

## O GOVERNO DA RAZÃO: ESCOLARIZAÇÃO, SUBJETIVAÇÃO E PSICOLOGIA GENÉTICA.

GURGEL, Paulo – UFBA

GT: Filosofia da Educação /n.17

**Agência Financiadora:.** Não contou com financiamento.

A idade da inocência é o tempo do governo dos outros. Nisso, pasmem, concordam Jean Piaget e Michel Foucault. Aqui, todavia, cessam as similitudes; pois se para o primeiro a autonomia é um corolário da lógica evolutiva, para o segundo não há razão, seja ela pura ou prática, para além da história, que possa justificar ser a heteronomia necessariamente sintoma de desrazão. Tempo houve em que o autogoverno dizia respeito exclusivamente aos que governavam. E se há algum sentido em fazer a história do presente, ele é exatamente a compreensão, ainda que tardia, de que o autogoverno é apenas um dos vários micro-exercícios possíveis de poder.

Necessitamos aqui, para melhor abordarmos o autogoverno como uma forma específica de exercício do poder, fazer referência ao que, em aula ministrada no *Collège de France* em 01 de fevereiro de 1978, Michel Foucault denominou de *governamentalização do estado na modernidade*:

*Desde o século XVIII, vivemos na era do governamentalidade. Governamentalização do Estado, que é um fenômeno particularmente astucioso, pois se efetivamente os problemas da governamentalidade, as técnicas de governo se tornaram à questão política fundamental e o espaço real da luta política, a governamentalização do estado foi o fenômeno que permitiu o estado sobreviver. Se o estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo exterior e interior ao estado. São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve e o que não deve competir ao estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.; portanto o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir de práticas de governamentalidade. (Foucault, 1979: 292).*

Denominamos de *liberalismo* uma das práticas possíveis de governabilidade dos estados modernos. Seus objetivos principais são maximizar a liberdade individual e minimizar a intervenção do estado na sociedade dos indivíduos. Dentre suas formas de intervenção, interessa-nos aquelas destinadas à produção do sujeito do si – *o self*:

*Se há um valor que parece se situar para além de qualquer crítica, em nosso atual e confuso clima ético, é o do **self** e dos termos que a ele se agregam – autonomia, identidade, liberdade, escolha, realização. É em termos de nosso autônomo **self** que entendemos nossas paixões e desejos, definimos nosso estilo de vida, escolhemos nossos parceiros, casamento, e, até mesmo, paternidade/maternidade. É em nome do tipo que realmente somos que consumimos mercadorias, expressamos nossos gostos, desenhamos nossos corpos, marcamos nossas diferenças. (...). Nesta ética da liberdade, o **self** autônomo parece desempenhar um papel fundamental nos diferentes formas que homens e mulheres entendem, experienciam e avaliam a si próprios, a suas ações e as suas vidas. (Rose, 1996: 01. Tradução nossa).*

Certamente que a produção de nós mesmos, do *self* de cada um de nós, é de importância capital para o liberalismo, aqui abordado como tecnologia de governo. É sobre as populações, e não somente sobre o território, que se exerce o poder nos estados nacionais da modernidade. Poder que não mais se define por sua negatividade, ou seja, pela pura e simples repressão, mas, e principalmente, pela sua positividade. Positividade construída na intrincada rede de relações entre saber e poder que se materializa, também, nas instituições fundadas pelo estado com o objetivo de formatar sua população. A escola, tal como a conhecemos hoje, gerida por *experts*, é uma destas instituições.

É mister que pensemos historicamente o nascimento da escola em suas relações com tecnologias de governo dos estados nacionais que se multiplicaram por todo o ocidente ao longo da idade moderna. A gerência destes territórios e de suas populações só se fez possível com uma crescente multiplicação de domínios discretos de poder exercidos por *experts* ao nível de uma microfísica de relações de força – governo da economia, segurança interna e externa, bem estar social, disciplina moral, etc. Neste quadro identificamos o nascimento da escola como um dos meios encontrado pelo estado para o treinamento moral de sua população. Certamente que a esse treinamento moral, à medida que se multiplicaram as tecnologias de produção e o mercado passou a exigir mais do que corpos dóceis como requisito de empregabilidade, foi agregado um conjunto de saberes necessários à profissionalização dos cidadãos. Não nos adiantemos, contudo. Por enquanto, procedamos a uma narrativa sobre o nascimento da escola moderna tomando como referência um seminal texto produzido por Jones & Williamson (1979) a propósito do nascimento da escolaridade obrigatória na Inglaterra.

