atrasado mental” nem “bem dotado”. Nessa medida, há que dizer que

a concepção moderna do que seja a normalidade não é filha de uma generalização que se tivesse feito a partir da experiência acumulada da criança dita normal, mas, diversamente, uma inferência obtida a partir de uma dupla negação. O conceito surgiu assim no mundo educativo para espelhar tão somente uma *diferença quantitativa*. “O estudo das anomalias”, esclarecia Ferrière, “mostra as funções normais do Homem sob um ângulo deformado e como que através de uma lente de aumento” (1965: 146). Decroly e Montessori são commumente referidos como os investigadores especializados nas doenças mentais e no atraso psíquico das crianças que teriam descoberto metodologias de *ortopedia mental* transferíveis, *mutatis mutandis*, dos anormais para os normais.

Ora, os testes materializaram a fronteira do anormal-normal como correspondendo a uma diferença de grau. E davam assim resposta à procura de eficácia que marcava a modernidade, pois permitiam que a escola alijasse legitimamente aqueles estudantes cujas capacidades tocavam as duas franjas extremas da população infantil (Pinell, 1995). A publicação, em 1905, da “escala métrica da inteligência” de Binet veio a ser o instrumento de diagnóstico que, à escala mundial e a muito baixo custo, permitiria a construção de uma instituição escolar já isenta das perturbações, das anomalias e demais insuficiências tanto dos “infra-normais” como dos “supra-normais” (Claparède, 1931: 34). Importa a este respeito ver como Binet chegou à metodologia que o levaria a reivindicar — a propósito das correlações que deviam existir entre o desenvolvimento físico e o desenvolvimento mental — o estabelecimento de uma noção generalista e generalizável a toda a população dos signos psíquicos da inteligência. Estava-se ainda no ano de 1899-1900 e Binet fazia já os primeiros interrogatórios sistemáticos a “sujets extrêmes”. Procurava neles estabelecer diagnósticos rigorosos da idiotia, da imbecilidade ou debilidade mental. Os trabalhos aplicavam-se dessa maneira a uma população cuja falta de inteligência era patente, “visible à tous les yeux”. Um pouco mais tarde, em 1904, o Ministério da Instrução Pública francês convidou-o a fazer a mesma investigação junto de crianças do ensino primário que não conseguiam acompanhar o ritmo de aprendizagem dos seus condiscípulos por insuficiência de meios intelectuais. Para isso, Binet aperfeiçoou a sua investigação experimental e tornou a grelha mais fina. E foi nesse momento que se deu a surpresa e ele teve o seu *click* mágico-científico. Verificou que, ao aplicar nas escolas públicas e aos alunos que as frequentavam as provas antes experimentadas com as crianças anormais, os resultados eram em todos os pontos análogos, apenas com a condição de serem repetidos com crianças mais jovens que as anormais. “De là à prendre comme nouveau critérium de la signification intellectuelle d’une épreuve l’âge auquel cette épreuve pouvait être réussie, il n’y avait qu’un pas à faire” (Binet & Simon, 1954: 9).

Com o aprofundar da sua metodologia Binet convenceu-se igualmente de que poderia resolver um outro problema, digamos assim, de sinal inverso. Através de uma mera prova de avaliação — de ortografia, de ditado ou de cálculo matemático e que além disso não durava mais que uns escassos dez minutos — afirmava-se capaz de medir com exactidão o grau de instrução de cada aluno. O exercício permitia-lhe *descobrir* nas escolas primárias crianças anormais que incluso os seus professores não conseguiam vislumbrar em anos e anos de trabalho quotidiano ou, *a contrario*, encontravam em número muitíssimo excessivo. Como se também Binet nos estivesse a afirmar que não haveria anomalia sem o seu diagnóstico prévio. A ciência psicológica era, pois, capaz de *fazer emergir uma realidade não conhecida* e, com essa operação, permitir

separar o que a instituição escolar mantinha junto por manifesta ignorância do que fosse a natureza profunda dos humanos: Seria esse o poder da disciplina: o de fornecer um instrumento cognitivo susceptível de estabelecer hierarquias apenas a partir dos atributos particulares. É evidente que temos de pensar que as normas da construção da infância escolar se transferiram desta forma para a comunidade interpretativa dos *experts psi*. Fala então o pioneiro Binet:

“Entre les mains de mes collaborateurs et entre les miennes (...) nous nous en sommes déjà servis des centaines de fois, soit sur toute une classe, pour les épreuves qui, comme le dictée et le calcul, peuvent se faire en commun, soit sur l'enfant isolé, pour les épreuves de lecture. Nous avons besoin de cette procédé (...) pour reconnaître les enfants anormaux qui existent dans les écoles primaires, et y sont confondus avec des normaux; il s'agissait de recruter des anormaux pour les classes spéciales. On avait d'abord essayé simplement d'en donner une définition; on avait cru que cela suffirait aux directeurs pour reconnaître parmi les élèves ceux qui semblaient anormaux. Mais notre définition était très vague, et l'usage qu'on en fit nous étonna. Tandis que le directeur d'une école nous répondait: 'Je n'ai pas un seul anormal chez moi', celui d'une école voisine en signalait cinquante. Afin de couper court à ces fantaisies, nous eûmes l'idée de reprendre la notion de l'anormal (...) et d'établir la règle suivante: est anormal tout enfant qui présente un retard de trois ans au moins dans ses études, à la condition toutefois que ce retard ne s'excuse pas par une grande insuffisance de fréquentation scolaire. Pour mesurer le retard d'instruction, [notre] procédé (...) nous a rendu, par sa rapidité et sa précision, des services incontestables.” (Binet, 1911: 33-34)

Os métodos patológicos casavam-se bem com os genéticos. Binet chegou a propor o que designou de método psicogénico. Consistia ele em seriar, numa ordem de desenvolvimento da inteligência, um certo número de atrasados e de estudar através dessa série um fenómeno particular, como a atenção. Verificava como essa função evoluía, quais as etapas de desenvolvimento registadas. Ora, o que tornava estas duas investigações compatíveis era o facto de terem um mesmo denominador comum ou um mesmo eixo. O da comparação. A lógica da relação populacional permitiu a configuração de um quadro explicativo no qual só nos podemos aperceber das características psíquicas de um indivíduo quando tivermos determinado o que as distingue das outras categorias de indivíduos. Então, conhecer a psicologia de uma criança outra coisa não seria que saber em que é que ela, na idade em que se encontrava, se distinguia das outras classes de crianças, em verificar o que possuía a mais ou a menos, em que é que se assemelhava ou se distinguia (Claparède, 1952: 54). O conhecimento individual era portanto um problema de relação e de relação social. Não há dúvida que, depois de Binet, a observação isolada passou a associar-se ao acaso e ao erro. Mas não tenhamos ilusões. O teste permitiria encontrar com rigor todo e qualquer caso desviante, possibilitando um investimento sobre cada actor e uma análise detalhada como nunca antes fora possível. Na verdade, qualquer olhar individualizado passou a confundir-se durante a centúria de Novecentos com terapêutica. Foi para tanto criada uma outra especialização científica, denominada pedotécnica, e cujo objecto se esgotava apenas nos casos particulares e *especiais* que a tecnologia do teste fazia aparecer na dinâmica escolar.

A questão não se esgotava porém no quantitativo ou à volta da inferioridade e da superioridade. Como sabemos, mais do que hierarquizar, a escola moderna procura diferenciar. Ao lado das diferenças de capacidade de inteligência ou de trabalho, estariam as várias aptidões qualitativas de cada indivíduo. Afirmei há pouco que a metodologia do teste servia um claro propósito de regulação social porque permitia separar e afastar os anormais da instituição escolar. Pois agora esse propósito de sugerir um alinhamento social objectivamente conveniente às necessidades administrativas consistiria sobretudo em *ajustar* o indivíduo ao meio. A psicologia experimental estaria também em condições de responder positivamente à utopia do século passado, afirmando-se senhora dos meios que permitiriam colocar, um a um, *the right man in the right place*. A questão da orientação, ou melhor, da selecção profissional surgiu no campo educativo à volta desta dinâmica da optimização dos recursos humanos. O objectivo económico da máxima rentabilidade seria atingido se fossem aplicadas as conclusões expressas em detalhados exames das aptidões particulares. Evitar-se-ia dessa sorte a autêntica chaga social das carreiras erradas, das vocações perdidas. As investigações neste domínio, realizadas por Munsterberg, também na primeira década do século XX, mostravam que não eram nem a situação nem a classe social, mas antes as qualidades e as aptidões individuais que deveriam estar na primeira linha das escolhas do candidato a uma profissão. De entre elas, contavam-se as funcionais ou intelectuais: a memória, a atenção, a motricidade e a inteligência. Era por aí que se podia encontrar a aptidão específica para uma profissão. Havia depois que as cotejar com os traços de carácter positivo — a probidade, o ardor ao trabalho, a lealdade, a obediência, a modéstia, etc. — e dessa convergência resultaria um aumento do rendimento profissional (Baumgarten, 1949: 1-4). A escola do futuro não teria só salas de aula mas também diversas oficinas, a fim de potenciar integralmente as aptidões profissionais dos seus alunos. Foi essa perspectiva, de ensinar o amor pelo trabalho, que levou Kerchensteiner a chamar “Arbeitschule” ao estabelecimento que fundou, o mesmo se passando, conosco, com a “Escola-Oficina nº 1”, criada em 1905 e da qual Adolfo Lima foi director técnico-pedagógico. Este último acreditava que o facto de todos os alunos “possuírem uma educação manual, a par da educação estética, mental e social, contribuiria para a solução do problema económico português” (Lima, 1925b: 22).

Temos vindo a verificar que os psicólogos deste segundo *Momento* trocaram alma por aptidão e falaram desta exactamente como se de mais um recurso se tratasse. Na sua linguagem, as aptidões confundiam-se com a totalidade dos processos psíquicos. Olhavam então preferentemente para elas sob o ângulo do rendimento: rendimento escolar, rendimento profissional, rendimento social. E lógica comparativa continuava a campear, ainda que este exercício nos remeta apenas para o que há de particular, único e exclusivo, num indivíduo determinado. De facto, a aptidão, no seu sentido absoluto, foi então definida como o que excedesse a norma, a diferença patente entre duas crianças que possuíssem o mesmo nível mental. Mas, ainda que a aptidão tendesse a ligar-se a uma disposição natural, ela só poderia surgir ao sujeito como uma aposição externa. Por si mesmo este não tinha os meios que lhe permitissem conhecer as suas qualidades mentais e as suas inclinações de carácter. Multiplicaram-se os testes vocacionais e os serviços de orientação no interior dos estabelecimentos educativos em nome do conhecimento da verdadeira identidade pessoal como correspondendo a uma posição social. A classificação e a selecção estavam portanto estruturalmente ligadas ao planeamento económico.

Tentarei de seguida precisar melhor as diferenças entre um teste de idade e um de aptidão a fim de que a argumentação se possa desenvolver. No primeiro escolhiam-se provas referentes aos processos psíquicos que eram, mais particularmente, função do desenvolvimento mental da criança e que se acreditava progredirem mais ou menos regularmente com a idade. O teste de idade foi assim o primeiro instrumento populacional que permitiu visualizar, disciplinar e inscrever a diferença, já não sobre o corpo do sujeito, mas a partir do seu interior, da superfície que ligava directamente a conduta com a psique. Na linha directa do conceito de idade mental ou idade de inteligência, proposto por Binet, foi cunhado por Stern, e generalizado depois de 1912, o de Quociente Intelectual que correspondia ao quociente da idade mental, dividido pela idade real. O QI que se extraía dos testes de determinação da idade mental exprimiria pois uma espécie de aptidão mental geral média, embora passasse historicamente a valer como a identificação da posição relativa do indivíduo. Era a “inteligência global”, como lhe chamou Claparède (1931: 129), que aqui estava em causa e por isso mesmo o QI passou a ser visto como uma espécie de segundo Bilhete de Identidade, ainda que os testes de idade manifestassem uma fraca variabilidade dos perfis individuais. Em todo o caso, esta grelha classificatória representaria a possibilidade de um enorme *trompe l'oeil* burocrático, como lhe chamou Benedict Anderson, em *Imagined Communities* (2000: 184): o mundo social seria composto de replicações plurais e o particular uma representação provisional de uma série. A condição de visibilidade de cada criança, ficava aqui fixado, era o seu número serial.

No teste de aptidão esta lógica seria muito mais afinada. O que se pretendia determinar era o lugar social que uma criança ocupava entre as suas congéneres, mas desta feita tão somente em relação a essa mesma aptidão. A questão, já se adivinha, estava em saber o quanto exactamente, para uma aptidão considerada, esta criança estaria acima ou abaixo daquela outra. Tratava-se agora do levantamento efectivo da individualidade psicológica, de se começar a traçar o pretendido mapa da fisionomia mental de cada criança. Sigo de novo Claparède (1931: 245) que distinguiu as aptidões conforme elas se referissem (i) a funções mentais isoladas (memória, sensibilidade, atenção, reacção) (ii) ao modo como se comportava a actividade mental em função do tempo (fatigabilidade, educabilidade, constância), (iii) à orientação geral do espírito. Aqui falava-se portanto em “inteligência integral”. E neste particular os psicólogos recorreram às técnicas de Galton e ao método dos percentis — que este propusera já em 1863 nos *Métodos Estatísticos* — a fim de graduarem as aptidões. Um percentil seria pois o lugar ocupado por um indivíduo numa população de cem, segundo os resultados obtidos por um teste determinado. Porque matematizava a diferença numa escala tão longa, acreditava-se que assim podia ser diagnosticada, com grande exactidão, a aptidão de cada indivíduo. É evidente o contexto normalizador que esta avaliação criava de imediato: devia ser interpretada pela criança como reflectindo o seu grau de adaptação relativamente às expectativas que os outros tinham dela. O seu crescimento deveria fazer-se na direcção desse horizonte.

