

## Recensões

*O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encaixões disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX — meados do século XX)*, de Jorge Ramos do Ó.

### MITOS

A primeira história só podia ser de Rousseau. O seu nome está na origem dos mitos e contra-mitos do debate pedagógico contemporâneo. A ilusão do “bom selvagem” alimentou — e curiosamente continua ainda a alimentar — controvérsias que parecem ter apenas dois lados: pró ou contra. Na ânsia da justificação, perde-se a possibilidade da compreensão. E, em particular, da compreensão histórica. Se relêssemos o segundo livro do *Émile ou de l'éducation*, no qual se aconselha o jovem professor a “governar sem preceitos, e tudo fazer nada fazendo”, veríamos Rousseau explicar que, nos modelos mais correntes de educação, “o mestre comanda e pensa que governa, quando na verdade quem governa é a criança”. Neste jogo, a criança emprega todas as suas energias “para salvar a sua liberdade natural das grilhetas do tirano”. E, regra geral, sai vencedora. Eis o que o conduz a criticar esta educação, a que mais tarde se chamará “tradicional”, sugerindo aos professores que sigam o caminho inverso: “deixem que o vosso aluno acredite sempre ser ele o mestre, quando, na verdade, são sempre vocês que o são”. “Não há dominação tão perfeita como aquela que mantém a aparência da liberdade, porque assim cativa-se a própria vontade”, continua Rousseau que conclui com uma ideia tão esquecida pelas vulgatas do *pró* e do *contra*: “A criança só deve fazer aquilo que quer; mas deve querer apenas aquilo que vocês querem que ela faça; ela não deve dar passo sem que vocês o tenham previsto; ela não deve abrir a boca sem que vocês saibam o que ela vai dizer”.

A segunda história é já do princípio do século XX. São palavras de Chesterton, nos seus *Disparates do Mundo*, a propósito da inútil distinção entre uma educação que viria *de dentro* e uma instrução que seria imposta *de fora*: “Com certeza que é possível *extrair* da criança guinchos e grunhidos, para o que basta beliscá-la ou abaná-la, divertido mas cruel passatempo a que se entregam muitos psicólogos, mas temos que esperar e velar com muita paciência antes que dela saia a língua inglesa. Essa temos nós que lha incutir, e isto põe ponto final na questão. [...] O *educador-sacador* é tão arbitrário e coercitivo como o *instrutor-difusor*. [...] O único resultado de toda essa pomposa e precisa distinção entre o educador e o instrutor é que o instrutor faz entrar na criança o que quer, enquanto o educador faz dela sair o que lhe apetece. Intelectualmente, as duas violências são iguais, como fisicamente, em matéria de violências, o efeito de puxar ou empurrar é idêntico”. Não ficam por aqui as reflexões provocatórias de Chesterton, que arrasam as dicotomias inúteis dos nossos inflamados debates, chegando mesmo a afirmar que “os partidários da educação livre proibem mais do que os educadores à moda antiga”. E explica com uma crítica forte aos médicos, psicólogos, eugenistas, cientistas, doutores e outras pessoas a quem a lei moderna autoriza a ditar leis aos seus concidadãos: o velho mestre de aldeia batia no aluno que não sabia gramática, mas depois mandava-o brincar para o recreio; o mestre científico moderno segue-o até ao pátio e obriga-o a praticar jogos educativos e exercícios saudáveis!

A terceira história junta as outras duas. É um texto muito curioso do principal autor do movimento da Educação Nova, Édouard Claparède. No seu tempo, a escola e os educadores eram muito criticados pela permissividade que demonstravam. Dizia-se que não havia autoridade, que a sociedade estava num processo de decadência, originado em grande parte pelo facto de as

crianças fazerem apenas o que queriam, não lhes sendo exigido qualquer esforço, qualquer obrigação. Pacientemente, Claparède explica que, na escola activa, as crianças não *fazem tudo o que querem*, mas *querem tudo o que fazem*, o que é bem diferente. Para ele, a *educação funcional* não abandona a criança aos seus interesses espontâneos. Bem pelo contrário. A nova didáctica “deve transformar os objectivos futuros dos programas escolares em interesses presentes da criança”. Claparède estabelece assim uma distinção subtil que os críticos do puerocentrismo sempre ignoraram: quem está no centro do sistema não é a “criança”, mas sim o “aluno” (isto é, a criança em situação de aprendizagem). John Dewey dedicou grande parte dos seus escritos a explicar que a questão pedagógica não se resume às “crianças” ou às “matérias de ensino”, mas às *relações* entre umas e outras. Dito de outro modo: podemos obrigar uma criança a ir à escola, podemos impor aulas e trabalhos a um aluno, mas nunca conseguiremos ensinar quem não quer aprender.

