

Os Terrenos Disciplinares da Alma e do Self-government no Primeiro Mapa das Ciências da Educação (1879-1911)

JORGE RAMOS DO Ó

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

jorgeo@fpce.ul.pt

RESUMO:

Este artigo pretende 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. Defendo 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*.

PALAVRAS-CHAVE:

Moral e disciplina escolar, Pedagogia moderna, Ciências da Educação, Governamentalidade/auto-governo.

Ramos do Ó, Jorge (2006). Os Terrenos Disciplinares da Alma e do Self-Government no Primeiro Mapa das Ciências da Educação (1879-1911). *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 127-138.

Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

“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).

Este artigo pretende 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. Defendo 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*.

O período histórico sobre o qual incide a análise é relativamente curto. Tratarei o chamado Momento Compayré, na designação cunhada por Nanine Charbonnel (1988), e que teve como balizas a publicação, em 1879, por Gabriel Compayré, da *Histoire critique des doctrines de l’éducation en France* e encerrou-se com os artigos “Education” e “Pédagogie” que Durkheim publicou em 1911 no *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, 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. Procuo mostrar que o governo da alma ou o treino disciplinar da vontade do aluno se inscreveu no centro das propostas reformadoras defendidas por esta 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 *History of Sexuality*. Foucault define aí um campo de análise que permite cruzar permanentemente os domínios da ética com a política. O termo *governamentalidade* e a expressão *tecnologias do eu*, interagindo uma com a outra e esclarecendo-se mutuamente, são o que melhor define a inflexão operada no seu último projecto historiográfico, que visa compreender as bases nas quais as modernas práticas de subjectivação foram construídas na modernidade. Esta 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 a teoria educacional e a investigação pedagógica com os seus trabalhos sobre o eu e o outro (Rose, 1996; Popkewitz, 1998). Analisando os dispositivos discursivos por intermédio dos quais os actores são representados, classificados e normalizados, estes 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 esta a prática da pedagogia. O trabalho da sua disciplina nada ficava a dever ao exibido pelas outras novas disciplinas. 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 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 apenas como uma *psicologia aplicada*. 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, 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 *bio-poder*. 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 imaginaria 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. A alma seria portanto o produto diferenciado que a razão de Estado encomendaria à pedagogia-*psi*.

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” 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 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 alguém podia imaginar. A pedagogia não se parecia, igualmente, com as ciências ditas físicas e naturais porque não poderia nunca propor-se atingir leis de uma 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 partilha-

va “avec toute la famille des sciences morales, soit qu’elle tienne simplement” (1887b, p. 2238). 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 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” (1911, pp. 1348-1349). Como justificar a necessidade, propriamente social, do amor pelos valores do verdadeiro, do bem ou do belo, afirmando ao mesmo tempo que eles não poderiam corresponder a uma lógica de mera obrigação ou a sanções que se aplicassem ao indivíduo? Recusando todas as interdições e as teses proibicionistas que não 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 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 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 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,

p. 1768). 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 ninguém quanto à moral ser, fundamentalmente, “une *technique*, la technique de l’action humaine en société” (Buisson, 1911, p. 1350).

O par conceptual razão-responsabilidade inscreveu-se no âmbito desta lógica de desenvolvimento de uma racionalidade científica de vocação prática (Nóvoa, 2002). 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.2529). 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”, um trabalho de *mentalização* constante das leis obrigatórias. O mais importante de toda estas operações 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 se submeter 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 libérés” (Compayré, 1882c, pp. 1855-1856). As reflexões pedagógicas visavam associar, senão

mesmo unificar, o que o senso comum seria levado a entender como correspondendo a realidades anti-nômicas 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 se apresentar 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 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, 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 cultura 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. 1541).

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. 1761). Tratava-se de operar uma separação da criança do adulto, de trabalhar sobre uma diferença que era ainda mais de natureza quantitativa do que propriamente qualitativa. Estes autores comparavam ainda 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 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 do cérebro infantil para poder justificar, de modo satisfatório, uma influência positiva do sobre a inteligência, a sensibilidade e a vontade.

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 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, 1882c, p. 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, 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 própria 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 ape-

nas 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 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 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 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 ideia*. “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 que 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 este problema melindroso sem medo. 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”. E esta 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 gênio e arbítrio. Todo o esforço conjugado de influências, da instrução à educação, da moral à opinião, passando do costume ao uso reiterado da força, provara 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” (Pécaut, 1887, pp. 2121-2123; itálico 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 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 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. A verdade, a justiça, a bondade, o dever e o sacrifício seriam ensinados

como correspondendo a uma lei inscrita na própria consciência da criança.