Mas a dinâmica da integração social jogava-se fundamentalmente noutra tabuleiro e informava tanto os testes de idade como os de aptidão. É sabido que Galton desenvolveu o conceito de distribuição normal para visualizar a variabilidade porque acreditava que os fenómenos biológicos e psicológicos eram governados por leis precisas. Do mesmo modo, assumia que as qualidades de uma população variavam de acordo com um modelo previsível estabelecido pelas

longas séries estatísticas. O real tinha para Galton uma expressão gráfica muito rigorosa: uma curva cujas oscilações se organizavam de forma regular e simétrica a partir de um meridiano. Se a curva obtida pela soma das observações apresentasse a forma duma ogiva regular — a ogiva de Galton equivalia, já se vê, à curva em forma de sino apresentada por Gauss — indicá-nos-ia que a distribuição era conforme à lei da probabilidade dos desvios e que, por exemplo, o número de crianças escolhido nos daria uma justa fisionomia do conjunto. Se, pelo contrário, a ogiva era quase plana ou muito abaulada, isso significaria que a nossa amostra era imperfeita, pois as crianças escolhidas pertenciam sobretudo a uma região média ou a uma das extremidades, não espelhando assim com rigor a população. Então, fosse qual fosse o retrato, o único verdadeiro seria aquele em que os indivíduos variavam em volta de um tipo central, de modo a que cada aptidão individual pudesse ser um desvio maior ou menor da tendência central ou do tipo da sua idade, sexo ou grau, etc. O mesmo princípio também se aplicava aos testes de idade. Inclusive nas crianças normais e com a mesma idade, explicava Claparède (1931: 226), se podiam registar diferenças de nível de acordo com aquele padrão. As investigações de Binet, Bodertag e Goddard, com populações rondando entre 200 e 1300 crianças, chegaram a resultados muito aproximados e que validavam a lei de Galton, embora ainda não de forma rigorosamente perfeita. A fotografia em que o real era exactamente coincidente com a sua antecipação estatística foi fornecida por Terman, a partir de testes aplicados em 905 crianças escolhidas ao acaso, numa população com idades compreendidas entre os 5 e os 14 anos. Verificou aí que as crianças duma idade determinada não tinham todas o mesmo nível mental e que apenas 50% estavam no da sua idade; que 20% delas tinha um ano de avanço e outra igual percentagem um ano de atraso; por fim, que 5% apresentavam dois anos de avanço e também outros 5% dois anos de atraso (cf Claparède, 1931: 228).

A teoria da *continuidade das variações psíquicas*, apresentadas por Thorndike e outros psicólogos americanos, ia na mesma direcção. Deduzia-se das suas investigações que, quanto maior fosse o número de casos observados, tanto mais regular seria a curva. Thorndike afirmou, ainda, que as pequenas diferenças entre os indivíduos eram mais frequentes que as grandes. A lógica populacional-equalizadora atingia aqui o seu ponto mais elevado. Explicava de novo Faria de Vasconcelos: “em geral a forma de distribuição é tal que, entre um grande número de indivíduos, as diferenças são pequenas, que, entre um número menor, elas são moderadas, e que somente entre poucos indivíduos as diferenças são muito grandes”. A curva regular constituiria o tal dispositivo óptico que, de novo, o psicólogo forneceu ao professor para lhe devolver uma realidade-outra, além da sua: “o quantitativo das diferenças do mesmo grau escolar é maior do que o professor talvez realize”; “em todos os casos os resultados observados dispõem-se segundo a curva de Gauss”. Nessa medida, o teste correspondia ao projecto da ciência do Estado de transcrever os atributos de toda uma população e num ponto em que eles pudessem ser calculados. Por fim, a imagem gráfica da curva serviria para mostrar que não existiam linhas divisórias estabilizadas entre “a normalidade e a fraqueza de espírito ou entre a normalidade e o génio” (Vasconcelos, 1924b: 9, 15 e 16).

Esta ausência de uma fractura clara na normalidade recolocava a ciência *psi* no centro da argumentação desenvolvida pelo poder moderno. A temática que aqui desenvolvia girava efectivamente em torno da *perpétua mobilidade* posicional do indivíduo. Os testes equiparavam a

existência individual a uma arte da fuga ao desvio, na luta pela permanência dentro dos níveis *standard* ou no desígnio de os superar. E as marcas individualizadas que criaram agiriam também sobre a organização escolar: os psicólogos recomendaram naturalmente que as classes se deveriam constituir a partir da idade mental e já não mais sobre a idade real, e que o ensino se teria de adequar às aptidões particulares de cada aluno. Desta forma, a tecnologia dos testes disponibilizou à instituição escolar a possibilidade de operar no sentido da regulação do detalhe, levando-a a estabelecer uma grelha de atributos de tal maneira complexa e exaustiva que pudesse antecipar o que havia de aleatório e imprevisível na conduta de cada um dos seus alunos. A dinâmica trazida pelos testes continuaria nas tabelas que percebiam e registavam os traços da conduta individual em termos de conformidade-desvio relativamente às normas-padrão. À volta da criança, esse ser móvel — de equilíbrio instável e em permanente crescimento —, podiam ampliar-se e ramificar-se os *registos*, estabelecendo-se um sistema de percepção em que ela era como que capturada e apresentada de forma estável, fixa. Dócil, dir-se-ia. As novas técnicas de recolha e apreensão da realidade individual que se começaram a desenvolver nos alvos do século XX já nada de facto tinham que ver com a imaginação filosófica da fase anterior, marcada pelo discurso acerca das faculdades. Deveriam dar lugar a uma gigantesca operação documental da observação, mensuração e quantificação. Suceder-se-iam então as imagens, os gráficos e os números — essa tríade de *immutable mobiles* — tanto em ficheiros como em estudos de caso, tanto em boletins como noutros *dossiers* referentes às propriedades, capacidades e energias de cada actor.

Faria de Vasconcelos e Claparède, designadamente, defendiam nessa linha de preocupações a introdução na escola de uma caderneta escolar/caderneta de saúde contendo uma miríade de registos sobre cada aluno. Seria um meio indispensável de conhecer, passo a passo, a marcha do seu desenvolvimento físico e mental, afirmavam. Nesse documento anotar-se-iam, com regularidade e extremo rigor, as observações antropométricas já então em uso — tais como a estatura, o peso, o perímetro torácico, as funções respiratórias e circulatórias, a força muscular, etc. —, mas também outras de carácter médico, biológico, fisiológico e psíquico, reveladoras de patologias e singularidades não detectáveis pelas primeiras medições objectivas. Tratava-se assim de pugnar directamente pela higiene “fisiopsíquica e assegurar a evolução normal do corpo e do espírito”. Noutras palavras, de descrever, primeiro, para agir com mais acerto, mais tarde: “a caderneta escolar médico-pedagógica é o *cadastro fisiológico e psicológico da criança que permite avaliar o que ela vale e o que ela valerá*” (Vasconcelos, 1986: 284). Por sua vez, Claparède (1952 [1946]: 114-115) insistia em que a fisionomia individual de cada escolar pudesse contemplar todas as ocorrências ao longo do percurso no estabelecimento de ensino, das doenças às vacinas, das crises de crescimento aos acidentes mais variados. Também tudo quanto se relacionasse com a hereditariedade — sífilis? — e o ambiente familiar — alcoolismo, promiscuidade? — deveria ser objecto de notação. Aquele pedagogo suíço reflectia, ainda, sobre a natureza, necessariamente não confidencial, deste documento privado. Entendia que a caderneta sanitária deveria absolutamente conter outro tipo de dados, concernentes à estrutura psicológica e ao comportamento moral do aluno, e, por isso, não seria apenas o médico a poder dar nela baixa dos factos ou a utilizá-la como instrumento de análise do aluno. Todas as autoridades escolares o poderiam fazer. Então, contendo descritores de ordem física mas também inte-

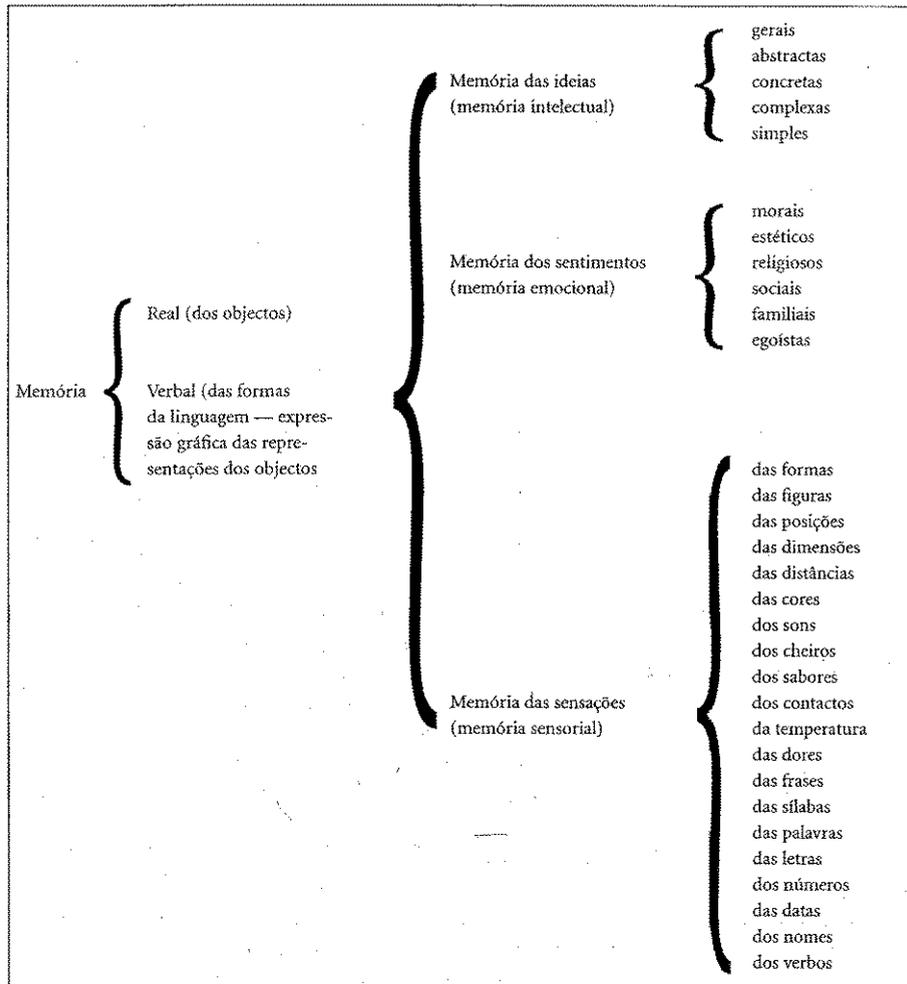
lectual e moral interpenetráveis, esta grelha colocava o problema da intimidade no centro da instituição escolar e, sobretudo, fazia dela um assunto público, relativo a médicos, psicólogos, professores e administradores escolares.

Era portanto essencial que se desenvolvessem, aperfeiçoassem e estabilizassem sistemas de descrição visual das características, em si mesmas invisíveis, tanto do corpo como da mente humana. A eficácia dos novos vocabulários taxonómicos dependia então, inteiramente, da possibilidade da sua representação imagética e só nesse momento a psicométrica poderia falar efectivamente e em bom rigor de governo do aluno. Uma caderneta, uma ficha médica ou outra qualquer peça de descrição individual teriam atrás de si um longo trabalho e, diga-se, um trabalho de distorção um tanto paradoxal. Por um lado, o documento seria construído sob o parâmetro da mais pura economia de meios e sob o princípio da clareza: para que pudesse ser eficazmente preenchido deveria evitar todo o tipo de ruídos, das sobreposições às omissões, com as grandes categorias e os respectivos descritores a remeterem sempre para realidades palpáveis, mas deixando ao mesmo tempo espaço, em cada secção, para o registo detalhado de *todas as ocorrências inesperadas*. Por outro lado, as tabelas deveriam, na variedade e multidireccionalidade dos significantes propostos, constituir uma verdadeira *imago-mundi*. A linguagem cunhada pelo poder seria assim a um tempo orientadora e capaz de instituir a exclusividade. Insisto: na sua função cognitiva, o sistema de rotulagem do sujeito impresso no papel desvendaria, por si mesmo, uma ligação directa da teoria com a observação particular da pessoa, desenhando e desenvolvendo todo um quadro conceptual que, nas variações e combinações que autorizava, fosse a expressão acabada do triunfo da ordem sobre o caos e os particularismos. Era essa ilusão que importava estabelecer com estes dispositivos de representação simbólica da identidade pessoal. Estamos perante uma abstracção científica, uma projecção. A relação que estabeleciam com o real era invertida. Estas peças antecipavam a realidade e não o contrário, constituindo-se como um modelo *para* e não um modelo *de* (Anderson, 2000: 173-174). O “real espacial” que a peça documental consagrava deveria tornar-se sempre, ensina-nos Boaventura Sousa Santos, “na matriz das referências com que imaginamos todos os demais aspectos da realidade” (2000: 184).

