

Comunicação apresentada na 33ª Reunião Anual da SBPC — mesa-redonda organizada pela ANPEd sobre "Relações Ensino-Aprendizagem e Autoritarismo".

RENOVAÇÃO versus DEMOCRATIZAÇÃO

ENSINO DE 1º GRAU: direção ou espontaneísmo?

Guiomar Namó de Mello
Da Fundação Carlos Chagas e da PUC-SP.

Por que nos preocupamos com a questão do autoritarismo nas relações professor-aluno? Provavelmente porque supomos que, para colocar a nossa prática escolar a serviço de uma ordem social mais justa, devemos começar por dar uma forma mais democrática ao nosso quefazer cotidiano. Considero essa preocupação justa e saudável. Vou entretanto levantar alguns pontos para a discussão, que parecerão exatamente contrários a essa preocupação dominante. Meu ponto de referência é a escola de 1º grau. Reconheço que nela existem especificidades que talvez invalidem a generalização de minhas afirmações para os graus mais avançados de ensino. Prefiro contudo deixar as diferenças para o debate posterior.

Em geral, quando denunciemos o autoritarismo nas relações professor-aluno, costumamos cometer dois erros, segundo meu ponto de vista. O primeiro consiste em autonomizar a prática escolar. Ainda que isso não se explicita claramente, a escola passa a ser entendida como uma sociedade em miniatura e as relações adulto-criança na escola, como o protótipo de toda as relações sociais — desde as familiares até as que se estabelecem entre grupos, camadas e classes diferentes.

Quando esse erro acontece, é quase automático concluir que se democratizarmos as relações professor-aluno este último viverá uma experiência democrática que poderá ser transferida para a sociedade como um todo. Uma escola democrática seria principalmente aquela que se efetua por meio de um processo internamente democrático e, desse modo, seria possível contribuir pa-

ra uma sociedade mais justa, num movimento a partir da escola.

Creio que esse modo de entender as relações da prática escolar num contexto mais amplo é um tanto simplista. Os pressupostos que esquematizei acima poderiam, quem sabe, revelar-se verdadeiros, se as pessoas envolvidas naquela prática — tanto os adultos, como os educandos — fossem pessoas abstratas. Feliz ou infelizmente vivemos num mundo de seres concretos e, portanto, históricos. Com isso quero significar que, por mais democrática que a escola seja internamente, por mais que as relações professor-aluno sejam despidas de autoritarismo, os sujeitos aí envolvidos terão uma posição social definida antes da escola e para além dela. Portanto, a transferência da prática da democracia para a sociedade inclusiva será necessariamente mediada por essa posição. Trocando em miúdos, diria que, se a escola for internamente democrática, mas com isso apenas beneficiar os filhos das classes que detêm o controle econômico e cultural da sociedade, não será a vivência da democracia intra-escolar que os levará a abrir mão de seus privilégios futuros. Portanto, não se constrói a democracia num movimento que vai da escola para o social. Sem esquecer que esse movimento será sempre recíproco, é preciso lembrar também que, em última instância, a direção determinante será a do social para a escola.

O que acabei de afirmar creio que pode ser ilustrado pelo fato de que tem sido nas escolas particulares, freqüentadas pelas crianças privilegiadas, que os métodos chamados "não diretivos" vêm sendo empregados

com maior sucesso. São essas escolas as que possuem as melhores condições materiais, humanas e de tempo e espaço para a utilização dos métodos ativos, supostamente mais democráticos que os tradicionais. Todavia, esse fato, por si só, não está levando a maior democratização do ensino para a grande maioria.

O segundo erro que, a meu ver, tendemos a cometer ao denunciar o autoritarismo na situação escolar, é o de secundarizar o conteúdo, por privilegiarmos a forma pela qual o ensino se realiza. Não estou, com isso, propondo que forma e conteúdo sejam dimensões dicotômicas da prática escolar. Ao contrário, exatamente por supor que elas constituem uma unidade dialética, chamo a atenção para o perigo de secundarizar uma em benefício da outra.

