

# O GOVERNO DA COGNIÇÃO: EMERGÊNCIA HISTÓRICA DO DISPOSITIVO CURRICULAR E PEDAGOGIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

JORGE RAMOS DO Ó\*

Neste artigo<sup>1</sup> procuro mostrar como o propósito de alargar a escolarização, fazendo-a sair dos círculos restritíssimos das organizações religiosas e da aristocracia europeia da Idade Média e do Renascimento, desbloqueou, a partir do século XVI, uma pedagogização dos conhecimentos dominada pelo objectivo maior do seu *disciplinamento interno*. Com este ponto de partida específico procuro atender a um grande consenso político-social da nossa civilização que postula a administração de um único *corpus* de saber sempre que se trata de massificar e de abrir as portas da escola a novas camadas da população. Em todo o caso, o meu propósito mais geral é o de contribuir para uma discussão, em grande parte ainda por fazer, sobre a separação entre a cultura escolar e a cultura científica, entre ensinar e investigar.

Os estabelecimentos de ensino ao longo de Seiscentos – que ficou conhecido para a história da educação como o grande século da didática – devolvem-nos já, e em conjunto, um retrato do quotidiano da infância e da juventude no interior de colégios anexos às universidades, com as respectivas classes e salas de aula, nos quais os textos distribuídos para serem trabalhados, mesmo que ainda patentessem a assinatura dos autores clássicos, eram previamente controlados, seleccionados, descontextualizados e expurgados, a fim de se compatibilizarem com as necessidades doutrinárias das autoridades religiosas do tempo. Ordem e método, unidade e semelhança, adequação e beatitude estruturaram as opções e vincularam a produção antológica, compendiarista e manualística para uso dos escolares. Cabe insistir que

---

\* Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. [jorge.o@ie.ul.pt](mailto:jorge.o@ie.ul.pt).

<sup>1</sup> Uma versão abreviada foi publicada no livro organizado por Maria Juraci Maia Cavalcanti, Patrícia Helena Carvalho Holanda, Francisca Geny Lustosa e Roberto (Ó, 2016: 21-50).

essas mesmas técnicas e esses mesmos procedimentos de extração e constituição do saber legítimo se estenderam a partir das instituições de ensino superior, isto é, do topo para a base do sistema. Desde então as autoridades escolares e pedagógicas não mais cessaram de imaginar formas de sequenciação e complexificação do saber, a que deverão corresponder patamares e ciclos de ensino diferenciados, mas em cujo interior os alunos trabalham a partir dos mesmos artefactos textuais – em geral pouquíssimos, assinale-se –, a perseguir objectivos comuns e a ser classificados de acordo com grelhas e critérios universais que importaram do mundo académico. Círculos cada vez mais alargados da pedagogia europeia, com grande influência nas autoridades escolares, foram convergindo paulatinamente na necessidade de submeter as concepções e os produtos de conhecimento a um autêntico rolo compressor. No interior das instituições de saber, e por meio desta operação, *a escrita passou a ser espelho ou um duplo da leitura e não mais um prolongamento dela*. De norte a sul da Europa e também no Novo Mundo, os Estados modernos e contemporâneos foram construindo os respectivos sistemas nacionais de ensino não abdicando desta apertada política de governo da cognição.

De facto, no que diz respeito quer ao figurino institucional quer ao conjunto de interações, métodos e processos de trabalho adoptados pelas autoridades escolares nos períodos moderno e contemporâneo, não há dúvida que se têm fortalecido as soluções que apontam para a objectivação e padronização do saber e das correlatas possibilidades de ser. Falar de escola na contemporaneidade implica falar de objectivos e procedimentos em torno do saber científico que deliberadamente ignoram a esplendorosa diferença que as ideias, as pessoas e as coisas exibem entre si; por isso mesmo, tais objectivos e procedimentos não têm qualquer relação objetiva com a verdade que eles mesmos veiculam e incansavelmente afirmam estabelecer. Não posso deixar de evidenciar a violência com que a escola vem mantendo a sua noção de um saber universal – a um tempo segmentado por províncias disciplinares, mas também interligado pela utopia totalizante do enciclopedismo – às consciências e aos corpos ainda em formação.

A tarefa da crítica consiste aqui, a meu ver, em procurar compreender como o trabalho de enunciação da verdade se construiu por meio de esvaziamentos e deslocamentos do conhecimento mas que, por efeito das regras de funcionamento que atravessam e animam as várias instituições de saber, se transformaram eles próprios em estruturas, leis e invariantes. Há, portanto, um efeito de desconhecimento do que se produz na afirmação performática do próprio conhecimento. As concepções pedagógicas e as práticas escolares que vemos imporem-se crescentemente ao trabalho sobre si do aluno e aos patamares cognitivos em que passou a decorrer a sua aprendizagem ajudam-nos a perceber como de facto de construíram relações e modelos de objectivação do conhecimento que ainda circulam na nossa

sociedade. O grande efeito civilizacional que o modelo escolar consubstanciou é o da massificação de um poder epistemológico que consiste em administrar aos alunos e extrair deles um saber já devidamente controlado.

A pedagogização do conhecimento, crescentemente em articulação com as doutrinas da Igreja, primeiro, e do Estado-nação, em seguida, implicou «uma passagem da coerção da verdade à coerção da ciência», melhor dito, «a passagem da censura dos enunciados à disciplina inscrita na própria enunciação», como salienta Julia Varela<sup>2</sup>. Os emergentes sistemas de ensino que foram convertendo as crianças e os jovens em alunos, a partir da Reforma protestante, ergueram uma autêntica *maquinaria escolar* que subordinou de forma implacável os saberes e a sua transmissão a padrões rígidos, fenómeno este que atingiria, embora com intensidades variáveis, todos os ciclos, desde o próprio ensino superior até aos bancos em que se aprendia as primeiras letras.

David Hamilton<sup>3</sup> aponta exatamente na mesma direção quando utiliza a expressão «instructional turn» para identificar o novo *cluster* lexical que se estabeleceu entre 1460 e 1550 e cuja substância ainda ocupa grande parte tanto do pensamento teórico quanto do debate social relativo à reforma e às escolhas das melhores práticas para as instituições de ensino e educação dos nossos dias. Com efeito conceitos como *currículo*, *classe*, *didática*, *método*, *disciplina*, *programa*, etc., foram aí alvo de uma intensa problematização, tendo-se transformado numa verdadeira tecnologia educacional, a partir da qual o conhecimento foi codificado, representação e administrado sob a lei *compendiária*, isto é, aquela que, mesmo percorrendo caminhos confusos, ínvios e impenetráveis, como os que a natureza e as coisas humanas nos oferecem, encontra sempre uma ordem respeitante às matérias sobre que se debruça, uma via rápida e eficaz para reproduzir um saber manuseável. Nestes termos, a cultura escolar constituiu-se para exprimir a necessidade de veicular a comodidade, a ordenação, o resumo e a uniformização do conhecimento, ou seja, discorrer sobre todos os assuntos com o menor *dispendium* possível. De acordo com esta lógica, os artefactos produzidos para uso dos escolares submetem invariavelmente o discurso a procedimentos rápidos, simplificadores. A justificação é que, nessa economia extrema da síntese, os conteúdos programáticos adquirem uma grande comodidade, propiciam o maior lucro e riqueza a quem se destinam e a quem deles beneficia. Parcimónia e sumarização estrategicamente formuladas de modo a que as ideias expressas se não dispersem e as realidades descritas não causem dúvida. Porque o objectivo permanece o mesmo – inviabilizar o contraditório, o pensamento livre e desenfreado, o desejo do dissemelhante.

---

<sup>2</sup> VARELA, 1994: 91.

<sup>3</sup> HAMILTON, 1989: 2.

Nesta perspectiva, os saberes escolares assumem-se não apenas como verdadeiros mas também como lícitos, sendo que a consciência dessa violência simbólica ao serviço da regulação social não escapou àqueles que teorizaram o campo pedagógico desde os alvares da modernidade. Desde então e para as várias autoridades escolares, *à disciplina do objecto devia e deve corresponder a disciplina dos espíritos*. O trabalho da inculcação, integrando numa mesma construção cognitiva a vida pessoal e familiar com a vida religiosa e pública, apenas se começou a tornar possível porque luteranos, calvinistas e católicos, não obstante as suas divergências agudíssimas, «estabeleceram uma mesma autoestrada intelectual», a partir do legado de Santo Agostinho, de São Tomás de Aquino – entre outras figuras do cristianismo, bem entendido – e também da retórica clássica. As suas diferentes ordens e escolas religiosas foram efetivamente pavimentadas com os mesmos «propósitos disciplinares da ordem mental e social»<sup>4</sup>. Por isso se pode afirmar igualmente, e sem risco algum, que não há no trabalho prático de organização dos conhecimentos administrados e nos modelos de existência perseguidos qualquer diferença significativa entre a ordem religiosa e a ordem política, entre uma instituição escolar que no século XVI vertia para os seus livros escolares a herança cristã ou aquela que, cem ou duzentos anos mais tarde, procuraria erguer uma ciência civil, os direitos dos estados e os deveres do cidadão. Faz igualmente todo o sentido posição do historiador André Chervel<sup>5</sup>, para quem os conteúdos escolares se apresentam como «entidades *sui generis*, próprias da classe, independentes até certo ponto de qualquer realidade alheia à escola» e dotados de uma organização, uma economia própria e uma eficácia que se originam antes de mais em si mesmas, isto é, na sua própria história. Eis porque disciplina continua a ser um conceito que não perdeu a sua ligação ao verbo «disciplinar» e o seu sentido permanece atual. Uma «disciplina», para nós, continua a significar uma forma de disciplinar a mente, «de procurar métodos e regras para abordar os diversos campos do pensamento, do conhecimento e da arte».

A cultura pedagogia foi-se centrando paulatinamente na intensificação da rigidez da ciência disciplinar e, por essa via, contribuiu muito para uma evidente retração da autonomia da invenção, posto que «todos os currículos escolares», como sublinha Fernando Gil em *Mimesis e negação*, passaram a exhibir «a forma extrema e acabada da organização do saber». Este é o ponto central para o qual convergiu a demanda pedagógica em que se sustentou a posterior massificação do ensino. Na realidade, o modelo escolar articulado e expandido a partir da Idade Moderna europeia vulgarizou a noção segundo a qual qualquer disciplina corresponde a «um tratamento correto, completo e ordenado por certos preceitos, de

---

<sup>4</sup> HAMILTON, 2001: 196.

