

Editorial

Os Governos e a Linguagem de Governo.

Breves notas arqueológicas para um tempo que se vive intensamente como de inaudita burocracia avaliativa

Gosto de me definir como um historiador do presente, posição esta que alguns colegas de ofício me fazem sentir na melhor das companhias. O meu olhar analítico centra-se sobre paisagens histórico-educacionais que para muitos estão definitivamente ultrapassadas-enterradas mas que a mim, ao contrário, me soam inteiramente familiares na actualidade. As minúcias e os detalhes dos tempos remotos devolvem-me na sua inteireza primordial uma tecnologia de governo — um falar-fazer — cuja força estruturante me parece explicar e conformar mais a nossa identidade pessoal e colectiva do que as revoluções, as diversas soluções de regime político, as contínuas reformas educativas e outras inovações com que o devir onnipotente das nossas agendas se vai concretizando.

O presentismo, amiúde acompanhado de um desejo automático de mudança, leva-nos porém a um desconhecimento quase infantil das regras e dos mecanismos que fazem funcionar qualquer forma de poder. É exactamente porque nada sabemos da sua natureza que mais rapidamente somos levados a imaginar que ele poderia ser totalmente outro. Só se subestima o que se não conhece. A minha primeira hipótese é a de que a construção do Estado-nação se caracteriza pelo permanente desígnio de governar sem governar, quer dizer, de ampliar o governo até aos limites mais distantes, até às escolhas de sujeitos autónomos nas suas decisões. Nestes termos, o poder não deve ser visto como uma propriedade, qualquer coisa que se detenha, mas, fundamentalmente, como uma composição em perpétuo desdobramento. A respeito do seu funcionamento, devemos valorizar

a circulação, a difusão, as redes, o consumo e, nunca por nunca, a posse. Desde o século XVIII que o domínio do governo remete cada vez menos para sistemas universais de injunção ou de proibição e mais que para um quadro de liberdade regulada. Isto vale por dizer que cada singularidade, cada um de nós, passou a ser visto e se construiu como um ponto de passagem objectivada de princípios e forças de poder.

Outra questão central na abordagem do poder tem a ver com os regimes de inteligibilidade, de uma acção que se realiza de acordo com uma determinada descrição. A minha segunda hipótese é, pois, a de que é sempre um problema de linguagem que se encontra na origem e na constituição do mundo social. As zonas de governo vêm-se confundindo cada vez mais com operações intelectuais e com a circulação de discursos científicos susceptíveis de reflectir toda uma massa de fenómenos. A população no seu conjunto passou a ser objecto de conhecimento, reclamando a presença de novos especialistas. O Estado viu-se a produzir e a sofisticar legislação, estatísticas, índices, mapas, quadros..., com o fim de, simultaneamente, explicar e conformar o funcionamento da economia e a sociedade. Estou a falar de todo um regime de enunciação que, em nome de um conhecimento racional, permitiu a diferentes autoridades, públicas e privadas, reclamar a possibilidade do seu governo dos homens e das coisas. Julgo assim que qualquer prática social não existe fora das palavras que se usam em cada época para a descrever.

Como se realidade e representação se não distinguem, e o destino das colectividades e dos

indivíduos fosse inteiramente jogado na circulação, apropriação e manipulação de vocabulários comuns.

Como historiador da educação tenho trabalhado uma fase histórica que coincide com a institucionalização do modelo do ensino secundário-liceal de características modernas e que foi, como não podia deixar de ser, acompanhada de uma autêntica explosão documental, um arco temporal que se estende entre o último quartel do século XIX e meados do século XX. Explico sumariamente. Por finais de Oitocentos, começou a ganhar corpo uma forma de saber positivo acerca da cultura escolar que fez convergir um conjunto muito diversificado de actores: representantes da administração central, reitores, políticos, pedagogos, psicólogos, médicos, higienistas.