Quando secundarizamos o conteúdo, colocamos num plano menos importante aquilo que é inerente à escola, em função do que ela existe, que é o saber. Os métodos chamados democráticos de ensino, que prefiro chamar de espontaneístas, por noções que espero fiquem claras, baseiam-se nas seguintes premissas principais:

- toda aprendizagem é uma descoberta do novo; a criança precisa viver o processo da descoberta para que aprenda e para que o aprendido tenha significado;
- nesse processo de descoberta, ela tem condições de ir sozinha, porque toda criança é criativa, pode estabelecer seus próprios objetivos e formas de aprender;
- o professor é apenas um facilitador, já que ninguém ensina ninguém: a verdadeira aprendizagem é a que vem de dentro;
- para que a aprendizagem seja espontânea, deve realizar-se num clima não ameaçador, num clima em que a criança se sinta livre para percorrer seu próprio trajeto, para errar e acertar.

Essas premissas podem, à primeira vista, ser bastante sedutoras, e seriam talvez aceitáveis se estivéssemos falando de anjos. Mas não estamos, e só para fazer exercício de concretizar as coisas, vamos situar dois diferentes tipos de alunos.

Suponhamos uma sala de 1ª série do primeiro grau, aparelhada com materiais comuns para a alfabetização e a iniciação em matemática. Coloquemos nessa sala dois grupos de crianças. O primeiro desses grupos seria constituído de filhos de profissionais liberais, que possuem grande quantidade de livros em casa; conversam com seus pais sobre o que acontece no seu cotidiano e no mundo em geral; são bem alimentados; viajam pelo país (ou mesmo para o exterior); estão familiarizadas com instrumentos de comunicação, de transporte, e demais sofisticações da moderna tecnologia; dispõem de enorme quantidade de jogos simbólicos verbais e não verbais; praticam vários tipos de esporte; falam com desembaraço, argumentam e são constantemente estimulados para enfrentar situações novas.

Imaginemos agora um segundo grupo de crianças, filhos de trabalhadores manuais, que vivem em casas super-habitadas, dispostos por isso de quase nenhum espaço vital para si próprias; ficam grande parte do tempo sóz ou com outras crianças, porque o pai e a mãe deixam

a casa muito cedo para trabalhar e retornam muito tarde; fazem como podem o serviço doméstico, a própria comida e tomam conta dos irmãos; não viajam, não passeiam, não possuem jogos, brinquedos ou livros; falam pouco e mal porque os adultos têm pouca disponibilidade para conversar com elas; são mal alimentadas; circulam num universo verbal restrito e vivem num ambiente cultural totalmente diferente do escolar.

Qual dos dois grupos de crianças será mais "criativo" na escola? Qual fará mais descobertas do "novo"? É claro que o primeiro. Vamos nos deter nesse "novo". Será ele de fato algo inédito, que brotou espontaneamente dentro das crianças do primeiro grupo? Ou fará parte do capital cultural que elas trazem escondido no bolso de suas calças jeans?

Georges Snyders (1974) afirma, em minha opinião com muita propriedade, que "para se perceber a significação de uma pedagogia, é necessário remontar até seu elemento dominante: o saber ensinado. Que se diz que se oculta aos alunos? Para que ações os conduzem as palavras, os silêncios, as atitudes explícitas e implícitas do mestre? Que ajuda se lhes dá, para ultrapassarem as mistificações interessadas nas quais tantas forças contribuem para os manter?" Se remontarmos ao elemento dominante, o saber, creio que a questão do autoritarismo nas relações professor-aluno se coloca em novo prisma, isto é, passa a dizer respeito não só ao como, mas ao que e ao quanto se ensina. Isso por sua vez repõe o problema do que vem a ser uma escola democrática e nos permite recuperar o tema que nos preocupa nesta mesa redonda dentro de uma totalidade mais abrangente. Gostaria de contribuir para essa reposição do problema apresentando algumas proposições para debate.

Uma escola democrática é, para mim, aquela comprometida com as aspirações da grande maioria de construção de uma sociedade mais justa. A contribuição que ela, escola, tem a dar para isso, diz respeito principalmente à transmissão e apropriação do conhecimento por uma parcela cada vez mais expressiva dessa maioria constituída pelas classes subalternas. O saber a ser apropriado não é algo que brota facilmente no solo inédito da imaginação. É o saber já existente na sociedade, a partir do qual o "fazer" do dominado poderá construir um saber novo, uma vez que o novo passa pela incorporação e superação do conhecido. Afirmando neste caso, com relativa segurança, que para *ultrapassar* é preciso *passar por*.

