

# A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO SEGUNDO ALUNOS DE 7 A 14 ANOS: DEVER HIPOTÉTICO E DEVER MORAL\*

Yves de la Taille

do Instituto de Psicologia/USP

Cristiane Marx Flor

e

Luciana Bittencour Fevorini

Graduandas do IP/USP

---

## RESUMO

Este artigo propõe-se dar a conhecer e analisar as interpretações que 100 alunos de 7 a 14 anos, de uma escola particular e uma estadual (SP), atribuem à obrigatoriedade do ensino escolar (o dever-estudar). A partir da diferença do caráter da obrigatoriedade entre as pedagogias tradicionais e renovadas, definimos duas possibilidades de compreensão do dever-estudar: como dever hipotético e dever moral. Através de entrevistas clínicas com as crianças, em torno de um dilema relativo ao tema, os resultados indicam uma quase unanimidade a favor do dever hipotético e uma opção dominante, entre os alunos da escola pública, pela sanção expiatória. Esses resultados levam à discussão das questões da heteronomia e autonomia intelectuais e das implicações do individualismo para a questão educacional.

ENSINO DE 1º GRAU • OBRIGATORIEDADE DE ENSINO • DESENVOLVIMENTO MORAL

## ABSTRACT

COMPULSORY SCHOOL EDUCATION AS SEEN BY 7 TO 14 YEAR OLD STUDENTS: HYPOTHETICAL AND MORAL DUTY. The paper intends to expose and analyze interpretations that 100 students (7-14 year old, from a private and a public school in São Paulo) ascribe to the compulsory character of school education (duty of studying). Drawing on different approaches to the obligation by traditional and renewed pedagogies, two possibilities of understanding "duty of studying" were defined: hypothetical and moral duty. Through clinic interviews with the children, dealing with a dilemma concerning the subject, most relevant results indicate an almost unanimity favouring hypothetical duty, and a marked preference, among public school students, for expiating sanctions. This arouses a discussion on the issues of intellectual autonomy versus heteronomy, and on implications of individualism to educational matters.

---

\* A pesquisa que deu origem a este artigo recebeu apoio financeiro do CNPq.

Na presente pesquisa, inserida no quadro teórico da obra de Jean Piaget, abordamos o tema do juízo moral na criança e suas articulação com problemas educacionais. Todavia, não trabalhamos com o tema clássico da educação moral e suas diversas traduções para a relação professor/aluno. Procuramos fazer uma articulação entre o tema do juízo moral e o próprio trabalho escolar, abordando a questão da obrigatoriedade revestida por este último.

## O DEVER-ESTUDAR

O acesso à educação é um direito de todos. Certamente não haverá, hoje, quem discorde desta afirmação, embora, como se sabe, tal direito esteja longe de ter o respeito que merece. E talvez seja por esta razão, aliás, que o outro lado da questão costuma ser pouco analisado e debatido: estamos nos referindo ao fato de que o acesso à educação é também um *dever*, traduzido pela obrigatoriedade da escolarização até determinadas idades, que variam de país para país. Em outras palavras, estudar não é da alçada do livre arbítrio, mas sim, uma exigência que a sociedade faz a cada um de seus membros, durante um certo tempo de suas vidas. Esta exigência é assim definida pela Constituição Brasileira de 1988 (Capítulo III - Artigo 205):

*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Longe de nós a idéia de nos limitarmos a um discurso meramente legalista. Todavia, esquecer a questão do dever-estudar, sob a alegação de que se trata "apenas" de uma lei, é deixar de lado um problema colocado no dia-a-dia da sala de aula. Afinal de contas, os alunos, pelo menos até determinada idade, não estão na escola porque querem, mas sim porque são obrigados a ali estar e estudar. Há, portanto, um dever-estudar ao qual, num primeiro momento, os alunos são submetidos. E as preocupações pedagógicas não devem apenas se ater às questões que dizem respeito às capacidades cognitivas dos alunos, tampouco àquelas atinentes a interesses espontâneos pelas diversas matérias: há, no trabalho escolar, uma regra que obriga cada um a cumpri-lo, esteja-se interessado ou não por seu conteúdo. Ora, é importante saber como alunos de diversas faixas etárias e classes sociais interpretam tal regra.

Mas, antes de lhes darmos a palavra, vale a pena nos determos um pouco sobre a seguinte questão: em que medida o equacionamento do dever-estudar tem influência nos próprios métodos de ensino?

A resposta a essa pergunta pediria um exame exaustivo das inúmeras propostas ou filosofias educacionais já criadas, muitas das quais ainda convivem hoje em dia. Mas, como nosso objetivo é apenas o de mostrar a relevância da questão, vamos nos limitar

a duas grandes categorias de método, definidas por Demerval Saviani em seu ensaio *Escola e democracia* (1987), a saber, Método Tradicional e Escola Nova. No primeiro, há a explicitação do dever-estudar e toda a arquitetura metodológica depende deste dever; no segundo, o dever tende a ser ocultado e compensado pela busca da motivação espontânea dos alunos.

Para se pensar o Método Tradicional, nada melhor do que refletir sobre os escritos de um de seus mais inspirados e competentes defensores; o filósofo Alain (1948, p.9): "A velha história do cálice amargo cuja bordas estão cobertas de mel parece-me ridícula. Eu preferiria tornar amargas as bordas de um cálice de mel".

Para Alain, a tarefa da escola não é a de alcançar a infância, mas pelo contrário, a de obrigar o aluno a dela se libertar. "Toda arte de instruir", escreve ele, "é obter da criança que ela se dê a pena de alçar a si mesma ao estado de homem" (p.14). E, para isto, uma providência é essencial: fazer com que a criança adquira força de vontade para superar obstáculos e frustrações. A própria inteligência de cada um depende dela: "... cada um tem a inteligência na medida de sua força de vontade (...) imbecil quer dizer fraco" (p.44). Como adquirir força de vontade pode ser contraditório como seguir as próprias vontades, basear o processo educativo nas motivações espontâneas da criança é também contraditório: por um lado, por que estas certamente não corresponderão ao que se quer dela, e por outro, por que a criança assim não estará preparada para o grande exercício da vida que é o de se superar constantemente através do esforço. Portanto, "é preciso, em primeiro lugar, passar pelo tédio(...) O homem se forma através da pena. Ele deve ganhar e merecer seus verdadeiros prazeres. Ele deve dar antes de receber. É a Lei" (Alain, 1948, p.13).

E como dificilmente a criança optará de livre e espontânea vontade por situações de tédio, é necessário obrigá-la, com regras bem claras, a este exercício.

É interessante notar que Alain, contrariamente a defensores mais ingênuos do Ensino Tradicional, não coloca tanta ênfase sobre a transmissão de conhecimentos propriamente dita (tal ênfase é própria da Tecnologia Educacional, como no caso da Instrução Programada). Esta é evidentemente necessária, mas depende, para seu êxito, da postura do aluno, postura esta que se define pelo controle das emoções e das volições passageiras, ou seja, por um dever (praticamente estóico) que lhe é colocado pelos educadores e que, com o tempo, espera-se, ele colocará a si próprio. Enquanto, para a pedagogia moderna, o lema é, como destaca Saviani, "aprender a aprender", para Alain trata-se de "aprender a querer aprender".

Fica portanto patente, através das palavras de Alain, que o Método Tradicional coloca explicitamente a dimensão do *dever-estudar*, assumindo-a como pré-requisito essencial à ação pedagógica.

Tal fato também fica claro através da análise realizada por Bernstein (1984) em seu artigo "Classe e pedagogia: visível e invisível". A "pedagogia visível" é aquela que explicita, para o aluno, as regras da relação pedagógica, colocando claramente as formas da transmissão dos conhecimentos e do controle da aprendizagem. Ora, não há dúvidas que o Método Tradicional enquadra-se na categoria da pedagogia visível, como assinalado por Nicolaci-da-Costa (1987). E esta, segundo Bernstein, tem a seguinte característica: "Onde a pedagogia é visível, a hierarquia é explícita. (...) O trabalho é fazer com que a criança aceite (não necessariamente que compreenda) os princípios disciplinadores por uma ligação entre as transgressões e um cálculo explícito de castigo e avisos relativamente simples de regras proibitivas e prescriptivas" (Bernstein, 1984, p.32).

E é evidente que uma das regras principais, ao lado daquelas que administram problemas disciplinares, é a do dever estudar: é obrigação fazer o dever de casa, prestar atenção, responder às questões do mestre etc. E as transgressões não serão apenas sancionadas pelas notas baixas, mas também por diversas formas de castigo. As questões de motivação, de interesse pela matéria em si, não são esquecidas, mas ficam em segundo plano. Dito de maneira talvez um pouco exagerada: é obrigação estudar e se, além disto, o aluno gostar, tanto melhor.