E então? Estaremos condenados à inércia ou à manipulação. Não. Impõe-se-nos um esforço de lucidez e de razão. Evitar o simplismo de quem se recusa a entrar numa reflexão especificamente pedagógica, limitando-se a repetir, década após década, as mesmas banalidades. Evitar a desmedida de uma pedagogia redentora, baseada em crenças ingénuas e inocentes. Temos o dever, pelo menos, de tentar compreender. De olhar para o *instante presente* e, a partir dele, explicar que *tudo o que é* podia não ter sido ou podia ter sido de outra maneira. A história abre-nos, assim, o futuro e convida-nos a refundar uma razão pedagógica que seja capaz de se libertar das “concepções modernas” que a dominaram ao longo do século XX.

## AMNÉSIA

Há muitas formas de amnésia no debate educativo. Duas têm estado particularmente activas no nosso país: a amnésia do excesso e a amnésia da ausência. O *excesso* manifesta-se na presença constante de uma nostalgia, cuja condição de sucesso é o “esquecimento” da história. Glorifica-se a imagem idealizada de uma escola que nunca existiu, a não ser na recordação melancólica de um “passado imaginário”, apagando tudo o que poderia perturbar a harmonia do retrato. A *ausência* detecta-se num discurso tecnocrático, que se pretende virado para o futuro. É bem elucidativa a frase recente de um ex-ministro da Educação: “O exercício da memória em demasia pode ser perigoso. Porque temos de agir para o futuro, criando rupturas”. Dificilmente se encontraria melhor definição para a política tecnocrática, sempre “prospectiva”, que marcou as últimas décadas de governação no campo educativo.

É inevitável o regresso a Chesterton e à sua denúncia do “romance da antecipação”: “Parece que nos arranjámos por forma a não compreender o que se passou e debruçarmo-nos, com uma espécie de alívio, sobre explicações do que virá a suceder”. Diz o escritor britânico que há certos homens “que olham entusiasticamente para a frente, porque têm medo de olhar para trás”, sugerindo que os grandes projectos de futuro tiveram sempre os olhos fixos no passado: “O homem é um monstro mal sucedido de pés para a frente e cara para trás. Pode criar um futuro exuberante e gigantesco, desde que esteja a pensar no passado. Quando tentar pensar no futuro propriamente dito, a sua mente reduz-se a uma cabeça de alfinete a cuja imbecilidade alguns chamam Nirvana”.

O esquecimento tem sido a condição necessária de práticas políticas que se baseiam num princípio reformador marcado pelo planeamento educativo e pela antecipação do futuro. As concepções pedagógicas dominantes, ora as que se alimentam de um discurso científico positivista, ora as que têm origem num certo voluntarismo militante, sobrevivem também à custa de um esforço de esquecimento. Como se a inovação só pudesse conceber-se a partir de um não-lugar, sem raízes e sem história. Ao tomar esta opção, é justamente a *mudança* que se torna impossível. Porque sem um trabalho do pensamento sobre ele próprio, sem uma transformação das nossas histórias e referências, tudo ficará na mesma. Thomas Popkewitz tem razão quando sugere que grande parte dos discursos actuais sobre a mudança educacional contêm os germes da sua própria negação.

Articulando princípios de uma “pedagogia científica” com processos de regulação e de controlo dos alunos, o discurso pedagógico moderno tem dominado os discursos sobre educação. O trabalho intelectual não é deduzir a sua acusação ou argumentar a sua defesa. É, sim, desenvolver um esforço para modificar as maneiras de pensar, para introduzir novas perspectivas e interpretações, para formular ideias que ainda não foram pensadas. A reflexão histórica não serve para repetir o que já sabemos. Serve para desafiar crenças e convicções, convidando-nos a olhar em direcções inesperadas. Serve para combater a amnésia...

## MODERNIDADE PEDAGÓGICA

Na sua obra, Jorge Ramos do Ó avança com uma reinterpretção histórica da *modernidade pedagógica*, concedendo uma atenção especial ao tema da *educação integral*, que enquadra numa discussão mais ampla sobre as atitudes, disposições e comportamentos dos alunos: “A tese desta tese é que o também chamado ensino médio viu na *conduta* o seu problema pedagógico maior e

na *cultura de si* a ocupação mais importante”. Gostaria de chamar a este prefácio duas questões centrais do seu trabalho: o papel dos *especialistas psi* e a importância do *governo de si mesmo*.

