

12

12

*Handwritten signature*

JEAN PIAGET

PARA ONDE VAI  
A EDUCAÇÃO?

Tradução de  
IVETTE BRAGA

3.<sup>a</sup> edição

RIO DE JANEIRO/1975



Livraria JOSÉ OLYMPIO Editora  
UNESCO

#### IV

### “A EDUCAÇÃO DEVE VISAR AO PLENO DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE HUMANANA E AO REFORÇO DO RESPEITO PELOS DIREITOS DO HOMEM E PELAS LIBERDADES FUNDAMENTAIS”

O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem não se limita a afirmar o direito à educação: específica, em um comentário de igual importância, em que consiste o objeto essencial dessa educação. Ora, é evidente que essa determinação implica em uma opção entre os dois tipos de função que se pode atribuir a todo órgão educativo, público ou privado; uma opção ou, pelo menos, um postulado de unidade. Do ponto de vista da sociedade, com efeito, pode-se formular uma pergunta prévia: é necessariamente função da educação o desenvolvimento da personalidade, ou, de preferência e mesmo essencialmente, cabe-lhe moldar os indivíduos de acordo com um modelo condizente com as gerações anteriores e suscetível de conservar valores coletivos? Quando, nas tribos primitivas, o adolescente é submetido às cerimônias rituais de iniciação e recebe, durante meses a fio, em uma atmosfera de tensão emotiva e de respeito mítico, os segredos sagrados que haverão de transformar sua mentalidade de criança livre e cuja posse permitirá que seja ele agregado ao clã dos adultos, está claro que o objetivo principal dessa educação não é o pleno desenvolvimento da personalidade, mas, pelo contrário, a submissão da mesma ao conformismo social e a conversão integral das representações coletivas. Pois seria o caso de nos perguntarmos se, em uma escola tradicional, a submissão dos alunos à autoridade moral e intelectual do professor, bem como a obrigação de registrar a soma de conhecimentos indispensáveis ao bom êxito nas provas finais não constituem uma situação social funcionalmente bastante próxima dos

ritos de iniciação e volta para o mesmo objetivo geral: impor às jovens gerações o conjunto das verdades comuns, isto é, das representações coletivas que já asseguraram a coesão das gerações anteriores. Proclamar que a educação visa ao pleno desenvolvimento da personalidade é pois afirmar que a escola deve divergir de semelhante modelo clássico, e que pode ocorrer uma síntese entre a formação de pessoa e sua inserção, como valor social, nos quadros da vida coletiva.

Mas o que é então o desenvolvimento da personalidade? E, sobretudo, através de que métodos conseguirá a educação assegurar-lho, já que esse "pleno desenvolvimento" não constitui absolutamente o objetivo de todas as formas conhecidas de educação, mas representa pelo contrário uma exigência que se opõe às finalidades habituais da educação conformista e um ideal a conciliar com os objetivos coletivos da educação?

O texto de nosso artigo 26 não fornece qualquer definição da personalidade. Entretanto ele especifica que o seu desenvolvimento é acompanhado em contrapartida pelo respeito aos direitos e liberdades peculiares às outras personalidades. Precisão quase tautológica, na aparência, mas que na realidade vem carregada de conseqüências: dela se poderia retirar toda uma concepção da personalidade, definindo-a então como o termo de uma relação de reciprocidade. Com efeito, do ponto de vista psicológico, como do sociológico, é essencial que se estabeleça a distinção entre o indivíduo e a personalidade. O indivíduo é o eu centrado sobre si mesmo e obstaculizando, por meio desse egocentrismo moral ou intelectual, as relações de reciprocidade inerentes a toda vida social evoluída. A pessoa, ao contrário, é o indivíduo que aceita espontaneamente uma disciplina, ou contribui para o estabelecimento da mesma, e dessa forma se submete voluntariamente a um sistema de normas recíprocas que subordinam a sua liberdade ao respeito por cada um. A personalidade é pois uma certa forma de consciência intelectual e de consciência moral, igualmente distanciada da anomia peculiar ao egocentrismo e da heteronomia das pressões exteriores, porque ela realiza a sua autonomia adaptando-a à reciprocidade. Ou, mais simplesmente, a personalidade é ao mesmo tempo contrária à anarquia e à coação, porque é autônoma, e duas autonomias só podem alimentar entre si relações de reci-

procidade. Admitamos, em resumo, que "visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais" consiste em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos.

Ora, o problema pedagógico que acarreta a atribuição de tal objetivo à educação prende-se à questão central levantada por todo o movimento da escola chamada "ativa": será possível formar personalidades autônomas por meio de técnicas que impliquem, nos diferentes graus, em constrangimento intelectual e moral? Ou não há contradição nos termos, e a formação da personalidade presume uma atividade espontânea e livre, em um meio social alicerçado na colaboração e não na submissão? Convém examinar esse problema principal de toda a educação; o sentido e o alcance de nosso artigo 26 depende totalmente da sua solução. O direito à educação, por ele formulado tão claramente, não é apenas o direito de frequentar escolas: é também, na medida em que vise a educação ao pleno desenvolvimento da personalidade, o direito de encontrar nessas escolas tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio pronto e de uma consciência moral desperta.

#### A. EDUCAÇÃO INTELECTUAL

Do ponto de vista desse pleno desenvolvimento da personalidade, poder-se-á dizer que os métodos da escola tradicional conseguem formar com êxito, na criança e no adolescente, um raciocínio ativo e autônomo?