Jones & Williamson (1979) defendem a tese de que o nascimento da escola pública não pode ser compreendido senão em suas relações com a crescente onda de urbanização das populações para atender a demanda de mão-de-obra gerada pelo desenvolvimento das novas tecnologias de produção de mercadorias. É preciso, pois, pensar a instrução pública como instrumento de produção e gerência das populações destes centros que, já então, enfrentavam problemas de criminalidade, pauperismo e turbulência política.

As primeiras máquinas inglesas de instrução coletiva, as escolas lancasterianas, tinham como característica distintiva o uso da instrução mútua – um aluno mais velho e de confiança do mestre, tendo aprendido com ele, ensinava as lições aos mais novos. Esta inovação organizacional e pedagógica tinha como um dos seus principais atrativos o baixo custo de sua estrutura e funcionamento. Um mesmo professor, pago pelo estado, podia ensinar a centenas de crianças ao mesmo tempo com o auxílio de seus monitores e consumia minimamente material didático visto que, predominantemente, a instrução era uma prática verbal.

Não obstante a popularidade destas escolas nas primeiras décadas do século XIX na Inglaterra, elas entraram em declínio por volta de 1830 e progressivamente deram lugar a uma nova pedagogia. As razões para tais transformações foram determinadas por uma nova configuração das formações discursivas referentes ao domínio do saber administrativo sobre as relações entre criminalidade, pauperismo, saúde pública e a população dos grandes centros urbanos:

*O problema não era mais como educar o ignorante, mas como mudar a maneira pela qual a criança já tinha sido educada pela família, isto é, como alterar a forma na qual as crianças tinham sido treinadas. Era necessária uma abordagem mais geral, pensar em termos de todo o curso da educação da criança até a idade adulta (educação em seu verdadeiro sentido) que era definida por uma determinada topografia moral. (Jones & Williamson, 1979: 86. Tradução nossa).*

Esta redefinição dos objetivos da educação popular em função do treinamento moral foi diretamente responsável pelo aparecimento de um conjunto de novos problemas concernentes ao espaço interior da escola. Não mais definida como máquina de instrução, mas como máquina de treinamento moral, esta nova concepção dos objetivos da pedagogia determinou, entre outras mudanças, a redefinição do *lugar* do professor a

partir de uma nova concepção metodológica de ensino que colocava este profissional da educação no centro do processo ensino-aprendizagem.

Concluindo esta interessante empresa genealógica da escolarização na Inglaterra, os autores não se limitam a apresentar, a título de considerações finais, uma simples síntese de suas análises. Apresentam a necessidade de se prolongar o estudo por eles realizado a fim de englobar a universalização e obrigatoriedade do ensino que passam a constituir parte integrante do cenário das políticas educacionais inglesas ao final do século XIX:

*Claramente, do ponto de vista das análises que realizamos acima, a radicalidade da transformação do discurso em defesa da educação na última parte do século dezanove apresenta algo de paradoxal. O seu alcance se torna incomensuravelmente maior, transformando a educação pública em uma forma compulsória, mas o modo no qual ele representa os efeitos táticos da educação pública se desvincula do que havia, até então, sido um padrão essencial; isto significa que um componente essencial das justificações práticas da existência da educação pública é deletado – sua capacidade de moralizar. Uma pergunta, então, deve ser colocada: o que tornou tal mudança possível? O que permitiu a paradoxal reestruturação deste discurso? (Jones & Williamson, 1979: 98. Tradução nossa).*

A hipótese explicativa apresentada pelos autores deriva de um novo sistema de relações que se estabelece entre a instituição escolar e um conjunto de instituições políticas e sociais das quais o cidadão comum passa a integrar a partir da segunda metade do século XIX. A participação dos cidadãos nestas novas instituições pressupunha necessariamente a aquisição das habilidades básicas de leitura, da escrita e da matemática. Assim, o papel da escola foi reescrito em uma lógica *secular* com o objetivo de instrumentalizar o cidadão para sua inserção nesta rede de instituições democráticas:

*Uma justificação da escola pública devido ao seu papel desempenhado na gerência de grandes problemas sociais [como na primeira metade do século XIX] é, então, transformada em uma justificação baseada na sua representação como condição de existência de certas instituições. A proposição da necessidade de uma educação pública, que agora repousa no efeito de sua amplificação, foi possível de ser enunciada a partir dos discursos das instituições; isto significa que a amplificação da escola repousa em proposições de sua necessidade para a formação de uma boa democracia representativa e da necessidade difundida do envolvimento dos cidadãos em institutos mecânicos. E este*

