

Poder-saber-querer

os terrenos disciplinares da alma e do autogoverno no primeiro mapa das ciências da educação (1879-1911)

*Jorge Ramos do Ó**

Resumo:

Este artigo procura mostrar que a sedimentação histórica de um discurso coerente, quer sobre o estatuto científico da pedagogia, quer sobre os fins do ato educativo moderno, pode ser igualmente discutida no quadro geral da secularização da moral e da expansão do princípio político do *self-government*.

Para tanto nele se defende que uma formação discursiva de carácter pedagógico assumiu em finais do século XIX a centralidade do material ético, assimilando-o ao axioma do poder iluminista-humanista em que o comportamento cívico do cidadão deve decorrer dos compromissos e decisões da esfera privada da sua consciência. Como é analisada aqui, a psicopedagogia moderna foi estruturada historicamente como mais um regime do eu.

ciências da educação a partir de finais do século XIX; autogoverno do aluno; tecnologias do eu; pedagogia moderna; moral cívica.

* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Power-know-want

the disciplinary field of soul and self-
government in the first map of sciences of
education (1879-1911)

*Jorge Ramos do Ó**

Abstract:

This article tries to show that the historical sedimentation of one coherent speech, wants about the pedagogical scientific statute, wants about the objectives of modern educative act, would be equally discussed in the general chart of moral secularization and the expansion of political essence of self- government.

Therefore in itself defend that one deductive formation from pedagogical nature took over in the end of XIX century the centralization of ethical material, assimilating it on the axiom of illuminist-humanistic power that refer us about the civic behavior of citizens should result from the obligations and decisions of private environment of your conscience. In the way it's analyzed here, the modern psycho pedagogy would be historically structured as the one more self rule.

educational sciences from the end of the XIX century; self-government of the pupil; technologies of the self; modern pedagogy; civic moral.

* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

*L'objet de l'éducation, ne l'oublions jamais,
est de former l'enfant à l'indépendance, de le
rendre capable de se gouverner lui-même.*
Élie Pécaut, 1887.

Início este texto com uma evidência que tomo de empréstimo de Tomaz Tadeu da Silva (1995, pp. 318-319): a escola moderna de massas é fruto da combinação entre o modo cristão de organização da conduta pessoal e as formas de governo desencadeadas pela burocracia estatal. Essa associação estratégica parecerá improvável para muitos, que tomam como suas as clivagens presentes nos diferentes programas políticos do passado, mas foi absolutamente 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, p. 169).

Pretendo demonstrar que a sedimentação histórica de um discurso coerente quer sobre o estatuto científico da pedagogia quer sobre os fins do acto educativo moderno deve ser entendida no quadro geral da secularização da moral e da expansão do princípio político do *self-government*. Para tanto defenderei que uma formação discursiva de carácter pedagógico assumiu em finais do século XIX a centralidade do material ético, assimilando-o ao axioma do poder iluminista-humanista que nos refere que o comportamento cívico do cidadão deve decorrer dos compromissos e decisões da esfera privada da sua consciência. A psicopedagogia moderna estruturou-se historicamente como mais um *regime do eu*.

Acredito que o grosso das polémicas e disputas que estiveram na base da afirmação da escola pública pode ser historicamente percebido 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 constituir-se 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 *obscuratismo* 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.

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, nem sequer são pas-

síveis de ser ensinadas pelo professor; inversamente, cada um está obrigado a inferi-las, a descobri-las num jogo relacional com o mundo exterior – em que, é claro, a velha lógica da emulação e do mimetismo identitário mantem 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 aprenda 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.

O período histórico sobre o qual incide a análise é relativamente curto. Tratarei o chamado “momento Compayré”, na designação cunhada por Charbonnel (1988), e que teve como balizas a publicação, em 1879, por Gabriel Compayré, da *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle* e encerrou-se com os artigos “Education” e “Pédagogie” que Durkheim publicou em 1911 no *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, dirigido por Ferdinand Buisson. Discuto os textos de uma geração inteira de pedagogos francófonos que primeiramente reflectiu sobre o estatuto epistemológico das ciências da educação e que sistematizou igualmente um saber enciclopédico sobre a uma educação e um ensino de características modernas. Procuro mostrar que o governo da alma ou o treino disciplinar da vontade do aluno se inscreveu no centro das propostas reformadoras defendidas por essa geração de pedagogos.