A menos que nos achemos no direito de, mais uma vez, estabelecermos o que os dominados devem saber e como devem saber, a apropriação do conhecimento deve ser a mais abrangente, quantitativa e qualitativamente. O patrimônio cultural, científico e artístico de uma dada formação social, com todas as suas contradições e possíveis falhas, foi produzido às custas do trabalho de muitos, portanto a luta deve ser no sentido de que cada vez mais pessoas possam apropriar-se dele e empregá-lo na orientação e elucidação de sua própria prática.

Se, no momento em que esse patrimônio for dominado por aqueles que até hoje a ele não tiveram acesso, esses mesmo vierem a negá-lo, a questioná-lo, isso é para mim uma resultante, não um *a priori*. Mas eles o negarão e o substituirão, como possuidores e não como

excluídos. Definirmos nós, de antemão, o que é significativo ou não para uma criança, em função de sua cultura de origem, pode comprometer-nos com uma visão meramente culturalista. Podemos, com isso, diluir as desigualdades materiais de fato existentes, das quais a cultura constitui expressão significativa, relativamente antônoma, mas nem por isso independente.

É costume nos perguntarmos, por exemplo, que sentido existe em ensinar figuras gramaticais a crianças de meios pobres. Não estaríamos com isso cometendo uma violência simbólica sobre elas? Proponho que a pergunta seja diferente: como ensinar figuras gramaticais a essas crianças de modo que, ao aprendê-las, elas mesmas, possam estabelecer o significado e a validade desse conhecimento para a sua própria vida prática?

A apropriação do saber exige, de todas as pessoas, esforço, trabalho e disciplina. A criança privilegiada é educada num *ethos* familiar que favorece esses comportamentos. Desde muito cedo, ela é iniciada no ritual do domínio do corpo, do pensamento e da linguagem, apropriados ao trabalho intelectual. Para ela, o clima da escola não é ameaçador, pois constitui uma continuidade do trabalho pedagógico primário desenvolvido no seio da família. A criança da classe dominada vem de outro *ethos* e precisa sobreviver nessa escola. Poder-se-ia objetar: então mudemos a escola, façamos uma escola adequada à criança pobre. Mas, que seria uma escola própria para os pobres, numa sociedade não igualitária, senão a legitimação e o reforçamento da desigualdade?

O que se busca é uma escola identificada com os interesses e necessidades da grande maioria constituída pelas classes subalternas. Supor que ela possui autonomia para ser, plenamente, uma "escola do oprimido" ou uma "escola da classe trabalhadora", antes que deixem de existir oprimidos e antes que a classe trabalhadora tenha assumido o controle do conjunto da sociedade, é extremamente perigoso, no meu modo de entender. Precisamos ter um projeto na cabeça, mas os pés neste chão, que é situado e datado historicamente. Não se pode tratar apenas de pensar na educação e na escola alternativas, deixando de lado a questão de que as crianças das classes populares precisarão sobreviver nessa escola que temos, para se apropriarem dela. Para isso, precisarão, mais que as privilegiadas, de trabalho, disciplina e esforço. Uma pedagogia que se proponha adequada à grande maioria, não em termos universais e abstratos, mas aqui e agora, não pode deixar de levar em conta esse dado.

Arrisco-me a esquematizar algumas premissas dessa pedagogia, que gostaria de contrapor às premissas dos métodos "não diretivos", muitas vezes identificados, erradamente a meu ver, com métodos democráticos de ensino.

— A aprendizagem é ao mesmo tempo um processo prático e teórico. Desde que nasce, a criança é envolvida por um "fazer", a partir do qual adquire um tipo de "saber". Este, constitui o capital cultural que traz para a escola. A questão é que parte dessas crianças possui um capital cultural adquirido do "fazer" e "saber" dominantes, enquanto grande maioria dispõe de um