Este conglomerado de práticos e de experts conseguiu, passo a passo e numa campanha de vulgarização da sua visão dos problemas e das soluções, impor-se ao longo do primeiro quartel de Novecentos quer socialmente quer junto do poder político: várias foram as instituições públicas que passaram a albergá-los ou foram mesmo criadas para viabilizar os estudos e as investigações experimentais que desenvolviam sobre o ensino e a educação para todos. Foi assim que, com alguma naturalidade, penetraram também o espaço do liceu e viram formalmente criadas condições para trabalharem lado a lado com os administradores escolares e professores.

A paisagem liceal desde os albores da década de trinta do século passado é, com efeito, composta por reitores, docentes, médicos, enfermeiras escolares e psicólogos. Foi nesta conjuntura que se começou a estruturar uma política integrada de governo, racionalizando o movimento e a distribuição da população escolar no território nacional, viabilizando igualmente um ensino individualizado e um trabalho terapêutico direccionado para o corpo e a alma de cada adolescente. Ora, esta complexa tarefa só se realizou porque vinculou regularmente à escrita todos estes educadores. Qualquer um deles, já na qualidade de funcionário público, passou a ter de comunicar à tutela, e não raro várias vezes ao ano, os trabalhos que desenvolvera e os resultados que consequentemente obtivera nos liceus portugueses.

Além disso, todo um relacionamento quotidiano se estabeleceu a partir do ofício-circular, pelo qual as autoridades centrais exigiam dados concretos acerca da condução e execução das políticas educativas.

Passaram, portanto, todos a ser falantes de uma língua pedagógica comum, utilizando descritores compatíveis, fornecidos pelo poder político, o qual, por sua vez, incorporara e estava então a universalizar os modelos de análise que aqueles mesmos cientistas sociais haviam constituído por si mesmos nos seus laboratórios de origem. Também aqui se desenvolve uma história de poderes tornados compatíveis: em vez de uma dominação linear o que temos são redes de actores, traduzindo e adaptando conceitos comuns.

O arquivo conheceu, então, um crescimento exponencial, com milhares de relatórios, informações quantitativas e qualitativas de todo o género. Relativamente às décadas anteriores, dir-se-ia que se estava ante uma realidade escolar-outra: as perguntas, os rótulos estatísticos e os descritores utilizados para inteligibilizar o ensino-aprendizagem — o trabalho do professor e o universo do aluno — não cessavam de aumentar, superando largamente qualquer situação anteriormente apresentada. A ambição de mapear a realidade educativa não parecia então conhecer restrições ou limites. As sucessivas autoridades educativas, de cada vez que pensaram nas modalidades de objectivação das políticas que perseguiram, determinaram que os seus funcionários públicos elaborassem um relatório informativo em que a sua acção se descreveria como inteiramente conforme. Já tinha sido assim com o director de estudos no tempo do Marquês de Pombal e continuaria a sê-lo décadas fora.

Não obstante, com a sofisticação administrativa e o crescimento do ensino liceal, a partir de 1895, assistir-se-ia a uma autêntica inflação das formas de consulta e pedidos de informação aos agentes educativos locais acerca tanto dos meios e da situação de ensino quanto das características idiossincráticas de cada estudante. Todos estes textos me parecem menos produtos de autores que de uma certa unidade de escrita; era ela de facto que permitia ultrapassar as contradições e ligar os vários textos em séries. Todos estes criadores-actores encontravam-se numa posição transdiscursiva, ligados a certas formas de enunciação. Os seus relatos não podem portanto ser tomados à letra, como se a soma dos múltiplos descritores que utilizaram para descrever o liceu e os respectivos educandos constituíssem um retrato fiel dessas realidades. Esses textos são com efeito outra coisa: um instrumento de produção das políticas

educativas e um exercício de construção de vínculos idênticos em todo o território nacional.

Referir-me-ei sumariamente nesta tribuna, por questões de espaço, apenas aos reitores e aos professores. O reitor encontrava-se submetido a uma rotina disciplinar que lhe exigia um grande poder de iniciativa. Cabia-lhe descrever o que se passava no liceu. Escrever, escrever sempre mais. A figura que encarnava a autoridade máxima no estabelecimento de ensino estava também ela associada a um regime discursivo, com as suas regras próprias de funcionamento.