A escola tradicional oferece ao aluno uma quantidade considerável de conhecimentos e lhe proporciona a ocasião de aplicá-los em problemas ou exercícios variados: ela "enriquece" assim o pensamento e o submete, como se costuma dizer, a uma "gínastica intelectual", à qual caberia consolidá-lo e desenvolvê-lo. No caso do esquecimento (e todos sabemos o pouco que resta dos conhecimentos adquiridos na escola, cinco, dez ou

vinte anos após o término dos estudos secundários), tem ela ao menos a satisfação de haver exercitado a inteligência; pouco importa que se haja esquecido por completo a definição do co-seno, as regras da quarta conjugação latina ou as datas da história militar: o essencial é tê-las conhecido. Os partidários da escola ativa argumentam então que, se subsiste tão pouca coisa dos conhecimentos registrados por encomenda, a extensão do programa importa menos que a qualidade do trabalho. Conquistar por si mesmo um certo saber, com a realização de pesquisas livres, e por meio de um esforço espontâneo, levará a retê-lo muito mais; isso possibilitará sobretudo ao aluno a aquisição de um método que lhe será útil por toda a vida e aumentará permanentemente a sua curiosidade, sem o risco de estancá-la; quando mais não seja, ao invés de deixar que a memória prevaleça sobre o raciocínio, ou submeter a inteligência a exercícios impostos de fora, aprenderá ele a fazer por si mesmo funcionar a sua razão e construirá livremente suas próprias noções.

Não acreditamos que um debate dessa natureza possa ser encerrado com uma simples discussão, nem que a Pedagogia seja assunto para "opiniões abalizadas". A arte da Educação é como a da Medicina: uma arte que não pode ser praticada sem "dons" especiais, mas que pressupõe conhecimentos exatos e experimentais, relativos aos seres humanos sobre os quais é exercida. Esses conhecimentos não são anatómicos e fisiológicos, como os do médico, mas psicológicos. Nem por isso se tornam menos indispensáveis, e a solução das questões da escola ativa ou da formação do raciocínio depende precisamente deles, na forma mais direta. As pesquisas psicológicas acerca do desenvolvimento das operações racionais e da aquisição ou construção das noções fundamentais fornecem, com efeito, dados que se revelam decisivos em favor dos métodos ativos e estão a carcer, mesmo, de uma reforma do ensino intelectual muito mais radical que possam imaginar muitos dos partidários da escola ativa.

É que, por mais dependentes que sejam dos mecanismos nervosos cujo processo de amadurecimento vai permitindo a sua atuação sucessiva (as partes mais recentes do cérebro humano só estão prontas para entrar em funcionamento no fim da infância), as operações lógicas só se constituem e adquirem suas estruturas de conjunto em função de um certo exercício, não

somente verbal, mas sobretudo e essencialmente relacionado à ação sobre os objetos e à experimentação: uma operação é uma ação propriamente dita, mas interiorizada e coordenada com outras ações do mesmo tipo segundo estruturas específicas de composição. Por outro lado, essas operações não são absolutamenteapanágio do indivíduo isolado e presumentem, necessariamente, a colaboração e o intercâmbio entre os indivíduos. Será então o bastante, para criar uma lógica na criança e no adolescente, que o aluno ouça durante anos as mais esplêndidas preleções, da mesma forma que um adulto assiste a uma conferência? Ou, pelo contrário, uma formação real dos instrumentos da razão estará a exigir uma ambiência coletiva de pesquisa ativa e experimental, bem como de discussão em comum?

Pode-se recorrer, a título de exemplo representativo para esse gênero de problemas pedagógicos fundamentais, ao ensino da Matemática elementar (nas escolas de primeiro e de segundo grau). É com efeito nesse particular que os professores encontram o maior número de dificuldades, e onde, apesar de todas as qualidades de seu ensino, os métodos não ativos que lhes são habitualmente impostos resultam nas dificuldades mais facilmente reconhecidas. É fato notório que, nas classes em tudo normais, apenas uma fração dos alunos consegue assimilar a Matemática, sendo que essa fração não abrange necessariamente o conjunto dos mais bem dotados para as outras matérias. Chegase por vezes a considerar a compreensão da Matemática elementar como o indício de uma aptidão especial, dessa "bossa" para a Matemática cuja presença ou ausência se presume possa então explicar os sucessos e os fracassos, sem que se procure investigar se estes últimos não poderiam talvez decorrer do próprio método clássico de ensino. Ora, a Matemática nada mais é que uma lógica, que prolonga da forma mais natural a lógica habitual e constitui a lógica de todas as formas um pouco evoluídas do pensamento científico. Um revés na Matemática significaria assim uma deficiência nos próprios mecanismos do desenvolvimento do raciocínio: antes de formular um julgamento tão grave sobre a maioria dos antigos alunos de nossas escolas (pois que é que resta da Matemática na maioria dos adultos não especializados em Ciência?) é pois da maior necessidade que se procure verificar se a responsabilidade não recai, no caso, sobre os métodos.

Coisa assaz surpreendente, de fato, é a convicção generalizada (em decorrência de uma tradição pela qual não se pode responsabilizar as autoridades escolares e nem os professores, mas que pesa terrivelmente sobre a totalidade do ensino) de que, para ensinar corretamente a Matemática, basta o conhecimento da mesma, dispensando-se a preocupação com a maneira como as noções se constroem efetivamente no pensamento da criança. É claro, procurar-se-á ser concreto, "intuitivo", etc., e mesmo buscar inspiração na história da Matemática, como se o desenrolar das descobertas, de Euclides até nossos dias, estivesse em conformidade com as etapas da construção psicológica real das operações. Mas não se haverá de cogitar dessa construção psicológica em si.