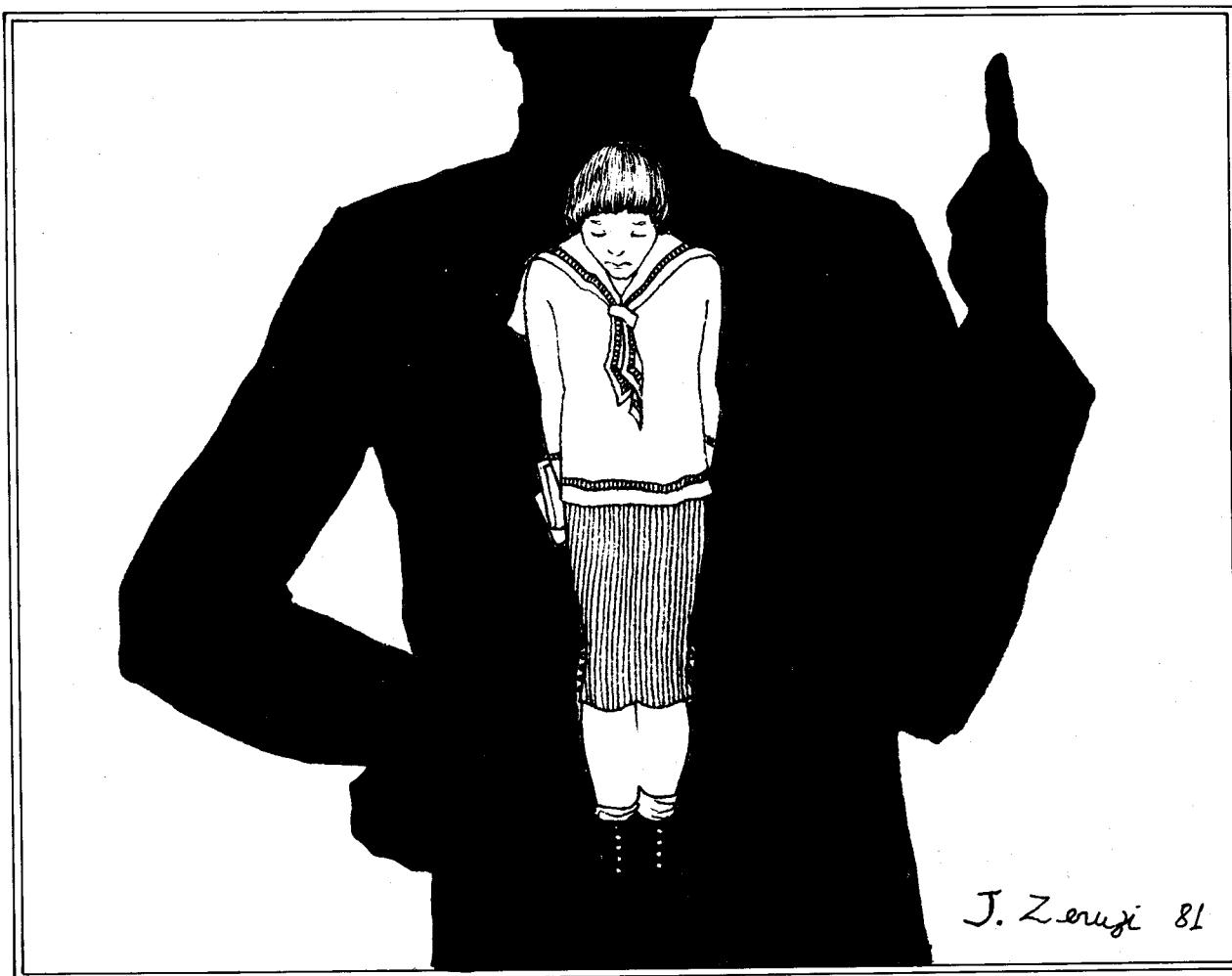
"capital cultural" recebido a partir da vida concreta dos oprimidos.

- Pela sua natureza, a escola é organizada em função do saber dominante. Ainda que, diante dos currículos que materializam o saber escolar propriamente dito, todas as crianças estejam em posição de quem "não sabe", essa igualdade é apenas aparente. Para algumas, o acesso ao conteúdo escolar é extremamente facilitado pelo que já sabem antes de vir para a escola. Para outras, em maior número, esse acesso exige mais esforço e, muitas vezes, ruptura com o saber que já possui.
- Se algumas "não sabem" mais que outras, a estas é que é preciso *ensinar*. Ao professor, como alguém que já conseguiu se apropriar de uma parte do saber, cabe desempenhar essa tarefa. Ele terá que dirigir as crianças menos privilegiadas por um caminho que lhes é estranho e para o qual elas não puderam ser preparadas pela família.
- A escola que existe não poderia deixar de ser ameaçadora para a criança das classes dominadas. Isso não pode ser *álibi* para facilitar ou baratear o conhecimento ao qual ela tem direito. Há que fornecer-lhe as armas para enfrentar a ameaça: confiança em si própria, possibilidade de acertar, auto-respeito, mas também aprendizagem dos hábitos adequados ao trabalho escolar, tais como disciplina, domínio do corpo e do pensamento.