É evidente que o historiador tem a obrigação, antes de apresentar os territórios que aqui igualmente se configuravam, de procurar identificar a que correspondia essa função de relatar. João Barroso viu na obrigação de elaborar um relatório anual sobre a situação do ensino e das várias actividades lectivas uma forma de mostrar a integração do liceu nas normas e nas orientações em vigor. Este propósito resultava do facto de o documento ter de ser redigido de acordo com descritores cada vez mais detalhados e abrangentes. Isto significa que a figura colocada no vértice do liceu objectivava também ela um tipo de poder que obrigava o comum dos actores a narrar, com rigor e verdade, realidades que a hierarquia muito esperava que tivessem acontecido realmente. No caso, o reitor descreveria com criatividade as formas por meio das quais a instituição que dirigia teria sido capaz de cumprir programas e objectivos estabelecidos pela administração central em cada ano lectivo. Uma vez apresentado esse cenário da conformidade, poderia então avançar com as suas próprias ideias, propostas, críticas e até mesmo reclamações. O facto muito importante desta peça discursiva não ter, como veremos já de seguida, um destinatário claro — era remetida à Direcção Geral mas também podia ser impressa e posta a circular como uma simples publicação periódica — instalava o reitor no espaço da ambivalência: o seu discurso teria uma visibilidade interna e externa, cabendo-lhe decidir em que aspectos deveria acelerar ou conter-se as descrições, as opiniões e as oposições. Em pleno Estado Novo, o director-geral do Ensino Secundário, António Augusto Pires de Lima, numa circular e numa nota, respectivamente de 1935 e 1938, apresentou os normativos para a redacção dos novos modelos de relatórios dos reitores. A visão que ali se antecipa é a de um mapa cujas regiões

forneciam já uma visão efectivamente completa do estado do liceu e da sua população.

Tratava-se, em primeiro lugar, de levar mais longe a intenção expressa em 1918 de associar à redacção do relatório as outras figuras do liceu. Nos anos trinta, defendia-se novamente que o reitor, para a elaboração do seu informe anual, se basearia não só na sua “própria observação e estudo” mas também em outros relatórios produzidos pelos directores de classe, directores de instalações, médico escolar, presidentes de júris de exames; além destes, existiriam “serviços” (“associações escolares, cinema, cantinas, assistência, etc.”) que produziriam os seus “relatórios especiais”. O trabalho do reitor consistiria, assim, “num estudo de confronto e de síntese”, devendo apensar ao seu todos os documentos que a instituição produzira.

É claro o efeito político de toda esta encenação discursiva: a obrigação de registar um conjunto diversificado de práticas através de todos os intervenientes significava que elas existiriam para ser registadas. Como se a realidade mesma de cada liceu encontrasse a sua própria ossatura nos descritores superiormente definidos.

Em segundo lugar, defendia-se que a parte descritiva do relatório — relativamente por exemplo à distribuição do serviço docente, aos horários ou às estatísticas das frequências e dos exames — não dispensaria a junção dos “respectivos quadros” e mapas que deveriam vir numerados e citados no próprio texto. Toda a informação teria uma segunda leitura quantitativa e sistematizada numa linguagem gráfica e de compreensão imediata. Por fim, vinha o argumento da uniformização. Todo este enorme aparato documental deveria ser organizado e apresentado de modo a que os seus conteúdos pudessem ser “comparados entre si e estudados em conjunto pelo reitor”.

Nestes termos a recolha de dados e o plano de redacção dos relatórios deveria “obedecer rigorosamente, quanto às suas matérias e respectiva ordenação”, às “normas” apresentadas pelo Ministério. A justificação então apresentada era a de que, estando a informação padronizada, os serviços centrais poderiam fazer o “necessário estudo de confronto entre os vários estabelecimentos”, e elaborar aquele que seria o “relatório geral dos liceus”. É claro que este não chegou alguma vez a ser produzido.

Nos anos trinta, o relato escrito mostrava sobretudo que era um instrumento de acção microfísica. Ademais, um conjunto crescente de ofícios-circulares reclamaria dos reitores a recolha e sistematização de informações avulsas ora sobre a população escolar ora sobre a situação do ensino.