A minha ideia é continuar aqui um tipo de reflexão teórica iniciada por Michel Foucault no contexto de escrita e publicação dos três volumes da *História da sexualidade*. Foucault define aí um campo de análise que entrecruza os domínios da ética com os da política. O termo *governmentalidade* e a expressão tecnologias do eu, operando entre si e

esclarecendo-se mutuamente, são as que melhor definem a inflexão operada nos seus derradeiros projectos historiográficos, que procuram entender as bases sobre as quais as práticas de *subjectivação* têm vindo a ser construídas na modernidade (Foucault, 1978). Essa perspectiva analítica tem tido inúmeras ramificações na investigação social actual. Sinto-me particularmente inspirado pelos trabalhos críticos de Nikolas Rose, nos domínios do *poder-saber* que caracterizam a afirmação e consolidação social da ciência psicológica, e do modo como Thomas Popkewitz questiona da teoria educacional e investigação pedagógica com o *eu* e o *outro* (Rose, 1996; Popkewitz, 1998). Analisando os dispositivos discursivos por meio dos quais os actores são representados, classificados e normalizados, esses investigadores permitem-nos perceber a escola de massas, ora como uma tecnologia humana, ora como uma tecnologia moral; mostram-nos como as dinâmicas de promoção da subjectividade se encontram profundamente articuladas com os objectivos de governo das populações no seu conjunto.

A racionalização da conduta no contexto de definição das ciências da educação

Começo a minha reflexão com a pergunta lançada por Gabriel Compayré em 1885, e que depois o século XX tornaria banal: há ou não uma ciência da educação, tem ou não tem ela um objecto distinto das restantes ciências sociais em afirmação nessa altura. Ao autor do *Cours de pédagogie théorique et pratique*, a resposta surgia-lhe de imediato: “personne ne conteste plus aujourd’hui la possibilité d’une science de l’éducation”. E para isso Compayré distinguia entre pedagogia – que seria, por assim dizer, a teoria da educação – e educação, constituindo essa a prática da pedagogia. “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 eco das teses que então valorizavam a experiência e essa espécie de alquimia moral concretizada na acção do professor: “une certaine chaleur de coeur” aliado a “une véritable inspiration de l’intelligence”. No plano conceptual metodológico, a pedagogia aspirava a legitimar-se como apenas como uma *psicologia aplicada*. O cientista da educação tomava como suas regras as máximas que decorriam das leis da organização mental, 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, pp. 10-13).

E verificamos como uma frase na aparência inocente, porque centrada 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 tomou-se desde sempre da ambição de agir sobre o espírito e o corpo das crianças e jovens. Surgiu, pois, historicamente, como mais uma versão do *biopoder*. O seu método consistiria 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 apenas se imaginava possível se realizada a partir de uma dissecação sistemática da espiritualidade do educando: 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.

Desde o início que falar do objecto da nova ciência era falar da possibilidade de uma moral laica. De Compayré passarei a outro autor, Henri Marion, tendo por agora presente o artigo “Pédagogie” (1887a) que redigiu para a primeira versão do influente *Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire*. Marion começou por reproduzir a definição clássica de Littré, segundo o qual a pedagogia é a educação moral das crianças, e fez derivar todas as suas considerações desse postulado. A substância propriamente ética obrigava-o a discutir a posição da disciplina no espectro geral das ciências. Não tinha dúvidas de que ela esta-

ria impedida de classificar-se junto das ciências exactas, que faziam suceder os seus raciocínios em cadeias de noções puras e complexas. A pedagogia não se parecia, igualmente, com as ciências ditas físicas e naturais porque não poderia nunca se propor atingir leis de uma absoluta necessidade e infalibilidade. Porém, essa ambiguidade, ou melhor, essa 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” (1887b, p. 2.238). A disciplina pedagógica deveria ser arrumada numa espécie de terceiro sector do campo científico, o dos saberes que concorreriam para uma libertação do homem pela via da razão. O seu objectivo primordial era o de mostrar que toda a vida humana podia ser racionalizada e, assim, *viabilizar a criação de um estado de hiperconsciência em cada educando*.

