




GEORGES SNYDERS

ESCOLA E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

Educador francês autor de "A Alegria na Escola", "Escola, Classe e Luta de Classe", dentre outros. Esteve no Brasil, em dezembro de 1988, comprometendo-se em conceder uma entrevista exclusiva à **EDUCAÇÃO EM QUESTÃO**, realizada por Maria Salonilde Ferreira (UFRN) em Paris, julho de 1989, e traduzida por Marcos Antônio de Carvalho Lopes.



EQ – Acabamos de promulgar uma Nova Constituição onde o direito à educação pública, gratuita e obrigatória, conquistada pelo regime burguês, se mantém. O fato de que o ensino seja gratuito e obrigatório é percebido pelos educadores como elemento da democratização da escola. Mas, a educação pública, no Brasil, encontra-se num processo gradativo de decadência. Segundo os dados oficiais, 33% (7,5 milhões) de crianças entre 7 e 14 anos (idade da escolaridade obrigatória) estão fora da escola. Dos que freqüentam, 27,6% (6,3 milhões) estão fora da faixa etária da escolaridade obrigatória. Isto significa que mais de 60% destas crianças não têm acesso ao ensino elementar previsto pela Lei. Por outro lado, daqueles que têm acesso à Escola, a maioria fracassa. Estes fatos estão associados ao nível de exploração que sofrem os trabalhadores no Brasil. Entre os que conseguem trabalho, o nível de vida varia de miséria (1 salário mínimo) à penúria (até 2 salários mínimos).

Diante destes fatos, pode-se admitir que a Escola, no Brasil, seja verdadeiramente democrática?

Pode-se conceber a democracia independente da forma de sociedade na qual ela se exerce ou a democracia se limita a uma concepção burguesa?

A Escola na sociedade burguesa pode ser democrática?

G.S. Devo confessar que não conheço os problemas brasileiros. Pelo que você expõe, há uma proporção muito elevada de crianças que não vão de modo nenhum à escola e uma proporção também muito elevada de crianças que estão desniveladas em relação à idade de escolaridade. Portanto, são

condições extremamente duras para a escola. É evidente que não se pode falar de escola democratizada, mas, por outro lado, creio que tudo o que diz respeito à escola deve ser visto de uma maneira muito dialética. Primeiramente, o lugar de trabalho dos professores é, apesar de tudo, essencialmente a escola. É no interior da escola que eles podem agir mais intensamente, e até mesmo lutar e fazer progredir as coisas. Eles não podem se desesperar com a escola porque é imperfeita.

Em relação aos alunos que não freqüentam a escola, há, provavelmente, estudos feitos. Eles não vêm à escola por dois motivos. Por um lado, a pobreza os impede de freqüentar a escola: eles precisam ganhar dinheiro muito cedo, provavelmente. Por outro lado, a escola não lhes parece muito atraente, e tanto eles, como a família, não realizam, talvez, todos os esforços necessários para ir à escola. Assim sendo, mesmo que fossem à escola, seria, ainda assim, uma catástrofe, de nada lhes serviria. Nesse caso, penso que há uma luta a ser conduzida em muitas frentes. Há uma luta para que aqueles que não vão à escola possam freqüentá-la. Há também uma luta para fazer com que aqueles que estão na escola vejam a escola como algo de atraente.

Desse modo, a escola de uma sociedade não-democrática deixa de ser democrática. Mas a escola, mesmo numa sociedade não-democrática, é, apesar de tudo, um dos meios da democratização desta mesma sociedade. Um meio entre outros, mas um meio que não se pode absolutamente negligenciar, porque a escola fornece às crianças, apesar de tudo, a capacidade de raciocínio, de verificação.

O que é uma palavra que foi verificada? O que significa um raciocínio justo? E daí, sem cair nas utopias, podemos pensar que a escola contribui um pouco, forjando cidadãos que não se deixarão, de modo nenhum, conduzir por qualquer um. De tal modo que, mesmo não sendo a escola democrática, não se pode renunciar a fazer avançar a escola na direção da democratização, porque ela contém, nela própria, germes de democratização, isto é, progressos do pensamento, progressos da vida da criança. Se conseguirmos, mesmo parcialmente, que crianças de diferentes classes sociais vivam juntas numa sala de aula, já teremos dado um passo a mais, talvez, em direção à confrontação dos pontos de vista, em direção à confrontação dos interesses, em direção à confrontação das vidas.

Que dizem os estudos sobre todas estas crianças que não vão à escola/que não chegam à escola? Estes 33% de crianças que estão fora da escola?

