

COMENTÁRIOS SOBRE “ENSINO DE 1.º GRAU: direção ou espontaneísmo?”

Sérgio Vasconcelos de Luna

Da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

O conteúdo do artigo de Guiomar Namó de Mello é, no mínimo, provocativo, característica, aliás, do produto de pessoas que pensam e que se comprometem. Mas há outros ângulos pelos quais olhar o artigo e que o tornam ainda mais louvável: ele é iconoclasta (no bom sentido) ao derrubar mitos construídos por uma verbalização — mas não por uma prática — educacional; é crítico com base em uma análise política da instituição escola, sem ser academicamente crítico.

Tais características revestem de muita responsabilidade a tarefa de comentá-lo e, por isso, ao aceitá-la, explicitarei para mim mesmo uma restrição e um ponto de partida que, acredito, vale a pena mencionar aqui, logo de saída:

1. Qualquer contribuição que eu possa dar ao debate deverá ser decorrente de uma análise do ponto de vista da Psicologia da Educação, ainda que a tônica do artigo seja outra. Obviamente, minha posição pessoal não poderá ser omitida, mas não acredito que sozinha ela justifique o convite a mim feito.
2. Tanto quanto entendo, o artigo foi preparado para uma exposição em um simpósio. Ora, um texto feito para ser lido pelo autor (e, portanto, ouvido com a ênfase do autor) deve ter características bastante diferentes das de um texto destinado à leitura. Acredito que essas diferenças (mais o fato de que a autora estaria à disposição da audiência durante os debates) explicam a ausência de referências a dados que justifiquem certas afirmações que, sem eles, soam, às vezes, perigosamente gerais e/ou categóricas.

A idéia de enfrentar abertamente as contradições decorrentes de um conceito de educação baseada na igualdade de condições, ao invés de baseá-la na igualdade de direitos, deveria ser sempre bem recebida; e a disposição para isso talvez seja o maior mérito do texto. Exatamente porque todos têm direito ao conhecimento, à instrução, ao acesso ao patrimônio cultural, científico e artístico é que as diferenças de condições (físicas, sociais e comportamentais) precisam ser consideradas, de forma a assegurar esse direito. A constatação de diferenças de condições não nos permite estabelecer objetivos diferentes; apenas deveria alertar-nos para a necessidade de encontrar meios diferentes (leia-se: adaptados, adequados) para chegar aos mesmos objetivos.

Uma série de denúncias e de propostas é feita no texto a partir desse ponto central e não posso deixar de aplaudí-las. Contudo, retomando minha posição de compromisso com a Psicologia da Educação, também não posso deixar de considerar algumas análises feitas pela autora e, em especial, as implicações delas para uma prática educacional.

Um aspecto intrigante do texto — e confesso não estar suficientemente esclarecido quanto à posição da autora no que diz respeito a ele — refere-se ao que eu chamaria de “neutralidade do ensino”. Em alguns momentos o texto deixa a impressão de que o que está sendo proposto é que o ensino seja feito de forma neutra de modo que cada pessoa possa “apropriar-se dele e empregá-lo na orientação e na elucidação de sua própria prática”, e a negá-lo ou a questioná-lo, Mais adiante, esta im-

pressão é reforçada. "Definirmos nós, de antemão, o que é significativo ou não para uma criança em função de sua cultura de origem, pode nos comprometer com uma visão meramente culturalista". Em outras palavras, a igualdade de direitos nos obriga a colocar o conhecimento indistintamente ao alcance de todos, sem interpretações culturalistas, de forma que cada um decida o que fazer com ele; também não cabe selecionar a que cada um terá acesso em função de sua cultura de origem, restando à escola a descoberta de como superar as diferentes culturais que dificultam a transmissão do conhecimento.

Não há o que criticar na proposta enquanto intenção mas se, de fato, nela está implícita a idéia de uma transmissão neutra do conhecimento, ela precisa ser discutida pois parece passar ao largo de inúmeros problemas.

O primeiro deles diz respeito ao transmissor do conhecimento — o professor — surpreendentemente desconsiderado na análise. Embora o argumento do texto afirme explicitamente que "as pessoas não são seres abstratos", mas seres concretos e históricos, tal constatação não parece ter tido consequência no resto da análise. As relações de poder, de dominação social e política, descritas no texto para o aluno, valem, ponto por ponto, para o professor. Ele também provém de um *ethos*, também possui um capital cultural adquirido do "saber" e "fazer" dominantes. Como esperar dele uma transmissão "neutra" que torne os indivíduos "livres (?)" para, uma vez apropriado o conhecimento, utilizá-lo ou negá-lo?

A sua história de vida, o cargo que ocupa, a forma pela qual se apropriou do patrimônio cultural, científico e artístico, permitem prever que sua transmissão dificilmente será neutra. (Nesta análise é animador pensar em fatos — em oposição a interpretações — na medida em que eles começam a tornar mais viável a idéia de uma neutralidade na transmissão do conhecimento. Mas suspeito de que no contexto que ora analisamos — especialmente com a restrição ao âmbito da escola de 1º Grau — nós estejamos lidando cada vez mais com interpretações.)

É bem verdade que a autora admite que o produto da escola "não está inteiramente sob o controle da escola" mas "depende de uma prática política, mais ampla, para a qual a contribuição da educação escolar é relevante mas não determinante" (pelo menos no que diz respeito a um projeto de ascensão individual em oposição ao favorecimento do conjunto da sociedade); mas é verdade também que esse alerta ajuda pouco enquanto não conseguirmos trocar em miúdos os grifos (meus).