Em resumo, parece-nos correto admitir que o Método Tradicional coloca explicitamente para o aluno a dimensão da obrigatoriedade do estudo, dimensão esta que não é passível de negociação. Chegaríamos até mais longe: a clara colocação e aceitação deste dever pelo aluno é condição *sine qua non* da possibilidade de êxito do Método Tradicional. Se, por variados motivos, o aluno não vir no seu professor alguém investido da autoridade o bastante para obrigá-lo ao estudo, o Método Tradicional torna-se simplesmente impossível de ser empregado, levando o professor a gastar mais da metade de seu tempo resolvendo questões disciplinares. E talvez seja por esta razão que, hoje em dia, com a desvalorização patente do *status* social do papel do professor, da escola e do próprio saber, muitos nem consigam mais dar aula no sentido tradicional do termo, e procurem, por todos os meios, motivar seus alunos, colocando mel na borda do cálice amargo. Quem não pode obrigar, procura seduzir.

Esta última ponderação nos traz aos métodos modernos, em geral tributários, em maior ou menor grau, do movimento ao qual se refere Saviani com o nome de Escola Nova, ou Pedagogia Nova.

Na verdade, tal "pedagogia nova" recobre várias propostas com embasamentos psicológicos por vezes bastante diversos. Por esta razão, não deixa de ser abusivo colocar numa mesma categoria uma educadora como Montessori e outro como Freinet; como não deixa de ser também abusivo confundir o espírito escolanovista, que penetrou a educação contemporânea da classe média, freqüentemente baseado em

meras intuições, com as obras sérias e fundamentadas de um Decroly ou de um Claparède.

Apesar das diferenças existentes entre os integrantes desta "pedagogia nova", acreditamos poder encontrar um ponto em comum no que diz respeito a nosso tema do dever-estudar; a dimensão da obrigatoriedade revestida pelo ensino tende, em menor ou maior grau, a ser substituída pela dimensão da motivação, dos interesses espontâneos dos alunos pelos conteúdos a serem aprendidos. Não queremos dizer com isso que estes educadores tenham aberto mão da obrigatoriedade da escolarização. Eles valorizavam sobremaneira o papel da educação e, portanto, não chegariam a tanto. O que queremos sugerir é que procuraram, cada qual à sua maneira, colocar a questão da obrigatoriedade em segundo plano, tentando fazer que o aluno aderisse espontaneamente ao estudo.

Tal postura fica clara, por exemplo, nas filosofias de Claparède (1933), Ferrière (1924), Neill (1968), Rogers (1985) e outros. Em pedagogias mais recentes, ela também é encontrada, como o atesta a proposta Logo (Papert, 1985) para emprego de microcomputadores. Finalmente, faz-se presente no espírito moderno do discurso educativo, como o mostra Almeida (1986) em seu livro *O professor que não ensina*, onde analisa redações escritas por professores em 1980, a respeito do tema "educação e liberdade" ("os educandos são seres ávidos de saber", escreve um deles).

Isto posto, vamos ver brevemente a questão do dever-estudar na "pedagogia nova", começando por analisar duas características da *démarche* didática desta, explicitadas por Saviani (1987, p.50): "o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando um determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo) a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas".

As duas características são: a formulação de hipóteses e a simetria entre professor e aluno.

A formulação de hipóteses por parte dos alunos pressupõe obrigatoriamente o interesse destes pela matéria. De fato, formular hipótese pede, de quem se dá a este trabalho, um investimento cognitivo que somente pode ter origem seja num conflito entre antigas concepções e novos dados a respeito de um determinado tema, seja numa lacuna. Ora, um conflito cognitivo e, *a fortiori*, sua superação, não nascem de um puro exercício mental gratuito; tampouco podem provir de uma ordem dada pelo professor. Um conflito cognitivo, para merecer este nome e, portanto, para mobilizar o aluno a pensar e aprender, deve ter sua origem num estado subjetivo sobre o qual, é óbvio, o professor não tem poder. Mesma coisa pode ser dita para a lacuna. Portanto, verifica-se que, para que o passo do "levantamento de hipóteses" possa dar frutos pedagógicos, é necessário, por um lado, respei-

tar a motivação espontânea do aluno (ou suscité-la, o que ainda supõe conhecer sua subjetividade), e por outro, abrir mão da obrigatoriedade da realização da tarefa. Do contrário, cai-se numa contradição, a não ser que o professor se contente com meras elucubrações descomprometidas que os alunos porventura formularão para se verem livres da tarefa e que, naturalmente, não terão efeito algum em termos de aprendizagem.

Voltando um pouco ao Método Tradicional, vê-se que este propõe atividades que não pressupõem tais conflitos cognitivos: o aluno deve aprender determinados conteúdos apresentados (e não "descobri-los"), quer queira quer não. E, se não quiser, são-lhe reservadas sanções. Assim, a atividade do professor, em suas aulas expositivas e distribuição de exercícios, segue normalmente; no máximo, ele deverá repetir exaustivamente a mesma aula.

Pelo contrário, na "pedagogia nova", se os alunos não quiserem trabalhar, é a própria atividade que deixa de ser executada, tendo o professor de mudar totalmente seus planos e, quem sabe até, perguntar a seus alunos o que querem fazer (modelo da co-gestão, como apontado por Not, 1981).

O segundo ponto da citação de Saviani a ser sublinhado é o da simetria entre professor e aluno, explicitada no 5º passo: "... empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação". Um dever ou uma obrigação não nascem necessariamente de uma relação assimétrica onde um ordena e outro obedece; podem também nascer de uma relação simétrica, contanto que esta seja regida pela reciprocidade (as pessoas se obrigam mutuamente). Portanto, a simetria entre professor e aluno acima explicitada não é necessariamente estranha à questão do dever. Todavia, tal relação parte de bases no mínimo ambíguas no que se refere à atividade de experimentação. De fato, o professor pode até desempenhar o papel de alguém que está "aprendendo" junto com seus alunos, mas na verdade, ele não aprende nada ou quase nada a respeito da matéria, mas sim, observa o desempenho de sua classe. Como, então, garantir que haja real relação de reciprocidade quando, na verdade, alunos de um lado, e professor do outro, desempenham tarefas diferentes? Podemos, portanto, suspeitar de que se trata, na prática, de esconder as relações de poder que realmente existem, e por conseguinte, mascarar a dimensão da obrigatoriedade das tarefas propostas. Dito de outra forma, o professor fará de tudo para criar um ambiente onde todos trabalhem juntos de livre e espontânea vontade, sem se sentirem obrigados a fazê-lo. Talvez até, o professor sentirá receio em explicitar seus conhecimentos para não evidenciar a assimetria que o separa dos alunos, e achará prudente "mudar de nome" e tornar-se facilitador ou animador de classe, pois o próprio conceito de professor desperta por si só a dimensão do poder, logo da submissão a este sob a forma da obrigação de estudar.

Para complementar esta análise, podemos voltar às definições de Bernstein. A "pedagogia nova" pode

ser classificada entre as pedagogias "invisíveis": aquelas em que a hierarquia está implícita e onde, ao contrário daquelas visíveis, "o controle está assentado no processo de comunicação interpessoal" (Bernstein, 1984, p.33) e não mais em regulamentos precisos e claramente expostos ao aluno. Correlativamente, enquanto os métodos de ensino são invisíveis para o aluno, este deve ser o mais visível possível para os educadores, a fim de que estes possam desvendar sua personalidade e assim descobrir suas motivações recônditas. Sem despertar estas últimas, o processo pedagógico não pode ser realizado. Desta forma, o trabalho do professor acaba por assemelhar-se um pouco ao de um psicoterapeuta.

E mais ainda: acaba-se por associar falta de motivação pelo estudo escolar, seja com erro metodológico da parte do professor (que "não sabe motivar" seus alunos) ou então com problema psicológico do aluno. Colhemos um dado interessante a este respeito durante nossa pesquisa, e que podemos relatar desde já. Entrevistamos os professores de nossos sujeitos sobre a seguinte questão: o que fazer com um aluno que, embora capaz, cognitivamente falando, não quer estudar: colocá-lo de castigo? deixá-lo de lado? etc. Os professores foram quase unânimes em afirmar que, se o aluno não tem motivação, "alguma coisa está acontecendo" (mas nunca falam em preguiça ou ausência de força de vontade, como pensaria Alain). A solução é conversar com ele, com os pais, ou levá-lo a um psicólogo; ou então, rever a didática. Pode-se entender esta postura como resultante da ausência da dimensão do dever-estudar, ou melhor, de sua explicitação. Já que não se pode obrigar o aluno a aprender espera-se que ele se motive, faz-se de tudo para que isso aconteça.