*discurso sobre as instituições torna possível este efeito através da redefinição da função tática da educação pública: não uma função de inculcação de princípios de conduta e nem como estratégia de gerenciamento de topografias morais, mas como um instrumento de criação de um campo de implantação de outras instituições formando os indivíduos como seus membros possíveis. (Jones & Williamson, 1979: 99-100. Tradução nossa).*

Este processo de redefinição do papel da escola em sua nova função *secular*, segundo os autores, não se faz acompanhar por grandes mudanças na prática pedagógica, ainda que os objetivos da educação pública tenham sido redefinidos em três eixos principais, a saber: (1) um eixo concernente à educação como um benefício social para o indivíduo, dando a ele maiores chances de uma melhoria nas suas condições de vida; (2) um eixo concernente à educação e o seu papel na constituição dos indivíduos como sujeitos membros de instituições democráticas; e (3) um eixo concernente à educação como meio de promoção e crescimento econômico das nações:

Discordamos, contudo, destes autores quando defendem a tese de que estas novas funções da educação pública não implicaram em grandes mudanças no que diz respeito às práticas pedagógicas. Para nós a secularização da escola, iniciada ao final do século dezenove e desenvolvida na primeira metade do século vinte, implicou não apenas em profundas mudanças no que diz respeito às práticas pedagógicas como também em uma inflação de sua função moralizadora. É o que tentaremos demonstrar em seguida.

Já nos últimos anos do século XIX, podemos encontrar na literatura educacional das sociedades ocidentais claros sinais indicativos de mudanças nas práticas pedagógicas. Tratam-se de projetos pioneiros que propõem uma profunda alteração de foco na agenda da pedagogia que, antes centrada no professor, passava a se centrar no aluno. Vejamos como Jean Piaget narra a história do nascimento destes novos métodos:

*É que a transformação geral das idéias sobre a personalidade humana obrigou os espíritos abertos a considerarem a infância de outra maneira: não mais (era o caso de Rousseau) por causa de opiniões preconcebidas sobre a bondade do homem e a inocência da natureza – mas por causa do fato, novo na história, de que a ciência e, mais geralmente, as pessoas honestas, estavam de posse de um método e de um sistema de noções aptos a dar conta do desenvolvimento da consciência e, particularmente, do desenvolvimento da alma infantil. Somente então esta atividade verdadeira, que todos os grandes*

*inovadores da pedagogia tinham sonhado introduzir na escola e deixar desenvolver-se os alunos segundo o processo interno de crescimento físico, tornou-se um conceito inteligível e uma realidade suscetível de ser analisada objetivamente: os novos métodos se constituíram assim ao mesmo tempo em que a psicologia infantil e em estreita solidariedade com seus progressos.* (Piaget, 1976: 150. Grifo nosso).

Esta solidariedade muito significa para a nossa empresa genealógica aqui desenvolvida. Primeiramente, ela aponta para uma mudança de pólo de onde a verdade sobre a educação passaria a ser enunciada. Até então, os tratados de pedagogia eram escritos, em sua maioria, por filósofos e por pessoas diretamente ligadas à pastoral cristã. A partir de então, a educação passou a ser um assunto científico.

Esta mudança de pólo de enunciação nos remete à questão da *governamentalidade* em sociedades liberais onde, como corretamente sublinha Rose (1998), a produção do sujeito se tornou progressivamente, ao longo da história, assunto concernente exclusivamente ao domínio dos *experts*. Se, pois, consideramos a escolarização como uma tecnologia de governo, claro se torna, a partir da citação de Piaget (1976), que o final do século dezenove se constitui no momento em que a *psicologia* se torna o centro de produção de verdade sobre o sujeito-aluno. A autoridade pedagógica se tornou, então, laica. Doravante, repousaria ela sobre a *razão*.

Analisando o movimento *globalizado* de construção dos métodos ativos em sua estreita relação com o desenvolvimento da psicologia infantil na Europa e além mares, Piaget reserva ao seu país de origem, a Suíça, o grande mérito desta genuína revolução pedagógica:

*No entanto, foi na Suíça que a famosa teoria de Karl Groos – o jogo é um exercício preparatório; logo apresenta significação funcional – encontrou sua primeira aplicação pedagógica. É na verdade a Claparède, que desde seus primeiros trabalhos havia reagido contra o associacionismo e defendido o ponto de vista dinâmico e funcional, que se deve à compreensão da importância da doutrina de Groos para a educação. Daí os métodos de ensino e os jogos educativos desenvolvidos na Maison des Petits de Genebra, como também o movimento dirigido por ele – antes e depois da criação do Instituto Jean-Jacques Rousseau – em favor do ensino simultâneo da infância e das técnicas educativas: discat a puero magister, esta era a divisa da instituição que ele fundou com P. Bovet.* (Piaget, 1976: 152-153).