Ora, ao se estudar psicologicamente o desenvolvimento da inteligência matemática espontânea da criança e do adolescente, pode-se fazer uma série de observações importantes para o ensino. Em primeiro lugar, quando os problemas são levantados sem que a criança se aperceba de que se trata da Matemática (por exemplo, no desenrolar de experiências concretas onde intervenham questões de proporções, de regras, de animais sob a forma de operações inversas sucessivas, de velocidades absolutas ou mesmo relativas, etc.,<sup>1</sup> eles são resolvidos pelos alunos em função de sua inteligência geral, e não devido a aptidões individuais especiais (essas não devem ser excluídas, mas não desempenham o papel preponderante que se imagina). É particularmente freqüente aparecerem alunos, medíocres nas aulas de cálculo, que evidenciam um espírito compreensivo e mesmo inventivo quando os problemas são levantados em função de uma atividade qualquer do interesse de quem é arguido. Permanecendo passivos e muitas vezes mesmo bloqueados na situação escolar que consiste em resolver problemas em abstrato (isto é, desvinculados de uma necessidade atual), persuadidos sobretudo da sua deficiência, e por conseguinte renunciando de antemão e dando-se por vencidos interiormente, os alunos reputados fracoss em Matemática assumem uma atitude totalmente diferente quando o problema emana de uma situação concreta e tem a ver

<sup>1</sup> PIAËR, *Les Notions du Mouvement et de Vitesse chez l'Enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.

com outros interesses: a criança é bem sucedida, então, em função de sua inteligência pessoal, como se se tratasse de uma questão apenas de inteligência. Eis aí um primeiro resultado essencial que deve ser ressaltado: todo aluno normal é capaz de um bom raciocínio matemático desde que se apele para a sua atividade e se consiga assim remover as inibições afetivas que lhe conferem com bastante freqüência um sentimento de inferioridade nas aulas que versam sobre essa matéria. Toda diferença está em que, na maioria das aulas de Matemática, o aluno é convidado a receber de fora uma disciplina intelectual já inteiramente organizada, que ele compreende, ou não, ao passo que, em um contexto de atividade autônoma, é ele solicitado a descobrir por si mesmo as correlações e as noções, e assim recitá-las até o momento em que experimentará satisfação ao ser guiado e informado.

Em segundo lugar, as experiências que pudemos fazer acerca do desenvolvimento das noções relativas à Matemática e à Física nos demonstraram que uma das causas essenciais da passividade das crianças, em tais disciplinas, em oposição ao livre desenvolvimento da atividade intelectual que deveriam as mesmas proporcionar, decorre da insuficiente dissociação entre as questões de lógica e as considerações numéricas ou métricas. Em um problema de velocidade, por exemplo, o aluno deve simultaneamente desenvolver um raciocínio voltado para os espaços percorridos e o tempo de duração empregado, e efetuar um cálculo com base nos números que exprimem essas quantidades. Ora, enquanto não estiver solidamente assegurada a estrutura lógica do problema, as considerações numéricas permanecem substituídas de significado e obscurecem, pelo contrário, o sistema das relações em jogo. Mas, como o problema gira precisamente em torno desses números, a criança tenta freqüentemente todo tipo de cálculo, tateando na aplicação das diversas operações de que tem conhecimento, o que resulta no bloqueio do seu raciocínio. Aí está mais um exemplo dos erros que se corre o risco de cometer ao considerar a Lógica como inerente à criança, quando na realidade ela se constrói passo a passo, em decorrência de suas atividades. No momento em que, pelo contrário, se estabelece a dissociação dos dois tipos de fatores, caminha-se com mais segurança, alcançando assim o verdadeiro

objetivo do ensino da Matemática: o desenvolvimento das capacidades dedutivas. É fácil, por exemplo, apresentar para as crianças de 10 a 12 anos problemas, mesmo complicados, de velocidade (composição das velocidades de dois corpos em movimento, dos quais um se desloca em direção a outro, ou em relação a outro, aceleração em um plano inclinado, etc.) sem dados numéricos, e fazendo basear-se o raciocínio nas relações simplesmente lógicas (de mais e de menos e não de quanto: isto é, tal como Aristóteles ainda raciocinava acerca da velocidade!). Libertada da preocupação de calcular, a criança se compraz então em construir ativamente todas as correspondências lógicas em jogo e chega assim à elaboração de mecanismos operatórios delicados e precisos, às vezes mesmo sutis. Montados esses mecanismos, torna-se possível introduzir dados numéricos e eles adquirem significado inteiramente diverso de quando apresentados de saída. Perde-se assim muito tempo, na aparência; na realidade, ganha-se tempo e sobretudo se obtém um enriquecimento da atividade pessoal.

Em terceiro lugar, o estudo psicológico das noções lógicas e matemáticas da criança revelou que havia um desenvolvimento real e espontâneo dessas noções, em parte independente não do intercâmbio com o meio social (estimulante necessário para qualquer forma de pensamento), mas dos conhecimentos propriamente ditos, adquiridos na família ou na escola. Assim é que, para recorrer a exemplos elementares, até uma certa idade a criança considera que um objeto que muda de forma (por exemplo, uma bolinha de massa para modelar) também sofre alterações de quantidade no tocante à matéria, peso ou volume; ora, é graças a um trabalho autônomo de coordenação lógica que ela chega, partindo desses estados iniciais geralmente não suspeitados, a considerar como necessárias a conservação da quantidade (por volta dos 7-8 anos), do peso (por volta dos 9-10 anos) e do volume físico (por volta dos 11-12 anos). É igualmente sem que os da sua roda se apercebam dessas transformações lógicas e matemáticas no espírito da criança que ela elabora por meios próprios suas noções geométricas elementares?