Reproduzirei, já em seguida, uma espécie de *mapa da memória* dado à estampa por Alves dos Santos em 1923, mas por ele elaborado porventura duas décadas antes. Essa peça cartográfica deve ser vista exactamente como um testemunho pioneiro — ainda muito rudimentar e escolhido entre outros possíveis — de inteligibilização codificada da diversidade. Vale pela tentativa de construir correspondências creíveis da memória com os mais diversos domínios da realidade. Também para aquele pedagogo português, a memória era de todas as funções do espírito a fundamental, posto que tornava “possível e inteligível a unidade e a identidade do eu”. Era através da análise dessa “dinâmica neuro-psíquica” do indivíduo que se poderia chegar “até à base da consciência” e prescrutar tanto as “razões” quantos os “motivos” subjacentes à sua conduta. O estado da arte ao tempo, sobretudo depois de “alguns trabalhos definitivos”, permitia a Alves dos Santos rejeitar a tese do senso comum, segundo a qual existiria apenas uma memória, como demonstrar igualmente que lavrava em erro quem continuasse a falar em memória como se se tratasse de uma mera “faculdade”. O autor de *Psicologia experimental e pedagogia* preferia falar então em “memórias”, em “feixes de memórias” ou até mesmo em “fun-

ção mnésica” que se exerceria de modo absolutamente diverso “consoante a complexidade, a plasticidade do cérebro e a riqueza das respectivas associações”. A “memória psíquica” seria desta sorte um exclusivo dos seres “auto-conscientes” e portanto tão variável — em qualidade e quantidade, mas também na fisionomia dos seus órgãos e nas circunstâncias da sua própria produção — “como os cabelos da cabeça” (Santos, 1923: 166-168). Agrupá-las, condensá-las numa única imagem gráfica era evidentemente um exercício de classificação do contingente e

Documento I — “A Memória”



(Santos, 1923:167)

do provisório. A ciência moderna foi sendo construída por sobre esquemas como o que segue, sempre apresentados como imperfeitos, é certo, mas espelhando invariavelmente um encaixe pleno de cada singularidade com o vocabulário científico.

As investigações que estiveram na base da produção destes materiais marcaram outrossim as imagens sociais da escola. A vetusta figura do mestre-sábio que do seu estrado abarcava num só golpe toda a classe e cuja voz se impunha sobre uma plateia uniforme, indistinta e rotinada nos silêncios dilatados, deveria sair de cena quando o saber pedagógico lhe afirmasse que ele não poderia razoavelmente continuar a fixar a sua atenção sobre o valor do ensino em si mesmo, considerado em abstracto e como um absoluto, esquecendo-se tanto das qualidades receptivas de cada aluno quanto da sua própria personalidade. Teria portanto de mudar e aprender também ele a divisar uma a uma as unidades da sua classe e a tratá-las como existências individuais que efectivamente eram. Binet forneceu mais uma vez o mote: “il est un enseigneur, il doit devenir aussi un observateur”. Observar e ensinar seriam realidades separadas e mesmo independentes do trabalho docente. Era portanto a primeira atitude aquela que doravante mais urgia desenvolver através do conhecimento da psicologia individual, a fim de poder mergulhar na mentalidade infantil de forma organizada. Ao professor cabia-lhe inquirir, medir e diagnosticar (Binet, 1911: 14).

Nesses termos, a criança deixava, também ela, de poder conceber-se como a espectadora-recipientes para se ver idealizada enquanto participante activo na elaboração dos próprios conhecimentos que lhe eram administrados. Todo o cenário escolar teria então de se transformar em nome de uma lógica de trabalho inteiramente dependente da mundividência particular de cada um dos pequenos actores. De então para cá passou a valer a representação da sala de aula como uma espécie de *atelier* ou *laboratório* onde o aluno trabalhava por sua iniciativa e se ia movimentando sem restrições ou obstáculos, contando sempre nas suas iniciativas com o auxílio do professor-colaborador. Note-se que neste quadro, é certo que ainda referido no plano metafórico e ideal, já não está apenas implicada a esfera da moral mas a arquitectura em que decorreriam todas as aprendizagens escolares: “hoje, em todos os países”, afirmava Faria de Vasconcelos nas suas *Lições de pedologia e pedagogia experimental*, proferidas ainda em 1909, “procura-se subordinar os métodos e os programas de ensino, assim como a habilitação dos professores, às necessidades individuais psicopsíquicas da criança” (1986: 193). Havia mesmo quem a este respeito falasse de uma verdadeira revolução copernicana. E entre eles também o nosso Adolfo Lima, para quem a radical “inversão” dos valores académicos, “mercê do desenvolvimento dos ensinamentos da psicologia” — “onde o mestre era tudo, passou o discípulo a ser tudo!” — implicava que o adulto é que se tivesse “de adaptar às exigências da natureza da criança” (Lima, 1925c: 106).

Foi sob esta batuta da *actividade livre* — já de resto intuída também por algumas figuras do *Momento Compayré* — que as investigações cruzadas da psicologia experimental puderam suscitar metodologias pedagógicas inovadoras as quais, umas sobre outras, modificariam de alto a baixo a paisagem e os costumes escolares durante todo o século passado. Começo por recorrer neste ponto da narrativa às justificações avançadas por Maria Montessori relativas à criação de um autêntico arsenal didáctico utilizado no processo de aprendizagem da sua *Case dei bambini*, aberta no ano de 1907. Os materiais pedagógicos propostos por aquela médica italiana concebiam-se já à *escala* da criança e foram apresentados como capazes de desenvolver nela a sua *carne*

mental. Consubstanciaram um processo *espontâneo-sensorial* pelo qual se ergueria paulatinamente, dentro da alma da criança e depois do adolescente, o homem que nela estava adormecido. Num reforço claro da imagem de marca da livre escolha e experiência do aluno — a pedra de toque da pedagogia científica, segundo Montessori —, as novas tecnologias permitiriam ampliar as possibilidades do trabalho infantil e que a educação pudesse, de facto, atingir o seu objectivo central. Começar a ser concebida como *auto-educação*, já quase sem a ingerência do adulto.

“L’activité de l’enfant se développe dans un rapport direct avec le matériel, c’est à dire avec des objets scientifiquement déterminés et mis à sa disposition dans son milieu. C’est cette particularité qui permet de résoudre le problème de l’acquisition de la culture. Cette solution consiste d’abord à limiter l’intervention de l’adulte, puis à substituer aux anciens enseignements du maître un matériel qui permette à l’enfant d’acquérir de lui-même les connaissances nécessaires selon ses propres besoins de développement. Chaque enfant ayant le libre choix de son activité se développe selon ses besoins créateurs les plus intimes, et il progresse ainsi dans son instruction. Le développement de la personnalité se fait donc par des expériences qui conduisent à une culture supérieure. Le maître reste dans son rôle de dirigeant et de guide, mais il n’est qu’un aide, un serviteur, pendant que la personnalité de l’enfant se développe par sa propre force en exerçant son activité.” (Montessori, em texto de 1931, citada por Böhm, 1994: 163-164)

Nesta nova dinâmica ganharam particular destaque as investigações que reforçavam a centralidade do *jogo* no interior do novo dispositivo escolar. Os psicólogos do século XX iriam, igualmente em bloco, atestar o princípio segundo o qual o jogo é, não apenas o primeiro, mas também o mais importante instrumento a que a criança recorre para se desenvolver, afirmando que a característica da infância é a brincadeira e que o jogo-brincadeira é indispensável à nutrição da infância. Liberdade de iniciativa e actividade espontânea informavam plenamente esta situação socializadora. Claparède falava da sua *Maison des Petites* (1915) — uma instituição de educação experimental criada como anexo do *Institute Jean-Jacques Rousseau* (1912) que acolhia crianças a partir dos três anos e até à adolescência — como uma escola-casa plenamente aberta às movimentações dos seus ocupantes e à aprendizagem através do jogo. Era esta a sua máxima: “on désire que les enfants veuillent tout ce qu’ils font; on désire qu’ils agissent, non qu’ils soient agis (Claparède, 1953: 88)⁴⁹. Havia tempo que pedagogos como Froebel, primeiro, Karl Gross e Stanley Hall, mais tarde, já tinham percebido a importância do fenómeno lúdico na educação. Seria porém necessário esperar pelas primeiras décadas do século XX para que os jogos fossem efectivamente apresentados como o recurso mais adequado do autodesenvolvimento infantil. Apareceram então quer como um agente da satisfação das necessida-

49. “Ce que nous avons cherché”, justificava-se Claparède, “c’est que notre école nouveau style donnât aux enfants l’impression du chez soi, et que la vie qu’ils sont appelés à y vivre, soit réel ment l’image de la vie. Et nous y avons pleinement réussi. La Maison des Petites, c’est bien ‘leur’ maison. Située au milieu d’un grand jardin, à proximité d’un verger, elle n’a rien d’un ‘bâtiment scolaire’. Les enfants vont, viennent, entrent, sortent comme ils veulent, et suivant les besoins de leur occupation du moment. On tire un grand parti de l’instinct de jeu; l’enfant apprend en jouant.” (Claparède, 1953: 87)

des da criança quer como, igualmente, de preparação para as situações a que ela iria fazer face no futuro. Raciocínio, reprodução das impressões e das ideias mas também consciência de si poderiam já ser então exercitados pelo jogo. As investigações psicopedagógicas de Decroly permitiram-lhe organizar séries sistematizadas de material de jogos educativos que, podendo ser utilizados também como testes, visavam principalmente a iniciação da actividade sensorial-motora e intelectual, numa escala de progressiva complexidade: (i) jogos visuais, (ii) jogos visuais motores, (iii) jogos motores e auditivos motores; (iv) jogos de iniciação aritmética; (v) jogos respeitantes à noção do tempo; (vi) jogos de iniciação de leitura; (vii) jogos de gramática e de compreensão da linguagem. Na primeira década do século-XX estava-se já perante uma longa panóplia destas práticas socializadoras não apenas das crianças mas igualmente dos jovens e dos adolescentes, como o pôde assinalar Faria de Vasconcelos⁵⁰.

50. Recorro aqui, por uma questão de comodidade e mais uma outra vez à sistematização dos diferentes jogos elaborada por ele nas suas *Lições de pedagogia e pedagogia experimental*. Não ignoro que Claparède noutra livro (1951: 146-158) faz idêntico esforço, mas com bastante maior minúcia. Embora nos seus grandes traços, a tipologia que Faria de Vasconcelos ali apresentou era também ela já muito variada e compreendia duas grandes categorias. A primeira delas seria constituída pelos jogos feitos “à base de acção, que revestem a forma de luta e aparecem como um fenómeno social”. A segunda, por sua vez, continha os jogos feitos “à base de sonho, que dobram o ser sobre si mesmo e são no fundo fascinação”. Como correspondendo à primeira categoria, podíamos encontrar “os jogos de hereditariedade”, “os jogos de imitação” e os “jogos de animação”, mas era a segunda categoria aquela que reunia os jogos com funções propriamente educativas, aqueles que exercitavam directamente “os processos gerais da vida mental”. E seguia-se o seu elenco, com as respectivas características. “Os *jogos motores* correspondem a uma profunda necessidade de actividade física e o seu objectivo é exercitar os membros, desenvolver e fortificar os músculos da criança. Uns têm por fim desenvolver a coordenação de movimentos, outros a sua força ou a sua prontidão: a pela, a corrida, o salto, o papagaio, a ginástica, as danças, o croquet, o ténis, etc. Os *jogos sensoriais* visam a educação dos sentidos, o desenvolvimento da habilidade e dexterdade manual, a rapidez e a exactidão do golpe de vista: pauzinhos, jogos de paciência, o pião, o embocabola, o volante, a cabra-cega, o jogo da palheta, caixa de música, corneta, coloridos, pela, etc. Os *jogos intelectuais* desenvolvem a inteligência da criança, satisfazem o seu instinto de curiosidade e são uma escola de observação e julgamento. A criança tem uma necessidade imperiosa de conhecer; quando destrói um boneco, para ver o que há dentro, pretende satisfazer o seu desejo de saber e o jogo permitindo-lhe experimentar (...), dá-lhe já algumas vagas noções sobre a natureza das coisas. O jogo desenvolve ao mesmo tempo o espírito de observação na criança (...); para imitar é preciso primeiro ter observado. Há jogos que fazem intervir a comparação (loto, dominós), o raciocínio (damas, xadrez), a reflexão (enigmas, charadas, adivinhas), a imaginação criadora (histórias, contos, desenhos). Os *jogos afectivos* têm por fim a cultura da sensibilidade, dos instintos sociais, familiares, altruístas: camaradagens, passeios em comum, formação de grupos, de pequenas sociedades, imitação da vida familiar. O jogo da boneca ocupa o lugar de honra, é o mais antigo e o mais espalhado e põe em acção, ao mesmo tempo, o instinto da maternidade, o instinto de imitação, o instinto de dominação, satisfaz o desejo de desempenhar o papel de causa e a necessidade de amar. *Jogos que exercitam a vontade* (...) [que correspondem a uma] ginástica especial da vontade, como poder de inibição, como princípio repressivo de movimentos, de impulsos (...). Para um acto ser inteligente precisa de ser medido e pesado, antes de ser efectuado. Pensar (...) é conter a palavra e a acção. Gross assinala, como aptos, para fortificar este poder de inibição, um certo número de jogos, que constituem verdadeiros exercícios de repressão de movimentos reflexos, instintivos ou habituais, tais como: repressão do riso, repressão de certos reflexos (experimental não fechar os olhos quando se aproxima a mão), repressão de certos movimentos voluntários (exercícios de imobilidade, o jogo da estátua, quadros animados). *Jogos que exercitam a atenção*. A atenção desenvolve-se pelos jogos (...). Um dos passatempos da criança é a repetição multiplicada da mesma acção (acção de bater, de abrir e de fechar, etc.). Os *jogos artísticos* acordam na criança o sen-

A mais valia aqui contida era essencialíssima para o projecto educativo da modernidade. A dimensão lúdica faria o sujeito refluir sobre si, num trabalho articulado corpo-espírito, e que o levava ainda a conseguir assimilar o mundo que o rodeava. As exigências da individualização na escola pareciam consubstanciar-se também nestoutro exercício. Seria com efeito por intermédio do jogo que a criança tinha a possibilidade de “afirmar o seu carácter pessoal” no interior da instituição escolar. Para isso, era colocado à sua mercê todo um aparato de objectos e situações que lhe iria permitir mostrar-se como uma “verdadeira máquina de associação” de ideias. E também a modelar-se a si própria, criando nessa interacção os seus centros de interesse particulares. As brincadeiras constituiriam, finalmente, a raiz necessária ao “estádio de futura abstracção” (Lima, 1927b: 237-238, itálico meu). Os pedagogos da educação nova comungavam portanto a crença segundo a qual quanto mais rico e plástico fosse o sistema de associações que a criança concretizasse no ambiente escolar tanto mais as suas adaptações ao meio exterior seriam efectivamente completas. Fora de dúvida, era por intermédio deste processo que se começava a resolver o problema maior da adequação funcional do real ao *eu* e da necessária acomodação deste àquele. Foi essa operação que Piaget procurou inteligibilizar quando referiu que o jogo simbólico constituía o pensamento individual na sua forma mais pura, permitindo, pelo seu conteúdo próprio, fazer desenvolver o *eu* e os seus desejos, mas num contexto já inteiramente distinto do estabelecido pelo pensamento racionalista que procedia à socialização da criança adaptando-a a uma realidade externa composta de verdades comuns e universais. A lógica era inteiramente já a oposta: “le jeu est donc, sous ses deux formes essentielles d'exercice sensori-moteur et de symbolisme, une assimilation du réel à l'activité propre, fournissant à celle-ci son alimentation nécessaire et transformant le réel en fonction des besoins multiples du moi” (Piaget, 1969: 212).