Se de fato aceitamos que o ser humano é produto das relações sociais de seu meio, ao professor cabe a tarefa de ajudar essa grande maioria de crianças a adquirirem uma visão de mundo mais integrada e mais coerente do que aquela que trazem do mundo familiar. Esta nova visão de mundo, que o conteúdo do saber escolar permite adquirir pelo domínio da Linguagem, das Ciências, da História e Geografia, é que poderá ser o ponto de partida de uma concepção revolucionária do social. Uma concepção revolucionária que poderá incluir, até mesmo, a negação do saber escolar e sua substituição por outro tipo de saber ou até, quem sabe, a negação da própria escola. Mas uma negação feita por quem já passou por ela. Alguém disse algum dia que a verdade é revolucionária. Se algo existe portanto de verdadeiro no saber escolar, por que negaríamos àquelas a quem deveria caber decidir o que fazer com esse saber?

Creio que é necessário aqui um parêntese. Quando coloco o saber que é apropriado pelo trabalho escolar como ponto de partida de uma concepção revolucionária, quero deixar claro que não se trata de formular currículos e programas para ensinar o materialismo dialético desde os primeiros anos da escola. Entender as coisas desse modo seria se enredar num mecanicismo ou num idealismo perigosos.

É preciso não esperar da escola aquilo que ela não pode e talvez não deva dar. Seu papel diz respeito primordialmente à transmissão e apropriação do conhecimento, não à formação da consciência revolucionária. Está última há que ser forjada, também e principalmente, em outras instâncias práticas e teóricas da movimen-



tação do social. Mas também não vamos subestimar aquilo que a escola pode e deve dar: os pré-requisitos necessários ao domínio da comunicação do pensamento abstrato, um modo mais organizado e consistente de entender a natureza e o social.

Talvez a maior contradição inerente à educação escolar é a de que, como ponto de partida, ela pode conduzir tanto a um projeto de ascensão individual, quanto a um projeto que incorpore os interesses do conjunto da sociedade. O tipo de resultado não está inteiramente sob o controle da escola. Depende de uma prática política mais ampla, para a qual a contribuição da educação escolar é relevante mas não determinante.

Nessa óptica, a questão do autoritarismo na relação professor-aluno se redefine. O autoritarismo acontece sim, mas quando se nega, se facilita ou se barateia o saber, reservando o "caviar" do conhecimento para os privilegiados, que podem frequentar as melhores escolas dos vários graus. Combater esse autoritarismo implica duas frentes de luta: de um lado, generalizar a escola para todos; de outro, buscar formas pelas quais todos aprendem, e do melhor modo, aquilo que até agora foi privilégio de poucos.

O autoritarismo ocorre, por exemplo, quando, na escola da periferia pobre, o período de aula é encurtado,

são colocados os professores mais despreparados, aumenta-se o número de feriados, dias de férias e pontos facultativos; quando os professores das crianças mais pobres são os que mais faltam, os que mais mudam de emprego; quando os currículos das escolas frequentadas pelas crianças das classes populares são barateados e encurtados, ainda que, oficialmente, todas as escolas ofereçam o mesmo conteúdo. O autoritarismo se revela, enfim, em todas as estratégias de que a classe dominante lança mão para impedir o acesso ao saber escolar. Talvez ela, a classe dominante, também tenha percebido que esse saber não é pura ideologia, que possui um componente verdadeiro e que a verdade pode ser perigosa.

Dermeval Saviani, em comunicação feita na I Conferência Brasileira de Educação, em abril deste ano, põe o dedo nessa questão. A certa altura, afirma: "quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos a escola foi democrática; e quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção da ordem democrática". A escola da burguesia em ascensão, segundo Saviani, esteve articulada com a construção de uma sociedade mais igualitária, partia da premissa que todos eram livres — e portanto basicamente iguais. A burguesia, então, expressava legitimamente os interesses do conjunto da sociedade contra a ordem feu-

dal. E a escola era vista como instrumento que ajudava a promover a igualdade. Era uma escola tradicional, que ensinava a todos do mesmo modo — afinal não eram todos iguais?

Assim que se viu ameaçada pela participação popular e deixou de ser porta voz dos interesses do conjunto, a burguesia passou a se fascinar pelo discurso das diferenças individuais. Partindo de uma base talvez cientificamente válida, constitui-se uma pedagogia carregada de interesses ideológicos dissimulados. O importante passou a ser a experiência significativa — que é pessoal e subjetiva e, portanto, diferente de uma pessoa para outra. O problema é que o “significado” de uma classe é sempre o predominante e o que fornece mais poder, porque mais próximo a uma apropriação e a um conhecimento mais avançado do real. Vejamos, um exemplo.