<sup>2</sup> Ver PIAGET e INHELDER, *La Représentation de l'Espace chez l'Enfant*, e PIAGET, INHELDER e SZEMINSKA, *La Géométrie Spontanée de l'Enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.

(conservação das distâncias, dos paralelos, dos ângulos, respectivamente, construção de sistemas de referência em função das orientações físicas, proporções, etc.). Ora, essa elaboração intelectual espontânea não somente é muito mais rica do que se imagina, como também põe em evidência uma lei de evolução muito clara: todas as noções de Matemática principiam por uma construção qualitativa antes de adquirirem caráter métrico. No domínio do espaço, em particular, a representação da criança é, de início, menos influenciada do que se poderia supor, pelas correspondências métricas em jogo na percepção: ela parte, ao contrário, daqueles tipos de relações que os matemáticos denominam "topológicas", bem antes de se situar no ponto de vista da geometria de Euclides (o que aliás é de grande interesse do ponto de vista da Matemática moderna). Há pois que ser realzado todo um ajustamento dos métodos didáticos aos dados psicológicos do desenvolvimento real, e pode-se aguardar, sob esse ponto de vista, uma considerável intensificação dos apelos à atividade autônoma da criança.

Em quarto lugar—e isso resume tudo quanto se disse antes—ensina-se a Matemática como se se tratasse exclusivamente de verdades acessíveis por meio de uma linguagem abstrata e mesmo daquela linguagem especial que é a dos símbolos operatórios. A Matemática porém consiste em primeiro lugar, e acima de tudo, em ações exercidas sobre as coisas, e as próprias operações são também sempre ações, mas bem coordenadas entre si e simplesmente imaginadas, ao invés de serem executadas materialmente. Sem dúvida é indispensável que se chegue à abstração, e isso é mesmo absolutamente natural em todos os terrenos no decorrer do desenvolvimento mental da adolescência; mas a abstração se reduzirá a uma espécie de embuste e de desvio do espírito se não constituir o coroamento de uma série ininterrupta de ações concretas anteriores. A verdadeira causa dos fracassos da educação formal decorre pois essencialmente do fato de se principiar pela linguagem (acompanhada de desenhos, de ações fictícias ou narradas, etc.) ao invés de o fazer pela ação real e material. É a partir da escola maternal que deve ser preparado o ensino da Matemática por uma série de manipulações voltadas para os conjuntos lógicos e numéricos,

os comprimentos e as superfícies, etc., e esse gênero de atividades concretas deveria ser desenvolvido e enriquecido ininterruptamente, de forma muito sistemática, no decorrer de todo o ensino de primeiro grau, a fim de se transformar pouco a pouco, no início do segundo grau, em experiências de Física e de Mecânica elementares. Nessa hipótese, o ensino propriamente da Matemática estaria situado em seu meio natural de adequação aos objetos e possibilitaria um desenvolvimento da inteligência superior àquele alcançado enquanto permanecer verbal ou gráfico.

Para citar um só exemplo, todos sabem da dificuldade que sentem os alunos do segundo grau (e mesmo um bom número de estudantes universitários!) em compreender a regra de Álgebra chamada dos sinais: "Menos por menos dá mais." Ora, essa regra dos sinais já é descoberta na ação por crianças de 7 a 8 anos, sob formas qualitativas variadas. Quando uma delgada haste de ferro que atravessa três pequenas bolas ABC é vergada atrás de uma tela (sendo visíveis os movimentos da haste, mas não os das bolas), a criança compreende que a ordem ABC se altera para CBA; compreende então imediatamente que duas viradas restituem a ordem ABC, que três rotações resultam em CBA, etc. Descobre assim, sem a co-nhecer, a regra de composição que preceitua que duas inversões de sentido se anulam, ou seja, que "menos por menos dá mais". Entretanto, quando estiver com 15 ou 16 anos, se as operações algébricas cuja existência irá aprender não lhe forem apresentadas como o prolongamento de ações desse tipo, ela não compreenderá mais nada!

Insistimos um pouco extensamente nesse exemplo da Matemática, porque não existe campo onde o "pleno desenvolvimento da personalidade" e a aquisição dos instrumentos lógicos ou racionais, que asseguram sua autonomia intelectual, sejam mais realizáveis, quando no entanto permanecem enterrados na prática do ensino tradicional. É que nada é mais difícil para o adulto do que saber apelar para a atividade real e espontânea da criança ou do adolescente; no entanto, somente essa atividade, orientada e incessantemente estimulada pelo professor, mas permanecendo livre nas experiências, tentativas e até erros, pode conduzir à autonomia intelectual. Não é o conhecimento do teorema de Pitágoras que irá assegurar o livre exercício da inteligência pessoal: é o fato de haver redescoberto a sua existência e a sua

demonstração. O objetivo da educação intelectual não é saber repetir ou conservar verdades acabadas, pois uma verdade que é reproduzida não passa de uma semiverdade: é aprender por si próprio a conquista do verdadeiro, correndo o risco de des-pender tempo nisso e de passar por todos os rodeios que uma atividade real pressupõe.

E se isso deve ser lembrado a respeito da metodologia da Matemática, com muito mais razão ainda se deverá apelar para a atividade no ensino de Línguas, Geografia e História, Ciências Naturais etc., isto é, em todos aqueles campos onde o conhecimento do fato não tem valor senão em função dos processos de descoberta que permitiram que ele fosse estabelecido.