### Duas categorias de dever

Pensando a questão do dever-estudar a partir da teoria construtivista de Piaget, somos obrigados a nos afastar das duas concepções acima descritas. Em relação ao Ensino Tradicional, que nunca foi objeto de simpatia por parte de Piaget e dos piagetianos, a crítica pode residir no seguinte: fazer com que a criança aceite os princípios disciplinadores, como escreve Bernstein (1984), sem se preocupar necessariamente com sua compreensão, é optar por basear o ensino numa relação de coerção. Ora, a coerção, embora primeiro passo inevitável da influência adulta sobre a criança pequena, não leva por si só ao desenvolvimento intelectual e moral. As verdades e as regras morais impostas de fora acabam por se tornarem crenças e dogmas, contrárias, portanto, ao pensamento racional. Somente as relações de cooperação (cooperação, como escreve às vezes Piaget para sublinhar o sentido etimológico da palavra) oferecem o espaço necessário ao desenvolvimento (Piaget, 1977).

Todavia, disto não decorre que a dimensão de obrigatoriedade revestida pelo trabalho escolar deva ser ocultada. Pelo contrário, ela deve ser explicitada.

Em primeiro lugar, pela simples razão de que ela é uma realidade institucional. Em segundo, porque não se pode pressupor que a motivação dos alunos vai necessariamente desposar os conteúdos presentes nos currículos. E em terceiro, e principalmente, porque o dever-estudar tem um significado social que pode ser apreendido numa relação de cooperação. Portanto, ao invés de se limitar a esconder este dever, ou a pura e simplesmente impô-lo, é necessário analisar o seu sentido com os alunos.

E é justamente sobre a questão do sentido do dever-estudar que elaboramos a presente pesquisa.

O dever-estudar pode ser entendido de duas formas diferentes, embora não contraditórias: *dever hipotético* e/ou *dever moral* (poder-se-ia empregar a terminologia kantiana de "imperativo hipotético" e "imperativo absoluto"). Vamos à explicitação de cada uma destas formas.

O espírito do artigo constitucional citado acima pode ser interpretado como segue no que diz respeito aos pais e ao Estado: sendo a educação um direito de todos, e sendo a criança ainda privada de autonomia material e intelectual para, com a iniciativa própria, dele usufruir, obrigam-se o Estado e os pais a darem a elas as condições para que possa exercer este direito. Compreenda-se, portanto, que a educação é um bem ao qual a criança tem o direito de ter acesso. E é um bem porque é graças à educação que cada indivíduo poderá ter, uma vez adulto, condições boas de vida, emprego, recursos financeiros, conhecimentos variados que permitem compreender o mundo em que vive etc. Os pais e o Estado são decorrentemente obrigados a dar condições de estudo para as crianças.

Agora examinemos de que tipo de dever se trata *para o aluno*: se pensarmos apenas nos ganhos pessoais que o aluno pode obter tendo acesso ao estudo, trata-se de um dever hipotético. Este tipo de dever se define por sua subordinação a um fim que não reveste caráter de obrigatoriedade moral. No caso, teríamos, por exemplo: "devo estudar para ganhar dinheiro". Mas é claro que, se o objetivo não for este, ou se houver meios melhores de atingi-lo, o dever-estudar não mais se coloca. Pensando assim, obrigam-se as crianças a estudar porque se supõe, como dissemos, que não tenham condições intelectuais de elegerem objetivos futuros que colocariam o estudo como dever hipotético. E, coerentemente, uma vez adquirida a autonomia intelectual, não mais faz sentido obrigar o aluno a estudar, já que é ele quem determina os objetivos para sua vida.

Porém, há outra maneira de interpretar o dever-estudar, sempre pensando do ponto de vista do aluno: ser instruído é uma necessidade para o bom e justo relacionamento dos membros de uma sociedade. Vale dizer que é uma obrigação de cada um perante outrem, que reza que cada indivíduo deva estudar, não somente para ser feliz, mas também para cumprir as exigências do convívio. Deixa de se tratar de um dever hipotético e passa a ser um dever moral, uma vez que o dever estudar não está subordinado a um fim

pessoal, mas social (por exemplo, ter o mínimo de conhecimentos para poder ajudar outrem, como no caso daqueles dos primeiros socorros). Com relação à criança, não mais se trata de apenas obrigá-la a estudar para o seu próprio bem, mas também para o bem da comunidade onde vive e viverá<sup>1</sup>.

Note-se, finalmente, que os dois deveres não são mutuamente exclusivos. Numa relação de cooperação, os interesses individuais se definem e se coordenam a partir dos interesses da comunidade. Porém, numa perspectiva individualista, o dever hipotético é o único presente.

Pensando em crianças das primeiras séries, espera-se que nenhuma das duas interpretações esteja clara; mas fica a pergunta de se saber que direção vai tomar a consciência do aluno maior, e que argumentos vão sustentar sua interpretação.

Se a consciência caminhar em direção ao dever hipotético, espera-se a recusa de qualquer imposição exterior. Mas, se caminhar em direção ao dever moral, espera-se que a imposição do dever-estudar permaneça fazendo sentido, ficando apenas em aberto as formas de garantir seu cumprimento.

## A PESQUISA COM ALUNOS

Entrevistamos 60 alunos de 7 a 14 anos de uma escola particular de classe média à qual tínhamos facilidade de acesso, independentemente da pedagogia aí adotada. Esses alunos, que constituíram nosso Grupo 1, estão distribuídos em quatro subgrupos de 15 alunos cada, sorteados, sem levar em conta o se-

1. Faz-se necessária uma ponderação para evitar mal-entendidos. Na reflexão que acabamos de fazer, estamos nos referindo à educação ou à escola no sentido abstrato. É evidente que, pensando na escola real de nossos tempos, muitos poderão dizer que a idéia de que ela possa servir como instrumento para uma felicidade futura é puro engodo, servindo ela apenas a formar a mão-de-obra de que o sistema capitalista precisa. Poder-se-á também afirmar que o aspecto moral do dever-estudar é prenhe de ideologia burguesa, ideologia esta que, à espreita nos currículos ocultos, confunde a solidariedade humana com a falsa idéia de que o sistema capitalista promove a harmonia de seus membros. Em suma, pode-se dizer que, na realidade, nossa educação ou nossa escola, além de não garantir a emancipação social de quem a ela tem acesso, promove o individualismo, tornando assim letra morta o texto constitucional. Mas, embora conscientes de sua relevância, nosso objetivo, nesse momento, não é discutir tais argumentos. Por enquanto, basta verificar que, mesmo numa escola *perfeita*, haveria a presença da dimensão de obrigatoriedade do acesso à educação, tanto em seu aspecto individual (dever hipotético) como social (dever moral). É pelo menos a partir desta hipótese que estamos trabalhando, pois não conhecemos teoria alguma que descarte uma das duas dimensões. E mesmo quem concebe a instituição-escola como aparelho ideológico de Estado, fadado a reproduzir a ideologia dominante (sendo portanto necessária a criação de formas de educação alternativas), certamente não negará a obrigatoriedade do acesso de todos a essas novas formas.

xo ou a série que cursavam, entre os que pertenciam às faixas de 7-8, 9-10, 11-12 e 13-14 anos.

Posteriormente, entrevistamos 40 outros alunos, de uma escola pública do Estado de São Paulo. Escolhidos segundo os mesmos critérios, compõem o Grupo 2 e se distribuem em quatro subgrupos de 10 alunos em cada faixa de idade.

Empregamos o método da entrevista clínica. Tal método é essencialmente qualitativo e possibilita verificar se há uma tendência (*vection*, como se expressa Piaget) na evolução dos pensamentos infantis.

Colocamos os sujeitos numa situação-dilema. Em uma história, apresentamos o dever-estudar como imposto pelo professor e sancionado por castigo expiatório. Na outra, o professor opta pelo livre-arbítrio do aluno, abrindo mão de qualquer sanção. Qual será, segundo os sujeitos, a melhor atitude das duas? Ou então, em caso de recusa das duas, o que deveria ser feito?