O esforço ligado ao debate inicial em torno das ciências da educação teve pressuposta a possibilidade, por meio delas, constituir-se 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” (1911, pp. 1.348-1.349). Os princípios do catecismo da ciência progressiva eram já perspectivados como um eficaz dispositivo de regulação social. 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 exaustivo dos deveres individuais. E, quando quis definir o espaço desse 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, p. 1.768). Daí a afirmar, como o fez Compayré (1885, p. 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 nin-

guém quanto à moral ser, fundamentalmente, “une *technique*, la technique de l’action humaine en société” (Buisson, 1911, p. 1.350).

O par conceptual razão-responsabilidade inscreveu-se no âmago dessa lógica de desenvolvimento de uma racionalidade científica de vocação prática. No fundo da consciência moral encontraríamos então o primeiro elemento. A razão era vista como “l’esprit lui-même considéré dans sa constitution, ses exigences innées, ses besoins universels et éternels” (Marion, 1887c, p. 2.529). Respondia-se, assim, à necessidade de encontrar um fundo comum a todos os homens e, ao mesmo tempo, de definir o pensamento e a civilização como elementos *naturais*. Aqui se estabelecia a ideia de que os mandamentos éticos eram realidades, mas realidades que supunham uma *aceitação esclarecida* dos cidadãos. A educação era justificada, assim, 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 mandamento, para existir e crescer nos espíritos, tivesse primeiro que ser conhecido. Para os pedagogos de finais do século XIX, a responsabilidade supunha então “une éducation morale qui ait éclairé la conscience et développé l’idée du bien et du devoir” (idem, p. 2.530), um trabalho de *mentalização* constante das leis obrigatórias. O mais importante passava por uma associação directa ao conceito político mais importante da modernidade, o conceito de liberdade. A responsabilidade supunha-a inteiramente. O discurso pedagógico informava então que a condição do homem era a de submeter-se voluntariamente aos mandamentos da lei. “La responsabilité”, informava 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 n’agit, doit répondre de ses actes; nous sommes responsables dans la mesure où nous sommes libres” (Compayré, 1882b, pp. 1.855-1.856). As reflexões pedagógicas visavam associar, senão mesmo unificar, o que o senso comum seria levado a entender como correspondendo a realidades antinómicas ou a hipóteses paradoxais.

O sociólogo Durkheim consagrou igualmente muitas páginas de cariz doutrinário-justificativo à fusão dos contrários, partindo invariavelmente do valor absoluto da razão científica e da consciência da moral. Insistiu no princípio de que qualquer projecto educativo para apre-

sentar-se como moderno teria de traduzir *autonomia pessoal* por *domínio de si*. Durkheim pretendeu justificar a tese de que só o trabalho de *subjectivação* das regras da moral seria uma base segura para uma vida social saudável. Teve, por isso, necessidade de unificar as grandes oposições binárias que qualquer relação educativa suscita. Liberdade e autoridade, constrangimento e consentimento, devoção e sacrifício, razão e consciência não eram para si territórios de modo algum separáveis. O seu longo artigo “Éducation” encerra com um parágrafo que sintetiza todo um programa de *power-knowledge* e de promoção dos regimes de *self-government* que a escola do século XX iria efectivamente universalizar. Reproduzo-o integralmente:

On a quelquefois opposé la liberté et l'autorité comme si ceux deux facteurs de l'éducation se contredisaient et se limitaient l'un l'autre. Mais cette opposition est factice. En réalité, ces deux termes s'impliquent loin de s'exclure. La liberté est fille de la liberté bien entendue. Car être libre, ce n'est pas faire ce qui plait; c'est être maître de soi, c'est savoir agir par raison et faire son devoir. Or c'est justement à doter l'enfant de cette maîtrise de soi que l'autorité du maître doit être employée. L'autorité du maître n'est qu'un aspect de l'autorité du devoir et de la raison. L'enfant doit donc être exercé à la reconnaître dans la parole de l'éducateur et à en subir l'ascendant; c'est à cette condition qu'il saura plus tard la retrouver dans sa conscience et y déferer [Durkheim, 1911a, p. 536].