Entre 19 Janeiro de 1935 e 22 de Setembro de 1955 foram expedidas da Direcção Geral do Ensino Liceal exactamente 2000 circulares aos reitores, sendo que uma parte bastante significativa delas era constituída por pedidos de esclarecimentos e informações.

A função de narrador confundia-se com a própria composição do papel do reitor. O mesmo tipo de lógica caracterizaria desde sempre a situação dos professores. A mais antiga exigência deste tipo que lhes foi feita está contida no Regulamento para os Liceus Nacionais de 1873, assinado por Rodrigues Sampaio. Entre os “deveres” que ali lhes eram atribuídos constava a elaboração de “um relatório em cada ano” sobre “o método que seguiram no ensino, aplicação que fizeram do programa, dificuldades que encontraram nessa aplicação, progresso do estudo que lhes está confiado”, bem como outras informações acerca do “adiantamento e instrução dos alunos” (Decreto de 31/3/1873). Ainda nesse mesmo ano, o conselheiro Jaime Moniz, então exercendo o cargo de director-geral de Instrução Pública, expediu uma circular aos liceus em que notava a “omissão” de muitos professores em cumprir aquela disposição regulamentar. Parecia-lhe que os “métodos” e “resultados”, relatados por quem tinha a “inteligência versada na prática das aulas [e] habituada à convivência com as diversas aptidões dos alunos”, eram com efeito “dados preciosos e sempre indispensáveis” aos funcionários que superiormente decidiam sobre a instrução pública. O Governo, “exigindo as informações solicitadas” aos professores, aguardava-as também com natural “solicitude” e não poderia pois tolerar quaisquer incumprimentos. O director-geral passava, em seguida, à análise do curto acervo que conseguira reunir. As suas análises já denotavam uma compreensão de que esta peça discursiva podia ser um instrumento de aferição e normalização das práticas docentes.

O resto da Circular, e que constituía aliás a maior parte do texto, foi aproveitado para o director-geral avançar com os incontornáveis do trabalho do professor. Na regência das disciplinas importava que

os programas fossem “fielmente cumpridos”, salvo “qualquer excepção plenamente justificada e autorizada pelo Governo”. Mas não se tratava de uma obediência “cega e irreflectida e para toda a hipótese em tudo idêntica”. Do que se tratava era realmente de traduzir, quer dizer, de proceder a uma execução adaptada, relativamente aos “alunos” e à “duração da aula”. Jaime Moniz exigia inteligência na dosagem e mistura dos vários componentes — entre a “ciência”, as “disposições legais” e a própria “prática dos professores” — para bem conseguir “fixar o maximum e o minimum do ensino para cada assunto”.

Ao lado da economia das matérias programáticas surgia a gestão das actividades na sala de aula: meta-de de cada tempo lectivo teria que ser empregue “em dar as explicações necessárias à inteligência da lição seguinte”. Neste particular, o director-geral lembra que não podia “permitir-se ao livre alvedrio de cada um alterar na prática”, conforme lhe parecesse acertado, a disposição legal.

Um terceiro tipo de recomendações relacionava-se com os exercícios ou os “métodos práticos”, como Jaime Moniz lhes chamava. Lembrava aos professores que os exercícios eram os mais “poderosos e eficazes” instrumentos de ensino. E explicava: “tal proposição, que explicada por palavras, só a inteligência mais elevada, a alcança, torna-se óbvia e evidente para todos, mais persistente na memória, mais gravada no entendimento, se por exercícios práticos a desenvolvem ou aclaram; depois, não basta só saber a regra, senão que convém realizá-la, adquirir o hábito de a aplicar, e isto só com exercícios práticos se obtém”. Os mesmos princípios se aplicariam ao ensino das línguas vivas, que deveria ser feito “por meio da palavra falada”.