Naturalmente, há muitas causas. A primeira é que as crianças são muito

pobres. Elas precisam ganhar a vida. A segunda é que não há escola na proximidade. E o fato, justamente, de que o governo não se preocupa em construir escolas prova que os governantes têm, antes de qualquer coisa, medo da escola. Isso é muito importante. Se a escola fosse uma aliada do governo, ele faria tudo para construir escolas e tornar a escolaridade obrigatória. O fato, portanto, de que o governo não constrói escolas, o fato de que não se obriga as crianças a freqüentar a escola, mostram que os governantes têm medo da escola, e que, por isso, não se interessam em ampliá-la. Isto mostra ainda que, apesar de tudo, a escola é percebida pela classe dominante, às vezes, como um aliado, mas também, ao mesmo tempo, como um inimigo possível.

Há então os que não vão à escola e que ficam desnivelados quanto à idade. Um ano nem é muito grave, mas dois anos começam a preocupar.

Por que este desnivelamento escolar? Isso deve ter sido estudado.

Todos eles falam português, não é mesmo? Você não têm o problema que temos, na França, de um grande número de imigrantes. Estas pessoas não falam francês. No Brasil, todo mundo fala português. Mesmo assim, as crianças são reprovadas. É compreensível, quando se vive em péssimas condições, em condições difíceis. Nesse caso, é necessário que sejam feitos esforços muito especiais para que a escola dê mais àqueles que têm menos em casa. Mais em qualidade e não em quantidade. Não são mais horas de aulas, e, sim, que se considere que estas crianças têm graves problemas, uma vez que não estão habituadas à palavra, ao universo escolar, ao universo dos livros. . .

É claro que, enquanto o modo de vida da família não mudar, os resultados escolares da criança mudam pouco. Entretanto, quando há tentativas feitas neste sentido, quando as crianças em dificuldade sentem que se dá mais atenção a elas, tudo isto pode ajudá-las um pouco a evoluir. Não há milagres na escola, claro, mas há, assim mesmo, possibilidades de progresso, creio. A escola não pode fazer com que o modo de vida das crianças mude, ela pode, no entanto, dar às crianças a sensação de que se está levando em consideração a sua pessoa e as suas dificuldades. Sei que é muito difícil para os professores primários. E na formação dos professores primários é necessário salientar bem o que é conveniente para esta grande massa de crianças em dificuldades.

A primeira reação de um professor é sempre a de procurar os "bons" alunos: é mais agradável, funciona melhor, . . . Mas é necessário também que procurem se responsabilizar por aquelas crianças com dificuldades. Além

do mais, é extremamente fascinante se ocupar destas crianças. Isso, é claro, deve fazer parte da formação dos professores, sobretudo, dos professores primários.

Quero dizer, tudo deve funcionar de modo a se ter professores primários capazes de ajudar efetivamente os alunos dos meios muito populares.

Um dos problemas, na França, é que, agora, os professores primários, frequentemente mulheres, não são, de modo nenhum, originários de meios populares. Além disso, estas professoras são quase sempre casadas com altos funcionários. Assim sendo, apesar da boa vontade que têm, elas nem sempre chegam a compreender bem as dificuldades das crianças das classes populares.

Não estou querendo dizer que o fato de haver professores da mesma origem social das crianças solucionaria o problema da discriminação do sistema educativo. Tampouco que os professores de origem burguesa não possam compreender os problemas das crianças dos meios populares. O que quero destacar é que a origem de classe é um elemento de mediação da ação educativa.

Um dos motivos do sucesso da escola laica na França, no início da III^a República, por exemplo, era que os professores primários eram filhos de camponeses, tinham obtido êxito em seus estudos, mas não estavam muito distanciados do modo de vida dos seus alunos.

No que se refere, ainda, à formação dos mestres, há duas coisas que gostaria de salientar. Primeiramente, que eles tentem se lembrar dos tempos em que foram alunos, em que eram crianças. Quantas vezes quiseram protestar contra o que o professor fazia, e não ousaram, porque diziam, justamente, que não se devia protestar. Que eles se ponham no lugar de seus alunos, pois a situação do aluno, pelo menos na França, nem sempre é muito cômoda: há seis horas de aula por dia, trabalho em casa; exige-se muito do aluno. É preciso que os mestres se lembrem de que é um trabalho árduo. Não sei, talvez uma espécie de curso em que o mestre brincasse de ser criança. Seria possível? Isto é, fizesse teatro. Seria feita uma espécie de cena de teatro. Não seria bem um psicodrama, mas algo parecido. Gostaria de que, de tempos em tempos, eles tentassem ser crianças.