<sup>5</sup> CHERVEL, 1991: 63.

coisas tornadas homogêneas a um objecto formal superior». Como se, a partir de então, o ensino procedesse de um conhecimento preexistente, e tudo, mas mesmo tudo, tivesse que ser feito para que os seus destinatários não pudessem sair desse circuito reprodutivo. A noção de disciplina confunde-se, assim, na nossa civilização, com um saber axiomatizado e universal na sua intenção, característica esta que só uma escrita controlada e controlável estava em condições de garantir. E se a disciplina é o ensinável, se só acontece no quadro da transmissão, fácil é igualmente perceber-se que «a ciência também se revela indissolivelmente ligada ao ensino». À normalização do objecto científico deve corresponder, pela mesma lógica, a normalização da sua representação, razão pela qual historicamente o ensino procura a certificação através da exigência do que entende ser *o rigor e a objectividade, as premissas verdadeiras e primeiras*. O fundamento atribuído às metodologias didáticas deduz-se de uma ação dupla sobre o entendimento: tanto extirpar o erro ou refutar o falso, próprios do senso comum, como transmitir, ensinar e confirmar a verdade. A ação e as exigências, mais ou menos explicitadas, do ensino sobre o sujeito – o que se lhe pede e se lhe proíbe em termos de cognição pelos vários métodos de instrução e sistemas de avaliação – dizem grandemente respeito à noção de que há uma perspectiva «objectivista e realista» à qual obedecem os vários corpos de conhecimento. Afirmar, como é ainda voz corrente nos nossos dias, que a ciência pode ser ensinada significa, no mínimo, manter uma ambiguidade que o próprio conceito de disciplina apresenta desde sempre – o de constituir não apenas um ramo do saber, mas «um saber subtendido por uma vontade de uniformização»<sup>6</sup>. Não há dúvida que terá sido a finalidade de transmissão, que quase sempre esgota os objectivos e as práticas nas instituições escolares, a secundarizar a intenção do labor propriamente científico. É também largamente consabido que apenas no final do século XIX, com a criação da Universidade de Berlim, se começou a formalizar a regra de uma distinção entre os tramites reais da cognição e os procedimentos da investigação, mas que esta é ainda, entre nós, uma questão que está muito longe de ter sido resolvida<sup>7</sup>. Aquele tipo de demonstração, que não se propõe obter novos conhecimentos – mas apenas expor um saber já adquirido e que para esse efeito é mister reordenar e hierarquizar – tem efetivamente dominado todo o nosso sistema de ensino. O conflito entre regra e criação, no qual se revela a aporia constitutiva da ciência moderna, permanece à nossa frente porque, ainda não encontrámos, fora do quadro do saber disciplinar que a escola conduz e administra, formas de pensar e trabalhar alternativas, isto é, em que o aprender se subordine efetivamente ao criar e o adquirir ao produzir.

---

<sup>6</sup> GIL, 1984: 389-439.

<sup>7</sup> NÓVOA, 2013: 20.

## PARA UMA ARQUEOLOGIA DO CURRÍCULO

Estas são razões mais do que suficientes para sermos levados a defender um quadro específico de discussão histórico-epistemológica que nos desvende as estratégias, as forças e os mecanismos que tornaram um tipo de conhecimento simultaneamente necessário, válido e útil. Há toda uma história a fazer, não tanto em torno da estruturação do conhecimento escolar no passado, mas antes uma genealogia que permita «compreender como é que uma determinada *construção social* foi trazida até ao presente influenciando as nossas práticas e concepções de ensino»<sup>8</sup>. Do que se tratará é de compreender o processo de fabricação dos saberes escolares, dos objetivos e interesses sociais que acompanharam a sua institucionalização, a fim de podermos questionar criticamente a sua presença nas interações que ocorrem nos nossos dias

Com a sua inabalável versatilidade e força absorvente, o conceito de *currículo* é categoricamente aquele que melhor identifica quer os objetivos assacados à educação escolar quer os métodos e processos desenvolvidos pelas instituições de educação e ensino para a sua aquisição. Historicamente, transporta um valor substantivo de racionalidade e estabilidade, porque supõe sempre que feixes muito diversificados de declarações sobre factos ou ideias possam dar lugar à transmissão de conhecimentos unívocos, que se disponham organizadamente em planos seriados – por níveis, anos e ciclos –, como se de uma mercadoria final efetivamente se tratasse. Desta sorte, o currículo postula a presença de uma tecnologia da abreviação que, por sua vez, impõe uma *didática* que submete todas as formas de transmissão da ciência e da cultura à economia estreita do manuseamento e assimilação, razão pela qual os conteúdos programáticos têm sempre a montante todo um longo trabalho de revisão, laminação, harmonização, hierarquização, encurtamento e sumarização de toda a complexidade discursiva em que se originam e em que se sustentam no mundo dos homens.

Ora, como condensação dessa cadeia de antecipação curricular, que funda a própria «razão educativa», encontra-se o *livro escolar*, esse artefato de todos nós o mais familiar e que articula, na opinião de Justino Magalhães<sup>9</sup>, «informação, disciplina e verdade». Com o passar dos tempos tornou-se o grande o «fator de sociabilidade de toda a cultura escrita», melhor dito, no «disciplinador da atividade leitora» e no «modelo textual» por excelência da nossa civilização. Só ele pode garantir a «normalização cognitiva» que uma pedagogia «dedutiva de transmissão, de emulação e de réplica» exige que se cumpra. Parte-se e regressa-se, como nos trabalhos de

<sup>8</sup> NÓVOA, 1997: 10.

<sup>9</sup> MAGALHÃES, 2011: 10-30.

Sísifo, ao livro escolar onde o conhecimento e a informação são expostos de forma sistemática e sequencial a fim de serem descodificados, parafraseados, sintetizados em exercícios constantes de memorização e de escrita. Estamos perante um dispositivo de conhecimento organizado para propósitos essencialmente educacionais e não mais um repositório de conhecimentos para ser problematizado e relançado. Não obstante as variáveis que esse modelo editorial possa adquirir ao longo do tempo – compêndios, manuais, tratados, abecedários, silabários, cartilhas, catecismos, súmulas, coletâneas, dicionários ... –, uma parte essencial da «*epistheme* moderna» é garantida pela ordem que o livro escolar espelha e pelas repetições que suscita através dos seus capítulos, cabeçalhos, tabelas, ilustrações e exemplos que o compõem invariavelmente. Nele se foram reiterando e estruturando as categorias sobre as quais se ergue esse grande projeto totalizante e totalizador consubstancial à noção de currículo. É facto que o nosso regime cognitivo relaciona diretamente denominação com classificação e similitude: deduzimos de forma causal e hierárquica, pensamos através de articulações genealógicas e por níveis de complexidade crescente, associamos descrição com sistematização e decomposição com recomposição. Há sempre uma fórmula, um esquema, uma engrenagem que determina a ordem prévia e posterior de qualquer caminho do saber. Este é o propósito maior que anima a expressão de qualquer conteúdo e que nos devolve a perenidade do currículo nas nossas sociedades. Justino Magalhães fala mesmo, referindo-se à expansão do modelo escolar sob o liberalismo político do século XIX, de «uma vulgata meta-enciclopédia, ordenada e disciplinada por um método de informação e ação, que organizava um programa e preparava um produto» da razão. O mais interessante estará em perceber que estas suas afirmações podem bem ser aduzidas a épocas e realidades sociopolíticas bem distintas. É esse o meu ponto.

Um problema teórico atravessa e permanece como pano de fundo a qualquer discussão em torno do currículo – o de saber-se exatamente *o que deve ser ensinado*. Como nota Tomás Tadeu da Silva<sup>10</sup>, por mais que se discorra e se contrastem as opiniões acerca da *natureza* da aprendizagem, da cultura, da ciência e da sociedade, volta-se sempre «à questão básica» de determinar «qual o conhecimento importante, válido e essencial para merecer ser considerado parte do currículo» ou ser posto de lado. Vivemos e caminhamos no quadro de uma *legitimidade impensada*. Todo e qualquer percurso de aprendizagem traduz-se na quase impossibilidade em idear um modelo de socialização do conhecimento fora de contextos de seleção e conversão dos conteúdos, fora da lógica da *transposição didática* ou do que José Pacheco denomina de «processo de transformação curricular»<sup>11</sup>. A escolarização

---

<sup>10</sup> SILVA, 2000: 13.

<sup>11</sup> PACHECO, 2014: 31-35.

do conhecimento, as operações de poder que estão na origem das escolhas e das hierarquias dos conteúdos leccionados, parecem-nos hoje de impossível acesso, como se as diferentes teorias do currículo partissem de uma epistemologia pura, essencial, desinteressada e inocente. Como se o conhecimento educacional se esgotasse entre as mil e uma tarefas subjacentes ao figurino curricular, às escolhas e ao planeamento, às opções técnicas mais válidas para desenvolver as habilidades e o rendimento dos escolares. Então, porque parte invariavelmente dos mesmos pressupostos, porque não se questiona sobre o gesto primacial da seletividade, a instituição escolar mantém a exigência da reproduzibilidade dos conteúdos sobre a qual se fundou. Toda a busca do melhor e mais eficaz modelo curricular não passa, afinal, de mais um reajuste do *potpourri*, dos princípios de ordem e controlo já completamente exigíveis à partida, mas cuja proveniência e intenção estratégica se foram entretanto esquecendo na poeira do tempo, uma vez que educação se transformou nos últimos dois séculos no território privilegiado para os políticos que avançam sob o signo da *reforma* educacional e para os especialistas cujas soluções alquímicas anunciam sem cessar a nova *escola do futuro*. Por isso, e não obstante a especificidade dos contextos ou das diferenças prometidas pelos vários desenhos curriculares, um mesmo modelo escolar nos surge pela frente. É o tal «one best system» de que nos fala David Tyack<sup>12</sup>. A epistemologia que nos domina é assim *realista*. Uma vez que se alimenta do princípio de que o conhecimento «é um objeto pré-existente: já lá está; a tarefa da pedagogia e do currículo», como nota Tomaz Tadeu da Silva, «consiste simplesmente em revelá-lo»<sup>13</sup>.

Por esta razão uma arqueologia do currículo, que exhiba o *regime de deliberação* e o *aquário curricular* em que ainda nos encontramos mergulhados, as mais das vezes sem o perceber, torna-se uma tarefa imperiosa. É que as linhas mestras, a mecânica mesma da vinculação do saber disciplinar às exigências das autoridades escolares, assim como a teorização do saber propriamente pedagógico, há muito que se sedimentaram. E isto, pese embora a dificuldade epistemológica, a amálgama de generalizações terminológicas ou «o estado caótico que a terminologia curricular» evidencia no presente, como muito bem enfatiza Herbert Kliebard<sup>14</sup>. Oscilação, plasticidade ou amálgama caracterizam o currículo, mesmo que a sua associação à prescrição e ao controle tenham «sobrevivido» e se «fortalecido» com o passar do tempo<sup>15</sup>. Em tese geral, pode defender-se que, a partir do século XVI e com as novas dinâmicas trazidas pela reforma protestante, o emprego do termo

---

<sup>12</sup> TYACK, 1974.

<sup>13</sup> SILVA, 2000: 142.

<sup>14</sup> KLIEBARD, 1975: 43.

<sup>15</sup> GOODSON, 1995: 31.



correspondeu, se assim me posso exprimir, a uma visão de banda estreita porque se focou na instalação e avaliação de conteúdos ou tópicos no interior do currículo de um ou vários estabelecimentos de ensino; uma outra aplicação, esta de banda mais larga, foi generalizada a partir dos Estados Unidos nos alvares de Novecentos, quando as teorias em torno do desenvolvimento curricular se tornaram um objeto autónomo de estudo e de pesquisa universitária. Nessa altura o seu uso já era muito comum no vocabulário educacional como remetendo para um curso regular de estudos numa escola ou numa universidade.