*Especialistas psi* — Jorge Ramos do Ó explica a emergência, a partir de finais de Oitocentos, de um saber positivo que foi associando à cultura escolar psicólogos, médicos, higienistas e demais “experts” da profilaxia da sociedade e da “alma” das crianças e dos jovens. Este conjunto heterogêneo de especialistas, com origens e percursos diversos, tornam-se *falantes de uma língua pedagógica comum*, inscrevendo novas realidades na maneira de pensar e de descrever a educação. Georg Kerschensteiner (1921), um dos mais influentes autores da Educação Nova, estabelece uma distinção entre “o professor de Pedagogia e o professor pedagógico”. O educador alemão pretende assinalar a diferença que existe entre os investigadores “teóricos”, que se ocupam da reflexão pedagógica, e os professores “práticos”, a quem apenas se exige sensibilidade e tacto pedagógico. A consolidação desta panóplia de disciplinas, com uma clara matriz *psi*, mas mobilizando também saberes médicos, sociais e tantos outros, permite a produção e difusão de conhecimentos e de discursos que constroem um novo conceito de aluno ao mesmo tempo que definem as margens de um *modelo escolar* que se tornará dominante: *The one best system* (o único melhor sistema), chamar-lhe-á David Tyack (1974). Também aqui se desenvolve, como escreve Jorge Ramos do Ó, uma *história de poderes* tornados compatíveis: em vez de uma dominação linear, o que temos são redes de actores, traduzindo e adaptando conceitos comuns. Esta interpretação é coerente com os estudos de John Meyer e da equipa de Stanford, em particular quando sustentam que as mudanças principais que se observam no desenvolvimento do currículo mundial ao longo do século XX estão relacionadas com a acção destes especialistas: “Cada uma destas mudanças — alterações na aprendizagem da leitura, valorização da ciência ou expansão da matemática, reorganização do ensino das ciências sociais, desenvolvimento do ensino artístico e da educação física, etc. — é produto de uma elaboração teórica no plano educacional, quaisquer que sejam as suas eventuais origens em termos de poderes ou de interesses”.

*Governo de si mesmo* — Jorge Ramos do Ó escolheu um título que autoriza várias leituras, ainda que todas elas se fundem numa preocupação com o modo como a pedagogia moderna procura fomentar a *livre iniciativa* e a *responsabilidade pessoal* do aluno: “A questão disciplinar ocupa, pois, o centro da narrativa. E a matéria ética é apresentada de acordo com um princípio pedagógico segundo o qual cada estudante devia, ele mesmo, ser sujeito da sua própria educação”. O *governo de si mesmo* é ilustrado, desde as primeiras páginas,

com citações que se situam no tempo de duas gerações essenciais para compreender este processo: a geração de 1880, presente num escrito de Élie Pécaut datado de 1887 (“O objecto da educação, não o esqueçamos nunca, é formar a criança para a independência, é torná-la capaz de se governar a si mesma”) e a geração de 1920, mobilizada através do inevitável Adolphe Ferrière, em texto de 1921 (“Passar da obediência à liberdade é o problema central da educação moral, quando o encaramos sob o ângulo do princípio de autoridade”). Toda a argumentação pode ser lida a partir desta ideia, que remete para o *controlo da alma* do aluno. A sua mais evidente filiação encontra-se nos autores anglo-saxónicos de inspiração foucaultiana. Basta recordar os títulos de alguns livros da “biblioteca” de Jorge Ramos do Ó — *Reescrevendo a alma* (Ian Hacking), *Lutando pela alma* (Thomas Popkewitz), *Governando a alma* (Nikolas Rose) — que reelaboram uma das ideias-chave do filósofo francês: “O poder apenas se exerce sobre *sujeitos livres*, e enquanto eles permaneçam *livres* — estamos a falar de sujeitos individuais ou colectivos que se deparam com um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reacções e diversos modos de comportamento podem ter lugar”.

Com este estudo, Jorge Ramos do Ó opera uma importante deslocação do debate educativo. Ao longo das últimas décadas, temos estado prisioneiros de um antagonismo entre *relação* e *conhecimento*: de um lado, uma certa liturgia pedagógica que privilegia os aspectos relacionais e afectivos; do outro, uma cruzada anti-pedagógica que se limita a celebrar o passado (qual passado?) e o conhecimento (qual conhecimento?). Ao centrar a sua reflexão na problemática do *governo*, Jorge Ramos do Ó fornece-nos instrumentos que permitem evitar um pensamento dualista, lançando os fundamentos conceptuais para uma nova compreensão do aluno e do trabalho escolar.

## ESTRANHAMENTO

Jorge Ramos do Ó apresenta-nos uma obra notável, fruto de uma grande ousadia intelectual e de um aturado trabalho de investigação histórica. Ela provoca-nos um efeito de *estranhamento*, de tal maneira as suas propostas se situam a contracorrente das ideias mais assentes e vulgarizadas: no modo como evita fechar-se nas habituais cronologias políticas; na recusa de simplismos e dicotomias, que confortam, mas nada explicam; na construção de uma narrativa original que põe em causa muito do que foi escrito sobre a história da educação em Portugal.