Que os mestres se lembrassem bem do tempo em que foram alunos e de suas reivindicações naquele momento. É preciso que os mestres não caiam no mesmo erro dos operários que se tornam patrões.

Dizem que os operários que conseguem ser patrão são, geralmente, patrões difíceis, pouco compreensivos e muito exigentes. Logo, nunca devem es-

quecer que foram alunos; que se organize uma espécie de psicodrama para que possam voltar à época em que eram crianças.

Em seguida, ao lado dos cursos já existentes, talvez se deva criar um curso de discussão sobre os gostos dos alunos, sobre o que gostam de fazer quando não estão na aula. A escola deve ser o prolongamento mais elaborado daquilo que as crianças gostam de fazer e fazem fora da sala de aula. Para que isso aconteça, é, pois, necessário que o mestre viva, pelo menos de tempos em tempos, a vida dos alunos.

Quando o mestre, por exemplo, sobretudo os homens, sabe jogar futebol com os alunos, sabe discutir sobre o jogo que passou na televisão, e consagra para isso algum tempo, há um meio de progredir. Uma mulher que não joga futebol pode encontrar outros meios. Pode ser um cantor, uma emissão de televisão, etc., pois não há só futebol na vida das crianças. Além do mais, há rapazes e moças. É preciso entrar em contato com os alunos, e isso pode ser aprendido. Primeiramente, entrar em contato com os alunos, depois exigir deles um esforço. Pode-se discutir com eles sobre futebol, sobre um programa de televisão, sobre a motocicleta quebrada, tudo depende da competência, naturalmente. É preciso desenvolver, junto aos professores, setores de competências que vão ao encontro dos gostos dos alunos. Uma vez que a comunicação for obtida, pode-se ir mais além e exigir dos alunos um esforço. Numa sociedade em que há tantas dificuldades, a escola registra forçosamente todas estas dificuldades. É por isso que se deve pensar a longo prazo em um progresso da sociedade, mas se deve pensar também no dia-a-dia. Que podemos fazer na escola que se tem hoje, tal qual ela é agora? Há muitas coisas para se fazer, e não se deve abandonar este setor; nem mesmo para uma política de conjunto.

É preciso que conheçam, sobretudo, o modo de vida dos alunos, o modo de cultura dos alunos, o modo de distração dos alunos, seus próprios lazeres, seus diferentes modos de vida, que entrem nestes modos de vida e tentem fazê-los avançar um pouco mais. É pela formação dos professores que se deve começar. A formação dos professores não deve ser somente no campo da Matemática ou da Literatura. Ela deve considerar o modo de vida dos alunos, inclusive daqueles que sentem mais dificuldade. Assim, o professor pode tentar, em certos setores, participar dos modos de cultura dos alunos e, conseqüentemente, ajudá-los em seu desenvolvimento.

Como já enfatizei antes, é preciso pensar a longo prazo e no imediato sem esquecer o progresso da sociedade. É nesta perspectiva que gostaria de analisar a questão da democracia. Uma concepção é coerente, num dado mo-

mento, relativamente a uma representação global do mundo; e esta mesma, não pode separar-se do nível atingido pelas forças produtivas e pela organização social. No século XVIII, a burguesia, “então revolucionária”, prevalece sobre a sociedade feudal; e as suas idéias — liberdade, individualismo, democracia — suplantam os conceitos feudais. Como diz Marx, “as idéias dominantes de uma época nunca foram senão as idéias da classe dominante”. Por outro lado, porém, essas idéias da classe dominante possuem, de fato, uma realidade e, num dado momento, desempenham um papel progressista. Devemos compreender que uma classe não adquire esse poder, senão na medida em que tem qualquer coisa a conceder à humanidade. A democracia exprime uma necessidade da burguesia; mas, ao mesmo tempo, é condição para as massas poderem organizar-se, lutarem contra a exploração da qual são vítimas e é o objetivo que o proletariado quer realizar hoje. A democracia burguesa não se reduz a uma pura fraude para ludibriar o povo. A democracia foi um passo à frente em relação ao feudalismo, pois a burguesia só se tornou dominante por ter sido capaz de fazer avançar a história. Neste momento, ela se encontra contida nos limites de classe e procurando conservar o poder. No entanto, não devemos considerá-la uma conspiração montada expressamente para manter o povo na obediência. A luta contra a forma manifesta de democracia não pode ser confundida, de modo algum, com uma simples recusa à democracia. A luta é contra as mistificações, as limitações, em que se reflete a situação de classe. A democracia é, ao mesmo tempo, o contrário da democracia burguesa, proclamada como idéia dominante pela burguesia dominante, e a sua instauração, finalmente, efetiva para todos uma sociedade sem classe.