É sabido que o termo *curriculum* se originou na Antiguidade Clássica, embora o *Oxford english dictionary* situe a definição mais antiga somente no ano de 1663 num documento produzido pela Universidade de Glasgow<sup>16</sup>. A sua etimologia básica – *curriculum* como pista de corrida, lugar de realizações articuladas entre si, percurso de uma carreira de vida ou até a carreira em si mesma – manteve-se sempre operacional. De fato, as ideias de sequência ordenada e de totalidade dos estudos nunca nos abandonaram<sup>17</sup>. Dando corpo a este sentido seminal do currículo, a escolarização impôs a seriação tanto do conhecimento, quanto das tarefas, das realizações e das experiências necessárias a que cada aluno se transforme num ator social capaz de responder aos padrões de eficiência – de produção e comportamento – exigidos pela sociedade do seu tempo. Não pode causar por isso estranheza o afirmar-se que o currículo se refere tanto à administração do conhecimento quanto à constituição da cognição e da identidade mesma dos sujeitos que nele se encontram envolvidos. Com a permanente associação entre saber e ser, entre ciência, capacidades, atitudes e hábitos, é toda uma *política de governo da vida* que de facto o *atletismo* curricular instaura<sup>18</sup>. Nestes termos, não é para a realidade dos 10-20 anos que as várias autoridades escolares trabalham incansavelmente mas, antes, para a realização definitiva e adequada de atividades específicas a concretizar mais à frente. O currículo é a expressão concreta da antecipação, de um futuro já inteiramente conhecido e tornado objetivamente necessário por ação da escola. Jonh Franklin Bobbitt – autor da obra *The curriculum* que é unanimemente referenciada como a que inicia os estudos especializados no campo há quase um século – referia-se assim ao significado latino da palavra, já tornado banal nas instituições escolares do seu tempo: quando aplicado à educação, «o currículo consiste na *série de coisas que as crianças e os jovens devem experimentar* para desenvolverem capacidades

---

<sup>16</sup> JACKSON, 1992: 5; PACHECO, 2005: 29-32; BOBBIT, [1918] 2004.

<sup>17</sup> PACHECO, 2001: 15-16.

<sup>18</sup> Ó, 2003.

para fazerem as coisas bem feitas, que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser»<sup>19</sup>.

As várias investigações conduzidas por David Hamilton e que estão na raiz de *Towards a theory of schooling*<sup>20</sup> fizeram-no recuar cerca de 50 anos relativamente ao dicionário inglês que acabei de referir, embora também este historiador acredite que Glasgow tenha sido determinante, mercê da penetração que o protestantismo conhecia à época naquela cidade. O sentimento de disciplina que identifica o currículo não procedeu, em seu entender, tanto das fontes clássicas quanto da irradiação das ideias calvinistas. As conhecidas práticas ascéticas do governo de si mesmo fundiram-se, no *ethos* protestante, com a necessidade de uma relação estrutural entre conhecimento e controle. Hamilton reportou a aparição do termo *curriculum* em registos emanados da Universidade de Leiden já no ano de 1582 e deu conta que a mesma situação ocorreria noutras instituições de ensino superior da Escócia, Holanda, Suíça em que os discípulos de Calvino (1509-1564) ganhavam ascendência e grande preponderância.

As possibilidades de abertura e variação experimental em face da diversidade textual, que sabemos terem caracterizado a educação humanista, apenas poderiam sobreviver num contexto completamente restrito às elites. Tudo haveria de mudar quando se começou a pensar na utensilagem mental, na conduta moral e nas habilidades técnicas necessárias à *produção em larga escala tanto dos soldados como dos generais* que espalhariam a força e a potência da Igreja ou do Estado, nessa mole de sujeitos que deveria sustentar o desenvolvimento espiritual e material das sociedades. Um novo paradigma civilizacional haveria de impor objetivos precisos e particularizados, nos quais a margem para qualquer experiência não organizada, dirigida e avaliada foi ficando cada vez mais ténue. A tanto obrigavam a nova ordem social, as exigências racionais da conduta metódica da vida. O modelo do estudante perfeito deixou de se referenciar exclusivamente ao *habitus* aristocrático – em que a instrução nas artes do discurso se confundiam com um trabalho físico em que dominava a equitação e o manejo das armas – para se comparar também com as massas vulgares. O propósito maior do domínio das letras e da virtude haveria de o distanciar de ambos os grupos. Uma certa *discreta moderação* começou a identificar os alunos das classes médias que inundaram os colégios e as universidades europeias. Teria a um tempo de ser modesto e bem falante, sofisticado devoto e obediente, estudioso e honesto.

Hamilton defende que a estandardização dos estudos universitários na segunda metade do século XVI foi o reflexo da necessidade de maior controlo administrativo

---

<sup>19</sup> BOBBITT, [1918] 2004: 74.

<sup>20</sup> HAMILTON, 1989.

das universidades trazido pelo movimento da reforma protestante, mas também pelas autoridades civis, como sucedeu emblematicamente na Universidade de Paris. Foi aliás com o objetivo expresso de garantir esta força de poder que a palavra *curriculum* se começou a associar insistentemente àqueles programas educacionais que iam permanecendo ao longo de vários anos, aos planos de estudo que evidenciavam uma estruturação disciplinar interna e ao mesmo tempo eram susceptíveis de serem articulados com novos saberes, dando de si a imagem de uma cadeia completa. A tese de Hamilton é assim a de que o currículo, enquanto forma de organização, se impôs essencialmente como um instrumento de eficiência social, um híbrido que fez convergir as necessidades de tipo administrativo com as de tipo pedagógico. O currículo é uma imposição do conhecimento do *eu* e do *mundo* que propicia ordem e ação disciplinada aos sujeitos.

*O termo curriculum parece haver confirmado a ideia de que os elementos distintos de um curso podiam ser tratados como um todo unitário. Qualquer curso digno desse nome iria incorporar disciplina (um sentido de coerência estrutural) e ordo (um sentido de sequência interna). Portanto, falar de currículo posteriormente à reforma protestante identificaria toda a entidade educativa que se mostrasse uma totalidade estrutural e uma integridade sequencial. Um curriculum não só devia ser seguido como devia também ser acabado. A sequência, a extensão e a conclusão dos cursos medievais estiveram nas universidades relativamente abertas à negociação estudantil (por exemplo em Bolonha) e ao abuso do professorado (por exemplo em Paris), mas não há dúvida que com a emergência do curriculum aumentou o sentimento de controlo sobre o ensino e a aprendizagem<sup>21</sup>.*

A documentação compulsada pelos historiadores da educação mostra também que uma outra palavra, *classe*, passou a identificar genericamente a escola na passagem do século XVI para o XVII. Este elemento-base da realidade pedagógica que todos conhecemos surgiu bem antes deste período, embora tenha sido redescoberto então. É fato que já Quintiliano reportara a distribuição ordenada por níveis nas escolas de retórica, em que os alunos se emulavam entre si regularmente; também temos a notícia da repartição de alunos por lições (*lectio*) distintas ainda na primeira metade de Trezentos e de existir uma notória hierarquia entre quem estudava então artes, medicina ou direito canónico<sup>22</sup>. De todas as formas, estava-se ainda muito longe da tentativa de agrupar os escolares pela idade ou pela posse de determinados conhecimentos e aos quais se atribuía um grau determinado no interior ciclo de estudos. Essa foi uma realidade construída no período renascentista. Classe tendeu mesmo a justapor-se a currículo, circunstância esta que deve merecer o melhor da

---

<sup>21</sup> HAMILTON, 1981: 199.

<sup>22</sup> MIR, 1968: 99-101.

nossa atenção, porque remete diretamente para a objetivação de uma ação direta no que respeita aos novos desejos de mobilidade social ascendente da época. Com a inovação nunca mais abandonada do regime de classes, a escola associou ao poder de designar o que necessário conhecer a faculdade de hierarquizar e diferenciar, de incluir, reter e excluir os alunos. Então, é como se na época pós-medieval pudessemos encontrar a raiz das propostas contemporâneas da escolarização universal mas, ao mesmo tempo, o seu travão mais firme e que igualmente as acompanha no nosso tempo. Tal como nos surge, o currículo funda-se numa separação rígida entre *alta* e *baixa* cultura, o ensino para todos e a excelência para um punhado apenas. Por isso mesmo é que, desde a Idade Moderna, todos os projetos educacionais que se começaram a destinar especificamente às classes populares e às mulheres quase só se esgotavam na aprendizagem do catecismo e na inculcação de umas quantas normas elementares de submissão e obediência, tecnologia esta que se revelou, na opinião de Julia Varela, «apropriada para a produção de sujeitos que foram educados para serem dependentes e mantidos num estado social de inferioridade mental»<sup>23</sup>.

Ora, foi no interior desta importante operação civilizacional que as teorias calvinistas da predestinação – na verdade o seu *dogma* mais importante – adquiriram um peso extraordinário. Com efeito, a elas se deve uma das grandes matrizes em que se forjou o modelo de hierarquização social em que ainda nos encontramos. Herdámos do protestantismo a tese fundamental de que só uma minoria muito especial pode alcançar tanto a salvação espiritual quanto a direção da política, dos negócios ou da administração pública, assim como produzir conhecimento inovador ou produtos culturais e artísticos diferenciados. Uma narrativa que intente dar nota dos mecanismos históricos de produção da estratificação social na modernidade não pode, neste quadro, deixar de atender à relação estabelecida entre as *peculiaridades espirituais inculcadas* – em boa medida por uma educação de base profundamente religiosa da comunidade de origem – e a escolha do destino ou da *carreira profissional*. O regresso a Max Weber e às ideias, para nós hoje já clássicas, que há mais de um século expendeu em *A ética protestante e o espírito do capitalismo* torna-se aqui mais uma vez extremamente útil e pertinente. Na verdade, este sociólogo aduziu muita informação empírica e uma reflexão substantiva no sentido de demonstrar por que razão a conversão ao protestantismo, entre os séculos XVI e XVII, trouxe grandes benefícios na competição económica aos sujeitos e às regiões geográficas quem fizeram essa opção confessional. A influência do calvinismo constituiu um inusitado e radical controlo da Igreja sobre os indivíduos, porquanto produziu uma regulamentação «pesada e severa», invadindo «numa medida quase inimaginável todas as esferas da vida privada». Por esta outra via, um novo quadro mental e ins-

---

<sup>23</sup> VARELA, 2001: 121.

titucional se ergueu em contraponto com a então já muito acomodada modalidade disciplinar da Igreja católica, que consistia em punir os hereges mas ser indulgente com os pecadores. Como se as duas confissões cristãs exibissem, desde então, uma diferença de carácter intrínseco e permanente muito para lá das variadas situações histórico-políticas em que se viessem a confrontar. Segundo Weber, um agudo espírito de negócios capitalista veio a conjugar-se, numa pessoa ou num grupo humano, com formas intensas de devoção que viriam a dominar e a impregnar toda a vida. Essa combinação ter-se-á revelado particularmente forte onde quer que o calvinismo tenha surgido; sob sua jurisdição não apenas uma técnica, mas sobretudo uma ética e um *ethos* haveriam de se expressar no dever inflexível do indivíduo para com o seu trabalho e respetivo capital. A virtude adquiriu então um cunho utilitário e a moral mais elevada passou a ser aquela que «considerava o cumprimento no quadro da atividade temporal». Uma moral em ação, portanto<sup>24</sup>.