O currículo do 1º grau, segundo a orientação oficial, se organiza em “atividades significativas” para a criança. O que não se explicita é que, entendida mecanicamente, essa norma leva a que apenas para a criança rica o significativo seja o conhecimento dominante, pois o que seria o significativo da criança pobre? Felizmente, certo bom senso intuitivo da prática escolar ainda reteve um mínimo do conteúdo chamado “tradicional” para transmitir. Se fôssemos ser fiéis ao espírito da recomendação oficial, como teríamos que organizar a experiência da criança pobre nos primeiros anos escolares para que ela fosse significativa? Provavelmente, a partir das concepções mágicas que ainda predominam junto à classe dominada, a partir de uma experiência de trabalho espoliador, mas que muitas vezes não tem uma consciência articulada da própria espoliação, a partir do que é veiculado pela televisão, para não dizer a partir da violência e do desamor, que são as mediações individuais e psicológicas pelas quais a pobreza se concretiza na família dessas crianças. Queremos reafirmar essa realidade, queremos manter o homem no seu berço, como um “beau sauvage”, ou queremos instrumentá-lo para enxergar o que não se vê a olho nu? Parafraseando Gramsci: para quem fazemos a escola? Para os que “sabem” ou para os que “não sabem”?

Ainda que se continue proclamando a escola como promotora da igualdade, modifica-se o que fazer pedagógico para que legitime, em nome do respeito à experiência significativa, a situação não igualitária. A nós, educadores progressistas, cabe cobrar que o proclamado se realize, ainda que saibamos que, no limite, ele não poderá se realizar plenamente. Não creio que essa cobrança se deva fazer privilegiando apenas o funcionamento democrático dentro da escola, e sim pressionando na direção das próprias premissas da escola burguesa: todos são iguais porque todos têm condições de ter acesso ao saber.

Finalmente, queria concluir dizendo duas palavras a respeito da questão do amor e da brincadeira. Isso aparentemente nada tem a ver com o autoritarismo. Entretanto, na denúncia deste último e na defesa de uma atitude não diretiva de parte da escola, especialmente em se tratando da escola básica, permanece subjacente a idéia de que a relação professor-aluno deve ser carinhosa, amorosa e, semelhante à do brinquedo, uma relação entre iguais. Como não há forma de não ser diretivo no processo de ensino, dissimula-se a direção sob a capa do sentimento. Chega-se, até mesmo, a atribuir todos os problemas das crianças das classes desfavorecidas a uma abstrata carência de afeto e de amor, absolutizando-se esses últimos. Ignora-se, desse modo, que o afetivo-emocional media condições de vida objetivas, as quais há que ter em conta sob pena de iludir-se com soluções puramente subjetivas, para não dizer sentimentalistas.

Creio que, a esse respeito, é possível recuperar algumas das colocações feitas por Chartier (1978). Situando-as e datando-as no contexto de nossa preocupação com a escolarização da criança da classe dominada. As passagens que cito, e com as quais termina esta exposição, foram quase todas selecionadas por Azanha ao prefiar a tradução brasileira do livro de Chartier.

“Todos nós sabemos que os pais instruem mal os seus filhos, quando desejam fazer isso. Já vi um bom pai, que era também um bom violinista, cair em acessos de cólera ridícula e enfim enviar seu filho a algum professor menos apaixonado. O amor não tem paciência. Talvez ele espere demasiadamente; talvez qualquer negligência possa lhe parecer uma espécie de insulto(. . .). A força do mestre, quando repreende, consiste no fato de que logo no instante seguinte não pensará mais no caso, e a criança o sabe muito bem. Assim a punição não cai sobre aquele que a aplica (. . .). O prazer de tocar uma obra de piano não pode ser percebido nas primeiras lições, é preciso sabermos suportar o aborrecimento inicial. Eis por que não se pode fazer com que as crianças saboreiem as ciências e as artes como saboreamos os doces de frutas (...). Embalar não é instruir.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHARTIER, Emile (Alain). *Reflexões sobre a educação*. São Paulo, Saraiva, 1978.
- SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* Lisboa, Moraes Editores, 1974.