EQ — No seu livro “Para Onde Vão as Pedagogias Não-Diretivas?”, você propõe uma pedagogia progressista.

Quais são os fundamentos teóricos dessa proposta pedagógica?

É possível executá-la num país como o Brasil, onde recursos para a educação, qualificação dos professores, os salários, etc., são fixados por leis gerais, que não são cumpridas?

Quais seriam as implicações para a execução desta proposta? (Destaque quais seriam, portanto, as condições mínimas necessárias em termos de leis, papel do Estado e organização da sociedade civil).

Esta proposta pedagógica seria uma das vias para democratização da escola?

GS. Uma pedagogia progressista é, creio, um ideal que não é realizável em uma sociedade dividida em classes, mas é também, ao mesmo tempo, o que se deve fazer todos os dias, o que se deve introduzir na escola do jeito que ela é, com os alunos que se tem. Está entendendo o que quero dizer? Parece-me que o ensino atua sempre, de um lado, a longo prazo: tem-se a esperança de uma outra sociedade e, do outro, deve-se dar aula no dia seguinte com os alunos que temos, com o governo do jeito que é. Logo, é preciso pensar ao mesmo tempo a longo prazo e imediatamente. No imediato, a minha idéia é que devemos tentar nos colocar um passo na frente dos alunos, não dez passos, porque eles não acompanham. Também não se deve permanecer ao nível deles, pois, desse modo, não haverá atividades nas classes. É necessário fazê-los avançar um passo.

O que quero dizer é que com os alunos, por exemplo, que lêem revistas em quadrinhos violentas, sanguinárias, cruéis, sexistas, não adianta propor a mais bela das literaturas, porque eles não serão capazes de acompanhá-la. Não se deve também consentir que leiam estas revistas; seria necessário, pois, conduzi-los à leitura de revistas menos sexistas, menos cruéis, menos violentas, as que apresentam um menor número de interjeições, as mais bem redigidas e, quando tiverem avançado um passo em direção às revistas, então, estarão prontos a dar outros passos em direção às leituras mais requintadas.

Penso também que o problema maior é saber o que é um passo à frente dos alunos.

No caso das emissões televisivas, se só vêm os seriados estúpidos e desenhos animados sem-pé-e-sem-cabeça, o progresso consistiria em fazer com que os alunos vissem, de vez em quando, um filme completo e, em seguida, em fazer com que eles conseguissem falar do filme na sala de aula.

Creio que o problema é sempre este: permanecer na continuidade do que os alunos já gostam e, ao mesmo tempo, como que empurrá-los um pouco além disso e com um pouco de distanciamento.

Receio que o ensino, geralmente, não considere esta continuidade, sobretudo, no que diz respeito às crianças dos meios muito carentes. É claro que, no meio em que vivem, não há livros, não há discussões literárias; logo, se quisermos produzir algum efeito, é preciso, pois, partir do modo de vida deles, participar, até certo ponto, deste modo de vida e, em seguida, neste modo de vida, ajudá-los um pouco a progredir (avançar). Isso se nota a nível das revistas em quadrinhos, isso se nota a nível da televisão, isso se nota no que diz respeito ao esporte.

Se conseguirmos que joguem futebol realmente, seguindo as regras do jogo, sem disputas, sem brigas, sem afastar do jogo os mais fracos, admitindo que se trata de um jogo e, conseqüentemente, os mais fracos podem e devem participar do jogo, penso que se pode fazê-los avançar a partir do que já são. Não sei, os novos métodos para a leitura, por exemplo, se baseiam muito na idéia de fazê-los escrever. Acho que vocês também fazem isso no Brasil, como, aliás, em outros lugares. Fazer com que eles próprios escrevam os seus textos: o que pensam, o que sentem; depois, que eles aprendam a ler nos textos que eles próprios produziram, porque com os textos propriamente literários há uma enorme distância e, quase sempre, não há progresso. No entanto, é necessário que estes textos sejam, ao mesmo tempo, um pouco acima da conversação corrente; que sejam mais bem estruturados, mais bem redigidos, com uma certa continuidade nas idéias.

No que se refere à questão dos fundamentos teóricos, essa proposta tem como princípio norteador o método dialético.