O jogo usurpado pela ciência e transformado em instrumento da educação marca, pois, o fim da inocência da brincadeira infantil. Foram as bolas de gude que a Piaget permitiram construir toda uma lógica do desenvolvimento do julgamento moral da criança no início dos anos trinta do século vinte. Crianças a brincar na *Maison des Petits* se tornaram, então, objeto de observação, registro e análise dos progressos da inteligência. A atividade da criança, fundamento dos métodos ativos, para além de revolucionar a prática pedagógica se constituiu em um poderoso instrumento de desenvolvimento da psicologia da criança. A escola se tornou, então, tal como já havia acontecido aos hospitais e prisões ao longo do século XIX, lugar privilegiado de produção de saber sobre o homem. Produzindo sujeitos, ela também, e ao mesmo tempo, produzia verdades sobre eles.

É, pois, da ordem do discurso da psicologia que Piaget se faz ouvir no *métier psicopedagógico* do século vinte. Não esqueçamos, contudo, que a escola constituiu a superfície de emergência desse *métier* e que, portanto, sem os problemas por ela enfrentados na formatação dos sujeitos do breve século vinte, o sujeito epistêmico, muito provavelmente, jamais teria emergido como objeto da psicologia. Mais do que lugar de aplicação dos conhecimentos sobre este sujeito, a escola foi o lugar de produção mesma deste objeto de pesquisa que ocupou grande parte da empresa epistemológica de Jean Piaget.

Certo é que a teoria piagetiana da gênese e desenvolvimento da inteligência e suas relações com o *métier* psicopedagógico constituem um dos temas nevrálgicos da literatura educacional do século XX. Possivelmente, nenhum outro teórico tenha desencadeado tantas reações de amor e o ódio ao seu sujeito epistêmico como Jean Piaget. Muitas razões podem ser aventadas para tanto. Dentre elas, destacamos duas, a saber: o fato mesmo da psicologia genética ser derivada de pesquisas com sujeitos escolares, pois que tinha como função, dentre outras, buscar soluções para os problemas educacionais de seu tempo e o fato de Piaget ser um cientista com participação ativa em organismos internacionais de gestão da educação, o que certamente em muito contribuiu para a difusão de suas idéias.

Escolhemos, para abordar o governo da razão pura pela escola, um texto de Jean Piaget publicado no ano de 1962 e intitulado *Comentários sobre as observações críticas de*

*Vygotsky acerca de: A linguagem e o pensamento da criança.* Neste texto, Piaget sublinha ter sido para ele uma alegria descobrir que também o psicólogo russo, para propósitos de estudo, distinguia os conceitos espontâneos, *construídos pela criança em sua interação com o mundo*, dos conceitos científicos, *adquiridos pela criança por intermédio da aprendizagem escolar*. Ambos admitem existir uma interação entre estas duas categorias de conceitos. Vygostky, contudo, segundo Jean Piaget, o interpreta incorretamente ao lhe imputar a idéia de que os educadores deveriam considerar o pensamento espontâneo da criança como um inimigo a ser vencido:

*Em todos os meus escritos pedagógicos, antigos ou recentes, tenho ao contrário, insistido em que a educação formal poderia ganhar uma grande dimensão, muito maior do que aquela proporcionada pelos atuais métodos, através de uma utilização sistemática do desenvolvimento mental espontâneo da criança.* (Piaget, 1991: 166).

E para provar que assim o é, Piaget faz uma referência a uma série de estudos por ele realizados, com a colaboração de A Szemiska e B. Inhelder, sobre o desenvolvimento dos conceitos de número, de quantidades físicas, de ação, de velocidade e do tempo, de espaço, de causalidade, da indução de leis físicas e da estrutura lógica das classes. Estudos que, segundo Piaget, deveriam servir de guia de apoio na determinação do programa das disciplinas escolares, mas que, como era o caso específico do ensino da geometria na Suíça e na França, não o foram. E o resultado desse desconhecimento da lógica evolutiva do desenvolvimento muitas vezes se traduz em fracasso escolar:

*Através desses exemplos [desenvolvimento das operações geométricas nas crianças em oposição a lógica dos programas de geometria em escolas suíças e francesas], que podem ser multiplicados, torna-se fácil responder às críticas de Vygotsky. Em primeiro lugar, ele reprova-me por eu não ver que o aprendizado escolar é totalmente relacionado com o desenvolvimento espontâneo da criança. Contudo, deve ficar claro que, em minha opinião, não é a criança que deve ser responsabilizada por eventuais conflitos de aprendizagem, mas sim a escola, que usualmente não tem consciência do que poderia deduzir do desenvolvimento espontâneo da criança, o qual ela deveria reforçar por métodos adequados em lugar de inibi-lo, como freqüentemente o faz. Em segundo lugar – e este é o principal erro de Vygotsky em sua interpretação sobre o meu trabalho – ele acredita que, de acordo com a minha teoria, o pensamento adulto, depois de várias acomodações “substitui” o pensamento infantil através de uma espécie de abolição mecânica deste último.* (Piaget, 1991: 167-168).

Sublinhemos que nosso objetivo aqui não é tomar partido quanto aos pontos de discordância entre Piaget e Vygotsky no que diz respeito aos conceitos espontâneos, a aprendizagem escolar e os conceitos científicos. Claramente nosso objetivo primeiro é destacar a maneira pela qual Jean Piaget pensa como a escola deve governar o processo de construção da razão pura pelo aluno. Os educadores devem subordinar seus objetivos educativos à lógica evolutiva do pensamento do escolar. E para tanto, devem necessariamente conhecer os progressos da psicologia do desenvolvimento se não desejam incorrer nos mesmos erros daqueles que desenharam os programas de geometria das escolas suíças e francesas.

Retomemos neste ponto a tese de Rose (1998) para quem a partir da modernidade a história do *self* não poderia ser contada sem recorremos ao domínio, cada vez maior, dos *experts*. Agreguemos a ela a nossa tese de que a secularização da escola, iniciada ao final do século XIX e desenvolvida na primeira metade do século XX, pode ser contada em termos de uma progressiva usurpação da educação pelo saber científico, sobremaneira o saber produzido pelas ciências humanas. Decalquemos destes saberes o saber produzido especificamente pela psicologia genética de Jean Piaget em relação à gênese e desenvolvimento da razão pura. Projetemos este saber em períodos evolutivos da lógica da criança à lógica do adolescente. Confrontemos as características de cada um dos períodos com o conteúdo das disciplinas escolares e teremos uma clara idéia da razão pela qual Piaget teve tanta penetração no *métier* psicopedagógico da modernidade.

Interessante sublinhar aqui a escolha, certamente não aleatória, dos conceitos pesquisados por Jean Piaget e seus colaboradores a propósito da gênese e do desenvolvimento de cada um deles ao nível da razão pura. São todos eles conceitos concernentes às ciências físicas e matemáticas, certamente as denominadas *ciências duras* do século XX. Imaginar a maquinaria industrial do século passado sem eles não nos parece possível. Impossível também imaginar uma escola que não os tenha incluído em seus objetivos de ensino no que diz respeito à aprendizagem dos conceitos científicos. Extrapolando a simples experiência física, estes conceitos nos remetem ao que Piaget denomina de experiência lógico-matemática:

*A experiência física responde à concepção clássica da experiência: ela consiste em agir sobre os objetos, para extrair um*

*conhecimento por abstração, a partir dos próprios objetos. Por exemplo, a criança, ao erguer sólidos, perceberá por experiência física, a diversidade dos pesos, de sua relação com o volume em densidade igual, da variedade de densidades, etc. A experiência lógico-matemática, em compensação, consiste em agir sobre os objetos, mas com abstração dos conhecimentos, a partir da ação e não mais dos próprios objetos. Neste caso, a ação começa por conferir aos objetos caracteres que não possuíam por si mesmos (e que conservam, aliás, suas propriedades anteriores) e a experiência incide sobre a ligação entre os caracteres introduzidos pela ação no objeto (e não sobre as propriedades anteriores deste): neste caso, o conhecimento é abstraído da ação como tal e não da propriedade física dos objetos. (Piaget, 1973: 76-77).*

*Agir sobre os objetos para deles extrair conhecimentos*, eis o paradigma dos métodos ativos e a razão pela qual já em 1935 Piaget iria escrever um artigo defendendo-os: *Os novos métodos, suas bases psicológicas*. A aquisição dos conceitos científicos, através da aprendizagem escolar, deveria não apenas obedecer à lógica da gênese e desenvolvimento dos conceitos espontâneos, mas exigia da pedagogia um novo método de ensino que muito se diferenciava da simples preleção ou da pura experiência física dos próprios objetos. A *escola nova* necessariamente pressupunha um *método novo* de ensino.