Eis o texto:

História 1. *João é um menino inteligente, tem facilidade para aprender as lições da escola, mas não gosta de estudar. Ele tem um bom professor que ensina muito bem e faz de tudo para interessar os alunos. Mas, mesmo assim, João não quer saber de fazer suas lições. Então, seu professor resolve fazer o seguinte com ele: ele não poderá mais brincar durante o recreio; terá de ficar sentado num canto. E isso até o dia em que resolver estudar.*

História 2. *Um outro professor de João resolveu de forma diferente. Já que ele, o professor, faz de tudo para ensinar direito e ajudar os alunos, mas que João não dá valor a isso, então ele vai deixar João agir como quiser: ele não quer estudar, então que não estude. Ele mesmo, mais tarde, vai sentir as consequências de sua atitude, com as notas baixas que tirar e com o fato de não conseguir passar de ano.*

Após nos certificarmos da compreensão das histórias, passamos a guiar a entrevista com a ajuda das seguintes indagações (formuladas com registros de linguagem diferentes dependendo da idade do sujeito):

1) Qual o professor que você acha ter agido corretamente? Por quê? (estava aberta a possibilidade de o sujeito preferir uma terceira solução, mas isto acabou nunca ocorrendo);

2) Você acha isto (a solução escolhida) para todas as idades? (em caso de resposta negativa) Por quê?

3) Você acha que a gente tem obrigação de estudar? Por quê?

Aproveitamos para também entrevistar dez professores da escola do Grupo 1. Como a amostra é pequena, estes dados servem apenas para ilustrar nosso tema.

O primeiro dado que, embora esperado, merece ser apontado, refere-se à afirmação da obrigatoriedade de estudo escolar. No Grupo 1, apenas dois sujeitos (um de 8,9 e outro de 13,7) a negam. Fazem-no

evocando o dever hipotético. "Se quiser ser médico, ele não vai poder", diz Kar (8,9 fem.)<sup>2</sup>; mas se não quiser, não precisa estudar. Coerentemente, estes dois sujeitos são contra o castigo para quem não quiser estudar. No grupo 2, nenhum sujeito afirma a não-obrigatoriedade do estudo. Nos dois grupos, mesmo os sujeitos que interpretam o dever-estudar como dever hipotético costumam afirmar a obrigatoriedade: não parece lhes ocorrer que alguém possa resolver atingir algum objetivo pessoal sem o estudo.

Isto posto, vamos às porcentagens da escolha entre as duas histórias.

### Castigo versus não-castigo

Entre os alunos do grupo 1, é visível, dos 7 aos 14 anos, um nítido decréscimo da opção pelo castigo (Tabela 1).

TABELA 1

Distribuição percentual dos alunos quanto à opção por história, segundo o grupo e a faixa de idade

FAIXA DE IDADE DOS ALUNOS	GRUPO 1		GRUPO 2	
	HIST. 1 %(N=15)	HIST. 2 %(N=15)	HIST. 1 %(N=10)	HIST. 2 %(N=10)
7 - 8	87	13	100	0
9 - 10	67	33	80	20
11 - 12	27	73	60	40
13 - 14	27	73	80	20

Vamos agora ver alguns dados qualitativos.

É interessante notar que a maioria dos sujeitos favoráveis à solução da História 1 apresenta uma argumentação lacônica, limitando-se a defender uma necessidade para eles evidente.

TAI (8,1,fem.): *Porque a mãe mandou estudar, aí tem que estudar, se não ela põe de castigo.*

ANN (8,5,fem.): *Se ele não quiser aprender, tem que fazer isto (castigo)!*

CAR (9,1,fem.): *Tem que colocar de castigo — Daí, ele estuda mais? — É — E se ficar sozinha? — Ah! não sei.*

BRU (10,1,masc.): *Se ele era muito teimoso, não gostava de estudar, tem que castigar.*

Alguns poucos sujeitos parecem, à primeira vista, discordar do castigo. Mas trata-se apenas da transferência deste método da escola para a casa. Vejamos um exemplo:

AN (7,7,masc.) (começa escolhendo a história 2) — *Com notas baixas, João vai voltar a estudar? — Daí, a mãe dele briga, ele pára de fazer tudo o que ele*

2. A notação entre parênteses indica a idade da criança — anos, meses — e o sexo.

*quer, daí ele volta. — A mãe dele tem que brigar com ele? — Tem, senão não volta.*

Quando os sujeitos, ao invés de se limitarem a simplesmente afirmar a necessidade do castigo, procuram minimamente argumentar a escolha da História 1, costumam vincular este ao querer e ao gostar de estudar:

RI (8,1,masc.): *Ele agiu certo. João não gostava de estudar, deu castigo até ele querer estudar.*

DUA (9,2,masc.): *Ele deixou João de castigo para ele aprender a gostar da lição dele.*

Será justamente esta vinculação entre castigo e vontade de estudar que os sujeitos que escolheram a História 2 negam. Em quase todos eles, é sublinhada a exterioridade da sanção expiatória em relação ao trabalho escolar. O castigo deixa de fazer sentido e é, inclusive, visto como contraproducente.

KAR (8,9,fem.): *Porque as pessoas têm que aprender a estudar sozinhas; se a gente não reparar nas notas, a gente vai sempre não querer estudar — E se o professor der um castigo? — Daí, ele não vai querer estudar mesmo, porque daí, ele nunca vai esquecer o castigo.*

ELV (11,5,masc.): *O castigo é muito injusto. A pessoa recebe castigo, mas aí fica com raiva; e aí, não quer mesmo estudar.*

MA (14,1,masc.): *Porque, se o professor ficar fazendo mal para o aluno, deixando de castigo, daí que o aluno vai ficar com mais raiva e não vai querer estudar.*

Outros sujeitos preferem sublinhar a autonomia de cada um em relação ao dever-estudar:

AP (12,5,masc.): *Se alguém não quer estudar, não adianta forçar, não adianta falar.*

PATT (12,2,fem.): *Acho que a gente não pode obrigar uma pessoa a fazer aquilo que ela não quer.*

DEB (13,0,fem.): *A gente tem que perceber as coisas sozinho, não é preciso os outros ficarem mandando.*

Outro dado a ser notado é que, a partir de 13 anos em média, vários sujeitos voltam a defender o castigo, mas agora, pensando na idade possível de nosso protagonista João. Se for pequeno, vale o castigo. Mas agora, trata-se de uma discussão pedagógica. Para eles próprios, são contra o castigo. Os sujeitos menores que eram favoráveis à História 1 aconselhavam o castigo para eles próprios.

Os sujeitos da escola estadual mostraram-se muito mais favoráveis ao castigo, independentemente da idade (Tabela 1): a opção pelo castigo vence em todas as faixas etárias.

Quanto aos argumentos, assemelham-se aos do Grupo 1. Cabe sublinhar, no entanto, que, quando do apoio ao castigo, aparece freqüentemente o argumento da indisciplina, fato raro no Grupo 1. Vejamos alguns exemplos:

FAL (7,11,fem.): *(Se não castigasse) ele bagunçava, fazia o que ele bem quisesse.*

GIL (8,10,masc.): *E o professor que não deu castigo? — Deixa fazer bagunça.*

ELL (9,8,fem.): *A gente tem que obedecer senão eles bagunçam.*

FRAN (13,0,masc.): *Porque faz bagunça; para aprender a não mais bagunçar. O outro ia ficar cada vez mais danado.*

Quando os sujeitos do Grupo 2 são contra o castigo, seus argumentos são, em geral, lacônicos, limitados à afirmação da opinião.

## A interpretação do dever-estudar

As interpretações do porquê da obrigação de estudar foram agrupadas em três classes distintas:

**dever circular:** quando os sujeitos raciocinam em termos de *estudar para estudar*, ou seja, quando não colocam algum objetivo exterior que transforme o estudo em meio para alcançá-lo (por exemplo: estudar para passar de ano e estudar mais); ou simplesmente afirmam dever estudar porque alguém mandou fazê-lo (exemplo: o pai bate se não estudar);

**dever hipotético:** quando os sujeitos associam a obrigação de estudar a um objetivo exterior e individual (exemplo: ter uma profissão);

**dever moral:** quando os sujeitos justificam a obrigatoriedade do estudo com o argumento da relação interpessoal: deve-se estudar para poder fazer, em alguma medida, o bem para os outros. Não se trata, portanto, de uma justificação puramente individual (exemplo: estudar para ajudar a família).

Os deveres circular e hipotético apareceram como mutuamente exclusivos. Quando um sujeito vislumbra o emprego futuro de seus estudos, deixa de argumentar em termos de dever circular. Em compensação, os deveres hipotético e moral podem aparecer num mesmo sujeito (embora tal fato também seja raro). Cabe ainda frisar que, durante as entrevistas, nunca perguntamos diretamente a respeito de um tipo de dever ou outro: limitamo-nos a recolher o que espontaneamente ocorria aos sujeitos para sustentar a obrigatoriedade do ensino.