A essa mesma mundividência se ligou a concepção de vocação tal como ela surge em Lutero (*beruf*) ou no termo religioso corrente inglês *calling*. Compreender o significado do que seria uma tarefa imposta por Deus a cada sujeito transformou-se no objeto de investigação conduzido por Max Weber, que começou por reconhecer que o vocábulo foi pela primeira vez introduzido pela tradução luterana da *Bíblia*. Assim como a palavra, também a ideia de vocação foi um produto indubitavelmente novo trazido pela Reforma, que considerava o cumprimento do dever no quadro da atividade temporal como a ação moral mais elevada. No conceito de *beruf* ter-se-á aliás expresso «o dogma central de todas as seitas protestantes», que rejeitaram a «distinção católica dos mandamentos morais entre *praecepta* e *concilia*», e que, como único meio de viver de uma forma que apraz a Deus, não reconheceram «qualquer superação moral temporal através da ascese monástica, mas exclusivamente o cumprimento no mundo dos deveres que decorrem do lugar do indivíduo na vida social e que se tornam assim a sua ‘vocação’». Lutero foi-se afastando da tradição medieval predominante no que respeitava ao trabalho temporal segundo a qual este, embora desejado por Deus, pertencia «ao reino das criaturas». Em seu entender, a profissão deveria ser valorizada como «expressão do amor ao próximo». Lutero não descortinava na vida monástica, e respectivo afastamento do mundo, qualquer valor como justificação perante Deus; surgia-lhe, ao contrário, «como um produto do egoísmo tendente a subtrair o homem aos seus deveres na Terra». Daqui derivou o princípio segundo o qual cada um poderia conseguir a partir de si mesmo a salvação, não obstante o tipo de profissão. Mas, com a crescente implicação nos negócios do mundo, não passou mesmo nada a ser indiferente o significado do trabalho que cada um fazia. Max Weber frisou que

---

<sup>24</sup> WEBER, [1904] 1995: 28-37.

cedo Lutero foi «levado a considerar a profissão concreta do indivíduo como uma ordem especial de Deus no sentido de ele ocupar esse lugar concreto que lhe foi predestinado». Deve reter-se que a crescente acentuação dada ao elemento providencial, em todos os domínios da existência humana, mesmo os mais isolados da relação de si para consigo, fizeram com que o protestantismo assumisse progressivamente uma opção de tipo tradicional e que correspondia à ideia do *mandamento divino* – o indivíduo deveria «permanecer fundamentalmente na profissão em que Deus o colocou e manter as suas aspirações terrestres dentro dos limites definidos por esta situação»<sup>25</sup>.

Uma emanação da crença cada vez mais forte na providência viria a fixar a importante regra segundo a qual uma obediência incondicional a Deus acarretaria objetivamente a submissão irrestrita à situação socioprofissional em que o sujeito se encontrasse. A profissão, e esta é a tese central de Max Weber, passou com o protestantismo a ser «aquilo que o homem tem de *aceitar* como emanação divina, e com o que tem de se *conformar*». Obediência à autoridade e submissão às condições de vida dadas. Assim, a prédica protestante apontou para uma ética de tipo negativo, para a «supressão da ascendência dos deveres ascéticos relativamente aos deveres terrenos». É claro que as consequências históricas mais imediatas desta crença acerca do sentido do destino individual – doravante rodeado de *obscuros mistérios* que seriam impossíveis de desvendar pelo entendimento do crente – foi a de produzir, logo nas gerações imediatas, o sentimento de um isolamento psicológico profundo e inaudito. Sabia-se apenas que uma parte dos homens era bem-aventurada; a outra, constituída pela larga maioria das pessoas comuns, via-se condenada à partida. Todas as decisões estavam à partida tomadas e a graça de Deus não poderia em caso algum ser «perdida pelos que a receberam nem adquirida por aqueles a quem foi negada». A questão de saber se se era um dos escolhidos, se se era ou não um dos eleitos ou um membro dessa «Igreja invisível de Deus» relegou todas as outras para segundo plano, embora a comprovação do estado de graça e a decisão divina nunca deixassem de ser um segredo do criador<sup>26</sup>.

Como princípio geral, pode dizer-se que a maneira mais eficaz de alguém saber se pertencia ao grupo dos *electi* era dedicar-se de forma incessante ao trabalho, agarrar-se com unhas e dentes à sua própria vocação. Como se apenas uma existência inteiramente consagrada às obras pudesse ir dissipando as dúvidas permanentes acerca do destino pessoal. Através dessa *moral em ação*, a Igreja reformada impôs uma racionalização completa da conduta ao sugerir que a salvação não viria mais de práticas isoladas, mas antes de um «autocontrolo constante e sistemático

<sup>25</sup> WEBER, [1904] 1995: 56-59.

<sup>26</sup> WEBER, [1904] 1995: 60, 93 e 97.

diante da alternativa de ser eleito ou condenado». «O Deus do calvinismo», continua Weber, «exigia aos fiéis não ‘boas ações’, mas uma vida inteira de boas ações erigidas em sistema» e somente ajudava aqueles que se ajudavam a si mesmos. A compensação das insuficiências, das fraquezas e das leviandades humanas pela graça sacramental, assim como as constantes oscilações do conhecido círculo existencial – pecado-arrependimento-penitência-purificação-pecado –, próprias da Igreja católica, deixaram de ter lugar no novo dispositivo que postulava a necessidade do crente se salvar a si mesmo. Eis porque a nova modalidade de condução da conduta demandava do crente o maior planeamento e sistematização possíveis e não se contentava com uma mera *ética de intenção* e respectivas práticas de expiação. O ideal da modificação completa exigia a onnipresença de um método consequente. As designações de *precisistas* e *metodistas*, dadas aos seguidores dos últimos recrudescimentos do puritanismo nos séculos XVII e XVIII, não surgiram do nada. Identificavam esse desejo de uma supremacia da vontade planificada<sup>27</sup>. Só uma vida guiada constantemente pela reflexão sobre cada hora e cada ação podia confirmar a elevação do homem do seu estado natural, libertando-o dos instintos irracionais e subtraindo-o à dependência do mundo e da natureza. Só sujeitando todos os movimentos a um autocontrolo firme e à avaliação do seu alcance ético alguém poderia ser elevado do seu estado natural ao estado de graça. Tome-se o essencial do pensamento de Max Weber a este respeito:

*A diferença entre o ascetismo calvinista e o praticado na Idade Média consiste no desaparecimento das concílios evangélica e na transformação do ascetismo em ascese puramente secular. Não que no catolicismo a vida ‘metódica’ tivesse ficado circunscrita às celas dos mosteiros (...). Mas verdadeiramente decisivo foi o fato de os únicos a viverem metodicamente em sentido religioso por excellence terem sido os monges, e de que a ascese quanto mais dominava o indivíduo mais o afastava da vida secular, pois a vida especificamente santa consistia na superação da moral laica. Lutero acabou com isto (...). E o calvinismo adoptou pura e simplesmente esta sua medida. Quando Sebastian Franck disse que o significado da Reforma era que todo o cristão passava a ser monge durante toda a sua vida, acertou em cheio. Tinha-se barrado à ascese a fuga para fora da vida quotidiana, e todas aquelas naturezas apaixonadas sinceras e contemplativas que até então tinham fornecido os melhores elementos das ordens monásticas eram agora obrigadas a prosseguir na senda dos ideais ascéticos no seio do mundo profissional. Durante a sua evolução, o calvinismo juntou a isto algo de positivo: a ideia de comprovar a fé na vida profissional secular. Forneceu assim às largas camadas de pessoas com orientação religiosa um incentivo favorável ao ascetismo e, com a adesão da sua ética à doutrina da predestinação, a aristocracia espiritual e monástica, estranha e superior ao mundo, foi substituída pela aristocracia dos santos terrenos predestinados por Deus desde a*

<sup>27</sup> WEBER, [1904] 1995: 101-102.

*eternidade. Uma aristocracia que, com o seu character indelebili, estava separada por um fosso do resto da humanidade eternamente condenada. Por princípio esse fosso era intransponível e, sendo invisível, era ainda mais inquietante que o do monge da Idade Média, manifestamente separado do mundo. Com uma acutilância especial, esse fosso tocava todas as sensibilidades sociais*<sup>28</sup>.

A génese do modelo da escola de massas está indissociavelmente ligada aos figurinos de tecnologia moral desenvolvida pelas dinâmicas da Reforma e Contra-Reforma. Desde logo, a passagem fez-se de forma institucional direta. É sabido que as primeiras escolas populares europeias foram criadas pela Igreja, nos séculos XVI e XVII, enquanto instrumentos de intensificação e aprofundamento da direção pastoral das consciências. Na sua arquitetura organizacional, as diferentes escolas cristãs adoptaram formas sistemáticas – racionalizadas, poderei agora afirmar com outra solidez – de contínua conexão entre o princípio do aprofundamento moral com a necessidade de ordem, de eficiência e de hierarquia social. Trabalhavam sempre no sentido de desinstalar os alunos dos seus hábitos anteriores, levando-os na direção de uma *perfeição natural*, como já começava a ser dito de forma explícita na linguagem do tempo. A verdadeira «explosão da vontade de aprender» – primeiro nas zonas protestantes como a Prússia e a Áustria, depois nas regiões católicas –, que levaria «à emergência de um universo cultural dominado pela escrita» e instaurou «uma civilização de base escolar», decorreu efetivamente sob a «tutela das congregações religiosas» até pelo menos meados do século XVIII e supôs amiúde o regime de internato, sublinha Nóvoa<sup>29</sup>. Foi sobre esse chão disciplinar estabelecido pela formação religiosa que se estabeleceram múltiplas rotinas organizativas, as práticas pedagógicas, as relações pessoais e interpessoais que efetivamente passaram a ocupar o centro da escola nas centúrias subsequentes. A preocupação retrospectiva e introspectiva começou a ser instilada no indivíduo desde a infância, tomando numa parte a forma de uma autofiscalização consciente e noutra parte a forma de hábitos automáticos que lhe seriam indispensáveis para a visão a longo prazo e a permanente contenção de que precisaria na vida adulta. Estas combinatórias passaram a ser multi-estruturadas; para a sua constituição e reprodução deviam concorrer, ao mesmo tempo, os impulsos emocionais e racionais, função essa que só uma intervenção continuada e a prazo, como uma instituição de formação, permite realizar. A escola, confessional ou laica, não mais deixou de lado o desígnio de sobrepor, em cada aluno, a força do *hábito* à força da vontade – cada um deveria ser capaz de clivar, a partir de si próprio, todo o tipo de impulsos

---

<sup>28</sup> WEBER, [1904] 1995: 104.

<sup>29</sup> NÓVOA, 1994: 167.



e estímulos, associando-os sempre ao bem e ao mal, ao normal e ao anormal, ao útil e ao ocioso, ao triunfo e à derrota. Podemos dizer que se alicerçou nela um princípio político ativo, tão próprio da nossa civilização, que preceitua que a auto-observação leva diretamente à autorregulação, que o treino disciplinar desenvolvido no interior das paredes da sala de aula, há de continuar vida adulta adentro. Nas suas circunstâncias próprias e nos seus sucessivos degraus, a instituição escolar passou a partir de Quinhentos a equipar um número crescente de indivíduos com formas cada vez mais especializadas de reflexão ética, apresentando-as como atributos da religiosidade e da cidadania, contribuindo largamente dessa forma para universalizar o modelo da pessoa reflexiva<sup>30</sup>. Continuou o trabalho de subjetivação desenvolvido pelas autoridades protestantes quando estas se determinaram em pressionar o indivíduo a manter-se no *limiar da interrogação*. Por ação da escola, a problematização de si tornou-se o projeto de toda uma vida, de todas as vidas da nossa contemporaneidade.

