

Jorge Ramos do Ó
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
jorge.o@ie.ul.pt

Neste texto 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.

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 patenteassem a assinatura dos autores clássicos, eram previamente controlados, selecionados, 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, compendiarial e manualística para uso dos escolares. Cabe insistir que 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, assinala-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

¹ In, livro Finalista da 59ª edição do Prémio Jabuti 2017: Histórias de Pedagogia, Ciência e Religião: Discursos e correntes de cá e do além-mar [p. 11-50]. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

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 objectiva 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 (1994: 91). 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 (1989: 2) aponta exactamente na mesma direcção 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*, *didáctica*, *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.

Nesta perspetiva, 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” (Hamilton, 2001: 196). 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 a posição do historiador André Chervel (1991: 63), 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 da 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 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” (Gil, 1984: 389-439). 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 (Nóvoa, 2013: 20). 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.

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” (Nóvoa, 1997: 10). 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 sustêm 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 (2011: 10-30), “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 Sísifo, ao livro escolar onde o conhecimento e a informação são expostos de forma sistemática e sequencial a fim de serem decodificados, 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 (2000: 13), 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 (2014: 31-35) denomina de “processo de transformação curricular”. A escolarização 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 reprodutibilidade 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 (1974). 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 (2000: 142), “consiste simplesmente em revelá-lo”.

Por esta razão uma arqueologia do currículo, que exiba 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 (1975: 43). 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 (Goodson, 1995: 31). 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 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 (Jackson, 1992: 5; Pacheco, 2005: 29-32; Bobbit, [1918] 2004)). 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 (Pacheco, 2001: 15-16). 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 (Ó, 2003). 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. John Franklin Bobbitt ([1918] 2004: 74) – 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 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”.

As várias investigações conduzidas por David Hamilton e que estão na raiz de *Towards a theory of schooling* (1989) 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 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 controle sobre o ensino e a aprendizagem” (Hamilton, 1981: 199).

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 canônico (Mir, 1968: 99-101). 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 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 (2001: 121), “apropriada para a produção de sujeitos que foram educados para serem dependentes e mantidos num estado social de inferioridade mental”.

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 institucional 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 (Weber 1995 [1904]: 28- 37).

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 (1994: 167). 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 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 (Hunter, 1996: 160-162). 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 econômica 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 acadêmico –, 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 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 (Hamilton, 1980: 286). 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 pura 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. 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 caracterizarão 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 (1998b: 115). 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 procedência, 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 hegemónica 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 (Gimeno, 2000: 15). 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 exprimiu 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 resignificação 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 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) ([1628] 1989: 8) 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”. 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 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 compendiaris* 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-observação*, 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 caminhar 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 (Granger, 1992: 56-57). 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 adotada, 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 desenvolvendo 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 académicos 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 académico 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 (Ong, 1958: 150-155).

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 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 (1960: xxiv-xxv) 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.

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 Comenius (1592-16870), de unificação de todos os conhecimentos e habilidades humanas, a fim de se conseguir *ensinar tudo a todos*.

Os hábitos, hoje incorporados no nosso regime escolar, de dividir, distinguir, analisar e avançar progressivamente, passo por passo, foram 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 obedecem portanto a condições que não são apenas específicas, mas que se seguem trajetórias muito diversas.

Referências

- 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, 59-111.
- Descartes, René (1989 [1628]). *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
- Goodson, Ivor F. (1995). *Currículo: Teoria e história*. Petrópolis: Vozes.
- Granger, G.-G. (1992). Método. In *Método/Teoria/Modelo. Enciclopédia Einaudi* (pp. 55-71). Vol. XXI. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Hamilton, David (1980). Adam Smith and the moral economy of the classroom system. *Journal of curriculum studies*, 12 (4), 281-298.
- Hamilton, David (1981). Orígenes de los terminus educativos 'clase' e 'currículum'. *Revista de Educacion*, 295, 187-205.
- Hamilton, David (1989). *Towards a theory of schooling*. London: Falmer.
- Hunter, Ian (1996). 'Assembling the school. In Barry, Osborne, Rose (Eds.) (1996), *Foucault and political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (pp. 143-166). Chicago: The University of Chicago Press.

- Jackson, Philip W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialities. In Philip W. Jackson (Ed.) *Handbook of research on curriculum* (pp. 3-40).
- Kliebard, Herbert M. (1975). Persistent curriculum issues in historical perspective. In William Pinar (pp. 39-50). *Curriculum Theorizing*. Berkeley: McCutchan.
- 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 Ivor F. Goodson. *A construção social do currículo* (pp. 9-16). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, António (2013). A Universidade de Lisboa (séculos XIX e XX). In Sérgio Campos Matos & Jorge Ramos do Ó. *A Universidade de Lisboa nos séculos XIX e XX (1834 – 2000)* (pp.18-23). Lisboa: Tinta da China.
- 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.
- Ong, Walter J. (1958). *Ramus, method and the decay of dialogue*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pacheco, José Augusto (2001). *Currículo: Teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez.
- Pacheco, José Augusto (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Silva, Tomaz Tadeu da (2000). *Teorias do currículo: Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Tyack, David (1974). *One best system*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Varela, Julia (1994). O estatuto do saber pedagógico. In Tomaz Tadeu da Silva (Org.) *O sujeito da educação: Estudos foucaultianos* (pp. 87-96). Petrópolis: Vozes.
- Varela, Julia (2001). Genealogy of education: Some models of analysis. In T.S: Popkewitz, B.M. Franklin & M.A. Pereyra (Ed.) *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling* (pp. 107-124). New York: Routledge Falmer.
- Weber, Max (1990) [1904]. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Lisboa: Editorial Presença.