Segundo a classe de dever, tal como interpretadas, as explicações das crianças distribuem-se conforme a Tabela 2.

Vejamos alguns protocolos de cada tipo de dever, começando pelo dever circular.

ANT (7,3,fem.Gr.1): *Você acha que a gente tem obrigação de estudar? — Tem que estudar. — Por quê? — Senão, não passa de ano; para tirar notas boas, para continuar tirando notas boas.*

TAI (8,1,fem.,Gr.1): *Para aprender a ler e a escrever — E depois que aprender? — Eu ia estudar bastante.*

AN (7,7,masc.Gr.1): *(Se estudar) daí, a gente não repete de ano, a gente passa de ano e vai aprender coisas legais; se repetir de ano, você vai aprender tudo de novo.*

LIV (8,0,fem.,Gr.1): *Para a mãe ficar contente com a gente.*

MAR (8,4,masc.,Gr.2): *Se não o pai bate na gente.*

TABELA 2

Distribuição percentual das respostas quanto à classe de dever, segundo o grupo e a faixa de idade dos alunos

FAIXA DE IDADE \ CLASSE DE DEVER	GRUPO 1			GRUPO 2		
	circular %(N=15)	hipotético %(N=15)	moral %(N=15)	circular %(N=10)	hipotético %(N=10)	oral %(N=10)
7 - 8	87	13	13	80	20	0
9 - 10	40	60	13	30	70	0
11 - 12	6	94	27	20	80	0
13 - 14	0	100	27	10	90	10

Vejam agora alguns protocolos com argumentos baseados no dever hipotético. Eles nunca são muito precisos, e isto até com alunos de 14 anos. Mas deixam claro, por mais "chavões" que sejam as respostas, a presença de um objetivo individual futuro. PATT (12,0,fem.,Gr.1): *Só estudando você consegue ser alguma coisa na vida, ter uma boa profissão, saber bastante coisa.*

IV (12,2,masc.,Gr.2): *(Estudo) para ter uma boa profissão.*

AND (12,2,masc.,Gr.2): *(Estudo) para poder ter uma vida melhor.*

JAQ (12,8,fem.,Gr.1): *Eu estudo para no futuro ser qualquer pessoa, exercer uma boa profissão, para receber um bom dinheiro.*

VU (13,4,masc.,Gr.2): *Quem não estuda não arranja trabalho.*

ADE (13,1,masc.,Gr.2): *Você quer ser alguma coisa, ser professor...*

Finalmente, eis alguns exemplos de dever moral. Certos sujeitos remetem-se diretamente à idéia de educação moral:

ANN (8,5,fem.,Gr.1): *(Deve-se estudar) para não brigar com o colega, não falar palavrão, essas coisas.*

ELI (10,10,fem.,Gr.1): *(Deve-se estudar) para ser uma boa pessoa, não fazer o mal, fazer o bem.*

AD (13,11,fem.,Gr.1): *(Deve-se estudar) para não responder aos mais velhos.*

Um sujeito associa o dever estudar ao ensino de outras pessoas:

AP (13,7,fem.,Gr.1): *(devo estudar) para o que eu aprendi de bom eu possa passar para os outros que querem aprender.*

Outros pensam na ajuda que o estudo lhes permitirá dar à sociedade:

LUC (14,5,masc.,Gr.1): *(Deve-se estudar) pra ser alguém que ajude, que faça o bem e não coisas ruins; para melhorar o país, para ajudar a si próprio e as pessoas também.*

AV (12,0,masc.,Gr.1): *(Deve-se estudar) para mais tarde ajudar a família, ajudar o Brasil, nossos pais.*

Há, finalmente aqueles que, embora não se remetam a funções futuras daquilo que aprendem, per-

manecem no campo da moral, argumentando que devem estudar para corresponder aos esforços dos pais que pagam a escola:

CLA (8,7,fem.,Gr.1): *Os pais sofrem pagando a escola.*

ER (10,11,masc.,Gr.1): *Porque nossos pais pagam a escola e fazem de tudo para a gente entrar numa escola boa.*

ELV (11,5,masc.,Gr.1): *Porque a mãe paga muito dinheiro aqui na escola.*

Como vemos, estes argumentos, pertencentes à alçada do dever moral, são tão "chavões" quanto aqueles que traduzem o dever hipotético. Todavia, acreditamos que, apesar disto, não é a mesma coisa empregar um tipo de chavão ou outro. É o que vamos analisar em nossas discussões. Antes, vamos rapidamente fornecer alguns dados sobre nossas entrevistas com professores pertencentes à escola do Grupo 1.

## ENTREVISTAS COM PROFESSORES

Como era de se prever, as entrevistas com os professores não permitiram uma classificação de respostas tão clara quanto aquela possível em relação às entrevistas dos alunos. Além de serem adultos e, sobretudo, de enfrentarem diariamente questões parecidas àquela proposta pelas histórias, os professores têm um discurso muito mais elaborado e crítico. Estas entrevistas, portanto, mereceriam, além de ser mais numerosas, uma análise qualitativa laboriosa. Todavia, como no quadro da presente pesquisa este material possui apenas caráter ilustrativo e exploratório, vamos nos limitar a relatar a opção dominante entre os professores entrevistados: *conversar com os alunos desmotivados.*

De fato, apenas três professores, sobre os dez entrevistados, optaram por uma de nossas histórias (pela primeira para alunos menores e a segunda para maiores). A maioria procurou uma solução alternativa que foi sempre a de, através de uma conversa com o aluno, discutir com ele problemas motivacionais, geralmente procurando as causas psicológicas em jogo. Vejamos alguns exemplos:

*A gente tem que atacar a causa (...) É que ele tem algum problema, ou familiar ou íntimo, que faz com que não queira sentar para estudar, ou que ele não tenha veia acadêmica. Acontece muito isto. (...) Eu acho que ninguém gosta de estudar por livre e espontânea vontade: a gente aprende a gostar.*

*As dificuldades de aprendizagem só são reflexos de outros problemas e o professor não está capacitado para resolver os problemas (...) Então, muitas vezes cabe a ele apenas a tarefa de encaminhar este aluno aos pais ou, com a direção da escola, para um especialista.*

*Tem que dosar meio a meio; nem deixar o aluno livre e nem dar castigo. Tem que ser amigo dos alunos, porque se o professor demonstra interesse pelos problemas do aluno, o aluno vai ter admiração por aquele professor. (...) A escola é uma outra casa da gente (...) Será que ele não tem motivação? Será que é algum problema familiar, um problema psicológico? Será que a falha está em mim?*

*Melhor tentar ver sua aula, se você está dando aula legal, se você está atendendo à necessidade da criança.*

*Se o aluno perdeu o interesse pela matéria, alguma coisa está acontecendo.*

*(...) a maneira mais correta seria dialogar, mostrar para a criança os pontos negativos, os pontos positivos disto. Deveríamos partir deste princípio.*

Vale a pena destacar o fato de que o estudo é sempre apresentado como de interesse individual do aluno. Em nenhuma entrevista aparece um argumento que apresentaria uma dimensão coletiva para o estudo. Assim, é necessário motivar o aluno para seu próprio bem.

Em resumo, os argumentos recolhidos podem ser associados ao que Bernstein (1984) chamou de pedagogia invisível, embora, em duas falas, uma certa saudade do passado se faça presente:

*Os pais, em geral, não têm mais aquele sistema, que é talvez arcaico, mas não deixa de ter seu valor, de você ter um horário e lugar adequados, uma rotina de estudo; quer dizer, você tem que estudar porque você tem que estudar.*

*É muito bonito, a Escola da Vila, Emilia Ferreiro etc. Mas chega a hora H, é o castigo que funciona. É na experiência que a gente vê mesmo isto. As teorias são muito bonitas, mas a prática mostra outra coisa.*

## DISCUSSÃO

Para se chegar a uma razoável certeza estatística a respeito das interpretações dos alunos brasileiros a respeito do dever-estudar, seria necessário refazer a presente pesquisa com um número considerável de sujeitos, fazendo variar as diferentes classes sociais, religiões, regiões, métodos didáticos, gênero, raça etc. Vale ainda lembrar que os dados que colhemos não representam a ilustração de uma "mentalidade infantil" universal (salvo a heteronomia típica das crianças me-

nores, fartamente documentada), mas sim, traduzem um quadro ideológico conjuntural em grande parte determinado pelos adultos. Todavia, tais dados nos parecem ser suficientes para vislumbrar uma tendência (*vection*): merecem que nos debrucemos um pouco sobre suas possíveis interpretações.