Porque o método dialético é a oposição de dois contrários quando se pode chegar a uma síntese. Dois contrários se opõem e se chega a uma síntese. No nosso caso específico, os contrários que tendem a se opor são a cultura escolar e a cultura e o modo de vida dos alunos. A síntese buscada é aquilo que se poderá passar da cultura elaborada, da cultura escolar para as crianças. A dialética não se resume somente a uma oposição; há dialética quando dois opostos podem chegar a uma síntese. Síntese que envolve continuidade e ruptura.

A **continuidade** consiste em **participar**, e a **ruptura**, em **fazer avançar/progredir** esta cultura. Mas, se a ruptura for muito forte, os alunos, sobretudo aqueles com dificuldades, não acompanham e se desligam. Se não houver bastante ruptura, os alunos não progridem, e se tem a impressão de que eles poderiam ter ficado em casa, não era nem necessário vir à escola.

Isto se nota muito claramente ao nível da linguagem. As crianças, sobretudo aquelas dos meios populares, dispõem de uma certa linguagem. Se nós exigirmos que, bruscamente, elas se ponham a falar como os grandes autores, nós não conseguiremos nada. Por outro lado, se deixarmos que falem como falam em casa, não vale a pena ficar na escola. Logo, é preciso que se comece a pedir que falem e escrevam como quiserem, como sabem, para, depois, retomar estes textos e tentar dar uma nova estrutura, animar e reforçar junto com eles seus próprios textos.

Não sei como se passa com Freinet, mas o que ele disse sobre o texto livre, esta idéia de partir da forma de linguagem e de expressão da criança

e, em seguida, trabalhar esta expressão, não colocá-la tal qual, é muito importante. É uma forma de continuidade e de ruptura.

Vale ainda dizer que todas as crianças em nossa civilização se interessam muito pela técnica, pelos objetos técnicos, como: o carro, a moto, a geladeira, a televisão, o computador. Seria, pois, interessante que a escola lhes ajudasse não só a se servir destas máquinas, mas também a compreender como funcionam. É um outro exemplo de **continuidade** e de **ruptura** que se encontra um pouco em Freinet. O computador faz muito sucesso, eles sabem se servir dele, mas, para compreender como funciona, é uma outra história; neste caso, o aluno precisa da ajuda do mestre, e isso pode interessá-lo, e muito.

Mas é preciso que a escola penetre na cultura dos alunos. O computador não me parece indispensável para se iniciar, mas, de modo mais geral, os objetos técnicos, sim.

No caso do ensino, um primeiro exemplo de síntese é o que eu dei há pouco. Há, no entanto, um segundo exemplo do qual não se falou ainda.

Não sei se isso já se faz no Brasil, mas se faz em muitas classes novas. Que os alunos possam exprimir seus desejos, que possam dizer como vivem, como eles encaram o que nós lhes propomos e pedimos que façam. Concretamente, há muitas escolas que, aos sábados, por exemplo, reservam uma hora ou uma hora e meia para deixar falar os alunos, para que eles digam como viveram, como passaram a semana, e o que pensam dela e como vivenciaram tudo. Há nisso qualquer coisa de dialético. Durante toda a semana, há a ordem do mestre: "faça isso", "faça aquilo", "está bem", "está mal"; ele pune, ele recompensa. Há os alunos que sempre estão de acordo, que não ousam abrir a boca durante a semana. Cada um sabe muito bem que, no momento em que se é repreendido, não vale a pena responder, é melhor calar. Haverá o momento de síntese quando todos juntos, alunos e professor, se põem a dizer o que pensam de toda a semana escolar. Isto, por exemplo, pode muito bem ser feito antes da revolução. Porque, na verdade, um aluno sozinho não ousará dizer ao mestre tudo o que pensa. Se o fizer, será num momento de impulsão, num momento em que as coisas andem mal, e isso não ajuda em nada. O importante é que, calmos, no sábado pela manhã, todos saibam que, de 8 às 9 e meia, poderão dizer o que se deve propor, o que se quer como melhoria, o que não anda bem, o que agradou ou não agradou. Os alunos são um pouco como os operários, que não ousam dizer ao patrão o que pensam exatamente, com medo de serem mandados embora. Para falar, é preciso que os operários se agrupem em sindicatos. É claro que não se vão criar sindicatos de alunos, não se trata do mesmo problema;

mas que se deve garantir aos alunos momento em que, juntos, eles poderão dizer um pouco o que lhes agrada ou não agrada, o que gostariam que fosse feito. Porque a força dos fracos consiste em estar junto. O mestre não é obrigado a fazer exatamente a mesma coisa, mas este é um dado que deve considerar.