Escolhemos, para abordar os novos métodos pedagógicos, um texto apresentado por Piaget no V Congresso Internacional de Educação Moral realizado em Paris no ano de 1930 e intitulado *Os procedimentos da educação moral*. Sua análise não somente nos permitirá discutir estes novos métodos, mas também abordar o governo da razão prática pela escola.

Piaget (1996) inicia sua exposição sobre o tema afirmando que os procedimentos da educação moral poder ser classificados sob diferentes pontos de vista:

*Primeiramente, do ponto de vista dos **fins** perseguidos: é evidente que os métodos serão muito diferentes se desejarmos formar uma personalidade livre ou um indivíduo submetido ao conformismo do grupo social a que ele pertence. Verdade é que aqui não temos de tratar dos fins da educação moral, mas somos forçados para classificar os procedimentos a distinguir aqueles que favorecem a autonomia da consciência e aqueles que conduzem ao resultado inverso. Em segundo lugar, podemos considerar o ponto de vista das próprias **técnicas**: se queremos alcançar a autonomia da consciência, podemos perguntar se um ensinamento oral da moral – uma “lição de moral” – e tão eficaz*

*como supõe Durkheim, por exemplo, ou se uma pedagogia inteiramente “ativa” é necessária a este fim. Para um mesmo fim podem ser concebíveis diferentes técnicas. Em terceiro lugar podemos classificar os procedimentos da educação em função do **domínio** da moral a ser considerado: um procedimento excelente para desenvolver a veracidade, a sinceridade e as virtudes que podemos chamar intelectuais, é bom, também, para educação da responsabilidade ou do caráter? (Piaget, 1996: 01-02).*

Esta matriz de três entradas para a abordagem da educação moral pode, segundo Piaget, facilmente precipitar a discussão sobre o tema em um caos se não comporta um princípio ordenador que permita uma orientação simultânea para os fins, as técnicas e os domínios. E que princípio seria este?

*Não existe alguma divisão mais simples, algum princípio que nos permita uma orientação simultânea para os fins, as técnicas e os domínios? Nós acreditamos que sim, mas sob a condição de partirmos primeiramente da própria criança e de aclarar a pedagogia moral através da psicologia moral infantil. Quaisquer que sejam os fins que se proponha a alcançar, quaisquer que sejam as técnicas que se decida adotar e quaisquer que sejam os domínios sob os quais se aplique estas técnicas, a questão primordial é a de saber quais são as disponibilidades da criança. **Sem uma psicologia precisa das relações das crianças entre si e delas com os adultos, toda discussão sobre os procedimentos da educação moral resulta estéril.** (Piaget, 1996: 02. Grifo nosso).*

Revisando, contudo, a história da educação e também da filosofia, identificamos outros tempos nos quais a moral se punha como uma questão que dizia respeito à pastoral cristã e/ou a reflexão filosófica dos iluminados espíritos livres. Não obstante, estes tempos se perderam no tempo como um rosto desenhado na areia à beira mar. A razão prática não é mais uma questão metafísica, sequer transcendental. Usurpada pela ciência, ela se desenvolve de acordo com um conjunto de leis que regem o desenvolvimento da inteligência da criança. O governo da razão prática pela pedagogia, pois, se torna, doravante, prisioneiro da psicologia.

As leis regentes do desenvolvimento da moral da criança, identificadas pela psicologia genética de Jean Piaget, têm pretensões universais, pois que são científicas. Rezam elas, contudo, que a educação moral do homem pode ou não atingir sua forma mais desenvolvida, o *sujeito autogovernado*, a depender do grau de evolução da sociedade a qual pertence este sujeito:

*A moral da heteronomia e do respeito unilateral parece corresponder à moral das prescrições e das interdições rituais (tabus), próprias das sociedades ditas “primitivas”, nas quais o respeito aos costumes encarnados nos anciões prima sobre a manifestação da personalidade. A moral de cooperação, ao contrário, é um produto relativamente recente da diferenciação social e do individualismo que resulta do tipo “civilizado” de solidariedade. Em nossas sociedades, conseqüentemente, o próprio conteúdo moral é, em síntese, o da cooperação. Dito de outro modo, as regras prescritas, mesmo que na forma de deveres categóricos e imperativos de motivos religiosos, não contém, a título de matéria, mais que o ideal de justiça e de reciprocidade próprios à moral do respeito mútuo. Somente cada um, tendo em vista a educação que recebeu, pode, no que concerne a forma, diferenciar o sentimento do dever do livre consentimento próprio do sentimento do bem. (Piaget, 1996: 09).*