Dito de outra maneira: verdade e ficção alimentavam-se mutuamente neste instrumento de produção da identidade pessoal. O jogo mostrava que não poderiam existir uma sem a outra. Julgo ser este aspecto que mais importa procurar esclarecer aqui. É claro que estamos perante uma simulação. Claparède de novo: “libre poursuite de buts fictifs; tel est le caractère propre de l'activité ludique” (1951: 135). E, no entanto, nada nela ocorre de forma desorganizada que a aparente com os mundos da fantasia, da imaginação; esta é fundamentalmente uma operação da *mimesis* e da reconstituição, pois está cheia de regras objectivas e de objectos que projectam situações familiares. Todos os materiais e motivações do jogo provêm da memória e de situações concretas — trata-se de uma personificação. Os pedagogos da educação nova acreditavam que se produzia assim no espírito da criança a crença na presença real. Mas o jogo, afirmavam-no ainda, era também do domínio da vida interna e só se podia realizar se o desejo e o livre esforço do jogador estivessem presentes em pleno. Seria essa *liberdade interior* que lhe daria o necessário controlo de todas as situações do jogo. Adivinhamo-lo: esperava-se que, mais tarde,

timento estético: jogos pictóricos (ver imagens), épicos (ouvir contos, aventuras), arquitectónicos (fazer pequenas construções com cubos, etc.), picturais (colorir objectos, etc.), de imitação plástica (desenhar ou modelar homens, animais, etc.), dramáticos (em que a criança fazendo de actor e de autor ao mesmo tempo inventa personagens imaginárias: jogo das vistas)” (Vasconcelos, 1986: 295-298)

o excesso de reprodução interna fizesse com que o jogo deixasse de ser jogo e se convertesse em trabalho. Era nesse momento que se daria a socialização da *função integradora*. Mas, curiosamente, isso apenas podia suceder quando a auto-sugestão do jogo se tornasse muito invasora da criança, quer dizer, demasiado real. Os psicólogos identificaram várias modalidades da vida psíquica que teriam origem no objecto mental do jogo e nas suas oscilações internas e externas, sintetizando-as numa correspondência homóloga dos seguintes dualismos: do corpo e do espírito; do eu e do não-eu; do verdadeiro e do falso. O sujeito seria assim conduzido pela prática lúdica à interiorização do sentido da substância ontológica, da reflexão e do julgamento e sempre de uma forma progressiva. Tinha aí portanto o seu passaporte para a vida social.

Em todo o caso, e como o notou claramente Faria de Vasconcelos, que sigo de perto neste ponto da narrativa, o trânsito entre o uso público e a actividade da simulação não mais abandonaria o actor, vida adentro. Seremos por aqui levados a pensar que a identidade pessoal se jogava num palco. O drama que sobre ele se desenrolava poderá ser interpretado, entende o sociólogo Erving Goffman, como correspondendo à troca social da informação⁵¹, mas, para aquele psicólogo português, surgia à época como resultando numa dinâmica da mais pura aprendizagem dos caminhos da liberdade. O conjunto das afirmações proferidas por Faria de Vasconcelos deixa perceber que o recurso directo que também fez à metáfora teatral supunha, para si, a possibilidade de uma região de exposição na qual os actores estariam sob o olhar ou a presença de um público e, também, de uma outra região de rectaguarda em que se preparariam para um dia-a-dia de representação. Embora separasse o jogo da vida, sente-se que as suas palavras procuravam esclarecer a lógica da organização social da experiência através das constantes trocas de papéis que esta supõe na modernidade.

“O jogo pode confundir-se com o drama da vida ou melhor aproximar-se dele, mas, afinal de contas, o que ele é, é o drama e não a vida. A simulação activa dos objectos do jogo cria um eu artificial. O jogo produz a exibição não só de um eu real, mas de uma falsa personalidade. ‘Que queres tu ser? Que papel vais tu fazer?’ Mas a criança que joga não se contenta em afinar a sua própria personalidade, vai mais longe e diz: ‘vou provar que sou não só bem eu, mas que posso ser uma outra pessoa, um outro objecto que escolho e quero ser: um soldado, uma ama, um cavalo, um touro’. O jogo põe assim em luz o sentimento nascente da liberdade.” (Vasconcelos, 1986: 303)

E desta dinâmica integradora rapidamente se chega ao nó górdio da pedagogia moderna. “La liberté ou la contrainte?”, interrogava-se Claparède (1922: 18). A opção era evidentemente retórica, e servia para introduzir a matéria mais consensual desta geração, a da fusão simbiótica dos desejos e motivações pessoais com a disciplina interior. A capacidade espontânea da crian-

51. Recordo sobretudo uma passagem do livro *A apresentação do eu na vida de todos os dias* em que Goffman apresenta o trabalho de figuração dos actores nos espaços sociais a partir do eixo da representação, afirmando: “esta forma de controlo pelo indivíduo do seu papel reinstaura a simetria do processo de comunicação, e instala o palco de uma espécie de jogo da informação — um ciclo potencialmente indefinido de simulação, descoberta, falsas revelações e redescobertas.” (Goffman, 1993: 19)

ça, bem como os impulsos que por si própria queria realizar e concretizar, não podiam em caso algum ser suprimidos pelo educador. Onde a escola tradicional viu esforço, atenção forçada, pressão externa, disciplina imposta, a Educação Nova encontrava agora *interesse*. Direcção e controle seriam as palavras mágicas da primeira; liberdade e iniciativa as da outra. “É absurdo supor que uma criança conquiste mais disciplina mental ou intelectual ao fazer, sem querer, qualquer coisa, do que fazê-la, desejando-a de todo o coração”; “interesse e disciplina são coisas conexas e não opostas” como sucedia no passado, afirmava Dewey (1959: 84; 1936: 170). Era sobre esta certeza que se deveria realizar a grande utopia: na escola do futuro existiria uma identificação absoluta entre o facto a ser aprendido ou a acção a ser praticada e o actor que nela se encontrava implicado. A educação seria aí uma reconstrução contínua da experiência, a vida mesma, e já não como anteriormente uma preparação para a vida futura. O professor só podia, nesta perspectiva, partir das capacidades — nativas ou adquiridas na experiência — em actividade na vida da criança; a matéria a estudar outra coisa não seria que o prolongamento das acções em que o aluno já estivesse de alguma forma empenhado. A ser assim, a criança teria um fim pessoal que a dirigia e conduzia ao longo do processo de aprendizagem. A actividade, no sentido de *self-activity*, seria o “nome para o fim último da educação” (Dewey, 1959: 138).

A mesma tese surgiu muito claramente expressa também em Ferrière, quando afirmou que o ideal da *escola activa* por si posto a circular na Europa, a partir do ano do termo da I Grande Guerra, era o da “actividade espontânea, pessoal e produtiva”. O princípio de que o verdadeiro trabalho correspondia a “uma actividade espontânea e inteligente que se exerce de dentro para fora”, veio a encontrar o maior eco junto da comunidade educativa, transformando-se na bandeira de toda esta geração. A base da educação seria assim o “impulso vital espiritual da Criança” e educar consistiria “em partir do que é, a fim de conduzir (*ex-ducere*) para o que é melhor”. O modelo de Ferrière atendia à expressão criadora da criança, procurando também desse modo responder “àquela aspiração de liberdade” que se encontrava “no fundo de cada alma humana” (1965: 18, 20, 35, 75 e 77).

Tomar como base o impulso vital da criança significava, desde logo, partir das suas *actividades manuais e construtivas*. O educador moderno teria que tirar o maior partido da espontaneidade associada nos trabalhos manuais para favorecer a emergência dos valores espirituais na alma infantil. Esta segunda geração da psicopedagogia empenhou-se em demonstrar a continuidade entre a actividade manual, sinal da precedência da inteligência prática sobre a inteligência teórica, e o progresso moral. Bateu-se não só pela inserção dos Trabalhos Manuais nos planos curriculares do ensino primário e secundário como pela afirmação da sua centralidade em termos socializadores. É certo que actividades tais como a picotagem, a olaria, a cartonaagem, a modelagem, a encadernação, os trabalhos com o vime, a madeira ou o ferro foram referenciados no contexto mais alargado do exercício corporal e como mais valias para o desenvolvimento psíquico e intelectual da criança. *Learning by doing*, passou a afirmar-se aos quatro ventos. Os trabalhos manuais, adaptados à idade mental da criança, afirmou-se ainda amiudadas vezes, incrementariam as faculdades de observação, comparação, imaginação, estimulariam o espírito de iniciativa e de cooperação, favorecendo a eclosão de qualidades como a exactidão e o rigor (Vasconcelos: 1915: 44-45). Não obstante, o quadro de referência era bem mais vasto que o circunscrito pelo progresso do corpo e do conhecimento, das faculdades inte-

lectuais e psicológicas. Esta actividade permitiria, ainda, mostrar que a *adaptação social* — e verifique-se que neste caso era o meio que se colocava ao serviço do indivíduo, a escola fornecia a ocasião para a criança trabalhar com o corpo e as mãos — resultava do cruzamento simultâneo do ensaio, da sensação, da comparação, do juízo e da invenção livre. Quem não conhece, perguntava Ferrière, “o prazer que as crianças sentem ao inventarem e ao criarem qualquer coisa de sólido?” (1965: 82). O Belo e o Bom brotariam assim juntos do engenho e da perseverança do trabalho infantil. Como se nessa manipulação a criança estivesse por si a construir o mundo e ao mesmo tempo a adaptar-se às leis naturais que o regiam. Os trabalhos manuais satisfaziam inteiramente esse encaixe. O elenco das suas virtualidades morais e sociais permitia ao mesmo Ferrière delimitar o espaço da harmonia e da cooperação social. Eram em número de sete as *vantagens disciplinares*:

1º Os trabalhos manuais desenvolvem a *sinceridade*. No trabalho concreto não há mentira possível, nada a esconder. Um objecto é bem feito ou mal feito. Resulta daí que nada permite melhor ao pedagogo dar-se conta do carácter moral da Criança que vê-la trabalhar com as suas mãos.

2º Na mesma ordem de ideias, a *emulação* assenta numa base sólida, quer se trate da comparação entre o trabalho de uma criança e o das outras, quer a criança compare entre si os seus próprios trabalhos do passado e do presente para tomar consciência dos progressos que fez. Não há aqui lugar para se vangloriar sem razão.

3º E, naquela que conseguir fazer algo de bom, há, em contrapartida, uma *segurança*, uma consciência de si mesma e do seu valor que constitui uma das maiores alavancas do progresso e um agente de sucesso na vida (...). Se o trabalho manual abate o falso orgulho, glorifica o orgulho legítimo e são. (...)

4º [À estima pelo utensílio] junta-se a *estima pelo trabalhador*. A Criança aprende que agir vale mais do que falar (...). Abandonará a tendência para considerar o trabalhador manual como um inferior, e toda a sua visão futura das questões sociais e operárias se tornará mais sã e mais justa.

5º Pode-se também despertar o *altruismo* fazendo confeccionar aos alunos mais velhos uma parte do material escolar necessário aos mais jovens, incapazes de o fabricarem (...).

6º Os psicofisiologistas reconheceram há muito que existe na Criança uma repercussão das actividades físicas nas faculdades psíquicas. Da mesma forma que o carácter moral da Criança transparece na maneira como trabalha manualmente, assim as marcas deixadas pelo trabalho manual se encontrarão em todas as actividades superiores do espírito; elas agirão no sentido da *formação do carácter*. E encontramos assim a Lei do Progresso: diferenciação e concentração complementares. No domínio do trabalho manual, a diferenciação traduz-se por uma habilidade e uma maleabilidade cada vez maiores; a concentração, por uma firmeza, uma segurança, uma precisão, uma resistência e uma perseverança crescentes. E eis a repercussão destas qualidades no domínio psíquico do carácter (...). Sob este ponto de vista, uma longa prática dos trabalhos manuais é uma autêntica escola de cultura moral.