O DISPOSITIVO DISCIPLINAR CIRCUNSCRITO PELA PEDAGOGIA MODERNA

Mais difícil, porém, era tornar-lhe legítima a intervenção do mestre. A tratadística pedagógica empenhou-se, desde finais do século XIX, em promover o desenvolvimento de estratégias de tipo persuasivo 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, bondade e afeição. Defendia-se uma *arte intuitiva*, construída na experiência do dia-a-dia: uma vigilância delicada que se apoiasse sempre no encorajamento, na paciência e na indulgência, em modalidades de transmissão de conhecimentos nas quais a ordem racional não se apresentasse contraditória com a variedade ou, até, a ambivalência; definitivamente afastada deste ideário estaria qualquer manifestação ou sequer 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 e ao erro. Na posse desta convicção íntima, seria então com natural facilidade que o aluno 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 discorreram sobre o jogo de afirmação de um 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, p. 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 l’autorité et la liberté, il respectera l’initiative de l’enfant sans lui demander trop, sans la trop abandonner à elle-même” (Buisson, 1882b, p. 809).

As práticas disciplinares deveriam sofrer uma mutação completa tendo em conta a lógica da compreensão amorosa. 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 ideia 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). Este 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 estes 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 esta 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. Tratava-se sobretudo de prever e prevenir. 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 àquele 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 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 de uma população ordenada, do silêncio ou da imobilidade — patentes em qualquer peça regulamentar da escola tradicional com as suas classes funcionando como um bloco — daria lugar a dinâmicas geradoras de uma ampla liberdade de movimentos e, sobretudo, de *viva naturalidade* da criança. Da mesma maneira, a metáfora da orquestra afinada foi 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 afirmou Compayré, quando reflectiu sobre o *habitus* e o assimilou à construção dos ambientes e à disposição dos objectos que envolvessem a criança. 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).

Nestes 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 “Educação”, que escreveu para o seu *Dicionário*, (1882b, pp. 805-811), Buisson tomava-se já inteiramente desta matriz de origem *psi*. As faculdades da alma e a própria liberdade da criança seriam, 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). Vigiar-se-ia de forma escrupulosa e constante a criança — mais os seus pensamentos que os seus actos —, tentando dessa forma 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 estes 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. 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 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. O seu artigo intitulava-se, nada por acaso, “Disciplina Escolar”.

Depois de afirmar que a ciência psicológica provava 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 porque não até no interior desta —, provando assim que, um por um e separadamente, *todos os alunos podiam ser governados*. O seu relato que deve ser lido como expressão remota dos métodos que informariam 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 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 este 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 ideia 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 este conjunto de primeiros pedagogos estava claro que cada singularidade deveria ser vista como um ponto de passagem em direcção a princípios e forças de poder. A modernidade pode ser assim caracterizada pelo permanente desejo de governar sem governo, de estender o poder até aos limites mais distantes, isto é, até às escolhas dos sujeitos autónomos nas suas decisões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUISSON, Ferdinand (1882a). Discipline. In F. BUISSON (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, pp. 715-717.
- BUISSON, Ferdinand (1882b). Éducation. In F. BUISSON (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, pp. 805-811.
- BUISSON, Ferdinand (1911). Morale. In F. BUISSON (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, pp. 1348-1352.
- CARRAU, L. (1880). Habitude. In F. BUISSON (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, pp. 947-948.
- CHARBONNEL, Nanine (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Bern: Peter Lang.
- COMPAYRÉ, Gabriel (1880). Facultés de l'âme. In F. BUISSON (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, pp. 752-754.
- COMPAYRÉ, Gabriel (1882a). Facultés de l'âme. In F. BUISSON (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, pp. 983-986.
- COMPAYRÉ, Gabriel (1882b). Raison. In F. BUISSON (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, pp. 1554-1555.
- COMPAYRÉ, Gabriel (1882c). Responsabilité. In F. BUISSON (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, pp. 1855-1856.
- COMPAYRÉ, Gabriel (1885). *Cours de pédagogie théorique et pratique*. Paris: Paul Delaplane.
- DURKHEIM, Émile (1911a). Éducation. In F. BUISSON (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, pp. 529-536.
- DURKHEIM, Émile (1911b). Pédagogie. In F. BUISSON (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, pp. 1538-1543.
- FOUCAULT, Michel (1978). La 'gouvernementalité'. In *Dits et écrits (1976-1979)*. Vol. III. Paris: Gallimard, pp. 635-657.
- FOUCAULT, Michel (1988). Les techniques de soi. In *Dits et écrits (1980-1988)*. Vol. IV. Paris: Gallimard, pp. 783-813.
- GAILLARD, J. (1882). Discipline scolaire. In F. BUISSON (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette, pp. 716-721.
- MARION, Henri (1882). Psychologie. In F. BUISSON (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, pp. 1760-1769.
- MARION, Henri (1887a). Pédagogie. In F. BUISSON (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, pp. 2238-2240.
- MARION, Henri (1887b). Psychologie. In F. BUISSON (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, pp. 2482-2486.
- MARION, Henri (1887c). Raison. In F. BUISSON (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette, pp. 2528-2530.
- NÓVOA, António (2002). La raison et la responsabilité: Une science du 'gouvernement des âmes'. In R. HOFSTETTER & B. SCHNEUWLY (dirs.), *Science(s) de l'éducation 19^e-20^e siècle champ professionnel et champ disciplinaire*. Bern: Peter Lang, pp. 243-263.
- PÉCAUT, Elie (1887). Obéissance. In F. BUISSON (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, pp. 2121-2127.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- ROSE, Nikolas (1996). *Inventing our selves: Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