Dois questões merecem ser discutidas: a diferença encontrada entre os dois grupos, no que diz respeito à opção pelo castigo (História 1); e a opção espontânea, praticamente unânime nos dois grupos, pelo dever hipotético, quando da interpretação dada à obrigatoriedade do estudo.

Sabe-se, desde os estudos de Piaget (1932) sobre o juízo moral que, menor a criança, mais ela opta por sanções expiatórias como castigo a infrações morais. Pesquisas posteriores, como atesta Kohlberg (1964), confirmaram esta tendência infantil. Nossas histórias apresentam duas características diferentes daquelas empregadas por Piaget e seguidores. Em primeiro lugar, o não querer estudar não é tradicionalmente visto como infração moral. Em segundo lugar, opomos uma sanção expiatória a uma ausência de sanção (História 2), ao invés de opô-la a uma sanção por reciprocidade, como o fizera Piaget. Mesmo assim, os dados que coletamos com os sujeitos menores (7 a 10 anos) harmonizam-se com o que já se sabia a respeito do tema do castigo e do desenvolvimento do juízo moral em geral.

De fato, um traço singular do pensamento das crianças pequenas é o de associar a idéia de dever e justiça às ordens, sejam elas de alçada moral ou não, impostas pelas autoridades reconhecidas. Assim, por exemplo, a atitude de uma mãe que, de maneira flagrante, privilegia um filho em detrimento do outro, será vista como justa, uma vez que a mãe representa a autoridade (Piaget, 1932). A esta heteronomia intelectual e moral, do início do desenvolvimento, corresponde a opção pelas sanções expiatórias, chegando as crianças a inferirem que, se uma ação foi castigada, é porque ela era obrigatoriamente má. A partir de 10 anos de idade, em média, a situação se inverte: a legitimidade de uma norma começa a ser dissociada da autoridade que a impôs, para ser analisada em si; e também diminui a frequência da opção por sanções expiatórias, sendo preferidas aquelas que guardam algum vínculo com a infração cometida.

A opção de nossos sujeitos de 7 a 10 anos, ainda na maioria inclinados pela sanção expiatória, não causa, portanto, espécie. Há uma autoridade (pai, mãe, professor) que ordena estudar e, então para eles, nada mais "justo" do que obedecer e merecer castigo quando da desobediência. É o que TAI(8,1) expressa com clareza: "porque a mãe mandou estudar, tem que estudar, se não ela põe de castigo". E tampouco causa espécie o fato de nossos sujeitos maiores do Grupo 1 rejeitarem, em sua maioria, a solução apresentada na História 1.

Todavia, o que surpreende é que, no Grupo 2, domine, para todas as idades, a opção pelo castigo. Tal fato pede que nos debrucemos um pouco mais sobre a questão, associando-a às interpretações atinentes à dimensão da obrigatoriedade do ato de estu-

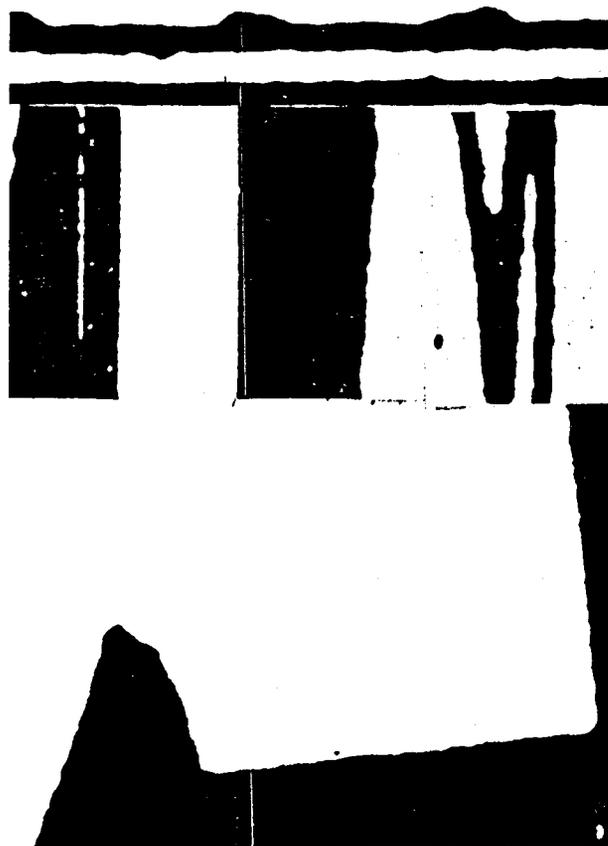
dar. Começamos pelo Grupo 1, e sigamos a evolução das opções e argumentos segundo as faixas etárias.

### Autonomia e heteronomia

Como vimos, a grande maioria dos sujeitos menores deste Grupo (80% de 7 e 8 anos) interpreta o dever-estudar como uma espécie de imperativo inquestionável (dever circular). Alguns dizem que se deve estudar para estudar, sendo assim a escola vista como um fim em si mesma. Outros insistem no poder de quem enunciou a obrigação: deve-se estudar para obedecer aos pais e evitar castigos. Em ambos os casos, não se vê a presença de uma finalidade exterior ao estudo. Coerentemente, 87% destes sujeitos são favoráveis à solução apresentada na História 1. Dizemos que é coerente porque a opção pelo castigo traduz bem a falta de autonomia intelectual que a criança pequena tem a respeito desta atividade: a obrigação de estudar é vista como inquestionável, pois as razões pelas quais se deve ir à escola permanecem desconhecidas para ela. Assim como, na área da moral, verificou-se que as leis impostas às crianças pequenas começam por ser interpretadas como mandamentos intangíveis cuja infração merece sanção expiatória, encontra-se a mesma reação perante o dever-estudar. Em uma palavra, as razões da obrigação permanecem exteriores à consciência e, conseqüentemente, o controle também permanece sendo atribuído ao exterior.

Na faixa de 9 a 10 anos, a tendência começa a se inverter. Nove sujeitos sobre 15 (60%) já concebem a obrigação de estudar como relacionada a algo que não se confunde com o próprio ato de estudar ou a vida escolar: estuda-se para se obter algo no futuro (ser alguém na vida, ganhar dinheiro, ter profissão etc.). É o que chamamos de dever hipotético. E, embora tal dever hipotético seja, via de regra, traduzido por "chavões" (e isto até 13,14 anos de idade), demonstrando pouca elaboração sobre o que realmente seja este "algo futuro", a simples presença deste tipo de argumento estabelece uma demarcação em relação aos dizeres das crianças menores. Quanto à opção pelo castigo (67%), ela permanece mais freqüente que aquela sugerida pela História 2, mas já apresenta uma regressão. Em suma, parece tratar-se de uma fase de transição em que os sujeitos começam a compreender que o estudo pode servir a um fim pessoal, mas ainda não o bastante para o desvincularem de um controle exterior.

Na faixa posterior (11,12 anos) a compreensão do dever-estudar como dever hipotético impõe-se definitivamente. Apenas um sujeito ainda se expressa em termos do que chamamos de dever circular; outros explicitam um objetivo pessoal para o estudo. E, quanto ao castigo, domina a rejeição (73%). A mesma tendência verifica-se para a faixa de 13 a 14 anos. Ora, tal correlação entre a rejeição do castigo e o dever hipotético é compreensível. Certos sujeitos explicitam claramente a questão. Alguns sublinham a exterioridade do castigo em relação ao dever-estudar, cha-