7º Finalmente, o trabalho manual permite melhor que qualquer outro a colaboração de que nasce o sentimento da solidariedade e do seu valor no mundo.” (Ferrière, 1965: 83-84)

O problema em aberto aqui, já se vislumbra, era o da *subjectivação política* e nos termos como foi atrás traduzido por Mitchell Dean a partir de Foucault. A socialização escolar tinha claramente esse recorte. Só se poderia influenciar a conduta individual da criança, em ordem a obter comportamentos socialmente padronizados, se se retivessem as suas aspirações, os seus desejos e as suas capacidades práticas. E tratar-se-ia, novamente, de uma *acção sobre outra acção*. Foi John Dewey quem mais se deteve em considerações sobre a lei do interesse, defendendo que era aí que se estruturavam os aspectos dinâmicos da assimilação com a acomodação. Escolho, ao acaso, duas afirmações suas sobre os grandes objectivos da escola: “toda a educação é social, sendo, como é, uma participação, uma conquista, um modo de agir comum”; “o objectivo da educação é, de modo geral, levar os educandos a ter as mesmas ideias que prevalecem entre os adultos” (Dewey, 1959: 17 e 24). A linguagem dos *finis* é a de sempre: disciplina e normalização social. Contudo nesta fase histórica e no ambiente escolar aqueles objectivos concretizavam-se através da máxima da acção livre e do papel que esta desempenhava na constituição das diversas operações mentais e do pensamento infantil. O trabalho ficaria inteiramente consagrado e justificado porque correspondia a uma necessidade interna do sujeito. De facto, o interesse surgia a Dewey como um impulso ou hábito que gerava um propósito com força suficiente para mover uma pessoa a lutar pela sua realização. Significava, portanto, “actividade unificada, integrada” (1959: 96). A questão propriamente ontológica resolvia-se na mesma operação. Era a outra face do espelho. Não fazia qualquer sentido, continuava o mesmo pedagogo, “distinguir o interesse do *eu*”; seriam “dois nomes para designar uma coisa única: a espécie e a intensidade do interesse activamente tomado por alguma coisa revela e mede a qualidade do *eu* existente”. (Dewey, 1936: 428). O “interesse verdadeiro” mostrava que o sujeito e o mundo exterior se achavam juntamente empenhados numa relação em constante progressão, “que uma pessoa se identificou consigo mesma, ou que se encontrou a si mesma no decurso de uma acção” (Dewey, 1959: 120).

Dewey caracterizaria, ainda, os interesses infantis como essencialmente móveis e transitórios, consubstanciando nesse sentido uma *função de tipo propulsivo*. A tarefa do professor podia então clarificar-se um pouco mais: deveria considerar os interesses ora como signos reveladores das necessidades profundas ora como virtualidades de funções novas na criança. Eram, portanto, mais um *sintoma genético* que permitiria fundar a educação como uma dinâmica alicerçada sobre as tendências inatas. O educador via-se assim investido do papel de intérprete desses sinais manifestos ou de criador das condições favoráveis ao seu trânsito e livre eclosão na situação da sala de aula. Essa outra qualidade de avaliador dos sintomas, dos processos internos que procuravam transmutar-se em assuntos externos, faria dele essencialmente um *terapeuta* (Claparède, 1922: 19). Esta seria a última faceta, espécie de imagem-limite do professor ao longo da última centúria.

A lógica do império terapêutico começa por nos devolver a figura do professor como um auxiliar-facilitador de processos criados inteiramente pela natureza. Quando se propôs responder de frente à questão “o que é a Escola Activa”, Ferrière falou naturalmente, e à cabeça das suas considerações, da aplicação das leis da psicologia genética à criança, do necessário conhecimento das aptidões, do equilíbrio individual. Mas o que procurou essencialmente sublinhar foi a possibilidade da acção educativa, confundindo-se já com o *alimento espiritual* que cada criança necessitaria, vir a atingir a esfera por excelência mais indomável da sua alma: o quadro

que traçou desvenda o designio de expandir a arte de governo dos alunos até aos domínios do seu *inconsciente*. Os objectivos que a visão de Ferrière perseguia seriam expressamente os da produção de cidadãos amantes da ordem, mas esse designio remetia-o para a autonomia, conceito este que traduzia por equilíbrio e harmonia das manifestações pulsionais. E nós estamos de novo regressados às temáticas do domínio de si. Só que agora o âmbito em que elas se viram inscritas pelos psicólogos era o da *formação social de sentimentos inatos*. Nesta perspectiva, a “Escola Activa” agia, não sobre os sintomas exteriores do “Bem e do Mal”, mas sobre a sua “origem profunda”. Procurava, fundamentalmente, “conhecer o subconsciente: instintos, tendências, impulsos, intuições e interesses espontâneos, a fim de os utilizar, canalizar e de os fazer servir o progresso espiritual da Criança”. Era por essa via que “a Razão e a Vontade” predominariam sobre “o Coração e a Intuição”. De outro modo, afirmava Ferrière, “o espírito toma posse das tendências subconscientes: é a isso que se chama o domínio de si próprio”. Desta maneira, a “Escola Activa” estava segura de se conformar com os ideais sociais da “Ciência moderna”, formando personalidades “equilibradas e harmoniosas que, longe de serem egoístas, teriam o “sentido inato da solidariedade” e seriam, assim, “obreiros activos e construtivos da Justiça e da Paz no mundo” (Ferrière, 1965: 218).

É neste contexto de um trabalho sobre a *interioridade profunda* que tem sentido colocar o problema da normalização e da disciplina no interior da escola moderna. Gustave Le Bon, autor de uma *Psychologie de l'éducation*, que foi um caso de assinalável sucesso editorial nos anos 20, defendia que o princípio psicológico fundamental de todo o ensino se podia resumir numa fórmula que não se cansava de repetir: “toute l'éducation consiste dans l'art de faire passer le conscient dans l'inconscient”; por seu turno, “la morale n'est sérieusement constituée que quand elle est devenue inconscient”. (Le Bon, 1924: 216-217). A máxima não seria mais a do conhece-te a ti mesmo mas a do domina-te a ti mesmo. Importava, assim, encontrar os meios que permitissem rebuscar o inconsciente da criança como uma esfera espiritual com vida autónoma. Pas-sou a defender-se a tese de que o inconsciente podia ser desenvolvido através da *formação artificial* de reflexos resultantes da repetição de certas associações.

O Dr. Freud fez a sua entrada no campo educativo. Vejamos como foram aí traduzidas as suas teses. Para o médico português Vitor Fontes, por exemplo, a lição da psicanálise, segundo a qual “os desvios da normalidade” eram “motivados por “erupções do inconsciente”, deveria impor-se no campo educativo (1924b: 315). Para isso, era imperioso partir das teses contidas na teoria da sexualidade proposta por Freud. Este havia postulado que sexualidade e reprodução não coincidiam, posto que a vida sexual começaria — como aliás já foi referido atrás — de forma muito activa antes do primeiro ano de vida criança. Vista do prisma freudiano, a sexualidade teria um papel primordial na própria constituição dos complexos, isto é, da afectividade. Os pedagogos defendiam nessa linha que uma abordagem cientificamente adequada deveria ser realizada logo a partir da primeira infância e não apenas na puberdade, como antes se tinha dito e feito. A adequação do princípio do prazer ao princípio da realidade far-se-ia no espírito da criança, e segundo a teoria psicanalítica, através da perseguição, da moderação e até da censura do desejo. Era fatal que “essa necessidade tirânica nunca livremente realizada” fosse crescendo com o passar dos anos. Da luta feroz entre aqueles dois princípios resultaria, portanto, não uma anulação mas apenas um armazenamento, no inconsciente, “de todas as tendências

instintivas, contrariadas, censuradas, *refoulées* pelas condições do meio". Ora, estas forças, quer dizer, esta *libido*, deslocada para o sub-solo do inconsciente, permanecia aí apenas meio adormecida, num estado de permanente latência. Um simples desequilíbrio nervoso ou um ligeiro enfraquecimento da vigilância e da censura poderiam ser bastantes para que esse material irrompesse, brutal, na consciência, dando origem a perturbações psíquicas mais ou menos graves. E, acrescente-se, todo este desarranjo das psicoses e das nevroses ocorreria sem que o indivíduo se pudesse aperceber da sua verdadeira origem. Na situação de distúrbio emocional, o inconsciente transferia ou generalizava o que a princípio era apenas pessoal, assim se explicando os estados obsessivos, as antipatias bruscas que brotavam da vida psíquica da criança ou até mesmo as suas agressões registadas nos estabelecimentos educativos. Quantas faltas dos alunos não teriam a sua origem e justificação nestas chamadas perturbações do psiquismo? Vitor Fontes traçava um quadro de ocorrências possíveis.

"Esta criança que, apesar dos esforços do professor e da própria, não consegue tomar a indispensável atenção aos trabalhos escolares; aquela que tem uma aversão acentuada pela leitura; estoura não consegue uns minutos de imobilidade na carteira; ainda aquela aparece-nos de repente a gaguejar, estacando em determinadas palavras ou sílabas, que lhe vão bulir no complexo afectivo que a domina; esta, que na era regular à escola, começa a faltar inesperadamente; este outro no ditado, apesar de todos os seus esforços, faz sempre erros, ou na mesma palavra ou nas que começam pela mesma letra, ou nas palavras que têm o mesmo sentido da ideia que preside à interiorização de determinado complexo; aquele fica sempre colado a certas ideias ou certas formas, que desenha ininterruptamente no caderno." (Fontes, 1924b: 313-314)

Todos estes sintomas indicariam sempre a existência no espírito da criança de um *problema não resolvido*. O professor teria que passar a avaliar e interpretar esse conflito interno. É aqui que se fixa a outra componente da sua figura de terapeuta. O professor via assim ampliada a paleta de temas e problemas a merecer-lhe consideração. A sua acção desta feita seria inspectiva e indagadora. Esperava-se dele que fosse capaz de desvendar, no inconsciente do aluno, qual o complexo afectivo que motivava as suas atitudes desviantes. Já Binet, em *Les idées modernes sur les enfants*, achava igualmente que ao professor lhe não bastaria saber aplicar uns quantos *mental tests*. Teria que, dentro e fora da sala de aula, nos corredores e recreios, observar a conduta dos seus alunos. E, ao mesmo tempo, desenvolver estratégias de aproximação, capazes de conquistar a sua confiança, em ordem a obter deles confidências íntimas espontâneas. (Binet, 1911: 14). Estamos já também de regresso à velha lógica confessional e da sua associação directa ao moderno *talking cure* disponibilizado pela psicanálise. Vitor Fontes falava, também ele, de um outro novo ramo da pedotécnia — a "psicopedanálise" — exactamente como sendo "a aplicação da psicanálise à pedagogia". O professor, pela observação dos fenómenos do inconsciente e dos complexos nele interiorizados, deveria torná-los conscientes à criança em observação: podia corrigir "desarranjos psíquicos já em evolução, evitar, como meio profilático, outros que tendessem a estabelecer-se, ajudando a formar o carácter da criança" (Fontes, 1924b: 316). Se, mercê deste novo tipo de relação professor-aluno a origem do distúrbio pudesse ficar clara no espírito

da criança, *regularizada pela conversa e incorporada pelo raciocínio a causa do desejo não realizado*, então essa *libido* poderia tomar proporções normais, perdendo a sua força perturbadora.

Nestes termos, a liberdade passou a ser um conceito inteligível se associado ao contexto explicativo criado pela psicanálise. Era essa ligação que poderia demonstrar, com clareza, uma vitória da ciência da alma e das tecnologias morais do auto-controle sobre as tendências psicofisiológicas. As dinâmicas do inconsciente permitem-nos retomar as teses do ideal pessoal liberal, precisando-as como uma (i) elevação sobre si mesmo e do seu triunfo dos instintos e tendências inferiores, uma (ii) sujeição à dura disciplina do dever e da verdade, uma (iii) irradiação do eu para os outros na utilidade fraternal, dando com o coração a justiça que todos merecem (Vasconcelos, 1934a: 20). Em suma, liberdade equivalia a *sublimação*, quer dizer, na linguagem do tempo, à derivação de uma função instintiva inferior e primitiva numa outra de alto valor moral. Foi isto mesmo que Ferrière anunciou no Congresso da Liga Internacional Pró-Educação Nova, realizado em 1927 na cidade de Locarno, ante centenas de professores e de responsáveis por instituições que se reclamavam dos princípios da mensagem psicopedagógica.

"Não há verdadeira democracia sem liberdade, e não há verdadeira liberdade sem espírito de disciplina e de solidarismo. Foi o que afirmaram os mais eminentes pedagogos de quarenta nações, reunidos nas margens do Lago Maior, para juntarem um 'Locarno das crianças' ao 'Locarno dos adultos'. A liberdade não é um estado, sobretudo um estado negativo: a ausência de toda a limitação. É um dinamismo, uma orientação. É melhor dizer que a liberdade é um processo de libertação: libertação do *higher self*, para falar como William James, em relação com as divergentes solicitações do *lower-self*. Aprender a disciplinar-se, a ser senhor de si, a querer os fins da razão e do dever, eis a verdadeira liberdade do indivíduo. Fazer o aprendizado da disciplina colectiva desde a escola; conhecer o trabalho sólido, análogo ao jogo por grupos, mas com um plano desinteressado, e desde então infinitamente mais interessante; erguer-se, assim, do egocentrismo infantil ao solidarismo, virtude primacial dos cidadãos de uma livre democracia — eis a verdadeira liberdade sobre um plano social. O facto de mais de um milhar de congressistas ter proclamado estas conclusões é um sinal dos tempos. É uma vitória da psicologia da infância, que, pelo seu estudo do subconsciente, reconheceu e proclamou o valor dos 'feixes' de instintos e de tendências, postos ao serviço activo da conservação e crescimento do poder do intelecto. É também uma vitória da prática educativa das Escolas activas, tanto públicas como privadas, escolas experimentais que se abstêm de exercer sobre a juventude uma coerção irracional e antipsicológica." (Ferrière, 1927: 257-258)

O SELF-GOVERNMENT COMO PEÇA CENTRAL DO NOVO REGIME DISCIPLINAR DA ESCOLA MODERNA

Com este tipo de enquadramento é possível reflectir sobre o modo como a segunda geração de educadores colocou os problemas da disciplina e da moral. Evidentemente que, de afastados que já estávamos com o *Momento Compayré*, nos encontramos agora nos antípodas da acção repressiva. A coerção não podia em caso algum passar de um incidente, e seria até entendida

como uma manifestação de um fracasso da relação educador-aluno. Mas, acabamos de verificar, a educação moral digna desse nome não podia igualmente consistir num verniz externo de boas maneiras e de boas intenções, como sucedia na maior parte das escolas, ou na pregação quotidiana de um catecismo. Era essencialmente o resultado da união vital entre os conhecimentos do espírito e a disciplina da vontade. Uma conquista de si próprio. O verdadeiro remorso e a intenção de se dominar não poderiam vir de outro tribunal que não o da consciência. A criança teria que estar absolutamente consciente do papel que jogava no interior da escola, a fim de ser capaz de julgar e criticar os seus actos, depois dos resultados obtidos na actividade prática. O ideal da escola activa passava por contacto directo e permanente com a alma: “sossego e harmonia do meio-ambiente da criança, sossego e harmonia do seu íntimo”. Era essa a raiz de toda a nova pedagogia. Onde o espírito reinasse imperial, a criança já não diria mais “quero mas não posso”, porque a sua “vontade realizadora” estaria já totalmente de “acordo com a sua vontade profunda: queria e poderia aquilo que tivesse querido”. Ferrière resume lapidarmente a sequência da socialização na modernidade. “Poder-querer-saber — são estas as três propriedades que formam a soberana perfeição” (1965: 49 e 133).