A autora tem, ainda, a seu favor, dois pontos nesta discussão: o fato de que, neste momento, parece estar mais empenhada em denunciar os erros e implicações de uma concepção verbalmente democrática de educação, e o fato de que teorias alternativas (cujos pressupostos principais são sintetizados no texto) também não parecem levar em consideração o repertório do transmissor. Contudo, o que eu questiono é a suficiência (ou a funcionalidade) de uma análise que ou desconsidera um dos fatores que compõem o processo educacional, ou parte

do pressuposto de que é suficiente para mudar uma história de vida.

Uma análise semelhante deve ser feita a propósito da maneira como (aparentemente) é interpretada a apreensão do conhecimento (um segundo problema desconsiderado na análise). O texto apresenta uma bela ilustração de como o repertório e a história de vida de crianças controlam o seu desempenho subsequente. Quero entender essa análise para as consequências do seu desempenho.

Há duas alternativas para se ampliar o repertório de um indivíduo: através de contingências naturais, onde o que mantém o indivíduo se comportando é o próprio produto natural do seu comportamento; ou através de contingências arbitrárias, onde o controle do comportamento é exercido por contingências criadas por um outro indivíduo ou grupo e, portanto, fora do acesso do próprio indivíduo que se comporta. Olhadas deste ângulo, as propostas do texto tornam-se bastante mais complicadas, o que não significa incorretas ou inadequadas. Que preço deveremos pagar para que crianças desprivilegiadas adquiram um fazer e um saber dominantes inexistentes em seu ambiente? Que razões elas possuem para adquiri-los? É perfeitamente possível decidir que a criança tem uma motivação intrínseca para o saber, uma curiosidade inata pela vida. Mas, além de não conseguir encontrar *evidências* que justifiquem tal afirmação, sobram-me dados que demonstram que o desenvolvimento de seu repertório é estreitamente controlado por suas relações com seu ambiente natural e com o arbitrário, que se planeja para ela. Os efeitos que o ambiente natural de uma criança produz sobre seu repertório já estão claramente ilustrados no texto. O que falta, parece-me, é a análise das chances de manutenção de um repertório instalado sob contingências arbitrárias (já que não existem condições naturais para mantê-lo). A devolução diária e inevitável da criança ao seu ambiente natural criará conflitos cuja solução não é difícil adivinhar.

Eu me referi, há pouco, a duas *alternativas*. Mas existe um procedimento capaz de conciliá-las. Se um indivíduo não é capaz de emitir determinado comportamento, não há como deixá-lo sob controle de contingências naturais (isto é, o produto natural do comportamento não será obtido). Nesses casos, é frequente criar contingências arbitrárias, capazes de instalar o comportamento e, gradualmente, transferir o controle para as contingências naturais. Esse procedimento poderia ser eficaz no exemplo que estamos discutindo e algumas propostas feitas no decorrer do texto sob análise parecem indicar que a autora — ainda que com pressupostos teóricos diferentes — estaria sugerindo algo parecido. Contudo, três aspectos levaram-me a explicitar estas posições:

1. se, de fato, a autora propunha algo semelhante, isso não foi feito de maneira clara;
2. acredito que compete ao especialista em educação a explicitação dessas propostas, sob risco de que elas venham a ser colocadas de lado por inviabilidade;

3. um procedimento como o proposto não é feito sem risco: alguém deverá planejar as contingências arbitrárias e programar a passagem do controle arbitrário para o natural; como eu disse antes, esse alguém dificilmente será das camadas não dominantes etc. . . etc. . .

Um outro ponto merece comentário, embora possa ser considerado uma decorrência do anterior. No final do texto, a autora faz uma rápida (infelizmente!) referência ao problema do amor e da brincadeira, e eu acho que ele tem muito a ver com as questões em discussão. Concordo integralmente com os alertas feitos, que considero oportunos e necessários. Contudo, lamento que, identificado o problema, ele tenha tido a continuação que teve. As citações das citações de Azanha não só não mantêm a discussão ao nível em que foram formuladas, como também tornam questionável o encaminhamento. Da constatação de que o afeto e o sentimentalismo podem ser empregados (verbalmente, eu acrescentaria) para dissimular o diretivismo negado (verbalmente, eu acrescentaria) não decorre que a aprendizagem não pode ser simples e divertida; da constatação de que "embalar não é instruir" não decorre que "não se pode fazer com que as crianças saboreiem as ciências e as artes como saboreamos os doces de frutas".

A argumentação parece ter por trás o fato de que, se um objetivo terminal tem muitos pré-requisitos e objetivos intermediários, é inevitável fornecê-los antes de se chegar ao terminal. O que não é inevitável nem necessário é que eles sejam fornecidos de modo aborrecido e custoso (ver exemplo das lições de piano). Como no exemplo do parágrafo anterior, também aqui é possível intercalar contingências arbitrárias intermediárias, capazes de manter o comportamento ocorrendo, até que o terminal possa ser emitido e, então, ficar sob o controle das contingências naturais. E se o contra-argumento é o de que o indivíduo deve aprender a agüentar o aborrecimento e o custo para saborear o prazer de chegar ao terminal, vou aguardar até que esse objetivo se mostre realmente necessário ou que se demonstre que não há uma maneira mais agradável e menos custosa de atingi-lo.

Quero concluir dizendo que, à medida que voltava ao texto para conferir posições ou para ajustar interpretações, eu hesitava quanto à correção de algumas destas, ou quanto à propriedade daquelas. Porém, decidi mantê-las porque não consegui avaliar quanto de minhas hesitações eram função de uma melhor interpretação do que o texto propunha e quanto elas eram consequência do conceito favorável em que tenho a autora. Mas terei muito prazer em retirá-las todas ao constatar meus enganos.