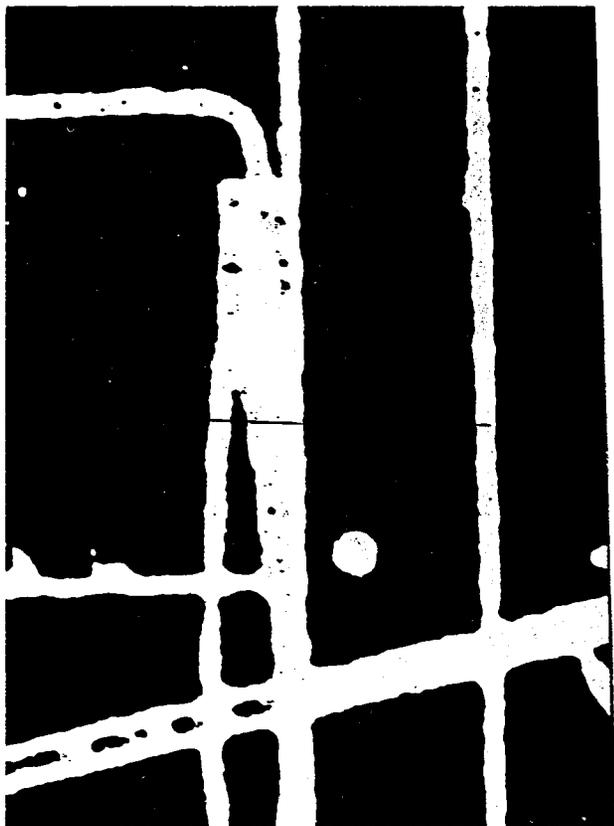
mando a atenção sobre seus efeitos nefastos e até contraproducentes. É o caso de ELV(11,0), quando afirma que "a pessoa que recebe punição fica com raiva e aí não quer mesmo estudar". Outros levam às últimas conseqüências o dever hipotético, como o faz PATT(12,2): "acho que a gente não pode obrigar uma pessoa a fazer aquilo que não quer". Assim também pensa DEB(13,0): "A gente tem que perceber as coisas sozinha, não é preciso os outros ficarem mandando". Em uma palavra, os sujeitos nos dizem que cada um estuda para si, para seu próprio futuro, e que não faz sentido um controle exterior neste caso.

Se tudo que acabamos de analisar faz sentido, como então explicar que, no Grupo 2, à interpretação do dever-estudar como dever hipotético, não corresponda um decréscimo significativo da opção pelo castigo?

É evidente que pode se tratar de uma simples questão de estatística. Porém, mesmo que conscientes das limitações de nossa amostra e, portanto, também conscientes de que só podemos estabelecer hipóteses provisórias, vale a pena raciocinar sobre esta diferença.

Duas hipóteses merecem ser avaliadas. A diferença encontrada seria decorrência: a) de métodos de ensino diferentes, b) do fato de as classes sociais de cada grupo serem distintas uma da outra.

a) Bernstein (1984) associa a pedagogia tradicional, "visível", às escolas freqüentadas pelos filhos das classes menos favorecidas economicamente, e associa a pedagogia nova, justamente aquela "invisível", às escolas freqüentadas pela classe média. Este fato



se verificou para as escolas por nós escolhidas para realizar a pesquisa. Poder-se-ia então pensar que as diferenças encontradas entre nossos dois grupos se explicam pelo tipo de pedagogia empregada: os alunos do Grupo 2, acostumados com hierarquias explícitas, teriam interiorizado os mandamentos desta, enquanto os sujeitos do Grupo 1, de classe média, pela menor presença de medidas controladoras precisas, estariam inclinados a banir o castigo da escola.

Embora plausível, tal interpretação, sumária porque baseada apenas na crença de que os alunos interiorizam sem mais nem menos os modelos a que são expostos, deixaria de lado a oposição existente entre a afirmação do dever hipotético e aquela da necessidade do controle externo (castigo). De fato, como explicar a autonomia que todos os sujeitos, a partir de 10 anos de idade, mostraram em relação ao dever-estudar, interpretando-o como projeto pessoal, e a heteronomia da maioria daqueles do Grupo 2 em relação ao controle deste dever-estudar?

Uma explicação talvez possa ser encontrada se pensarmos que, para os sujeitos do Grupo 2, ocorre uma espécie de cisão entre dois universos. Por um lado, a consciência do valor do estudo para a vida pessoal futura (autonomia); e por outro, um respeito sagrado pelas autoridades, consideradas como inquestionáveis. Nesta hipótese, mesmo alguém que não colocasse para si o estudo como meio de ter um futuro garantido, deveria permanecer estudando porque a "lei" o ordena. Os sujeitos do Grupo 1, educados sem a explicitação e imposição desta "lei", portanto menos expostos a medidas coercitivas, teriam

mais chances de desenvolverem sua autonomia em todos os campos.

Tal interpretação deporia a favor dos métodos mais brandos da pedagogia moderna: o combate ao autoritarismo professoral justificar-se-ia pelos resultados de autonomia e coerência por parte dos alunos quando do emprego de métodos mais cooperativos.

Esta hipótese deve ser levada em conta. Todavia, vemos nela um problema: reduziria as diferenças encontradas a questões de método pedagógico e de postura de professores e instituições escolares, sem levar em conta outros tantos fatores sociais decorrentes das classes sociais. De fato, para verificar a hipótese em tela, bastaria refazer nossa pesquisa, fixando uma classe social, e variando os métodos.

Ora, é justamente levando em conta uma diferença entre classes sociais que formulamos a segunda hipótese.

b) Até agora raciocinamos em termos de coerência/incoerência entre as afirmações de nossos sujeitos mais velhos. E apontamos uma incoerência entre afirmar que se deve estudar em função de um projeto pessoal e que, mesmo neste caso, deve haver um controle externo traduzido pelo castigo. Todavia, podemos nos perguntar se os diferentes sujeitos atribuem o *mesmo* significado às sentenças que empregaram a respeito do dever hipotético, embora estas sejam praticamente iguais para todos eles. Em suma, estamos agora pensando nos diversos sistemas de significação, que podem ser diferentes de um sujeito para outro, ou de um grupo de sujeitos pertencentes a uma classe social para outro grupo pertencente a outra classe.

É esta diferença entre classes que vamos analisar, uma vez que foi esta a demarcação encontrada. Ora, é bem provável que o dever hipotético, traduzido por um projeto pessoal realizável graças ao estudo, somente faça real sentido para os sujeitos de classe média; para os da classe baixa, a afirmação deste dever talvez seja apenas a repetição de um discurso ouvido aqui e ali (inclusive das autoridades e dos meios de comunicação), mas sem um sentido bastante preciso para se tornar um genuíno projeto, isto é, um projeto realizável.

Tal interpretação parece-nos merecer atenção. De fato, é óbvio que as crianças e pré-adolescentes de classe média têm, nas suas casas e naquelas de seus amigos, modelos concretos de realizações do projeto de vida que, para elas, definem a obrigatoriedade do estudo. Seus pais são, em geral, assalariados que obtiveram seus empregos e o nível de vida decorrente com base em diplomas de 2º e 3º graus. Além do mais, estes pais devem valorizar o estudo justamente em função da obtenção deste "passaporte" para a vida; e devem prever para seus filhos o ingresso numa universidade. Em suma, os sujeitos de classe média têm como dar sentido claro ao que dizem quando se referem a "ter que estudar para obter emprego, ter uma profissão, ter dinheiro", pois tal projeto faz parte da realidade em que vivem; e eles sabem, inclusive, que terão condições econômicas de levar os estudos até a obtenção de um diploma. E,

à clareza da possibilidade de realização de um projeto pessoal, é coerente que corresponda, para eles, a falta de necessidade de um controle externo.

Visto deste ângulo, a situação apresenta-se de forma totalmente diferente para os sujeitos de classe baixa. Eles não dispõem (ou dispõem pouco) destes modelos seja em casa, seja na vizinhança. Pelo contrário, os modelos mais freqüentes devem ser justamente aqueles do abandono do estudo por motivos econômicos ou a pequena remuneração inclusive daqueles que cursaram algumas séries. Acrescente-se a isto que, contrariamente ao que acontece com os sujeitos de classe média, os conteúdos escolares, com exceção da alfabetização e dos rudimentos de aritmética, devem ser totalmente estranhos à realidade em que vivem. Em resumo, o projeto de vida associado ao dever-estudar é, para eles, essencialmente verbal. Vale dizer que eles possivelmente reproduzem um discurso de uma outra classe social.

Pensando assim, faz sentido que estes sujeitos permaneçam defendendo o controle externo com relação ao dever-estudar: o discurso do dever hipotético pertence ao outro e o controle sobre sua "realização" também.

As duas hipóteses que apresentamos precisam de verificações. Talvez seja até necessário pensar as duas juntas. A segunda tem a vantagem de evitarmos a eterna questão de saber se determinados sujeitos "raciocinam" bem ou mal, pois seria um erro reduzir o homem a uma máquina lógica, abstraindo os sistemas de significações com e sobre os quais raciocina.

### Dever hipotético e individualismo

Falta analisar a predominância do dever hipotético em detrimento do dever moral, quando da interpretação da obrigatoriedade do estudo. Mas como acabamos de fazer a hipótese de que tal dever hipotético pouco sentido fazia para os sujeitos do Grupo 2, vamos pensar essencialmente naqueles do Grupo 1.