Mas o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, sociais e morais que constituem a vida da escola (chamamos a atenção mais acima para essa espécie de inibição afetiva que bloqueia com tanta frequência o raciocínio dos alunos em decorrência de fracassos na Matemática). À primeira vista, o despotar da personalidade parece mesmo depender sobretudo dos fatores afetivos, e o leitor talvez se tenha surpreendido com o fato de que, para ilustrar essa noção de um livre desenvolvimento da pessoa, tenhamos começado pela Lógica e a Matemática! Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autónomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta, e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente.

Da mesma forma, os métodos chamados "ativos", que são os únicos capazes de desenvolver a personalidade intelectual, pressupõem necessariamente a intervenção de um meio coletivo ao mesmo tempo formador da personalidade moral e fonte de

trocas intelectuais organizadas. Não seria possível constituir, com efeito, uma atividade intelectual verdadeira, baseada em ações experimentais e pesquisas espontâneas, sem uma livre colaboração dos indivíduos, isto é, dos próprios alunos entre si, e não apenas entre professor e aluno. A atividade da inteligência requer não somente contínuos estímulos recíprocos, mas ainda e sobretudo o controle mútuo e o exercício do espírito crítico, os únicos que conduzem o indivíduo à objetividade e à necessidade de demonstração. As operações da lógica são, com efeito, sempre cooperações, e implicam em um conjunto de relações de reciprocidade intelectual e de cooperação ao mesmo tempo moral e racional. Mas a escola tradicional não conhece outro relacionamento social além daquele que liga um professor, espécie de soberano absoluto detentor da verdade intelectual e moral, a cada aluno considerado individualmente: a colaboração entre alunos e mesmo a comunicação direta entre eles acham-se assim excluídas do trabalho da classe e dos deveres de casa (por causa das "notas" a serem atribuídas e da atmosfera de exame...). A escola ativa pressupõe ao contrário uma comunidade de trabalho, com alternâncias entre o trabalho individual e o trabalho de grupo, porque a vida coletiva se revelou indispensável ao desenvolvimento da personalidade, mesmo sob seus aspectos mais intelectuais. Toda uma técnica de "trabalho de equipe"<sup>3</sup> foi assim elaborada em inúmeros países e com diversos nomes. Eis um pequeno exemplo apenas: ao visitar há algum tempo com Decroly uma de suas escolas, encontramos por acaso, em um cômodo afastado, um grupo de secundaristas estudando juntos (e sós) um problema de Geometria analítica; ao ouvi-los discutir, não me foi possível impedir a lembrança de que as poucas noções por mim aprendidas na mesma idade, nessa matéria que então me apavorava, eram provenientes não das explicações de um companheiro, mas de explicações à margem da vida escolar e por assim dizer irregulares, enquanto que, no grupo que eu tinha diante de mim, o trabalho em comum era o método normal e corriqueiro!

<sup>3</sup> Ver *Le Travail par Équipes à l'École*, Bureau International de Educação.

O problema da educação moral é precisamente paralelo àqueles que acabamos de discutir acerca da Lógica ou do ensino da Matemática. Porventura se pretende formar indivíduos submetidos à opressão das tradições e das gerações anteriores? Nesse caso bastam a autoridade do professor e, eventualmente, as "lições" de moral, com o sistema dos encorajamentos e das sanções punitivas para reforçar essa moral da obediência. Pretende-se, pelo contrário, formar simultaneamente consciências livres e indivíduos respeitadores dos direitos e das liberdades de outrem? Então é evidente que nem a autoridade do professor e nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas relações intensas, fundamentadas ao mesmo tempo na autonomia e na reciprocidade. Unicamente a vida social entre os próprios alunos, isto é, um autogoverno levado tão longe quanto possível e paralelo ao trabalho intelectual em comum, poderá conduzir a esse duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas e de seu respeito mútuo.

Múltiplas experiências pedagógicas permitiram avaliar os resultados do autogoverno<sup>4</sup> quando ele não constitui um método artificialmente imposto, e por conseguinte contraditório, mas corresponde ao espírito da escola inteira. Por outro lado, umas tantas pesquisas psicológicas permitiram que fosse precisa a influência respectiva das diversas relações de autoridade e de reciprocidade entre adultos e crianças, ou entre as próprias crianças. Iniciadas já antes da última guerra, essas experiências pedagógicas e psicológicas foram encontrar—em circunstâncias trágicas de onde saíram as várias "aldeias de crianças" do pós-guerra—uma primavera verdadeiramente reconfortante: será talvez mesmo dessas pequenas sociedades, constituídas de crianças aproximadas por seus infortúnios em comum, que nos cheguem atualmente as mais sólidas razões para esperar por um futuro melhor para a humanidade, a tal ponto se torna evidente a possi-

<sup>4</sup> Ver *Le Self-gouvernement à l'École*, Bureau International de Educação.

bilidade de uma renovação do ser em uma atmosfera social constituída de afeição e de liberdade (isto é, não de obediência, mas de responsabilidade livremente assumida).

Admitimos um pouco acima que os dois aspectos correlativos da personalidade eram a autonomia e a reciprocidade. Em oposição ao indivíduo que ainda não atingiu o estado de personalidade, e cujas características são as de ignorar qualquer regra e centrar sobre si mesmo as relações que o prendem ao seu ambiente físico e social, a pessoa é o indivíduo que situa o seu eu na verdadeira perspectiva em relação à dos outros, isto é, que o insere em um sistema de reciprocidades que implicam simultaneamente em uma disciplina autônoma e uma descentralização fundamental da atividade própria. Os dois problemas essenciais da educação moral consistem pois em assegurar essa descentralização e estabelecer essa disciplina. Mas quais são os meios de que dispõe o educador para alcançar esse duplo fim, meios proporcionados quer pela natureza psicológica da criança, quer pelas relações que serão estabelecidas entre ela e os diversos membros de sua roda?