A meu ver, é decisivo reconhecer-se que este programa disciplinar não teria condições de se impor de modo tão generalizado sem a presença constante de uma organização social que executasse, no mundo dos homens, o que antes tinha sido realizado pelas ordens monásticas num plano muitíssimo mais restrito. Coube efetivamente à instituição-escola universalizar um modelo cognitivo que impunha a *plena vigilância reflexiva sobre si de todos os sujeitos*, ao mesmo tempo que, nas sucessivas e cada vez mais estreitas etapas da corrida curricular, estabelecia entre todos eles a maior competição possível, por forma a *evidenciar, com o passar dos anos, a supremacia dos já eleitos*. Se a doutrina da predestinação constituiu o pano de fundo dogmático da moral puritana, o sentido de uma conduta metodicamente racionalizada a partir da vocação e do dever profissional passou a constituir uma marca comum, essa espécie de fantasma que ronda o conjunto dos indivíduos que frequentam a escola. Na verdade, a ética secular, tal como se encontra vinculada às condições da ordem económica moderna, foi adquirindo uma força irresistível, determinando o estilo de vida das populações ativas, porque a montante uma engrenagem acompanhou e cultivou as crianças e os jovens justamente nesse sentido. O puritano queria ser um homem de profissão; a escola de massas obrigou todos a terem de o ser. Ao passo que destinava um lugar profissional futuro a cada um dos seus alunos, aqueles que eram os mais favorecidos por ação da escola – via de regra os universitários e, na origem histórica do modelo, os estudantes de teologia, cujas faculdades se inscreviam no vértice de todo o sistema académico –, adquiriam uma acutilância especial sobre o fosso intransponível que os separava do resto da população. Mesmo controlando constantemente o seu estado de graça, dir-se-ia que

---

<sup>30</sup> HUNTER, 1996: 160-162.

os eleitos pelo sistema escolar, assim como os génios e os dotados que representam os valores espirituais e culturais tidos por mais elevados, se definem por constituir uma comunidade que carece de qualquer tipo de consciência sobre as suas próprias debilidades. Os longos anos passados entre as paredes das primeiras salas de aula, a passagem pelos colégios e pelas universidades legitimariam a intocabilidade das elites e da consciência culta, que, por essa razão, jamais se questiona acerca da sua própria superioridade. Desde o século XVI que a noção da separação entre *studia superiore* e *studia inferiore* nunca mais nos abandonou e parece sempre determinar uma separação ativa que separa o escol do vulgo<sup>31</sup>. Destes últimos, esperou-se que se mantivessem limitados nas suas aspirações terrestres, incondicionalmente submissos à sua própria condição de condenados, quer dizer, de privados da graça divina ou da potência da inteligência. Permanecer nos patamares inferiores da escolaridade supunha então, e supõe ainda, o quedar-se fora das dinâmicas da regeneração e da conquista, da mudança e da invenção. O diploma escolar certifica, para a maioria, a exterioridade face a toda e qualquer dinâmica criadora a partir da imagem de si mesmo. Se, no limite, o fracasso escolar pode não implicar a permanente auto-depreciação dos não predestinados, é sempre uma marca existencial que supõe a aceitação pacífica da condição de subalterno.

A escola é a instituição que institui, que dá a conhecer e a reconhecer a identidade do escolar. Cumpre-se nela há séculos uma função que se tornou inquestionável – a de unir a ideia de constituição, fundação ou invenção do sujeito com as disposições duradouras, os hábitos e os usos que hão de caracterizar o seu destino. Todos os ritos de passagem e exames que estabelece se centraram, e ainda se centram, sobre a investidura, a nomeação e os limites de cada um dos seus membros. Consagram, legitimam e naturalizam uma diferença durável entre eles. É por ação da escola que um nome individual passa a ser tomado como uma essência e esta, por seu turno, como uma competência. Um direito a ser que é, na realidade, um dever ser. *Torna-te no que és!* Tal é «a fórmula que subentende a magia performativa de todos os atos de instituição», como sublinhou Pierre Bourdieu<sup>32</sup>. O aluno é aquele ator social que consome uma energia muito considerável a adquirir disposições duradouras, a ocupar e a exprimir ativamente o lugar que é o seu. Dir-se-á que se define por investir, mais ou menos longamente, na apropriação das coisas que um dia se irão apropriar dele. Nestes termos, o importante foi, e continua a ser, a linha de separação, o nível ou grau em que alguém está e para o qual se pode ou não vir a encaminhar. Não é nunca de mais insistir neste ponto: todos os sistemas de educação nacionais, hoje espalhados sobre o planeta com a mesma procedên-

---

<sup>31</sup> HAMILTON, 1980: 286.

<sup>32</sup> BORDIEU, 1998b: 115.

cia, se originaram a partir de uma bipartição cujo propósito estratégico não se faz notar nem é objeto de interrogação no presente; é por essa razão que os programas sequenciais de estudo, que começaram por ressoar nos projetos pedagógicos renascentistas e reformistas, nos forneceram a melhor chave para o surgimento e manutenção de uma sociedade fortemente estabilizada no que respeita à rigidez estrutural das hierarquias que ela mesma inventa. Tudo graças à força instituinte e hegemônica que a doutrina teológica da predestinação transportou. Tomamos, de fato, como adquirido que «o currículo do ensino obrigatório não tem a mesma função que o de especialização fornecida pelos estudos universitários, ou o de uma determinada modalidade de ensino profissional». Na linguagem pedagógica, currículo ou classe são equivalentes porque remetem para esses exercícios alquímicos de traduzir legitimamente essa diferença «em conteúdos, formas e esquemas de racionalização internos diferentes»<sup>33</sup>. A grande conexão que a instituição escolar estabelece não é, portanto, com o saber ou o conhecimento, mas com um modelo de sociedade que se concebe à partida como clivado, distribuindo a fatalidade de destinos sociais positivos ou negativos, de consagração ou estigmatização no interior de uma pirâmide cuja manutenção vai justificando sempre como correspondendo à realidade da meritocracia.

Dos vários conceitos tributários de currículo, o de ordem foi aquele que se expressou com mais intensidade nos debates pedagógicos travados ao longo do século XVI. Ora, a vinculação das ideias a procedimentos acomodados e devidamente alinhados, tanto na mente, quanto no discurso, implicou uma ressignificação no termo *método* que igualmente nos atinge no presente educacional. Recorre-se a ele sempre que se quer explicitar a procura do conhecimento ou se intenta clarificar as cadeias e os fluxos de uma pesquisa, mas é também invocado quando que se trata de apresentar ou ensinar um qualquer assunto. A cultura escolar encontra na ideia de percurso orientado – não importa se para virtude moral ou para o conhecimento científico – o seu mais precioso património. Método devolve-nos continuamente a ideia de um traçado e quase sempre conduz a um final já previamente desenhado e testado. Escreveu Descartes (1596-1650) nas suas *Regras para a direção do espírito*: «entendo por método um conjunto de regras certas e fáceis, que permitem a quem exatamente as observar nunca tomar por verdadeiro algo de falso e, sem desperdiçar inutilmente nenhum esforço da mente, mas aumentando sempre gradualmente o saber, atingir o conhecimento verdadeiro de tudo o que será capaz de saber»<sup>34</sup>. Esta é uma definição atemporal porque exprime com inteira clareza a *rotina de eficiência* a que o conceito de método ainda nos submete – quando pensamos nele

<sup>33</sup> GIMENO, 2000: 15.

<sup>34</sup> DESCARTES, [1628] 1989: 8.

temos geralmente em mente uma série de passos ordenados que se devem percorrer de modo a produzir, com a maior eficácia possível, um efeito desejado.

Porém, o tremendo interesse que associou a palavra método à especificação do processo de ensinar, e por isso mesmo aos passos que deviam ser dados numa ordem determinada para aceder a um conhecimento já estabelecido e fundamentado, é anterior em cerca de duas gerações ao tempo em que viveu o autor do *Discurso do método* e cuja primeira edição data de 1637. De facto, na cultura universitária de Quinhentos, *methodus* foi deixando de ser uma espécie de apêndice de outros termos como *ars*, *clavis*, *medius*, ou mesmo *empereia*, para se estabilizar enquanto sinónimo de um experimento positivamente controlado e, por essa razão, passou a ser associado com *scientia*, *doctrina*, *via compendiaría* e até *compendiu*. É da segunda metade dessa centúria que provém a tradição incorporada nas nossas instituições de educação e ensino segundo a qual doutrina é a própria ciência ou que *ensinar uma coisa é o mesmo que demonstrá-la e prová-la*. Desde então, método quer significar a ordem encontrada no interior de uma ciência perfeita e completamente organizada ou, ainda, a ordem de apresentar um assunto enquanto se ensina esse mesmo assunto. O tempo da escola corresponde, assim, à manutenção continuada de um dos pilares sobre que assenta a nossa própria nossa civilização. Falo dessa conhecida disposição à prática que, através de rotinas de orientação e coordenação, de alinhamento, arrumação, seriação e enfileiramento gradual, vão acomodando, dirigindo e uniformizando tanto dos corpos de conhecimento quanto, no interior da classe, os próprios corpos dos sujeitos aprendentes.

É também daqui que emerge a imagem do professor como acometido ao seu próprio monólogo, distanciando-se de uma vez por todas da tradição dialógica e dialética clássica, de um ideal de um dar-receber próprios de uma cultura de base oral. A pedagogia do *monodrama docente* não mais cessou de se ampliar a partir do momento em que um professor se passou a fazer acompanhar de uma agenda programática e a sua ação a decorrer em horas fixas semanais durante boa parte dos meses de um ano. Desde a viragem para o século XVII que o corpo professoral se foi consolidando enquanto representante legítimo de um *conhecimento-observável*, passando a recair sobre ele as exigências mais requisitadas da cultura escolar – clareza, precisão, distinção, explicação e examinação. Desse modo temos sido levados pela ação diligente e continuada deste ator social a valorizar a sequência apropriada dos itens e a tornar inteligível qualquer objeto, assunto ou matéria. A voz e o gesto professoral, prolongados pelo material didático a que os alunos se obrigam a deitar mão, circunscrevem os limites concretos da realidade escolar, no interior da qual os procedimentos de natureza experimental e de investigação científica estão efetivamente excluídos em favor de uma *prática* rotineira da transmissão do saber. É da organização e apresentação quotidiana das matérias escolares

que, na realidade, brota o *habitus* de identificar o método com um esforço e uma estratégia cognitiva concertada que não aceita o aleatório nem tão pouco sabe como permanecer no trabalho incerto da aproximação ao desconhecido. Método surge-nos como o conceito-senha que evocamos para declarar a morte da incerteza e da margem de erro. As suas características são facilmente inventariáveis porque estruturam a mundividência em que todos nos formamos há séculos. Método consiste então na perseguição de regras e etapas para as quais se tem de antemão uma resposta determinada; corresponde a uma economia de meios e de investimento que nos deve poupar a esforços inúteis, tergiversações, jogos de acaso ou a indeterminações excêntricas; preserva-nos do passo em falso, do aleatório e dos caminhos ignotos, fazendo-nos andar sempre de forma gradual do mais simples para o mais complexo, a fim de alcançarmos sem qualquer rotura ou descontinuidade o fim que temos em vista; faz-nos aceitar como verdadeiras somente as evidências<sup>35</sup>. Enfim, método é a regra comumente seguida para combater a pluralidade e que encontra na atividade professoral a sua imagem mais remota. Seja qual seja a estratégia de ensino adoptada, o trabalho docente converge para a representação de uma relação entre uma situação e o seu fim. Um trabalho cuja natureza é essencialmente política, havemos de vir a reconhecer, porquanto se institui sobre um pensamento universal da verdade, sobre uma invariabilidade que nega liminarmente toda e qualquer *passagem* entre os saberes que os princípios e os critérios do seu método não conheçam ou pratiquem regularmente.