Se importava que os princípios da moral fossem formulados a partir na terminologia psicológica, então haveria que pôr definitivamente de lado os lugares comuns da teoria educacional e as suas oposições binárias. Foi Dewey quem se empenhou em desconstruir as velhas antinomias entre (i) “interior e exterior”, “espíritual e material”, “corpo e alma”, “fins e meios”; (ii) “dever e interesse”; (iii) “inteligência e carácter”; (iv) “social e moral”. Esta renúncia às cisões da moral dominante servia a Dewey para reiterar a sua tese da conexão vital entre o conhecimento e a actividade interessada, afirmando em consequência “que aquilo que é aprendido numa ocupação que tenha um objectivo e implique cooperação com outras pessoas é conhecimento moral”. A relação fundamental era entre a acção e as suas consequências, da mesma forma que o mais importante da educação moral dizia respeito “às relações entre o conhecimento e a conduta”. Como evitar então aqueles falsos dualismos e uma ineficaz moral moralista? Implantando uma “sociedade em miniatura” no interior da escola, responderia o autor de *Democracia e educação*. Para tanto, as ocupações dos escolares deveriam ter uma finalidade social explícita e utilizar o material de situações concretas da vida social. “Moral é toda a educação que desenvolve a capacidade de participar-se eficazmente da vida social”, concluía (Dewey, 1936: 422-439).

A questão, já se antecipa, era essencialmente prática ou experiencial e não mais uma declaração ideológica de intenções. Há que dizer que os pedagogos da Educação Nova consagraram o melhor dos seus esforços em viabilizar a institucionalização do que, na tradição francófona, passaram a designar por *autonomie des écoliers* e na anglo-saxónica nem mais nem menos que por *self-government*. Estas designações apontavam para regimes que, fosse qual fosse a sua orgânica, caldeariam sempre o social na escola, tornando-a “o mais semelhante possível com a vida real” (Candeias, 1994: 397). Adolfo Lima cunhou o termo *educação social* como tendo justamente este alcance e significado. Defendeu que a escola não deveria ser mais “uma reunião a granel” mas antes “uma sociedade de crianças”. Teria de acompanhar “o progresso social”, retratando fielmente quer os “ansios” quer “as espécies de instituições” que o educando teria de conquistar por si próprio quando posteriormente fosse inserido na sociedade dos adultos. A escola organizar-se-ia e funcionaria de modo a que se propiciasse o exercício vivido da

“emancipação e da liberdade, de acção consciente e convergente”, capaz de tornar os alunos, “pela prática, futuros participantes e colaboradores de uma vida social superior, sublimada”. A ser assim, “à Escola-prisão, à Escola-caserna, à Escola-convento, à Escola-oligárquica e chauvinista” sucederia “a Escola Social” (Lima, 1925c: 108-110).

A verdadeira liberdade apresentava-se também para estes educadores, antes de mais como um problema de *consciência* social. De racionalização, ou seja, como acabámos de ler, de sublimação. “A disciplina social é um produto da disciplina mental e sentimental”, persuadia-se o mesmo Adolfo Lima (1925e: 283). A liberdade tomava-se por algo que se adquiriria pelo exercício quotidiano, pela reflexão sistemática, e nunca como um material onírico e de projecção fantasista do sujeito. Afirmava-se que este regime da autonomia ou do *self-government* libertava o aluno da tutela pessoal do adulto e também da tradicional corveia disciplinar, porque o colocava sob a tutela da sua própria consciência moral. Autodomínio individual e independência do grupo social teriam aqui exactamente o mesmo significado, sendo que toda essa conformação seria operacionalizada através de uma tecnologia propriamente política. É aqui que a visão psicológica se associa ao governo do Estado e se confunde com ele.

Não será demais insistir sobre os termos deste casamento. Como aliás notou Ferrière, a partir de declarações de Roger Cousinet e James Baldwin, a expressão *self-government* aparecia então com dois sentidos um psicológico e outro político. O primeiro sentido “signifie d’abord l’empire sur soi-même, la maîtrise de soi, la vertu de ceux qui sont capables de résister à leur passions, de se conduire d’après des principes raisonnables, de décider contre leur intérêt personnel, quand cet intérêt s’oppose à l’intérêt public, de reconnaître leurs torts quand ils en ont” (Ferrière: 1921: 234). O segundo designava já um tipo de regime político democrático, fazendo com que a autonomia correspondesse a um tipo de organização no qual os cidadãos livres obediam apenas a leis para as quais teriam contribuído directa ou indirectamente. A virtude pessoal não subsistiria sem a existência de um regime que a regulasse e regulamentasse. O autocontrolo era visto como “a qualidade essencial que devem possuir os cidadãos de um regime democrático”. Para o adquirir seria mister que, desde os bancos da escola, cada um dos futuros cidadãos se exercitasse a manter por si próprio a disciplina, a desenvolver o hábito e o gosto da veracidade, passando sem o professor tanto quanto possível, a sentir que o trabalho seria feito para o seu desenvolvimento pessoal ou para merecer a estima dos condiscípulos, e já não exclusivamente para uma avaliação do professor. Este regime da autonomia desenvolvia, na inversa, o espírito de corpo. Na turma, em vez de se encontrar “uma minoria mal intencionada, mas decidida a impôr a lei à maioria”, viam-se “bons elementos a dar o tom, a criar opinião, a determinar os julgamentos colectivos”. E logo que estes bons se sentissem apoiados “pela amizade e estima do professor tornavam-se todo-poderosos: os maus alunos eram conduzidos ao bom caminho ou calavam-se, sabendo que não teriam nenhuma influência sobre os seus camaradas e seriam, pelo contrário, postos energicamente no seu lugar”. De novo, individualização e homogeneização confundiam-se. Mais do que uma teoria da moral estava-se por esta via a criar a “verdadeira necessidade” da democracia. Esta forma de organização escolar, emblematicamente, transformava “a educação cívica”. Não seria mais um articulado de preceitos ministrados como os demais conteúdos curriculares, mas um acto ligado ao *habitus*. Quer dizer, um exercício aplicado dos deveres da cidadania, da responsabilidade social, do voto, da discussão

pública, da denúncia do favoritismo e do sectarismo. A instituição escolar a desenvolver era portanto “uma espécie de laboratório, onde se fazia naturalmente, espontaneamente, a aprendizagem da vida cívica”. E com o decorrer do tempo, já se sabe, o hábito transformar-se-ia numa “necessidade” (Ferrière, 1965: 182-183 e 194-195).

Não surpreende assim que os pedagogos tenham procurado construir as suas escolas modelares exactamente decalcadas das instituições de governo político em uso ao tempo. E não apenas as democracias eram contempladas. Todo os sistemas de governo coevos se puderam verter positivamente nas escolas de pedagogia *avançada*. Começo por registar, e me deter com mais detalhe, sobre a experiência norte-americana, país em que as “pequenas repúblicas escolares” ganharam corpo em primeiro lugar e já dentro do próprio sistema público de ensino. A mais conhecida era a *George Junior Republic*, fundada em Freeville, em 1895, por William R. George. O sistema praticado era o da democracia directa. A escola procurava reproduzir a vida e os vários públicos. A sua Constituição informava da existência de uma Assembleia Legislativa, de um Poder Executivo e de Tribunais. Além disso, tinha moeda convencional, pagava salários aos alunos — a sua divisa era “Nothing without labor” — e publicava um jornal, *The citizen*. O mais significativo é que esta experiência era conduzida sobre adolescentes, de ambos os sexos e entre os 14 e os 18 anos de idade, em situação de risco ou já mesmo activos na marginalidade. Temos assim uma colónia-internato mas que se imaginava como uma república em miniatura. Ferrière logo notou, numa visita à instituição, que William R. George assumia que a sua instituição visava marcar a transição “entre les republicques d’anormaux, de délinquents ou de vagabonds” et “les républicques d’enfants normaux” que se encontrariam noutras experiências das Escolas Novas (1921: 110). Mais uma vez o sistema experimentava nas franjas do social. Em qualquer posição que nos encontremos chega-se ao centro ou à normalidade a partir da periferia, do desvio. Trabalhava-se sempre primeiramente com os refractários. Depois de provar aí a sua eficácia, o movimento podia espalhar-se. E outras escolas públicas americanas praticaram o princípio do *self-government*. Winston Lindsley Gill foi o aclamado fundador das chamadas cidades escolares — em que o fim era o de organizar os educandos no contexto de governo próprio de um município, também com órgãos com poder legislativo e executivo —, que se espalharam por todos os EUA, Canadá e Cuba. Gill entendia que a escola-cidade seria a prazo um remédio eficaz para a degenerescência e apatia que marcavam então o sistema democrático no seu país.

Um dos divulgadores mais entusiastas destas experiências, entre nós, foi António Sérgio. Na sua celeberrima e influente *Educação cívica*, datada de 1915, defendeu a introdução em Portugal do sistema “Município Escolar”, falando igualmente da experiência da *George Junior Republic*, e de um punhado de outras escolas norte-americanas.

“O regime da Junior Republic baseia-se na *self-reliance* absoluta dos educandos, os quais ganham a vida em condições inteiramente semelhantes às dos adultos; além do princípio do *self-government* (não dever o indivíduo a sua protecção senão a leis para que ele mesmo contribui), alicerça-se pois o sistema do princípio do *self-support*, quer dizer, só alcançar o indivíduo a subsistência pelo seu trabalho profissional; não podemos (...) pensar em adoptá-lo desde já nas nossas escolas ordinárias, como devemos tentar a adopção do Município de Wilson Gill. A ideia deste último é aliás extremamente latitudinária, admi-

tindo formas variadíssimas, à mercê das condições especiais de cada escola. A pauta fundamental, indispensável de manter em todos os casos, constituem-na o espírito de benevolência, o acatamento dos direitos de outrem, o respeito de si próprio, a garantia de igualdade dos direitos, a separação dos poderes (legislativo, executivo, judiciário) e a proibição de exercer um indivíduo mais de uma magistratura ao mesmo tempo. Usam-se mesmo vários tipos de *self-government* escolar, segundo o número de escolas, dos alunos, e as ideias directrizes prevalentes no educador. Assim avulta no processo Browlee a educação geral do carácter pelo sistema da autonomia, enquanto se imitam no sistema Ray as instituições da Roma antiga; a Cidade Escolar (...) organiza a sociedade dos estudantes à maneira de um município; o Estado Escolar enfeixa Cidades Escolares numa organização semelhante à de um Estado norte-americano, com suas câmaras, seu presidente, etc.; vários Estados podem reunir-se numa nação ou confederação (...). Adopta-se com frequência o governo representativo, mas por vezes a vezes a votação directa da legislação e dos magistrados (...).

Constituindo o *self-government* um ensino prático como qualquer outro, o professor é sempre o professor (...). Esta instrução, com efeito, deve acompanhar pela doutrina a vida cívica da escola, incitando os alunos a encarar a *res publica* com toda a gravidade; para isto é necessário que a autoridade dos educandos se venha adicionar, porém não substituir à de quem ensina, visto que ‘quanto maior é a actividade dos alunos, melhor a obra do professor’; ‘guidance, steering, controlled enthusiasm, putting others at work, these are teacher’s functions in a School City’, como se exprime concisamente o fundador, Wilson Gil. Não somente há-de exercer o professor ‘eterna vigilância’, mas também habituar as crianças a praticar a vigilância, certo de que os entusiasmos instantâneos nunca saneiam os maus hábitos. O Município Escolar só se estabelecerá com êxito quando possa o mestre dirigir idoneamente as suas operações, elidir as suas falhas, consagrar tempo, atenção e interesse verdadeiro a este ramo de ensino (...). Por outro lado, quanto maior for a responsabilidade compartida ao estudante, maior o valor educativo da autonomia que se lhe dá. A responsabilidade na criação das leis instila no indivíduo uma maior tendência a cumpri-las; e quem foi colocado numa situação de responsabilidade esforçar-se-á com toda a alma por se mostrar à altura da incumbência. Evidenciou-se este facto notavelmente nas escolas americanas que adoptaram o *self-government*. ‘Havia na nossa — testifica o *principal* Drum — uma rapariga suja, desagradável, sempre atrasada e fugidiva. Nomearam-na agente de polícia: foi uma transformação maravilhosa. Ei-la aseada, agradável, sempre na escola e pontual. É uma nova criatura. ‘Se bem que a manutenção da ordem seja delegada nos magistrados (...), cada cidadão foi levado a sentir nesse particular a sua responsabilidade pessoal, e agiu em conformidade.’” (Sérgio, 1984: 44-45 e 49-50)

No Continente Europeu existiam igualmente outras escolas novas de crianças e adolescentes que, assumindo as formas de *self-government* ou da autonomia dos educandos, reproduziam as formas de governo políticas do tempo. Eram de iniciativa privada, situavam-se no campo e possuíam-se todas da mesma ambição de laboratórios vivos da inovação pedagógica. A primeira foi criada no ano de 1889, em Inglaterra, em Abbotsholme, por Cecil Reddie, sendo de todas a menos republicana. Reddie defendia que a escola era um organismo social, uma *school state*, e como o Estado era uma monarquia constitucional também a sua pequena instituição o seria. A

sua escola tinha portanto um chefe, vários capitães, ministros e magistrados, escolhidos de entre os professores, enquanto que os alunos formavam o terceiro estado, o povo. Lietz, na Alemanha, e Frei, na Suíça, fundaram outros estabelecimentos educativos sob este paradigma da monarquia constitucional.