Três espécies de sentimentos ou de tendências afetivas capazes de interessar à vida moral se apresentam inicialmente na constituição mental da criança. Em primeiro lugar, uma necessidade de amor, que irá desempenhar um papel essencial desenvolvendo-se sob uma multiplicidade de formas, desde o berço até a adolescência. Um sentimento de medo, por outro lado, em relação aos maiores e mais fortes que ele, tendência que desempenha um papel que não é de desprezar nas condutas de obediência e de conformismo utilizadas em graus diversos, por vários sistemas de educação moral. Um sentimento misto, em terceiro lugar, composto simultaneamente de afeição e de temor: é o sentimento do respeito, cuja importância excepcional na formação ou no exercício da consciência moral foi ressaltada por todos os moralistas. Para alguns, o respeito constitui um estado afetivo derivado e único no seu gênero: ele não teria por objeto os outros indivíduos, como o amor ou o medo, mas se prenderia diretamente aos valores ou às leis morais, encarnadas nesses indivíduos; respeitar uma pessoa consistiria assim em respeitar a lei moral naquele indivíduo (Kant), ou a disciplina que ele representa e aplica (Durkheim). Segundo outros autores, aos quais

nos filharemos, o respeito, ao mesmo tempo que permanece suscetível de assumir secundariamente formas superiores, é antes de mais nada, como os dois outros, um sentimento de indivíduo para indivíduo, e começa com a mistura de afeição e de medo que a criança experimenta em relação aos pais e em relação ao adulto em geral (antes que os conflitos e as desilusões venham alterar essas atitudes primitivas).

Quanto às relações entre a criança e as diferentes pessoas que a cercam, desempenham as mesmas um papel fundamental na formação dos sentimentos morais, segundo a ênfase colocada em uma das três variedades de tendências afetivas que acabamos de assinalar. É com efeito essencial que se compreenda que, se a criança traz consigo todos os elementos necessários à elaboração de uma consciência moral ou "razão prática", bem como de uma consciência intelectual ou razão pura e simples, nem uma nem outra lhe são conferidas já prontas, no ponto de partida da evolução mental, e tanto uma quanto a outra se elaboram em estreita conexão com o meio social: as relações da criança com os indivíduos dos quais depende serão pois, para falar claro, formadoras, e não se haverão de restringir, como geralmente se acreditava, a exercer influências mais ou menos profundas, mas de qualquer forma acidentais relativamente à própria construção das realidades morais elementares.

Um primeiro tipo de relacionamento é aquele que gera o sentimento da obrigação em si, e, juntamente com ele, os primeiros deveres aceitos e sentidos como obrigatórios pela criança. Onde provém pois este fenômeno tão marcante e, para a reflexão, tão surpreendente, de que apenas com a posse das primeiras palavras da sua língua materna, e em uma idade onde tudo é espontaneidade e brincadeira, o bebê aceite ordens e se considere como obrigado pelas mesmas (quer as execute, quer, ao infringi-las, sintase culpado ou perturbado diante do adulto)? É que, como foi demonstrado,<sup>5</sup> basta que sejam preenchidas simultaneamente duas condições para que apareça o sentimento do dever. A primeira é sem dúvida a de que a criança receba—de outrem—ordens, ou recomendações (não sair sozinha à rua,

<sup>5</sup> P. BOVET, *Les Conditions de l'Obligation de Conscience* (Anno Psicológico, 1912).

não contar mentiras, etc.). Mas por que será pois que ela aceita semelhantes regras ao invés de ignorá-las (como sabe tão bem fazer quando lhe contam histórias que a enfadaram)? Essa aceitação não é simplesmente o produto da vontade do mais forte: o medo só por si não coage, mas propicia uma obediência toda exterior, e aliás simplesmente interessada (obedecer para não ser castigado, etc.); resta então explicar o fato de haver aceitação interior, e, por conseguinte, sentimento de obrigação. É aqui que intervem a segunda condição, que ela vai ao encontro de uma das três enumeradas mais acima, a respeito das tendências espontâneas da criança: a recomendação não é aceita, e não provoca desde logo um sentimento de obrigação, se não emanar de uma pessoa respeitada, isto é, que seja o objeto de uma afeição e de um medo simultâneos, e não apenas de um desses dois estados afetivos. É assim que a criança não se sentirá obrigada pela ordem de um irmão, a quem ama no entanto, ou de um estranho ao qual apenas teme, enquanto que as recomendações da mãe ou do pai a fazem sentir-se obrigada, continuando essa obrigação a ser sentida mesmo em caso de desobediência. Esse primeiro tipo de relacionamento, sem dúvida o mais precoce na formação dos sentimentos morais, é aliás suscetível de atuar durante toda a infância, e de prevalecer sobre todos os demais, de acordo com o tipo de educação moral adotado.

Mas se se percebe de pronto a importância dessa primeira forma de relações morais, pode-se observar também as suas deficiências do ponto de vista que aqui nos detém: fonte de obediência e de submissão, esse respeito do pequeno pelo adulto permanece essencialmente unilateral, pois, se o adulto respeita a criança, não o é no mesmo sentido (o adulto não se sentiria obrigado, de sua parte, por ordens e recomendações que aliás não recebe e nem aceitaria de forma nenhuma). Enquanto unilateral, essa forma inicial de respeito é pois, antes de mais nada, fator de heteronomia. Não resta dúvida de que, ao crescer, a criança descobre que o próprio adulto se submete—ou pelo menos se procura submeter, sem contudo nem sempre o conseguir—às recomendações feitas por ele: a lei é desse modo, cedo ou tarde, sentida como superior aos seres respeitados. Por outro lado, lá vem o dia em que a criança faz a experiência da mul-

tiplicidade de recomendações, por vezes contraditórias, que recebe, e se vê portanto levada a efetuar opções e estabelecer hierarquias. Entretanto, sem uma fonte de moralidade exterior para o respeito apenas unilateral, este último permanecerá aquilo que é no início: um instrumento de submissão a regras preestabelecidas, e a regras cuja origem permanece exterior ao sujeito que as aceita.