Este *estranhamento* poderá provocar dois efeitos contrários, mas ambos indesejáveis: o efeito de rejeição ou, melhor dizendo, de impossibilidade de ler,

tendo em conta que o autor nos sugere análises muito distantes daquilo que julgamos conhecer; o efeito de impregnação, isto é, a adesão a uma forma de colocar os problemas da qual ficamos reféns. Sabe-se que estes dois efeitos têm sido perniciosos na recepção de muitos autores. Importa, por isso, manter a lucidez e um olhar crítico, aproveitando as imensas potencialidades de um trabalho importantíssimo e criando um diálogo com um autor que é, já hoje, um nome de referência na historiografia da educação.

Para terminar esta apresentação, gostaria ainda de destacar três aspectos na forma como a investigação foi desenhada e concretizada: a escolha do tema, a articulação teoria-história e o trabalho sobre as fontes.

*A escolha do tema.* Estudar historicamente os alunos parece uma opção óbvia. Por um lado, eles são o elemento central de qualquer prática ou teoria educativa. Por outro lado, há muito que a reflexão historiográfica vem chamando a atenção para a necessidade de “trazer os alunos de novo para o retrato”. Há uma consciência clara de que eles têm sido a “ausência” principal da investigação histórica. Mas o que parece uma opção óbvia é tudo menos uma opção fácil. Não é por acaso que é possível encontrar muitos trabalhos sobre as reformas e as políticas, sobre as instituições e as ideias pedagógicas, sobre os métodos de ensino e os professores, e quase nenhum sobre os alunos. Não só se guardam poucos documentos que, explicitamente, permitam uma análise histórica das experiências e dos comportamentos dos alunos, como se revela difícil a própria formulação de problemática pertinente e com sentido. Tendo como base um conjunto de pesquisas anteriores sobre os liceus, Jorge Ramos do Ó consegue produzir uma pesquisa que se organiza, inteiramente, em torno do aluno liceal. É um contributo essencial, que abre caminho para uma renovação da investigação histórica em educação.

*A articulação teoria-história.* A maior ousadia assumida por Jorge Ramos do Ó diz respeito à elaboração de um forte dispositivo teórico, que serve de enquadramento à sua tese. Havia o risco de um excesso declarativo asfixiar a interpretação propriamente histórica. O risco foi controlado e dele nasceu uma oportunidade única. Graças a um pensamento ordenado e a uma escrita fluida, as declarações teóricas traçaram com nitidez os contornos históricos, abrindo a possibilidade de uma interpretação nova sobre factos conhecidos. Neste plano, a obra de Jorge Ramos do Ó é modelar: a sua

simples leitura ensina-nos que a história não existe sem uma dimensão teórica e que esta não retira à narrativa o seu ritmo e fluidez.

*O trabalho sobre as fontes.* O aspecto mais impressionante desta investigação é, no entanto, o conhecimento e o domínio das fontes. Capítulo após capítulo, Jorge Ramos do Ó apresenta-nos materiais, recuperados nos mais diversos lugares, que são trabalhados com um grande rigor e sentido metodológico. A simples consulta dos anexos da tese, compilados em CD-ROM que acompanha a obra, permite constatar os procedimentos sistemáticos que foram seguidos na identificação, recolha e análise das fontes. A organização deste “arquivo”, no sentido material e discursivo, é por si só uma contribuição essencial, que merece ser devidamente realçada.

Nas últimas décadas, a história da educação desenvolveu-se muito no nosso país. Todavia, é preciso reconhecer que temos sido pouco inovadores na escolha dos temas, na elaboração teórica das problemáticas e na “invenção das fontes”. Por isso, pareceu-me importante destacar estes três aspectos da obra de Jorge Ramos do Ó. Ela marca uma viragem de grande significado, de que nos iremos apercebendo à medida que os seus *signais* forem aparecendo com nitidez nos textos dos investigadores mais jovens.

Pode concordar-se ou discordar-se das teses que aqui se defendem. Pode gostar-se mais ou menos deste jeito tão próprio de pensar, de formular os problemas, de escrever. Não se pode é deixar de ler este livro. Estamos perante uma obra fundamental, que cumpre o desígnio do trabalho intelectual: interrogar criticamente, identificar novos problemas, pôr em causa as evidências, sugerir maneiras diferentes de pensar. É isto que define um *autor*. São estas qualidades que Jorge Ramos do Ó demonstra em *O governo de si mesmo*.

ANTÓNIO NÓVOA

Nóvoa, António (2006). Recensão da obra “O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do séc. XIX — meados do séc. XX)”, de Jorge Ramos do Ó [2003]. Lisboa: Educa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 139-142  
Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>