Por fim vinha a questão da disciplina dos alunos. A “boa ordem”, a “obediência às leis e aos regulamentos escolares” teriam de ser rigorosamente mantidas pelos professores. As autoridades escolares rapidamente começavam a imaginar os professores como garante, em primeira instância, da coesão e uniformidade do conjunto populacional. Importava que tudo fizessem para que na avaliação da prestação dos seus discípulos se não registassem grandes divergências ou variações. Todas as classificações seriam “acordadas em conferência” dos docentes da classe. E cada um dos professores investidos de cargos de direcção do liceu deveria “tomar nota”,

caso a caso, de todos os alunos que revelassem “aplicação desigual nas diversas disciplinas”, a fim de diligenciar fazê-los “aproveitar mais” naquelas em que se mostrassem “atrasados”.

Mas esta responsabilidade não se ficava por ali, estendendo-se a todos os docentes. É a linguagem normalizadora na sua expressão pura que aqui de novo irrompia, desta vez em pleno regime republicano. Era obrigação do docente diligenciar para que a classe progredisse “compacta e homogênea no ensino, sem deixar após de si retardatários”. Logo que um desses fosse “notado”, deveria “investigar qual a natureza da deficiência” que dominava nesse aluno, para que pudesse ser “utilmente aplicado” o processo de combate.

É neste ponto, neste exacto instante de descoberta do que se afastava da norma, que novas formas de registo documental surgiram, implicando todas as cadeias hierárquicas da instituição. Não era permitido aplicar uma nota de inferior aproveitamento “inferior a suficiente”, sem que o docente da disciplina tivesse “informado por escrito” o professor nomeado responsável pela classe dos motivos — “não em termos indefinidos e vagos, mas com especificação da causa suposta, ou seja, falta de atenção e aplicação, má compreensão e aplicação” — da falta de rendimento.

Por sua vez, esta segunda figura deveria transmitir a informação “num boletim” à reitoria, documento esse em que relataria todos os meios e métodos que haviam sido accionados para combater a “deficiência”, bem como o balanço da sua “eficácia ou ineficácia”. Nesta última situação o reitor informaria a família do aluno, “devendo ficar registada esta comunicação”. Da mesma maneira se procederia quando um estudante recebesse uma “nota inferior a bom em comportamento”. Para que as informações referentes a esse aluno-problema fossem efectivamente “completas” importava que o professor conferenciasse “também com os professores da classe”, procurando “na opinião” que estes tivessem do mesmo discípulo “completar o seu próprio conceito”. Tudo porque na “moderna

orientação do ensino” os simples esforços isolados eram “deficientes” (Portaria 230, de 21/9/1914). Mais uma vez as considerações disciplinares levavam a desenvolver técnicas cada vez mais complexas e sofisticadas de inscrição do indivíduo.

O arquivo alimentava-se do desvio e do conflito, parecendo crescer unicamente para lhes dar resposta eficaz. Todo o poder moderno se estruturou através do desenvolvimento de formas de controlo à distância. Não havia a possibilidade de construir uma rede de agentes conectados entre si a um mesmo programa sem a circulação de documentos. O Estado central organizou a matriz — com as suas respectivas entradas — e fê-la partilhar por todos os intervenientes. Evidentemente que não se tratava de organizar uma visão unitária dos homens e das coisas, mas a de suscitar relatos compatíveis. Não havia um padrão normalizado de respostas, existiriam descrições conformes os programas e os projectos educativos em causa. O poder do Estado materializava-se assim numa taxonomia sobre a qual cada actor deveria investir, evidenciando a sua capacidade criativa, levando mais à frente o que acreditasse ser a missão de que estava incumbido.

Em cada liceu, o domínio mesmo das pessoas e das coisas dependeria da capacidade que o reitor, o professor, o médico, o secretário... tivessem em descobrir, combinar, calcular, mobilizar e, enfim, compor sempre novas realidades a partir dos campos de discurso fornecidos. Numa palavra o poder do Estado era o de exercer uma acção à distância, mas dava a cada actor a possibilidade de ele mesmo se transformar num novo centro capaz de agir sobre vários outros pontos da cadeia. É daí que saímos; é aí que estamos.

JORGE RAMOS DO Ó
(Lisboa, Novembro de 2008)