No outro extremo das relações interindividuais, formadoras de valores morais, está o respeito mútuo.<sup>6</sup> Constituinte-se entre indivíduos iguais, ou feita abstração de qualquer autoridade, o respeito mútuo ainda é um composto de afeição e de medo, mas só conserva deste último o temor de decair aos olhos do parceiro. Ele substitui assim a heteronomia característica do respeito unilateral por uma autonomia necessária a seu próprio funcionamento, e que se pode reconhecer pelo fato de que os indivíduos por ele obrigados participam da elaboração da regra que os obriga. O respeito mútuo é também portanto, por sua vez, fonte de obrigações; mas origina um novo tipo de obrigações que não mais impõe propriamente regras preestabelecidas: o próprio método propicia a sua elaboração. Ora, esse método nada mais é que a reciprocidade, entendida não como um perfeito regulamento para avaliação tanto do mal quanto do bem, mas como a mútua coordenação dos pontos de vista e das ações.

Ora, quais são os efeitos dessas duas forças, unilateral e mútua, de respeito, sob o duplo ponto de vista dessa descentralização do eu e dessa instituição de uma disciplina autônoma que reconhecemos necessárias à educação da personalidade moral? Pode-se percebê-los facilmente, em paralelismo exato com aquilo que concluímos a respeito da educação da personalidade intelectual. Com efeito, a educação baseada na autoridade e no respeito apenas unilateral apresenta os mesmos inconvenientes, quer do ponto de vista moral, quer do ponto de vista intelectual: ao invés de levar o indivíduo a elaborar as regras e a disciplina que o obrigam, ou a colaborar nessa contração, ela lhe impõe um sistema de imperativos preestabelecidos e imediatamente categóricos. Ora, da mesma forma que existe uma espécie de contração em aderir a uma verdade intelectual vinda de fora, isto

<sup>6</sup> Ver PIAGET, *Le Jugement Moral chez l'Enfant*, Alcan.

é, sem a haver redescoberto ou reverificado, da mesma forma também se pode perguntar se não subsiste alguma inconseqüência moral em reconhecer um dever sem a ele haver chegado por um método autônomo.

De fato foram reunidos sobre tal assunto abundantes dados psicológicos, recorrendo-se a métodos muito diferentes: estudos sobre o comportamento das crianças, submetidas inicialmente a métodos autoritários, ou pelo contrário colocadas em comunidades de autogoverno, transferidas a seguir para outro ambiente e tendo que se adaptar a novas condições;<sup>7</sup> pesquisas sobre o desenvolvimento do julgamento moral na criança; análise dos conflitos afetivos entre filhos e pais, ou do papel do "superego", isto é, da persistência inconsciente da autoridade parental, etc. Ora, os resultados dessas diversas investigações se revelaram convergentes: a disciplina imposta de fora ou sufoca toda personalidade moral, ou então, pelo contrário, a prejudica mais do que lhe favorece a formação; produz uma espécie de compromisso entre a camada exterior dos deveres ou das condutas conformistas e um "eu" sempre centralizado em si mesmo, porque nenhuma atividade livre e construtiva lhe facultou fazer uma experiência de reciprocidade com outros. Em outras palavras, da mesma forma que o aluno pode recitar a sua lição sem que a compreenda, e substituir a atividade racional pelo verbalismo, assim também a criança obediente é por vezes um espírito submetido a um conformismo exterior, mas que não se apercebe "de fato" nem do alcance real das regras às quais obedece, nem da possibilidade de adaptá-las ou de construir novas regras em circunstâncias diferentes. Nós ficamos chocados, entre outras coisas—quando estudamos há tempos a maneira como as crianças de diferentes idades concebiam a mentira e faziam a avaliação moral de diversos tipos de mentira submetidos ao seu julgamento—ao observar como se pareciam as reações dos pequeninos, mas em termos morais, e algumas das suas incompreensões de natureza intelectual. É assim que, para a criança de menos de 7-8 anos, é bem mais "feio" mentir para gente grande que para um companheiro (porque a interdição emana dos adultos), e a gravidade da mentira se mede pela falsidade objetiva, ou

material, da afirmação, e não pela intenção de mentir: dizer, exagerando, que se viu um cão tão grande quanto um bezerro é uma "mentira maior" que aquela de se haver atribuído falsamente uma boa nota na escola, poderia esta última afirmação, contrariamente à primeira, poderia ter sido verdadeira (e por que justamente "os pais teriam acreditado nela"). A regra da veracidade, aceita como obrigatória antes de ser compreendida, isto é, antes de ser vivida no decorrer de uma experiência social real e recíproca, gera assim uma espécie de "reificação moral" (lembrando a "responsabilidade objetiva" das formas primitivas de legalismo jurídico), enquanto que uma vez repensada, graças à vida social e à experiência da reciprocidade, torna-se a criança capaz de avaliações de extrema agudeza a seu respeito.