A escola de Bedales, criada também em Abbotsholme, no ano de 1892, já apresentava um parlamento escolar. Em França, o sociólogo Demolins criou, em 1899, um organismo mais complexo, não se confundindo inteiramente com uma república, embora se aparentasse em muitos aspectos com ela. A sua novidade era que os alunos já participavam no governo da escola em comités ao lado de professores. Na Alemanha, surgiram na primeira década do século XX as comunidades escolares democráticas de Wickersdorf e Odenwald, dominadas pela plena liberdade de intervenção dos alunos, embora as restrições fossem muito visíveis nas decisões da suas assembleias que eram presididas pelo director, no primeiro caso, e no segundo, por um aluno ou aluna. Aqui os alunos podiam não apenas exprimir os seus desejos, mas realizá-los e num quadro das instituições de organização colectiva que a escola possuía. Livre iniciativa e respeito pela ordem social apresentavam-se como sinónimos no conjunto destas duas comunidades.

Em 1930 o Bureau International d'Éducation (BIE), com sede em Genebra, concebeu um "Questionnaire sur le self-gouvernement à l'école". Foi então enviado a mais de cinco centenas de instituições de ensino primário e secundário, privadas e também públicas, que se reclamavam dessas práticas organizacionais pelo mundo fora⁵². Foi aí então possível fazer um balanço de cerca de três décadas de acção consolidada. De acordo com as respostas, os benefícios deste regime far-se-iam sentir em três grandes domínios educativos: o moral, o intelectual e o social. Os inquiridos concordavam que as metodologias que praticavam constituíam "réellement la morale en pratique". Os alunos agiam por sua iniciativa, escolhiam precisamente entre o bem e o mal sem para tal serem coagidos. O campo da moral configurava-se de modo muito preciso e distinto do da escola tradicional. Um sentido acrescido das responsabilidades foi observado, constatava o relator, em 98% das experiências; a compreensão crescente da obrigação social e da responsabilização pessoal seria mesmo observada nas crianças de mais tenra idade, as que frequentavam o ensino primário. O espírito de entreatajuda crescia de forma exponencial nas Escolas Novas. O sistema provava igualmente as suas virtudes no que respeitava à formação do carácter e ao controlo interior: "la plus grande maîtrise de soi (*self-control*), surtout chez les élèves qui remplissent des fonctions dans le *self-government*". A auto-educação moral era outra evidência que percorria praticamente todas as experiências. As crianças e os jovens experimentavam que lhes seria mais proveitoso fazer uma escolha por si mesmos que por obrigação do professor. Era, ainda, possível observar que os níveis de disciplina cresciam sempre que se delegavam poderes e se inculcia confiança aos alunos cujos comportamentos inicialmente se revelavam problemáticos. Falava-se assim de uma submissão reflectida: os alunos de carácter rebelde e que apenas de má vontade se submetiam às decisões do mestre, pareciam obedecer de forma mais voluntária, após exercerem eles próprios uma parte da autori-

52. As experiências provinham dos seguintes países: Alemanha, Bélgica, Brasil, Canadá, Checoslováquia, Estados Unidos da América, França, Hungria, Inglaterra, Luxemburgo, Índia, Países Baixos, Polónia, Prússia e Suíça.

dade. Outro ponto incontestável era o de que os interesses dos alunos, no seu conjunto, se viravam para a procura dos valores de uma justiça sã. Finalmente, o *self-government* permitia que os alunos se conhecessem melhor entre si e cooperassem de forma orgânica. E também que exercessem, uns sobre outros, uma acção educativa, sobretudo de carácter correctivo, nos apelos constantes aos deveres e às responsabilidades. Era aqui, já dispensada a figura do professor, que se poderia efectivamente falar de "une bonne surveillance, un contrôle sérieux" (Heller, 1934: 13-14 e 54-61).

No que se relacionava com a educação intelectual, as respostas davam conta de outros tantos resultados positivos. O desenvolvimento paralelo do espírito investigativo, das facultades de observação e do pensamento relacional eram outras tantas vantagens do *self-government*. A capacidade de compreender o ponto de vista do outro e de discutir objectivamente eram amplamente desenvolvidas. Mas era o espírito crítico, objectivo e razoável, o que maior impulso conhecia. Outro domínio era o do despertar de novos interesses e vocações. O regime permitia aos alunos a ocasião de realizarem o que na tradição anterior nem sequer poderiam sonhar. Os clubes escolares, que por todas estas escolas proliferavam, ofereciam possibilidades ilimitadas à educação intelectual, uma vez que prolongavam as temáticas culturais muitas vezes só afloradas nos currículos, da música ao teatro, da literatura à etiqueta, da zoologia à astronomia, etc. Uma vida comunitária ia também aos poucos emergindo nas associações de estudantes. Estas representariam a contrapartida do parlamentarismo escolar: "c'est la que les jeux, sports, soirées de musique, excursions deviennent des moyens d'éducation civique". Acreditava-se que a autonomia destas associações era preciosa, porque oferecia aos alunos melhor ocasião para satisfazerem a sua necessidade de actividade independente, levando mais fundo a auto-educação (Heller, 1934: 14 e 66-72).

As noções de pertença a uma comunidade e as necessidades de uma educação colectiva, como contrabalanço do trabalho escolar individualizado, estavam outrossim garantidas pela experiência do *self-government*. De entre os fins de uma educação propriamente social, contavam-se naturalmente as qualidades organizativas dos alunos. E sobretudo uma compreensão mais precisa, isto é, incorporada, da mecânica de funcionamento do poder liberal: "ils apprennent à comprendre la portée des divers lois, à distinguer ceux qui les formulent de ceux à qui elles s'appliquent, et à séparer dans leur esprit les pouvoirs: ceux des chefs, du tribunal et du parlement". Tudo se passava de acordo com uma certa técnica em que a experiência precedia as leis e as instituições criadas para o bem-estar colectivo (Heller, 1934: 14-15 e 73-79).

Pode em rigor falar-se da organização de um novo dispositivo socializador a partir deste paradigma educativo. Mas para o quadro ficar definitivamente traçado falta, ainda, fazer uma referência ao problema da liderança e à apresentação da sua economia disciplinar. A questão da chefia ou da liderança entre os alunos era um dos temas mais abordados. Quanto ao primeiro aspecto, as experiências mostravam que, num estádio elementar do *self-government*, eles repartiam voluntariamente essas funções, mas que forçosamente se avançava para um modelo mais elaborado, em que alguns se encontravam à cabeça da turma. A questão central aqui era, evidentemente, a de saber se as crianças e os jovens saberiam escolher, com discernimento, os seus chefes e os titulares de certas funções, ou se ao contrário se deixavam manipular por personalidades arrogantes, intolerantes, por promessas demagógicas. Mais uma vez, os resultados prova-

vam da justeza *natural* do regime democrático. Os alunos desejavam e apreciavam eleger os seus próprios chefes, mostrando-se em geral possuir critérios justos de apreciação e muito aptas a escolher líderes capazes, lê-se no relatório do BIE. Por outro lado, o regime da autonomia era aquele que melhor revelava a existência dos *bons* chefes naturais. Estes, “se distinguent très vite, car il y a toujours des enfants qui ont plus d’initiative et plus d’idées que les autres: ces qualités se manifestent surtout dans le travail libre ou le travail par groupes; la supériorité des *chefs naturels* sur les *meneurs* ou *ring-leaders* est reconnue” (Heller, 1934: 47-49).

Ferrière precisou um pouco melhor este problema quando afirmou que a escolha da chefia ou do carácter que deveria ter uma criança para ser líder de um grupo conformava, antes de mais, um problema de matriz psicológica. Desenvolveu então uma longa análise do carisma daquele chefe que, a um tempo, se impõe ao grupo e é por ele escolhido. Partia do princípio de que os grupos infantis revelariam também a evidência de que um líder surgia naturalmente em qualquer agrupamento humano no qual estivesse implicada uma certa coordenação. O retrato-ideal do jovem chefe que os alunos escolhiam não podia ser mais conforme aos desejos de uma estratégia de conformação social. Via de regra, ele seria um bom companheiro e teria também um bom carácter. Mostrava sentido da justiça e da solidariedade. Não era pedante. Teria iniciativa, força de vontade para se impôr aos outros de modo quase involuntário. Apresentava uma forte inteligência, que não a escolar, mas do tipo da que as crianças desenvolviam nos jogos. Não seria o melhor aluno. Era conciliador, trocando a sua vontade pelo desejo dos outros. E um enérgico defensor das suas convicções. A confiança em si próprio faria ainda dele um corajoso. Numa palavra, era o esforço para o bem que animava o seu carácter e legitimava o seu poder. Ora, com um chefe com estas características positivas a submissão do grupo seria sempre activa e entusiasta. O *conduzido* já não estava agora à mercê da passividade e sugestibilidade de um poder puramente verbalista e descritivo, como antes sucedera. Deixou de estar possuído pelo chamado espírito de rebanho e passou a ter espírito crítico. A sua adesão era aqui voluntária e consciente. Quer dizer: mais profunda e orgânica. O chefe e o grupo passam a ser os representantes, as encarnações de uma “razão impessoal superior a eles, enquanto individualidades”. Inseridas neste passo da narrativa as afirmações seguintes de Ferrière não carecem de comentários adicionais. “Só é um bom chefe aquele que se mostra um bom psicólogo em potência. E, inversamente, só pela prática do governo o jovem psicólogo se torna um chefe” (1965: 153-154 e 192).

O regime do *self-government* reiterou a importância dos instrumentos disciplinares. A sua novidade consistiu em dizer que as prédicas moralizantes, as sanções artificiais, as punições arbitrarias e as recompensas intempestivas não teriam mais lugar. A criança seria portadora de um sentido de justiça inato que não se compadeceria com as convenções exteriores fixadas pelo livre arbítrio dos adultos. Quanto mais se insistisse no velho dispositivo normalizador mais cresceria o sentimento de impotência em tentar cumprir o seriado de virtudes esperadas ou exigidas ante as faltas cometidas. Na inversa, a Escola Nova praticava uma *ética em acção*. A força de vontade e a inteligência que presidiam à utilização racional dessa mesma força seriam desenvolvidas, sempre, pelo uso, pela experiência e à medida que surgissem as faltas, as fraudes, as mentiras, as sevícias. Dava-se pouca importância às pequenas faltas, aos esquecimentos, às travessuras, às faltas de pontualidade e de limpeza: as sanções eram aqui directas e dispensavam o aparelho judiciário. Os casos mais graves deveriam ser tratados em privado entre o professor,

o director e o culpado, poupando-o à humilhação pública. Tratava-se, neste quadro, “não de vencer, mas de convencer, não de punir mas de melhorar”. Mais uma vez se expressa a condição da eficácia do novo poder disciplinar: “o verdadeiro remorso e a intenção de se dominar são processos que não devem depender de outro tribunal que não seja o da consciência individual” (Ferrière, 1963: 162 e 173-174). Este quadro ideal correspondeu, de algum modo, ao relato das experiências colhidas pelo questionário do Bureau International d’Éducation. Mas o esforço dos educadores envolvidos nessas experiências foi o de estabelecer um quadro operativo em que o poder administrava, dando e retirando, uma realidade que ele próprio havia criado. Notava-se então que o *self-government* tinha à sua disposição sanções que-lhe eram próprias: “du fait qu’il confère à ses membres des droits différents, il peut offrir comme récompenses, des fonctions d’honneur à ceux qui les méritent et, comme punitions, des limitations des droits reconnus, allant de la simple privation d’un plaisir collectif à la perte du droit de vote, qui est la sanction la plus sérieuse” (Heller, 1934: 51). Na mesma linha de pensamento, eram encorajados os bons exemplos através de recompensas estipuladas constitucionalmente. Nalgumas escolas, a recompensa passava pela inscrição no quadro de honra ou num livro de honra, noutras podia materializar-se em prémios, normalmente livros.

Mais do que invectivar a velha escola tradicional, tida por palavrosa e objectivando-se na alucinação de mobilar profusamente a memória da criança, esta segunda geração de psicopedagogos modernos estruturou um modelo de socialização alternativo. E as experiências localizadas e dispersas deram lugar a um movimento que muito cedo começou a tomar forma institucional. O Bureau International des Écoles Nouvelles, fundado em 1899 — note-se que exactamente no mesmo ano que o inglês Cecil Reddie abriu a seu estabelecimento em Abbotsholme —, reorganizado em 1912, e desde 1923 funcionando como anexo do Institute Jean-Jacques Rousseau, marcou esse objectivo de centralizar um movimento que, tendo o seu *interface* na Suíça, pôde erradicar os mesmos princípios doutrinários de forma coerente para muitos estabelecimentos de ensino em vários países europeus — entre os quais Portugal que contou ao menos com doze escolas novas ao longo dessa conjuntura⁵³ — e que atravessaram igualmente o Atlântico. O “programa mínimo”, que estaria presente em todas as instituições que se reivindicavam da pedagogia inovadora, sumaria-se rapidamente: situada no campo e em regime de internato familiar, a Escola Nova partiria forçosamente da experiência pessoal da criança, sendo o ensino enriquecido pelos trabalhos manuais, base de toda a aprendizagem intelectual; a formação moral e social decorria sob o regime da autonomia dos educandos ou da prática do *self-government* (Ferrière, 1921: 116).