A partir do Renascimento tardio, a noção de método deixou de remeter para uma arte ou habilidade intelectual que, desde a Antiguidade Clássica, investigava a plasticidade da linguagem e a evanescência mesma do discurso, através de uma coleção abundante de proposições – a *verba volant* própria da escolástica medieval – e passou a exprimir uma linearidade controlada pela escrita (*scripta manent*), uma prática corrente de governo da cognição. Os preceitos condensados e simplificados, a fim de que os todos conteúdos pudessem ser enunciados, assimilados e aplicados cerce, tornaram-se hegemónicos nas dinâmicas de ensino e aprendizagem a partir de então, sustentando uma nova concepção do conhecimento como produto e mercadoria transacionável por parte de uma corporação, a universidade. As modalidades de análise que se alimentavam da disputa e do contraditório cederam ao postulado do *atalho*, do caminho curto e direto para solucionar todo e qualquer problema intelectual. Esta opção em favor da clareza e da facilidade esteve diretamente relacionada com uma mudança estrutural na comunicação e no tipo de audiência que já se começava a formar no interior dos estabelecimentos de ensino superior. Cabe sublinhar neste passo que as universidades se foram desen-

---

<sup>35</sup> GRANGER, 1992: 56-57.

volvendo como corporações de professores e que os títulos de bacharel, mestre e doutor, que elas próprias atribuíam, passaram a constituir uma condição de admissão à própria docência. A estrita orientação dos graus acadêmicos para o ensino era já então inconfundível e de Paris a Oxford e a Cambridge ou até mesmo a Bolonha – cidade esta em que a sua universidade era formada por um grupo de associações de estudantes que contratavam os seus próprios professores – a conclusão de um grau acadêmico significava, em princípio, a admissão a um corpo professoral. Garantia a todos os diplomados o início de uma carreira no ensino e constituía uma verdadeira *inceptio* ou investidura para o novo docente exercer a sua prerrogativa de ensino pela primeira vez. Retenha-se que este princípio era então já válido para todas as faculdades: artes, medicina, direito e teologia. É nesse sentido que podemos e devemos falar da matriz fundadora das nossas universidades como *escolas normais* e não tanto instituições destinadas à *educação geral*. Todas as disciplinas e matérias se submeteram a este mandato de banda estreita que consiste num professor dirigir-se a futuros professores, a ensinar outros aprendizes o seu próprio ofício. A regra segundo a qual um mestre passa ao discípulo o que aprendeu de outro mestre esteve na base da introdução dos exercícios escritos na universidade, da generalização do ditado, sendo estes, a meu ver, os traços mais marcantes da subtil reorientação que a universidade sofreu a partir do século XVI e que se mantém ativos no nosso quotidiano. A noção de ensino passou a confundir-se, desde então, com a de doutrina. As técnicas pedagógicas reduziram-se ao que se podia comunicar com facilidade, a figura do professor despersonalizou-se e os estudantes começaram-se a descobrir avaliados pela maior ou menor desenvoltura em extrair e aplicar as verdades expressas nos grandes pensadores ou nos manuais. Tudo somado, obtemos uma instituição que reclama o uso servil da palavra escrita, reduzindo a permuta, a interlocução e o elemento pessoal do conhecimento ao mínimo<sup>36</sup>.

Esta mutação, que passou a conceber o conhecimento como se de uma unidade de produto total se tratasse, foi antes de mais consequência direta da transformação da dialética, disciplina do ramo da filosofia que, como sabemos, analisa a estrutura da linguagem. Desde o Renascimento que a dialética se impôs definitivamente no *trivium* como a arte das artes e a ciência da ciência, sendo capaz de explicitar e trilhar o caminho para os princípios de todas temáticas curriculares. Afastou-se, nessa altura e em definitivo, da sua etimologia – dialética na origem diz respeito ao *diálogo real* –, para se tornar na garantia de que todo o dispositivo pedagógico apresenta uma e uma só abordagem à verdade, um método único de ensinar e aprender. Na cultura universitária moderna, dialética passou a ser simplesmente o princípio de todos os métodos, aquilo que se ensina numa matéria, num assunto

---

<sup>36</sup> ONG, 1958: 150-155; THUROT, 1850: 38-39.

ou numa disciplina do plano de estudos; daí também os ataques continuados que lançou, a partir do interior das suas várias faculdades, às disputas orais advindas da escolástica medieval. No seu longo e detalhado estudo *Renaissance concepts of method*, Neal W. Gilbert<sup>37</sup> vai mais longe na extensão da rotura e defende, igualmente, a separação histórica também do período antigo, quero dizer, das duas variáveis clássicas, platónica e aristotélica, sobre as quais a noção de método foi tecnicamente forjada e começou a ser discutida na Grécia. Enquanto matéria ensinada na universidade e geradora das noções de explicação ou ensino ordenado dos procedimentos, a dialética quinhentista mostrou-se portadora de um entendimento de método como permanecendo ligado apenas ao que é inteligível e comunicável, em sentido totalmente diverso ao que conhecera na Antiguidade. Dissociou-o da tradição de procedimento dialógico e do debate escolar com que o termo surgiu quer associado a Sócrates – que estava «interessado na artes e na sua transmissibilidade antes de mais pela questão, trazida pelos Sofistas, segundo a qual a virtude pode também ser ensinada como se fosse uma prática artística e também pela questão, para ele correlata, de que o conhecimento se consegue comunicar sempre que alguém que é capaz de falar persuasivamente sobre qualquer assunto» –, quer a Aristóteles, que identificou o método com a investigação e a procura do conhecimento científico através de procedimentos demonstrativos.

Os diálogos platónicos constituem composições literárias que espelham um itinerário do pensamento cujo caminho é traçado pelo acordo, nunca interrompido, entre aquele que interroga e aquele que responde. Platão destaca aliás fortemente este ponto no *Ménon* ao assumir que, quando dois amigos, estão dispostos a conversar, é preciso fazê-lo de uma maneira «mais doce e mais dialética»; mais dialética significa, parecia-lhe, que não somente se dão «respostas verdadeiras», mas que só se fundamente a resposta no que o próprio interlocutor «reconhece saber»<sup>38</sup>. Nestes termos, é a dimensão do oponente que impede o diálogo de se transformar numa «exposição teórica e altamente dogmática» e o obriga a ser, como assinala Pierre Hadot, «um exercício concreto e prático, porque, precisamente, não se trata de expor uma doutrina, mas de conduzir o interlocutor a certa atitude mental»<sup>39</sup>. A dialética platónica remete-nos dessa forma a um tipo de exercício espiritual em que a mudança de ponto de vista, a escolha hábil de «uma via tortuosa, melhor ainda, uma série de vias aparentemente divergentes» conduzem o interlocutor a uma «conclusão imprevista». Tratava-se muito mais de formar do que de informar. Os *Diálogos* de Platão pressionam constantemente as personagens a rever com

<sup>37</sup> GILBERT, 1960: xxiv-xxv.

<sup>38</sup> PLATÃO, 2001: 75 c-d, 34-35.

<sup>39</sup> HADOT, 2014: 41-42.

muita força, intensidade e paciência, os nomes, as definições, visões e sensações nas suas discussões. O que estava em causa era muito menos a solução encontrada no fim do que os caminhos que haviam levado até ela. Nestes processos complexos de constituição mesma do pensamento, a relação mestre-discípulo não supunha somente a aprendizagem como a transformação e a realização do sujeito, um encontro autêntico com outrem e consigo mesmo. A escrita dos diálogos procurava fixar um sistema vivo, recuperar o tempo do *logos* em que se desenvolvera um exercício do pensamento puro, estando portanto desde logo impossibilitada de exprimir uma ordem sistemática. No fim de contas, e ainda que todo o escrito seja um monólogo, o diálogo é implicitamente raiz da obra filosófica ocidental.

E assim continuou através de Aristóteles. Pese ter sido tomado durante séculos como o grande mestre do método, nunca chegou a escrever qualquer tratado sobre o assunto. Associou-o de fato método à investigação em a *Ética a Nicómaco*, tendo mesmo noutras ocasiões procurado analisar, com várias nuances de sentido e estilo, as condições sob as quais podemos saber e afirmar alguma coisa com segurança científica. Essas suas considerações bastante assistemáticas viriam a trazer sérias dificuldades aos aristotélicos renascentistas sempre que estes intentaram extrair do pensamento do filósofo grego uma metodologia coerente no que se refere à produção do conhecimento. Foi-lhes com efeito muito difícil aceitar a ideia, de resto bem explícita nos *Tópicos* de Aristóteles, segundo a qual uma discussão racional e disciplinada de prós-e-contras sobre um assunto pode de facto produzir um conhecimento científico sobre ele. Registamos assim que, na sua origem clássica e sob a alçada do método, se abriu um campo aberto de possibilidades e de vias para alcançar a verdade. Esse tempo longínquo remete-nos outrossim para a existência real de uma arte intelectual tão exigente quanto agradável, nada tendo que ver com a linearidade, a via única e o acordo da análise explicativa a que a cultura escolar o devotaria a partir da época moderna. As obras escritas de Aristóteles são, antes de tudo, reflexo direto das notas nocionais que desenvolvia nos encontros com os discípulos. Os seus diferentes *logoi* respondem assim a situações reais desencadeadas pelo debate escolar em torno de cada lição; cada um dos seus cursos, que ele mesmo apelidava de *methodoi*, se apresentava com condições diferentes e problemáticas diferenciadas, não pensando de todo em todo em propor um sistema completo de análise da realidade. É por essa incontornável e fundamental razão que o método dialético de Aristóteles não consistia em expor um sistema mas, ao contrário, em dar respostas específicas a questões específicas, circunscritas e situadas numa problemática bem determinada. A exegese e o conteúdo doutrinal eram, em cada comentário seu, desenvolvidos em função das capacidades espiritual dos ouvintes a quem se dirigiam. Se os manuais de Aristóteles são um acervo de notas que muito espantaram os seus comentadores renascentistas pelas contradições e



inconseqüências que iam revelando nas de um escrito a outro, para nós creio nos devolvem a melhor de todas as heranças possíveis. A de uma metodologia que se dispõe a originar-se a partir de pontos partida sempre diferentes, como I. Düring a descreve já em seguida:

*O que caracteriza o estilo de Aristóteles é o fato de que ele está sempre a discutir um problema. Cada resultado importante é quase sempre uma resposta a uma questão posta de uma maneira bem específica e vale apenas como resposta a essa questão particular. O que é realmente interessante em Aristóteles é o modo de colocar os problemas, não as respostas. O seu método de pesquisa consiste em aproximar-se de um problema ou de uma série de problemas abordando-o sempre de um novo ângulo. A fórmula para designar esse método é: 'Assumindo agora um outro ponto de partida...'. Assumindo assim pontos de partida muitos diferentes, ele engaja-se em trajetórias de pensamento, elas mesmas também muito diferentes, e finalmente chega a respostas que são evidentemente inconciliáveis entre elas, como chega, por exemplo, no caso das suas pesquisas sobre a alma (...). Reconhece-se, em todos os casos, que, após reflexão, a resposta resulta exatamente da maneira pela qual o problema foi posto. Pode-se compreender esse tipo de inconseqüência como o resultado natural do método utilizado<sup>40</sup>.*

O mesmo quadro de desenvolvimento institucional das universidades europeias, sobretudo a partir de meados do século XVI, iria aprofundar uma concepção de método que, proveniente da dialética, tendeu a apresentar-se como sistema completo de saber. Ao atribuírem-se a si mesmas o desígnio de recolher a globalidade dos conhecimentos, levaram assim mais longe a crítica ao quadro doutrinal e aos *formalismos técnicos* da escolástica tardia e à lógica aristotélica. É sabido que este movimento culminaria com o ideal pansófico da centúria seguinte, encabeçado por Coménio (1592-1670), de unificação de todos os conhecimentos e habilidades humanas, a fim de se conseguir *ensinar tudo a todos*. A associação entre a universidade e o modelo de *enciclopédia* parece-nos, desde então e neste contexto, completamente óbvia. Como se a cultura escolar coincidissem com o projeto enciclopédico nas tarefas de compilação e síntese, nos esquemas gerais aos quais se podem reconduzir e fazer conservar todos os conhecimentos. A enciclopédia, sob cujo modelo se começou a conceber o manual escolar, apresenta-se tradicionalmente como o lugar em que um conjunto de saberes se selecionam, inventariam, classificam, tematizam, ordenam e sistematizam a partir de uma função didática. Dir-se-á que a ideia de totalidade subjaz tanto aos ciclos pedagógicos quanto à recolha erudita, e que ambas concorrem historicamente para práticas homogêneas de conservação e transmissão de conjuntos tendentes a constituir a universalidade

---

<sup>40</sup> I. Düring citado por HADOT, 2014: 61.

do saber. A escola e a enciclopédia governam-se e apresentam-se na posse de «um modo de exposição que se pretende objetivo e omnicompreensivo»<sup>41</sup>. Não têm ambas como prescindir de um método.

A palavra enciclopédia vem do grego *ekuklios paideia* – a instrução que envolve todo os ciclos do saber e a cultura geral que uma criança deve receber. O que, a bem dizer, nos faz retomar o conceito de currículo. Depois da sua aparição no mundo helenístico e ter sido retomado em Roma, o conceito de enciclopédia renasce com o humanismo e evidencia a mesma função pragmática de unificação de conhecimentos e habilidades humanas. Com efeito, os projetos enciclopédicos e de escolarização das populações vivem de uma ideia de integralidade, de uma articulação funcional entre é uno com o que é exaustivo. Em ambos, o saber é transmitido a partir de uma mesma base racional, que o identifica com uma soma de conhecimentos que se consideram já adquiridos e assimilados. A homogeneidade e a organicidade são sempre justificadas a partir do rigor científico, da objetividade ou da imparcialidade metodológica. Para a instituição escola e a instituição enciclopédia, o modo como se organiza o património dos conhecimentos não parece constituir um problema ante a grande necessidade de produzir uma síntese, de sair do caos e da pluralidade em que decorrem e se recompõem os vários processos de constituição do conhecimento.

De todas as formas, na sua realização histórica, a escola levou mais longe este esforço de totalização. Independentemente dos ciclos e das temáticas envolvidas, um mesmo implícito estruturante o conduz os conteúdos e vai marcando os ritmos de apresentação dos programas das várias províncias disciplinares: no decorrer da hora letiva, do dia, do período/semestre escolar não se perde jamais esse norte da *descrição finita de um saber finito*. Este formalismo técnico que nos conduz da unidade mínima ao todo do currículo, que desenha o espaço exaustivo do saber e a série dos seus desenvolvimentos graduais, parece identificar menos a enciclopédia que os estabelecimentos de ensino. Na verdade, mesmo tendo-se originado como instância integradora e concatenadora dos conhecimentos e das artes humanas considerados úteis, os esquemas históricos de organização metodológica que as respectivas produções enciclopédicas foram exibindo ao longo do tempo – oscilando entre a classificação temática, o quadro global ou a disposição arbórea das rubricas –, deixam perceber a presença de uma tensão nunca inteiramente assumida pela cultura pedagógica. Esta remete para a presença simultânea do princípio da inventariação, que supõe a sistemática e a classificação, e do princípio da invenção, que evidentemente subentende a renovação continuada dos saberes. Creio que não sofre contestação o argumento que defende haver muito mais possibilidade de cir-

---

<sup>41</sup> SALSANO, 2000: 370.

cular entre a informação que se amontoa ao longo dos tomos de uma enciclopédia do que numa rotina social escolar em que a organização dos conhecimentos é submetida a um ordenamento inflexível, a um sistema discursivo único e coativo.

Pode até afirmar-se que as produções enciclopédicas ocidentais foram abandonando as finalidades didáticas que as acompanharam entre a Antiguidade e o século XVII. Se é fato que, nesse ínterim, o termo enciclopédia se manteve na cultura europeia identificando o saber e a organização dos estudos, os seus conteúdos passaram a ser expressos de modo a pedir já a intervenção ativa do leitor, numa dinâmica que supunha a recuperação-remessa da informação, começando-se por aí a assimilar a noção de trajetória multidireccional. Vendo-se a si mesma como o *grande espelho do mundo* ou *melhor de todos os livros*, a enciclopédia começou nessa temporalidade longa a dispor os respectivos conteúdos em partes, ora por ordem alfabética – que privilegia a descrição dos objetos e esquece a hierarquia, perdendo-se dessa forma a possibilidade de veicular um corpo de doutrina, um sistema –, ora através de uma estrutura arborescente, como sucedeu com Ramon Llull (c. 1232-1315) na Idade Média. A sua *arbor scientiae* é bem o exemplo remoto da metáfora originária em que conjunto dos conhecimentos se viu expresso nas diversas partes de uma floresta de árvores e cujas raízes – os princípios *relativos* e *absolutos* da *arte* – eram constituídas pelas letras de B a K. Ora, porque cada uma delas se compõe de um tronco, de ramos primários e secundários, de folhas, as flores e frutos, expressam a ideia de que a estrutura do saber é afim, através de relações de implicação e envolvimento, de reprodução e prolongamento. Na distribuição arborescente do saber, tudo passa a existir no princípio, no meio e no fim, na diferença, na concordância ou na contrariedade. O modelo da árvore da *ars llulliana* revelar-se-ia depois muito fértil. Tal seria caso de Francis Bacon (1561-1626), o qual, participando ainda da tradição anterior de procura de uma *clavis universalis*, acreditava ter já encontrado as regras de correspondência de uma ciência universal a partir dos mais variados conceitos operativos. O autor do *Novum organon* sublinhou sempre que a unidade do saber por iluminação divina e que a correspondência entre as palavras e as coisas já não lhe faziam qualquer sentido, assumindo sem rodeios a metáfora do labirinto. De fato, no entender de Bacon o intelecto humano devia passar a contemplar o edifício do saber como se de uma selva se tratasse, com os seus caminhos intrincados, ambíguos e até enganosos. Se as trajetórias da experiência e dos fatos particulares lhe pudessem surgir sob a luz incerta do sentido, isso não constituiria mais um obstáculo. O mar de objetos ou o caos indistinto que resultam da ordem alfabética ou da árvore do saber erguem-se para rasgar novas possibilidades e construir discursos cada vez mais mutáveis. Depois de Bacon, a atitude fundamental em relação ao saber obtida pela recolha erudita da produção enciclopédica revelará uma consciência muito mais

auto-reflexiva e crítica do que aquela que os círculos pedagógicos conseguirão vir a engendrar nas centúrias seguintes, mesmo se a ideia de totalidade se mantenha sempre nos dois domínios<sup>42</sup>.

Fixemo-nos, ainda por alguns instantes mais, nos contornos desta rotura epistemológica com a ontologia do ensinável. Na *Encyclopédie* ou *Dictionnaire raisonné des sciences des arts et des métiers* que Diderot e d'Alembert conduziram, e cujos volumes, num total de 28, foram propostos para subscrição a partir de 1750, a tensão entre a unidade e a multiplicidade foi já plenamente assimilada. Com efeito, ambos se mostraram conscientes da infinita multiplicidade dos ordenamentos que o projeto enciclopédico podia transportar e partiram de um exame crítico acerca dos modos como, no contexto de desenvolvimento da investigação e da cultura em que se encontravam, seria possível articular-se o saber. A organização recusava tanto reproduzir a ordem disciplinar como limitar-se a um mero inventário do mundo real e do conhecimento. D'Alembert expôs no *Discours préliminaire*, com o qual a obra abria, o que o título já fazia entrever. Que se estava face a dois objetos: enquanto *enciclopédia* os artigos deviam «expor tanto quanto possível a ordem e o encadeamento dos conhecimentos humanos»; já como *dicionário* era mister que contivessem sobre cada ciência e sobre cada arte, fosse ela liberal ou mecânica, «os princípios gerais», «a base e os detalhes mais essenciais» que lhes formavam «o corpo e a substância». Após uma longa reflexão, parecia-lhe que plano e a divisão deste duplo objeto se apresentavam de modo a que o leitor descobrisse, entre os assuntos, as mais variadas ligações. Não havia uma cadeia que os unisse, mas vários encadeamentos possíveis. D'Alembert alertou explicitamente para a «dificuldade em reduzir a um pequeno número de regras ou de noções gerais cada ciência ou arte particular», assim como para o erro que consistia «em encerrar num sistema únicos ramos infinitamente variados da ciência humana»<sup>43</sup>. O *Prospectus* que naquele ano Diderot subscreveu constituiu muito mais que o anúncio do novo produto ao público francês; era uma reflexão aguda sobre «a natureza» da obra e sobretudo dos meios empregues para a sua «execução». Como o plano e o desenho de um projeto editorial podem sugerir uma multiplicidade de itinerários ascendentes e descendentes entre os «primeiros princípios» e as «consequências mais distantes»<sup>44</sup>. Se nos acercarmos ainda um pouco das palavras de ambos ficaremos com uma noção, bem mais forte, de como a rede e a concatenação dos saberes que então propunham não intentava reproduzir uma ordem única do saber, não se determinava por qualquer centralidade ou hierarquia. D'Alembert e Diderot convidavam ao mergulho nos

---

<sup>42</sup> YATES, 2007: 233-235; SALSANO, 2000: 402 e 405.

<sup>43</sup> D'ALEMBERT, [1751] 1986: 76.

<sup>44</sup> DIDEROT, [1750] 1876: 134.

ramos do saber. A sua árvore devia ser lida como um mapa-múndi, um dispositivo textual que incitava à viagem, ao arranque de trajetórias e deslocamentos sem fim.