O alcance educativo do respeito mútuo e dos métodos baseados na organização social espontânea das crianças entre si é precisamente o de possibilitar-lhes que elaborem uma disciplina, cuja necessidade é descoberta na própria ação, ao invés de ser recebida inteiramente pronta antes que possa ser compreendida. Nisso é que os métodos ativos prestam o mesmo serviço insubstituível, tanto na educação moral, quanto na educação da inteligência: o de levar a criança a construir ela própria os instrumentos que a irão transformar, partindo do interior, ou seja, realmente e não mais apenas superficialmente.

A melhor prova de que não se trata de simples dedução, ou de psicologia teórica, é a experiência pedagógica sempre mais rica do autogoverno. Já antes da guerra foram realizadas experiências em número suficiente para possibilitar algumas conclusões preciosas. Mas é preciso reconhecer que a maior parte das tentativas de então haviam sido inspiradas pelas idéias de pedagogos eminentes mais que pelas necessidades da vida, o que, aos olhos do público, lhes conservava uma aparência teórica, ou pelo menos de exceção, e de exceção relacionada com circunstâncias escolares especialmente favoráveis (por exemplo, os internatos de instituições privadas, sem dificuldades financeiras nem obrigações precisas de programas).

Nós visitamos entretanto, entre 1930 e 1935, uma instituição que em nada correspondia a essas características e nos impressionou bastante: tratava-se de um estabelecimento para jovens delinquentes, situado em um país do leste da Europa, e cujo

<sup>7</sup> Ver os trabalhos da escola de Lewin (Lippitt, etc.).

homem admirável que o dirigia tivera a audácia de confiar nas crianças e adolescentes sob sua guarda, a ponto de colocar em suas mãos a disciplina da casa e confiar aos elementos mais difíceis as responsabilidades mais precisas. Dois aspectos dessa experiência nos impressionaram particularmente: a reeducação dos recém-chegados pelo grupo social dos próprios jovens e a organização do tribunal interior do estabelecimento, tribunal cujo funcionamento era plenamente assegurado pela comunidade dos internados. Logo de saída pode-se imaginar facilmente a impressão que deveria causar aos recém-chegados um regime de autonomia no qual as normas da casa eram impostas pelo grupo dos próprios camaradas e não pelos adultos: ali onde a criança e o adolescente apanhados em falta, atingidos a seguir pela condenação de uma câmara penal de menores, esperavam por um regime de severidade excepcional e de sanções contínuas, deparavam com jovens a caminho da cura ou da regeneração (após haver passado pelas mesmas condenações), constituindo entre si um grupo social organizado e que o acolhia imediatamente, confiando-lhe um posto de trabalho, obrigações e responsabilidades. Isso não quer significar que, posto assim em contato com outros iguais a ele, e não com carcereiros, o indivíduo se transformasse instantaneamente e suas faltas não se reproduzissem. Mas é aqui precisamente que intervinha a mais bela invenção desse educador de gênio que dirigia o estabelecimento: as faltas de um dos internados, uma vez incorporado à comunidade, eram julgadas por um tribunal constituído exclusivamente de companheiros e designados unicamente por eles. As deliberações e as sentenças dessa espantosa corte de justiça eram consignadas em um jornal do qual pudemos tomar conhecimento (com a ajuda de uma de nossas assistentes). Nada mais apaixonante para o psicólogo que esse documento sem dúvida destruído posteriormente durante uma das batalhas de Varsóvia: a humanidade, a compreensão, a sutileza da avaliação desses jovens adolescentes, eles próprios antigos delinquentes, possuíam qualquer coisa de comovedor e de reconfortante.

Observemos a propósito que um dos aspectos mais delicados da educação moral, e aquele onde existe justamente o maior desvio entre os métodos de autonomia ou de reciprocidade—formadores da personalidade—e os métodos de autoridade, é

precisamente relativo ao problema das sanções. Existem castigos degradantes para aquele que os determina, e cuja essência mesma é sentida pela criança como totalmente injusta antes que ela se habitue a confundir os usos e os estados de fato com as regras moralmente válidas. Existe ao contrário uma maneira de infundir confiança ao invés de castigar, recorrendo à reciprocidade mais que à autoridade, que favorece, mais que qualquer imposição ou qualquer disciplina exterior, o desenvolvimento da personalidade moral.

Pois essa experiência sem dúvida excepcional, da qual tivemos o privilégio de tomar conhecimento entre as duas guerras, foi repetida posteriormente em larga escala com crianças abandonadas, órfãos vítimas da guerra e crianças nas quais as circunstâncias atarradoras em que viveram fizeram desaparecer toda aparência de distinção entre o bem e o mal. E essa experiência foi retomada nos meios de tendências pedagógicas as mais diversas, quer se tratasse de educadores soviéticos ou de padres italianos, de "partidários" pertencentes a um clã ou a outro, etc.: os resultados são os mesmos em toda parte, porque as leis sociológicas das sociedades de crianças e as leis psicológicas do desenvolvimento da personalidade são relativamente constantes (em oposição à variedade das relações que diferenciam o desenvolvimento da criança em função dos diversos meios adultos).

No total, quer se trate de uma educação da razão e das funções intelectuais, ou de uma educação da consciência moral, se o "direito à educação" implica que esta tenha em vista "o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais", o que importa é compreender que semelhante ideal não poderia ser alcançado por qualquer um dos métodos em vigor. Nem a autonomia da pessoa, que pressupõe esse pleno desenvolvimento, nem a reciprocidade, que evoca esse respeito pelos direitos e pelas liberdades de outrem, se poderão desenvolver em uma atmosfera de autoridade e de opressão intelectuais e morais; ambas reclamam imperiosamente, pelo contrário, para sua própria formação, a experiência vivida e a liberdade de pesquisa, fora das quais a aquisição de qualquer valor humano permanece apenas uma ilusão.