As faculdades da alma e a individualização psicológica do aluno

A concepção de relação educativa de tipo moderno estabelece um nexo 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 essa tecnologia socializadora, de carácter 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 cultu-

ra intelectual desse tempo, da política à economia até à arte, era também necessário que o educador passasse a ter em conta o germe de individualidade que se escondia em cada criança. Em vez 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”, notava Durkheim no seu outro artigo “Pédagogie” (1911b, p. 1.541).

Era sobretudo a psicologia infantil que devia responder à necessidade de conhecer as três faculdades da alma laica – “sensibilidade”, “vontade” e “inteligência” –, porque ela 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” (Marion, 1882, p. 1.761).

A primeira faculdade era a que davam mais importância e era mesmo vista como fundo comum a todos os fenómenos da moral. Seria pela *inteligência* que devia começar o todo o educador. Quanto mais se desenvolvessem os poderes da inteligência mais se iluminariam as percepções da consciência do dever. Numa inteligência bem organizada, todos os outros segmentos da alma teriam também a uma posição definida. O objectivo era mostrar 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, 1882b, p. 1.555). Ora, a parte da inteligência que teria por objecto o *eu*, e respectivo sentimento da personalidade, seria trabalhada pela educação escolar por meio da fortificação da reflexão psicológica, a única, aliás, capaz de assegurar a cada um dos alunos a posse e o governo de si mesmo. O discurso psicopedagógico reclamou a possibilidade de uma metodologia de ensino de tipo naturalista. Toda a lógica em que se estruturava o trabalho escolar – a constante repetição de processos aliada a uma progressão na aprendizagem por níveis de complexidade e abstracção crescentes – surgia ali já como a reprodução das regras observáveis na pró-

pria natureza, visando, também por isso, proporcionar o pleno encontro do aluno consigo próprio. Demonstrava-se, assim, que a razão estaria inscrita no mundo das coisas e era tão natural como elas. Compayré explicava:

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, p. 986].

A faculdade da *sensibilidade* seria tratada por intermédio de processos idênticos de progressão racional. Explicava-se, por exemplo, que não se poderia exigir a um menino que amasse a pátria sem que primeiro fosse informado da sua existência e da 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 enraizarem-se, supunham que outros seus oponentes fossem em simultâneo regulados e vigiados, moderados e contidos, senão mesmo até proibidos. Se era fácil celebrar a força criativa da imaginação, patente em muitas criações culturais que a escola deveria promover, era também imperioso 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 descontroladas deste que a podiam desviar do caminho da verdade. O mundo das pulsões passou, nestes termos, a ser definido como puramente ficcional, enquanto 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 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. A questão maior da educação popular seria, portanto, a da gradual e consolidada *substituição da sensação pela idéia*. “Le développement de la sensibilité”, sentenciava Compayré, “est donc intimement lié au progrès de l’intelligence” (1885, p. 183). Não haveria virtude que não aquela que tendesse para um amor da virtude em si. As quimeras da imaginação ardente das crianças e dos jovens seriam contidas 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 aquela seria o resultado de uma resolução livre e como tal assumida. Mas nem mesmo assim a vontade se poderia estruturar contra a espontaneidade infantil, uma vez que era aí que residia a marca distintiva e a independência de cada criança que era necessário preservar. Elie Pécaut atacou esse problema melindroso sem medo. Não teve problemas em afirmar que “l’obéissance est la condition première et indispensable de toute éducation” (Pécaut, 1887, pp. 2.121-2.127). 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” (idem, ibidem). E essa clara consciência acerca da ortopedia das almas não impedia o autor de tratar, igualmente, a questão da possibilidade da autonomia e da vontade livre. Pécaut 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, provaria historicamente ser insuficiente ante a gigantesca 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” (idem, ibidem). O espírito autoritário, alicerçado por uma tradição milenar, procurava 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 e do Progresso, 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 ele 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. A verdade, a justiça, a bondade, o dever e o sacrifício seriam ensinados como correspondendo a uma lei inscrita na própria consciência da criança (Pécaut, 1887, pp. 2.121-2.123).