Iniciamos nosso trabalho sublinhando que Foucault e Piaget concordam que o tempo da inocência é do governo dos outros. O tempo da inocência é o tempo da infância, seja ela do sujeito epistêmico em sua dimensão sincrônica ou diacrônica. Perder a inocência, contudo, é para Piaget condição necessária para que se evolua de um modo primitivo a um modo civilizado de solidariedade. Para ele, o individualismo de nosso tempo é sintoma de evolução de um estágio de moral heterônoma para um estágio de moral autônoma. É mister, pois que assim determina as leis da psicologia genética, que o fim da educação moral seja a produção de sujeitos autogovernados. E para que a pedagogia possa reger esta produção, necessário se faz que ela recorra aos métodos ativos:

*Para os participantes da escola ativa, a educação moral não constitui uma matéria especial de ensino, mas um aspecto particular da totalidade do sistema. Dito de outro modo, a educação forma um todo, e a atividade que a criança executa com relação a uma das disciplinas escolares supõe o esforço de caráter e um conjunto de condutas morais, assim como supõe uma certa tensão da inteligência e mobilização de interesses. Esteja ocupada em analisar regras da gramática, a resolver um problema de matemática ou a comentar um ponto da história, a criança que trabalha “ativamente” é obrigada, não só diante de si, mas diante do grupo social que é a classe ou a equipe da qual faz parte, a comportar-se de modo muito diferente do aluno tradicional que escuta uma lição ou realiza um “dever” escolar. Enquanto neste tudo reconduz à obediência e às virtudes a ela ligadas, isto é, a moral do respeito unilateral, naquele, ao contrário, a investigação escolar implica as mesmas qualidades pessoais e as mesmas condutas coletivas de ajuda recíproca, de respeito na discussão, de desinteresse e de objetividade que a pesquisa científica dos intelectuais adultos. A classe constitui*

*assim uma organização de trabalho e evidencia-se que a vida moral está intimamente ligada a toda atividade escolar. A educação do caráter é, em particular, singularmente intensificada e, para canalizar as atitudes e para construir o controle pessoal, não é necessário recorrer a meios exteriores artificiais: o próprio princípio da atividade conduz a estes resultados.* (Piaget, 1996: 20-21. Grifo nosso).

Razão prática que a tudo ativamente atravessa porque é inerente ao próprio princípio da atividade. E assim, estando a educação moral inerentemente ligada a toda e qualquer atividade de governo da razão pura, não podemos, portanto, concordar com Jones & Williamson (1979) que identificaram na secularização da escola um retraimento das questões morais ao nível dos discursos pedagógicos do final do século XIX e início do século XX. Em verdade, o que vemos, tomando como base à citação de Jean Piaget, é uma inflação do governo da razão prática, agora inserida em todo o processo de aprendizagem.

Ainda que possa nos parecer paradoxal, a inflação do governo da razão prática pela escola não significa que a escola do século XX se aproxime das instituições disciplinares abordadas por Michel Foucault (1977) em *Vigiar e Punir* e que, segundo ele, caracterizaram as sociedades ocidentais do século XVIII e XIX. Na *escola nova* o ideal panóptico de Bentham se torna uma questão de fórum íntimo – fagocitado pelo *self*, torna-se um problema não de governo, mas de autogoverno:

*O self deve se tornar um ser subjetivo, ele deve aspirar por autonomia, deve lutar por sua realização pessoal em sua vida terrena, ele deve interpretar sua realidade e seu destino como problema de sua responsabilidade individual para encontrar o sentido de sua existência formatando sua vida através de atos de escolha. Estas formas de pensar os seres humanos como selves, e estas formas de julga-los, estão ligadas a certas formas de atuar sobre estes selves. A orientação dos selves não mais depende da autoridade religiosa ou da moralidade tradicional; ela é agora responsabilidade dos “experts em subjetividade” que transfiguram questões existenciais sobre o sentido da vida e do significado do sofrimento em questões teóricas sobre as formas mais efetivas de gerir disfunções e de melhorar a qualidade de vida.* (Rose, 1998: 151. Tradução nossa).

A escola, pois, não deve ser pensada como simples estacionamento de crianças para pais trabalhadores. Ela é, sobretudo, o lugar em que subjetividades são produzidas e o são de acordo com o credo que rege o *métier psicopedagógico* em determinado instante da

história. É isto que permite a Piaget enunciar que o governo da razão prática na *escola nova* não se configura como um exercício particular, mas transversal da razão.