O “programa máximo”, esse, era bastante extenso. Esmiuçava aqueles incontornáveis em trinta diferentes pontos relativos a toda a organização escolar, da vida fisiológica à educação

53. O processo de implantação deste ideário inovador, entre nós, e logo num período que se estende desde o terceiro quartel do século XX e meados dos anos vinte do seguinte, foi levado a cabo por Manuel Henrique Figueira (2001). O seu estudo de uma dúzia de instituições permite-lhe aferir da integração não apenas no plano cronológico, mas também no que respeita ao modelo organizativo e aos princípios pedagógicos estruturantes. O autor traça, ainda, um cartograma das práticas inovadoras desenvolvidas noutras instituições educativas que não das Escolas Novas portuguesas, destacando os trabalhos manuais educativos, a correspondência inter-escolar, a imprensa escolar e o cinema educativo.

intelectual, passando igualmente por referências aos saberes que melhor se ligavam ao trabalho social e estético, sem esquecer a economia da moral e formatação de esquemas de poder que se decalcavam dos formatos do liberalismo político. Foi Ferrière quem em 1912 mais uma vez elencou esses pontos. A uma Escola Nova, e para se afirmar como tal, exigia que ao menos cumprisse metade das três dezenas do programa. Retiro, na tradução portuguesa que Adolfo Lima fez publicar na revista *Educação Social*, em 1924, os pontos que me parecem marcar com mais intensidade a substância da escola moderna, os seus temas e problemas centrais. Aqueles que hoje nos surgem como muito familiares ou até mesmo com a leveza própria das coisas evidentes, apesar de, no início do século XX, estarem ligados a uma prática do rompimento e da inovação (Nóvoa, 1995: 33). Gostava, pois, que as características das Escolas Novas, que abaixo reproduzo, fossem inteligibilizadas no quadro da proveniência genealógica. Como que substanciando um primeiro retrato histórico, sintético mas também já muito integrador, tanto do vocabulário quanto do dispositivo tecnológico e, até, das práticas que, desde então, vêm informando o cenário educativo até ao presente.

“1º A Escola Nova é um *laboratório de Pedagogia prática*. Desempenha a função de pioneiro das escolas públicas, colocando-se ao corrente da Psicologia moderna (pelos meios que emprega) e das necessidades modernas da vida mental e material. (...)

5º A *coeducação* dos sexos, praticada nos internatos e até ao fim dos estudos, deu em todos os casos, em que pode ser aplicada em condições materiais e espirituais favoráveis, resultados morais e intelectuais incomparáveis, tanto para os rapazes como para as raparigas. As anomalias de ordem psico-sexual, tão desastrosas para a evolução moral dos adolescentes, são quase excluídas (...).

6º Organiza *trabalhos manuais* para todos os alunos, durante uma hora e meia, pelo menos, em cada dia, em geral, das 2 às 4 horas, trabalhos obrigatórios com um fim educativo e um fim de utilidade individual ou colectiva, e não meramente profissional.

7º Entre os trabalhos manuais, a *carpintaria* ocupa o primeiro lugar, porquanto desenvolve a habilidade e a firmeza manual, o sentido da observação exacta, a sinceridade e a posse de si. A *cultura do solo* e a *criação* de pequenos animais entram na categoria das actividades ancestrais, que toda a criança gosta e deve ter ocasião de exercer. O conhecimento directo da natureza viva serve de preliminar ao conhecimento da natureza humana, sob todos os aspectos individuais e de relação.

8º Ao lado dos trabalhos regulados, há *trabalhos livres*, que desenvolvem o gosto da criança, despertam as suas qualidades inventivas e o seu engenho. Há obrigação de escolher, mas liberdade na própria escolha, sob a fiscalização do educador.

9º A cultura do corpo é assegurada pela *ginástica natural* feita ao ar livre, com o corpo nu, ou pelo menos o torso, assim como pelos jogos e desportos. Todos os médicos e higienistas concordam com as vantagens da nudez, não só sob o aspecto físico — banhos de ar e de sol — mas também sob o aspecto moral, pela eliminação de curiosidades imorais. (...)

11º Em matéria de educação intelectual, procura abrir o espírito por uma *cultura geral* do juízo, de preferência a uma acumulação de conhecimentos memorizados. O espírito crítico nasce da aplicação do método científico: observação, hipótese, verificação, lei (...)

12º A cultura geral é desdobrada numa *especialização* primeiramente espontânea: cultura dos gostos preponderantes de cada criança; depois sistematizada e desenvolvendo os interesses e actividades do adolescente num sentido profissional.

13º O ensino é baseado em factos e experiências. A aquisição dos conhecimentos resulta das observações pessoais (visitas a fábricas, museus, instituições sociais, trabalhos manuais, etc.), de observações de outrem recolhidas nos livros. A teoria segue em todos os casos a prática: nunca a precede.

14º O ensino é, portanto, baseado na *actividade pessoal* da criança. Isto supõe a mais estreita associação possível entre o estudo intelectual, o desenho e os mais diversos trabalhos manuais.

15º O ensino é baseado nos *interesses espontâneos* da criança. Dos 4 aos 6 anos — idade dos interesses disseminados ou do jogo. Dos 7 aos 9 anos — idade dos interesses ligados aos objectos concretos imediatos. Dos 10 aos 12 anos — idade dos interesses especializados concretos, ou idade das monografias. Dos 13 aos 15 anos — idade dos interesses abstractos empíricos. Dos 16 aos 18 anos — idade dos interesses abstractos complexos: psicológicos, sociais, filosóficos (...).

16º O *trabalho individual* do aluno consiste numa investigação (nos factos, nos livros, nos jornais, etc.), e numa classificação (conforme um quadro lógico adaptado à sua idade) de documentos de todas as espécies, assim como em trabalhos pessoais e preparações, conferências a fazer na classe. (...)

18º O *ensino* propriamente dito é circunscrito à manhã, em geral das 8 às 12 horas. À tarde, durante uma ou duas horas, conforme a idade, das 4 1/2 às 6 horas, aproximadamente, realiza-se o ‘estudo’ pessoal. As crianças abaixo de 10 anos não têm exercícios a fazer sozinhas. A aprendizagem sistemática de trabalho autónomo é um dos fins principais que se pretendem alcançar. (...)

21º A educação moral, como a educação intelectual, deve exercer-se, não de fora para dentro, pela autoridade imposta, mas de dentro para fora, pela experiência e pela prática gradual do senso crítico e da liberdade. Baseando-se sobre este princípio, algumas escolas novas aplicaram o sistema da *república escolar*. A assembleia geral, constituída pelo director, por professores, alunos e até, às vezes, pelo pessoal, forma a direcção efectiva da escola. O código das leis é feito por ela (...).

22º À falta do sistema democrático integral, a maior parte das escolas novas são constituídas em monarquias constitucionais: os alunos procedem à eleição dos seus *chefes* ou *prefeitos*, com uma responsabilidade social definida. Nas suas actividades quotidianas, as crianças preferem ser dirigidas por estes chefes do que por adultos. Para os próprios chefes, as responsabilidades que assumem são uma alta escola de civismo. (...)

24º As *recompensas* ou *sanções positivas* consistem em fornecer ocasiões aos espíritos criadores de aumentar o seu poder de criação. Aplicam-se aos trabalhos livres, e desenvolvem assim o espírito de iniciativa. As suas exposições periódicas de trabalhos livres realizam-se regularmente, assim como concursos manuais, científicos ou literários.

25º As *punições* ou *sanções negativas* estão em correlação directa com a falta cometida. Quer dizer que elas visam pôr a criança em condições, por meios apropriados, de atingir melhor no futuro o fim julgado bom, que ela atingiu mal, ou não atingiu. Distinguem-se as penalidades codificadas, aplicando-se às menores fraquezas (faltas), e que são da jurisdição dos próprios alunos, das palestras de ordem moral, aplicadas nos delitos mais gra-

ves, que o adulto trata como casos de psico-patologia, por uma acção directa, frente a frente, com o inculcado.

26° A *emulação* realiza-se, sobretudo, pela comparação feita pela criança entre o seu trabalho presente e o seu próprio trabalho passado, e não exclusivamente pela comparação do seu trabalho com o dos seus camaradas. (...)

28° A *música colectiva*, canto, orquestra, exerce a mais profunda e purificante influência nos que a amam e a praticam. As comoções que ela cria, e que contribuem para apertar os laços da solidariedade, não deveriam faltar a nenhuma criança.

29° A *educação da consciência moral* consiste, principalmente, nas crianças, em narrações que provocam nelas reacções espontâneas, verdadeiros julgamentos de valor, que, repetindo-se e acentuando-se, acabam por ligá-los perante elas próprias e os outros (...).

30° A *educação da razão prática* consiste, principalmente, nos adolescentes em reflexões e estudos sobre as leis naturais do progresso mental, individual e social. A maioria das *escolas novas* observa uma atitude religiosa não confessional ou interconfessional, que acompanha a tolerância a respeito dos diversos ideais, contanto que encarnem um esforço em vista do crescimento ideológico do homem." (Ferrière citado por Lima, 1924b: 277-282)

Insisto num ponto apenas e com ele termino este capítulo e esta *I parte*. Julgo que as observações que pudessem de algum modo pretender que o projecto da Educação Nova se esgotou no lugar próprio das suas experiências-piloto e no respectivo lapso temporal, o do primeiro quartel do século XX, não colhem de todo. Na inversa, penso ter deixado suficientemente justificado que o problema em causa não era, de modo algum, o da utopia educativa própria de uns democratas e republicanos bem intencionados, procurando, nas suas intuições e análises inovadoras, transformar uma escola cuja resistência à mudança se explicaria por um arraigado conservadorismo próprio da instituição. Para mim, o que importa vincar, por ora ainda como hipótese de trabalho a carecer uma validação na segunda parte, é que a comunidade educativa jamais abandonou ou quis sequer abandonar o paradigma concebido em torno dos discursos das pedagogias individualizantes e das suas complexas tecnologias de governo do *eu*, pesem embora as recorrentes tentativas de reforma do sistema educativo ao longo do século XX. A escola como a vemos ainda hoje fixou-se no último quartel do século XIX (Nóvoa, 1995: 27) e foi decisivamente influenciada, não tenho a esse respeito quaisquer dúvidas, primeiramente pelo discurso racional-iluminista da psicologia das faculdades e, depois, pela acção militante dos homens da educação nova — esses “exploradores da alma infantil”, como Ferrière (1965: 27) caracterizou os psicólogos da sua geração —, que esquartejaram a criança, mapeando o seu corpo e as suas aptidões espirituais com uma precisão até então inaudita, intentando do mesmo modo criar instituições-modelo. E se a forma da escola pouco mudou na última centúria foi exactamente porque o que nela esteve em causa não foi tanto a questão da instrução mas, no essencial, um modelo de subjectivação cujos preceitos e práticas morais não só não sofreram concorrência como se foram afinando no decorrer dos anos.

Embora o seu referente político seja historicamente o do campo liberal-democrático, como o exemplo de Dewey, de Ferrière ou de Adolfo Lima tão bem atesta, as brutais clivagens político-ideológicas de quase todo o século passado — monarquia/república, democracia/autorita-

rismo/totalitarismo, moral pública/moral religiosa — não dispensaram as promessas de eficácia pela auto-regulação contidas nas pedagogias de origem *psi*. A chamada formação integral do indivíduo, num contexto marcado pelo autogoverno, poderia perpassar qualquer projecto de escolarização da população desses tempos. Piaget afirmou-o sem peias. “En effet, quel que soit l'idéal social que l'on cherche à inculquer aux élèves — du libéralisme le plus individualiste aux systèmes les plus autoritaires — les mêmes problèmes se retrouvent quant à la action des générations les unes sur les autres”. (1934: 90). Tome-se o caso do sistema do self-government: podia tomar a forma parlamentar e democrática ou insistir no princípio dos chefes. O essencial não estava pois na morfologia externa que o grupo viesse a tomar, mas no facto mais geral de que nos métodos da autonomia era a juventude que fazia a própria educação, numa aprendizagem experienciada da cidadania, longe das lições teóricas e verbalistas. A adequação de uma geração a outra passava por diferentes níveis de cooperação e de reciprocidade entre os esquemas organizativos desenvolvidos pelos jovens-alunos e a necessidade da sua contenção por parte dos adultos-professores. O quadro era invariavelmente marcado por combinações. Então, nesses termos, a associação mais correcta a estabelecer não é tanto entre as pedagogias da autonomia e as diferentes formas conjunturais de poder político mas, fundamentalmente, entre as primeiras e o projecto mesmo da modernidade, traduzido este na afirmação constante de uma dinâmica reversível de poder-saber-querer na socialização das crianças e adolescentes, e cuja matriz histórico-genealógica esteve muito longe de se subsumir à coisa educativa, como procurei demonstrar nos dois primeiros capítulos deste trabalho. O próprio Claparède o admitia abertamente na sua autobiografia, publicada pela primeira vez em 1941, ou seja, no auge da II Guerra Mundial e na neutral Suíça. É com essa confissão que termino e porque ela *liga* os vários planos da realidade. O seu reivindicado pragmatismo deve ser interpretado como testemunho inteiramente centrado na questão da eficácia social das ideias. Foi essa procura que movimentou toda a geração experimentalista.

“Le libéralisme m'apparaît donc moins comme une doctrine politique que comme une méthode dont le caractère dominant doit être l'absence de parti pris, c'est-à-dire une méthode de loyauté intellectuelle et morale. C'est dire qu'il doit reposer en fin de compte sur l'expérience qui, dans ce domaine, doit être notre souveraine maîtresse. Et j'unis dans mon esprit le libéralisme, le pragmatisme et le protestantisme qui sont à la politique, à la philosophie et à la religion ce qu'est la méthode expérimentale à la science: une méthode de vérité qui substitue à la contrainte du dogme ou à la pression des préjugés le libre examen des faits.” (Claparède, 1946: 44-45)