O dispositivo disciplinar circunscrito pela pedagogia moderna

As práticas disciplinares deveriam sofrer uma mutação completa tendo em conta essa idealização da criança e da relação educativa. A recusa das modalidades repressivas no contexto escolar seria, portanto, a última medida tendente a impor *como natural a ideia civilizadora de que a um estímulo de fora corresponderia um movimento voluntário de dentro*. O dispositivo normalizador moderno ergueu-se, de facto, sobre a grande idéia da disciplina espontânea. Os pedagogos modernos puseram-se 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, p. 716). Esse princípio pôde 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. Daí 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, deveria ser trocado por estratégias da responsabilização directa: os alunos cumpririam os vários ciclos da escolarização a ouvir que a experiência do bem e do mal, da dor e da alegria seriam sempre consequências naturais dos actos por si individualmente praticados. A cada aluno devia ser dito que a única recompensa que poderia obter era a da satisfação das suas inclinações mais elevadas. Na verdade, a pedagogia moderna sugeria que a escola apenas fornecesse a garantia antecipada de que cada um seria capaz de se vencer a si próprio.

Importa, ainda, verificar que o modelo autoritário foi identificado por esses pedagogos 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 apenas à *instrução* e não à *educação* do aluno. Na sua materialidade absurda, a violência sobre a criança passou a ser vista por essa geração progressista como artificial e sem qualquer valor sobre a conduta. A dinâmica liberal do governo de si mesmo exigia, no campo educativo, um dispositivo bem mais complexo que agisse sobre o conjunto das inclinações comportamentais e não unicamente sobre o medo. Mas determinar o fim do castigo corporal e da humilhação não significava uma restrição ou uma economia de meios. Pelo contrário, tratava-se de ampliar e diversificar, levando a disciplina o mais longe possível, isto é, exactamente até aquele ponto em que ela não fosse mais necessária. Compayré confessava-o claramente: “son but, en quelque sorte, est de se rendre inutile” (1885, p. 457).

A disciplina não podia viver 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, p. 97). Nesses termos, o novo aparato disciplinar visava criar as estruturas objectivas de comportamento, 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 “Éducation”, que escreveu para o seu dicionário (1882b), Buisson tomava-se já inteiramente dessa matriz de origem *psi*. As faculdades da alma e a própria liberdade da criança eram, também para ele, desenvolvidas pelo instrumento mais poderoso que a educação tinha ao seu dispor, o hábito. As virtudes e os vícios seriam disposições correntes em qualquer espírito; a vontade era, porém, filha exclusiva do hábito. Buisson, e os restantes companheiros, afirmavam que a regularidade, a repetição e a disciplina, em horários devidamente escalonados em ciclos semanais, acabariam por configurar, com o desenrolar do tempo, todo um *quadro de existência*. A aprendizagem dos conteúdos curriculares corria em paralelo com um trabalho de aquisição de valores morais cuja repetição quotidiana os transformaria em energia voluntária. A conformação ao dever far-se-ia sentir como um “perpétuel et doux emprisonnement” (Buisson, 1882b, p. 809). No final da escolaridade, o hábito de praticar o bem devia transformar-se numa segunda natureza. Identificar-se-ia já com a própria subjectividade (Carrau, 1880, p. 948).

Não é demais afirmar que a descoberta da criança – ou a regra da individualização – decorreu directamente desse projecto de poder. Foi Gaillard (1882) quem, ainda no *Dictionnaire de pédagogie*, se empenhou em mostrar as vantagens de um estudo diferenciado dos caracteres individuais. O seu artigo intitulava-se, nada por acaso, “Disciplina escolar”. Depois de afirmar que a ciência psicológica provaria a impossibilidade de existirem duas almas gémeas, Gaillard fez depender o conhecimento da diversidade individual de uma vigilância panóptica sobre o aluno – na sala de aula, no recreio, no caminho que a criança percorria até casa e por que não até no interior desta –, provando assim que, um por um e separadamente, *todos os alunos podiam ser governados*. O seu relato deve ser lido como expressão remota dos métodos que informariam o dispositivo disciplinar moderno, aquele que faz observar sis-

tematicamente 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 diante 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 peu 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 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, p. 719].