Antes de mais nada, devemos nos perguntar se tal predominância é resultado do método de pesquisa por nós empregado. Tivéssemos interrogado os sujeitos diretamente sobre o tema do dever moral, provavelmente teríamos encontrado um número significativamente maior de respostas destacando o aspecto social do dever-estudar. Todavia, acreditamos que, ao deixar que os sujeitos fornecessem respostas espontâneas (sem direção para uma interpretação ou outra), recolhemos um material representativo de como os alunos de classe média, em geral, compreendem a finalidade do estudo.

Tal compreensão é essencialmente individualista. A grande maioria estima que deve estudar para si próprio, para seu próprio bem. Ora, embora seja absolutamente legítimo cada pessoa ver, no estudo, o meio de ter uma vida boa e feliz, não deixa de ser interessante notar, na maioria das respostas, a total ausência de argumentos que vinculem a aprendizagem de variados conhecimentos a um ato ou um pro-

jecto que inclua outros membros da comunidade (membros da família, como nos diz CLA ao se referir aos "pais que sofrem pagando a escola", ou pessoas desconhecidas, assim expresso por LUC: "para ajudar a si próprio e às outras pessoas também").

Se tivéssemos a ousadia de pensar que os argumentos encontrados são estatisticamente válidos e, portanto generalizáveis (cremos, infelizmente, poder usar!), teríamos um quadro pouco favorável a respeito da preparação para a cidadania (prevista no artigo constitucional).

De fato, se entendermos que o ensino é "público", no sentido em que é tarefa da sociedade organizá-lo e realizá-lo (portanto sem fazer, aqui, diferença entre quem assume esta tarefa, Estado ou entidades particulares), pode-se dizer que estamos presenciando uma privatização do público, fenômeno este já notado em outras áreas (por exemplo, as ruas, as praias, a água; ver O'Donnel, 1988). Vale dizer que cada indivíduo concebe a escola como uma espécie de "supermercado" de conhecimentos e diplomas, no qual entra e pega apenas aquilo que lhe convém pessoalmente. Assim, a escola seria pública (sempre no sentido acima explicitado) apenas pela metade: um lugar onde cada um tem o direito de ir (como reza a Constituição), mas onde apenas se vai por interesses privados. Tratar-se-ia de um direito sem deveres. Ora, o público (e a cidadania decorrente) define-se justamente por um conjunto de normas que definem direitos e deveres.

No caso da educação, é um direito de cada um poder usufruir dos conhecimentos acumulados pela cultura, mas também é o dever de cada um transformar esse usufruto em algo que sirva à sociedade (ou a parte dela, pensando nos conflitos e contradições existentes no seu seio), ou seja, que sirva aos membros que compõem o público. Mas tal concepção não parece passar pela cabeça da maioria dos sujeitos que entrevistamos. Em suma, parece ser correta a avaliação de Finkielkraut (1987, p.143): "Diferentemente de todas as outras figuras repertoriadas do humano, o homem democrático concebe a si mesmo como um ser independente, como um átomo social; separado ao mesmo tempo de seus antepassados, de seus contemporâneos, e de seus descendentes, ele se preocupa, antes de mais nada, em suprir suas necessidades privadas, e se quer igual a todos os outros homens" (tradução nossa).

Podemos aproveitar a referência de Finkielkraut ao homem democrático para voltarmos à questão dos métodos educacionais, apresentada na introdução.

Foi justamente em nome de um ideal democrático, entre outras coisas, que os movimentos de renovação pedagógica (como a Escola Nova) criticaram o ensino dito Tradicional, visto como autoritário e sufocante. E, neste ponto, achamos difícil pensar que tais críticas não tenham ou não têm validade. O próprio Piaget já mostrou que relações coercitivas reforçam o egocentrismo e a heteronomia intelectual e moral decorrentes. Porém, cabe indagar se o projeto de uma educação voltada para o desenvolvimento da au-

tonomia do aluno é passível de ser realizado no quadro individualista que encontramos.

Como vimos, para o ensino tradicional, em sua forma mais racional, pouco importa a interpretação que o aluno dê à obrigatoriedade do ensino. O professor pode até preocupar-se pelas motivações de seus alunos, porém o método em si não depende do reconhecimento destas, mas sim de um conjunto de normas impostas. Portanto, contanto que a instituição escolar e o professor sejam investidos de autoridade e disponham de meios legais para exercê-la, o ideal individualista dos alunos não interfere, ou interfere pouco, no trabalho de sala de aula.

Em compensação, este ideal interfere, e muito, se o método abdicar do poder de mando do professor e se pautar nas motivações dos alunos. De fato, o que pode fazer um professor democrático que tem diante de si uma classe composta de indivíduos que só estão ali em vista de um projeto individual e que não veem, no conhecimento, uma função social? Como pode ele fazer para controlar seus alunos se, ao ter abdicado de normas autoritariamente impostas, não há base social para que sejam criadas outras (o individualismo é, justamente, avesso às normas e adepto do "cada um por si"). Ele pode procurar motivar seus alunos, seduzi-los pela sua matéria, inventar mil maneiras de tornar suas aulas mais atraentes empregando tecnologias modernas (vídeo, computadores, cuja presença na educação se explica mais pela dimensão motivacional que provisoriamente possuem do que pela eficácia na transmissão do conhecimento — ver De la Taille, 1990), mas com chances remotas de ter sucesso com o conjunto de sua classe. Em uma palavra, ele se torna refém de seus alunos, e

estes acharão legítimo dizer-lhe um dia: "sua matéria é muito chata, fale-nos de outra coisa".

Tal quadro já é uma realidade, e são cada vez mais numerosas as vozes que se queixam da educação moderna: os professores queriam permitir o pleno desenvolvimento de seus alunos, suas respectivas autonomias e, finalmente, devem enfrentar classes compostas de 30 ou 40 "projetos individuais", de alunos que nem se motivam e nem obedecem. Daí, o recente e preocupante saudosismo em relação ao ensino tradicional. Ou então, a afirmação, também freqüente, de que o professor não deve ser autoritário, mas ser uma autoridade. Mas como ser esta autoridade sem recorrer ao autoritarismo? Será apenas uma questão de postura pessoal?

Ora, acreditamos que não. A nosso ver, só é possível ser uma autoridade resgatando a dimensão social do estudo, resgatando, portanto, a dimensão moral do dever-estudar. Explicitar aos alunos que devem estudar, não porque uma "ordem" misteriosa e intangível o estabeleceu, não somente porque é necessário "para o futuro" de cada um, mas também porque temos compromissos recíprocos com os outros membros de nossa comunidade. Tal afirmação não significa abandonar preocupações com as motivações espontâneas dos alunos pelas matérias em si. Todavia, é preciso atentar que, ao basear nelas a educação, acaba-se reforçando o individualismo porque as motivações são, justamente, individuais. Na verdade, trata-se de explicar uma outra forma de motivação oriunda de um outro sistema de valores: aquele que integra outrem aos projetos pessoais. E, a nosso ver, é assim que deve ser compreendida a *cooperação* defendida por Piaget como relação social necessária ao desenvolvimento da autonomia.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ALAIN. *Propos sur l'éducation*. Paris: PUF, 1948.
- ALMEIDA, Guido de. *O professor que não ensina*. São Paulo: Summus, 1986.
- CLAPARÈDE. *A educação funcional*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1933.
- BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.49, p.26-42, maio 1984.
- DE LA TAILLE, Yves. *Ensaio sobre o lugar do computador na educação*. São Paulo: Iglu, 1990.
- FERRIÈRE, Adolphe. *La pratique de l'école active*. Genève: Forum, 1924.
- FINKIELKRAUT, Alain. *La défaite de la pensée*. Paris: Gallimard, 1987.
- KOHLBERG, Lawrence. Development of moral character and moral ideology. *Review of Child Research*, New York, v.1, p.383-431, 1964.
- NEILL, Alexander S. *Liberdade sem medo*: Summerhill. 6.ed. São Paulo: IBRASA, 1968.
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Algumas reflexões sobre o controle da subjetividade nas novas e antigas pedagogias. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.3, n.1, p.25-34. 1987.
- NOT, Louis. *As pedagogias do conhecimento*. São Paulo: Difel, 1981.
- O'DONNELL, Guillermo. Microcenos da privatização do público em São Paulo. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n.22, p.45-52, out.1988.
- PAPERT, Seymour. *LOGO: computadores e ensino*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- PIAGET, Jean. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF, 1932.
- \_\_\_\_\_. *Études sociologiques*. Paris: Droz, 1977.
- ROGERS, Carl. *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.
-