Os novos métodos, portanto, surgem para atender esta demanda de um longo governo da razão pela escola em sua função de produzir sujeitos autogovernados. Produção esta estritamente controlada por *experts* em subjetividade que, pautados nos científicos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento, estão autorizados a produzir uma série de tecnologias pedagógicas capazes de garantir o sucesso da empresa educativa. Vejamos um exemplo deste arsenal tecnológico que foi apresentado pelo próprio Jean Piaget em sua conferência sobre a educação moral. O nome do instrumento é *Liga da Bondade* e foi, segundo ele, apresentada pela primeira vez em 1912 no Congresso de Educação Moral de La Haya:

*Para fazer parte da liga da bondade a criança se compromete, simplesmente, a perguntar-se, todas as manhãs, o que poderá fazer de bom durante o dia. À noite deve dar-se conta do resultado de seus esforços e lembrar-se do bem que tenha desejado fazer ao seu redor. Os resultados, quaisquer que sejam, tratam-se de vitórias ou fracassos, são escritos numa folha não assinada que a criança deposita numa caixa colocada na classe para este fim. Essas anotações anônimas são lidas na classe durante a aula de moral. O sucesso desse método tão simples tem sido surpreendente e contrasta com a carência de benefícios dos métodos puramente verbais. De onde vem este sucesso? Em primeiro lugar evidencia-se que toda a atenção está colocada sobre a própria atividade da criança e não sobre o seu discurso. Os assuntos que servem de matéria para a reflexão moral não são episódios históricos ou fictícios, que o professor propõe arbitrariamente e que se mantém exteriores aos interesses espontâneos do aluno: são os próprios atos das crianças. Em segundo lugar, pelo fato de haver uma liga, uma mutualidade é criada entre as crianças e um forte empenho conjunto é assim desencadeado. (...). É assim que, em muitos casos, são as próprias crianças que designam o titular do prêmio anual das ligas. Esta flexibilidade permite, então, um livre progredir do autogoverno e da atividade da criança. (Piaget, 1996: 25).*

Qualquer semelhança com as práticas confessionais da pastoral cristã **não** é pura coincidência. Meticulosamente o aluno é incitado, pelo seu sucesso, a confessar seus pecados e submetê-los ao julgamento de sua comunidade. Não obstante, não é mais o padre aquele que julga as ações de suas ovelhas e lhes confere penitências ou bênçãos. É o professor, que por de sua autoridade inteligente, apenas guia o processo de confissão e de julgamento. São as próprias crianças, por meio de sua atividade, que constroem um

autogoverno dos atos morais do membros do grupo. A confissão se seculariza e a ordem religiosa se laiciza. Nem padres e nem fiéis, mas professores e alunos. *E tudo isto abençoado pelo poder do evangelho segundo a psicologia genética.*

Resta-nos, enfim, brevemente sublinhar a razão pela qual o autogoverno se tornou o fim último da educação em democracias liberais do século XX. Em tempos de neoliberalismo que agora vivemos, é no mínimo redundante recordar que o liberalismo é uma doutrina de governo que se caracteriza pela arte de minimamente governar uma comunidade de cidadãos livres. A liberdade não é, contudo, uma categoria transcendental: *é a resultante de um conjunto de tecnologias de produção de sujeitos a partir de regimes de verdades instituídos por especialistas em subjetividade.* Dentre estes, certamente, destacam-se os especialistas em educação que compuseram o *métier psicopedagógico* do século passado.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, M. A governamentalidade. Roberto Machado, tradutor. IN: MACHADO, R. (ed.). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1979: 277-293.

JONES, K. & K. Williamson. The birth of the schoolroom. *Ideology & Consciousness*, 6, 1979: 58-110.

PIAGET, J. O mito da origem sensorial dos conhecimentos científicos. Agnes Cretella, tradutora. IN: PIAGET, J. *Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro, Forense, 1973: 69-94.

\_\_\_\_\_. Os novos métodos, suas bases psicológicas. Dirceu Lindoso e Rosa da Silva, tradutores. IN: PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro, Forense, 1976: 142-184.

\_\_\_\_\_. Comentários sobre as observações críticas de Vygotsky acerca de: A linguagem e o pensamento da criança. Odair Sass e Sônia Marques, tradutores. *Didática*, v.26/27, 1991: 159-171.

\_\_\_\_\_. Os procedimentos da educação moral. Maria Menin, tradutora. IN: Macedo, Lino (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996: 01-36.

ROSE, N. Governing “advanced” liberal democracies. . IN: BARRY, A., OSBORNE, T. & ROSE, N. (ed.). *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago, The University of Chicago Press, 1996: 37-64.

\_\_\_\_\_. *Inventing our selves: psychology, power and personhood*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.