Conclusão

Sabemos que os discursos à volta do problema moral e a correspondente criação de tecnologias disciplinares conheceram uma significativa aceleração e complexificação na modernidade. Também a pedagogia quis traduzir esse programa político, enquanto reivindicou para si o estatuto de ciência positiva. A formação discursiva que circunscreveu, a partir do último quartel do século XIX, devolve-nos, sem dúvida, a idéia de que a liberdade seria o grande acelerador da autoridade e da disciplina. As considerações psicopedagógicas acerca da estrutura interna da alma e do jogo de contrastes que marcariam as paixões infanto-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 procurou 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: De facto, para esse conjunto de primeiros pedagogos estava já muito claro que cada singularidade se deveria transformar num ponto de passagem directo de princípios e forças de poder. Na sua perspectiva, a modernidade passou a ser caracterizada pelo permanente esforço de governar sem governar, de estender o poder até aos limites mais distantes, isto é, até às escolhas de sujeitos autónomos nas suas decisões.

Referências bibliográficas

BUISSON, Ferdinand. Discipline. In: _____. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1882a, p. 715-717.

_____. Éducation. In: _____. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1882b, p. 805-811.

_____. Morale. In: _____. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1911, p. 1.348-1.352.

CARRAU, L. Habitude. In: BUISSON, Ferdinand (Dir.). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1880, p. 947-948.

CHARBONNEL, Nanine. *Pour une critique de la raison éducative*. Bern: Peter Lang, 1988.

COMPAYRÉ, Gabriel. *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*. Paris: Hachette, 1879.

_____. Facultés de l'âme. In: BUISSON, Ferdinand (Dir.). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1880, p. 752-754.

_____. Facultés de l'âme. In: BUISSON, Ferdinand (Dir.). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1882a, p. 983-986.

_____. Raison. In: BUISSON, Ferdinand (Dir.). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1882b, p. 1.554-1.555.

_____. Responsabilité. In: BUISSON, Ferdinand (Dir.). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1882c, p. 1.855-1856.

_____. *Cours de pédagogie théorique et pratique*. Paris: Paul Delaplane, 1885.

DURKHEIM, Émile. Éducation. In: BUISSON, Ferdinand (Dir.). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1911a, p. 529-536.

_____. Pédagogie. In: BUISSON, Ferdinand (Dir.). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1911b, p. 1.538-1.543.

FOUCAULT, Michel. La gouvernementalité. In: *Dits et écrits (1976-1979)*. Paris: Gallimard, 1978, vol. 3, p. 635-657.

_____. Les techniques de soi. In: *Dits et écrits (1980-1988)*. Paris: Gallimard, 1988, vol 4, p. 783-813.

GAILLARD, J. Discipline scolaire. In: BUISSON, Ferdinand (Dir.). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1882, p. 716-721.

MARION, Henri. Psychologie. In: BUISSON, Ferdinand (Dir.). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1882, p. 1.760-1.769.

_____. Pédagogie. In: BUISSON, Ferdinand (Dir.). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1887a, p. 2.238-2.240.

_____. Psychologie. In: BUISSON, Ferdinand (Dir.). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1887b, p. 2.482-2.486.

_____. Raison. In: BUISSON, Ferdinand (Dir.). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1887c, p. 2.528-2.530.

NÓVOA, António. *História da educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1994.

_____. La raison et la responsabilité: une science du “gouvernement des âmes”. In: HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard (Dir.). *Science(s) de l'éducation 19e-20e siècle champ professionnel et champ disciplinaire*. Bern: Peter Lang, 2002, p. 243-263.

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

PÉCAUT, Elie. Obéissance. In: BUISSON, Ferdinand (Dir.). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1887, p. 2.121-2.127.

POPEWITZ, Thomas S. *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press, 1998.

ROSE, Nikolas. *Inventing our selves: psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Radical historicism or principled conformism? *Curriculum Studies*, v. 3, n. 3, p. 317-324, 1995.

Endereço para correspondência:

Jorge Ramos do Ó
Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação
da Universidade de Lisboa
Alameda da Universidade
1649-013 – Lisboa-Portugal
E-mail: jorge.o@fpce.ul.pt

Recebido em: 5 maio 2006
Aprovado em: 10 maio 2006