O projecto enciclopédico consiste em reuni-los no menor espaço possível, e a colocar, por assim dizer, o filósofo acima deste vasto labirinto em um ponto de vista elevado de onde possa ver tanto as ciências como as artes principais; ver de relance os objetos das suas especulações, e as operações que pode fazer sobre esses objectos; distinguir os ramos gerais dos conhecimentos humanos, os pontos que os separam ou os unem; e entrever até por vezes os caminhos secretos que os aproximam. É uma espécie de mapa-múndi que deve mostrar os principais países, a sua posição e dependência mútua, o caminho em linha recta que vai de um a outro; caminho amiúde cortado por mil obstáculos, que apenas são conhecidos em cada país pelos habitantes ou por viajantes, e que não podem ser mostrados senão em mapas especiais muito detalhados. Esses mapas especiais serão os diferentes artigos da enciclopédia, e a árvore ou sistema figurado será o mapa-múndi. Mas como nos mapas gerais do globo em que habitamos, os objectos estão mais ou menos próximos, e apresentam um olhar diferente de acordo com o ponto de vista do olhar do geógrafo que constrói o mapa, assim também a forma da árvore enciclopédica dependerá do ponto de vista em que nos colocarmos para considerar o universo literário. Podemos então imaginar tantos sistemas diferentes do conhecimento humano quantos os mapas-múndi de diferentes projecções; e cada um destes sistemas poderá mesmo ter, com exclusão de outros, alguma vantagem particular [tradução nossa]<sup>45</sup>.

Esta árvore do conhecimento humano poderia ser formada de várias maneiras, seja ao associar às diversas faculdades da nossa alma os nossos diferentes conhecimentos, seja ao associá-los aos seres que têm por objeto. Mas o constrangimento seria maior pelo facto de existir arbitrário. E como não deveria haver? A natureza oferece-nos tão só coisas particulares, infinitos em número, e sem qualquer divisão fixa e determinada. Tudo se sucede por matizes imperceptíveis. E sobre esse mar de objetos que nos rodeiam,

---

<sup>45</sup> «[O projecto enciclopédico] consiste à les rassembler dans le plus petit espace possible, et à placer, pour ainsi dire, le philosophe au-dessus de ce vaste labyrinthe dans un point de vue fort élevé d'où il puisse apercevoir à la fois les sciences et les arts principaux; voir d'un coup d'oeil les objets de ses spéculations, et les opérations qu'il peut faire sur ces objets; distinguer les branches générales des connaissances humaines, les points qui les séparent ou qui les unissent; et entrevoir même quelquefois les routes secrètes qui les rapprochent. C'est une espèce de mappemonde qui doit montrer les principaux pays, leur position et leur dépendance mutuelle, le chemin en ligne droite qu'il y a de l'un à l'autre; chemin souvent coupé par mille obstacles, qui ne peuvent être connus dans chaque pays que des habitants ou des voyageurs, et qui ne sauraient être montrés que dans des cartes particulières fort détaillées. Ces cartes particulières seront les différents articles de l'encyclopédie, et l'arbre ou système figuré en sera la mappemonde. Mais comme dans les cartes générales du globe que nous habitons, les objets sont plus ou moins rapprochés, et présentent un coup d'oeil différent selon le point de vue où l'oeil est placé par le géographe qui construit la carte, de même la forme de l'arbre encyclopédique dépendra du point de vue où l'on se mettra pour envisager l'univers littéraire. On peut donc imaginer autant de systèmes différents de la connaissance humaine, que de mappemondes de différentes projections; et chacun de ces systèmes pourra même avoir, à l'exclusion des autres, quelque avantage particulier». (D'ALEMBERT, [1751] 1986: 112-113)

se aparecem alguns, como pontas de rocha que parecem perfurar a superfície e dominar os outros, eles apenas devem essa vantagem a sistemas específicos, a convenções vagas, e a certos acontecimentos estranhos à organização física dos seres, e às verdadeiras instituições da filosofia. [tradução nossa]<sup>46</sup>.

Vemos assim, com outra nitidez, como as ordens enciclopédica e alfabética se construíram para engendrar a possibilidade de percursos cada vez mais mutáveis, posto que os seus objetos se passaram a dispor sempre em comunicação e contato recíproco. Então, é como se também a separação com o mundo escolar ficasse definitivamente selada com a *Encyclopédie*. A pedagogia *instrui*, parte e regressa a saber constituído; a enciclopédia moderna *informa*, trabalha ainda a ideia de sistema e totalidade, mas prefere adotar uma base sistemático-especulativa, operar uma abertura na dinâmica dos conhecimentos. Dela ficamos com uma importante herança – a de que qualquer classificação é e será sempre arbitrária, a de que a unificação dos conhecimentos supõe sempre a sua renovação.

É tempo de concluir. Os hábitos, hoje incorporados no nosso regime escolar, de dividir, distinguir, analisar e avançar progressivamente, passo por passo, foram como vimos pela primeira vez conjugados e ensaiados na Idade Moderna. A exigência de em todas as matérias proceder com ordem e método impunha-se já então por sobre todas as práticas de ensino e aprendizagem. Constituiu a grande fronteira de demarcação com a escolástica medieval e permitiu, igualmente, a abertura de um modelo de civilização, o da escola para todos, determinado a excluir esse tempo da espera e da dúvida necessário a quem deseje desvelar o oculto ou a preparar-se para o desconhecido de modo inovador. Na cultura escolar, ordem significa que se dispõe unicamente das coisas que serão tratadas, o que permite sempre ensinar melhor; método significa que se pode sempre conduzir bem o conhecimento quer quanto ao confuso quer quanto ao distinto e, portanto, que só se tratam problemas bem delimitados e individualizados. Há meio milénio que currículo não é outra coisa senão isto: sistema e graduação. Aprendizagem e criação, aquisição e produção de conhecimentos, ensino e investigação obedecem portanto condições que não são apenas específicas, mas que se seguem trajetórias muito diversas.

<sup>46</sup> «Cet arbre de la connaissance humaine pouvait être formé de plusieurs manières, soit en rapportant aux diverses facultés de notre âme nos différentes connaissances, soit en les rapportant aux êtres qu'elles ont pour objet. Mais l'embarras était d'autant plus grand, qu'il y avait plus d'arbitraire. Et combien ne devait-il pas y en avoir ? La nature ne nous offre que des choses particulières, infinies en nombre, et sans aucune division fixe et déterminée. Tout s'y succède par des nuances insensibles. Et sur cette mer d'objets qui nous environnent, s'il en paraît quelques-uns, comme des pointes de rochers qui semblent percer la surface et dominer les autres, ils ne doivent cet avantage qu'à des systèmes particuliers, qu'à des conventions vagues, et qu'à certains événements étrangers à l'arrangement physique des êtres, et aux vraies institutions de la philosophie». (DIDEROT, [1750] 1876: 134)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- D'ALEMBERT, Jean le Rond ([1751] 1986) – *Discours préliminaire*. In *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences des arts et des métiers*. Paris: Flammarion, p. 73-184.
- BOBBIT, John Franklin ([1918] 2004) – *O currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- BOURDIEU, Pierre (1998) – *O que falar quer dizer: A economia das trocas linguísticas*. Oeiras: Celta Editora.
- CHERVEL, André (1991) – *Historia de las disciplinas escolares: Reflexiones sobre un campo de investigación*. «Revista de Educacion», 295, p. 59-111.
- DIDEROT, Denis ([1750] 1876) – *Oeuvres complètes*. Paris: Garnier Frères, Libraires Éditeurs.
- DESCARTES, René ([1628] 1989) – *Regras para a direção do espírito*. Lisboa: Edições 70.
- GIL, Fernando (1984) – *Mimesis e negação*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- GILBERT, Neal W. (1960) – *Renaissance concepts of method*. New York: Columbia University Press.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000) – *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- GOODSON, Ivor F. (1995) – *Currículo: Teoria e história*. Petrópolis: Vozes.
- GRANGER, G.-G. (1992) – *Método*. In *Método/Teoria/Modelo. Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, vol. XXI, p. 55-71.
- HADOT, Pierre (2014) – *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. São Paulo: Erealizações.
- HAMILTON, David (1980) – *Adam Smith and the moral economy of the classroom system*. «Journal of curriculum studies», vol. 12, n.º 4, p. 281-298.
- (1981) – *Orígenes de los terminus educativos 'classe' e 'curriculum'*. «Revista de Educacion», 295, p. 187-205.
- (1989) – *Towards a theory of schooling*. London: Falmer.
- HUNTER, Ian (1996) – *Assembling the school*. In BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N., eds. (1996) – *Foucault and political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press, p. 143-166.
- JACKSON, Philip W. (1992) – *Conceptions of curriculum and curriculum specialities*. In JACKSON, Philip W., ed. – *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association*. Nova York: American Educational Research Association, p. 3-40.
- KLIEBARD, Herbert M. (1975) – *Persistent curriculum issues in historical perspective*. In PINAR, William – *Curriculum Theorizing*. Berkeley: McCutchan, p. 39-50.
- MAGALHÃES, Justino (2011) – *O mural do tempo: Manuais escolares em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- MIR, Gabriel Codina (1968) – *Aux sources de la pédagogie des jésuites: Les modus parisiensis*. Roma: Institutum Historicum S.I.
- NÓVOA, António (1997) – *Nota de apresentação*. In GOODSON, Ivor F. – *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, p. 9-16.
- (2013) – *A Universidade de Lisboa (séculos XIX e XX)*. In MATOS, Sérgio Campos; Ó, Jorge Ramos do – *A Universidade de Lisboa nos séculos XIX e XX (1834 – 2000)*. Lisboa: Tinta da China, p. 18-23.

- Ó, Jorge Ramos do (2003) – *O governo de si mesmo: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX- meados do século XX)*. Lisboa: Educa.
- (2016) – *Para uma genealogia do currículo: Ordem e método na edificação do modelo escolar moderno*. In CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; LUSTOSA, Francisca Geny; DIAS, Roberto Barros, org. – *Histórias de pedagogia, ciência e religião: Discursos e correntes de cá e do além-mar*. Fortaleza: Edições UFC, p. 21-50.
- ONG, Walter J. (1958) – *Ramus, method and the decay of dialogue*. Cambridge: Harvard University Press.
- PACHECO, José Augusto (2001) – *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez.
- (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- PLATÃO (2001) – *Mênon*. São Paulo: Edições Loyola.
- SALSANO, Alfredo (2000) – *Enciclopédia*. In *Conhecimento. Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, vol. XLI, p. 369-432.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (2000) – *Teorias do currículo: Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- THUROT, Charles (1850) – *De l'organisation de l'enseignement dans l'université de Paris au Moyen Age*. Paris: Dezobry, E. Magdeleine et Cie.
- TYACK, David (1974) – *One best system*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- VARELA, Julia (1994) – *O estatuto do saber pedagógico*. In SILVA, Tomaz Tadeu da, org. – *O sujeito da educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, p. 87-96.
- (2001) – *Genealogy of education: Some models of analysis*. In POPKEWITZ, T. S.; FRANKLIN, B. M.; PEREYRA, M. A., ed. – *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling*. New York: Routledge Falmer, p. 107-124.
- WEBER, Max ([1904] 1995) – *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- YATES, Frances A. (2007) – *A arte da memória*. Campinas: Editora da Unicamp.