Isto muda completamente a atmosfera da sala de aula. É claro que, quando se tem 25 ou 30 alunos, é necessário uma certa serenidade. As coisas não funcionam completamente sem uma certa serenidade, sem sanção, é claro. Mas é importante que pelo menos os alunos possam, em seguida, dizer o que lhes parece justo, o que parece injusto. Isto é muito importante. É uma das primeiras reformas que se deve procurar introduzir, na escola, para as crianças com mais dificuldades, é também uma ocasião para se exprimir, para falar em sociedade, para contar com a sociedade escolar. Acho que tudo isso é muito importante para elas.

Você me faz uma questão sobre a exequibilidade dessa proposta e a relação à responsabilidade do Estado.

Quero deixar claro que se trata de uma proposta de luta, e sua execução depende muito mais do nível de organização e compromisso político dos educadores do que da iniciativa do Estado.

Acho que, num país como o Brasil, num primeiro momento, os professores devem se organizar para si próprios e devem tentar estabelecer uma certa liberdade para si próprios. É num segundo momento que isso vai, talvez, repercutir ao nível das crianças mais carentes. É lógico que isso não vai acontecer imediatamente.

É uma luta, é uma forma de luta. Numa luta, é preciso não ser morto. Fazer tudo para não ser mandado embora, por uma simples razão: se um professor primário progressista for mandado embora, ele será substituído por um outro menos progressista. Também porque o professor progressista precisa continuar a viver. Logo, o que se pode fazer, o que se obter a cada momento? Acho que é a idéia de se reagrupar que é importante. Um professor muito progressista que se isola completamente não vai, certamente, obter êxitos. Será perseguido. O governo vai persegui-lo. De tal modo que o problema é organizar resistências e, ao mesmo tempo, não ir muito além dos colegas, fazer movimentos solitários. Porque, se não for assim, se ele se expuser sozinho, será, evidentemente, destruído rapidamente.

A luta tem que se efetivar dentro e fora da escola ao mesmo tempo. Nunca é demais repetir que a escola não é propriedade da classe no poder. A escola é lugar de confronto, de manifestação da luta de classe, onde as exigências

das camadas populares, as necessidades da ciência e da técnica se opõem à classe dominante. Como a burguesia, hoje, está reduzida à defensiva, essa posição de recuo provocou um ensino vazio, com tendência para a indiferença e para o silêncio, quando se trata de questões importantes e de chegar a uma compreensão de conjunto. O ensino se reduz à nomenclatura de fatos e preceitos insignificantes. Ao aluno, parece incolor, gelado. Tudo parece de esterilidade. Isto acontece, não por razões técnicas, e, sim, por razões políticas. Esta é a escola que o Estado burguês garante à classe operária e demais camadas do proletariado. Uma proposta pedagógica, progressista, inspirada no Marxismo, que vise a uma ação coerente, sem cair no treino e no condicionamento, nunca poderá se efetivar sob a égide do Estado burguês. Ela será obra de uma ação organizada no interior da Escola e associada às lutas mais gerais da sociedade em sua totalidade.

EQ — No seu livro "A Alegria na Escola", você preconiza para a Escola um papel totalmente diferente daquele que ela desempenha até hoje na sociedade capitalista.

Acredita que, este novo papel, a escola poderá desempenhar em qualquer sociedade capitalista?

Como você entende o papel da equipe pedagógica face a sua proposição de escola?

A sua proposição indica uma via que exige novos critérios para a seleção e organização dos conteúdos. Isto quer dizer que os especialistas dos diversos domínios da ciência devam conhecer, também, os fundamentos de sua proposição pedagógica? Devem estar de acordo?

É possível manter a coerência interna desta proposição?

G.S. A questão da alegria na escola é, no fundo, muito complexa, é a alegria dos alunos o que os professores procuram, o que sempre procuraram.

Quando tudo funciona bem numa aula, seja na escola primária, seja na Faculdade, há alegrias. Muitas vezes saímos da sala de aula e dizemos: Foi tudo ótimo. O que isso quer dizer? Temos a impressão de que os alunos sentiram uma certa alegria, quaisquer que tenham sido as condições e as dificuldades.

"Tudo correu bem" pode querer dizer, em certos casos, eles não bagunçaram, não bancaram os idiotas, não atrapalharam a aula. Este é o primeiro nível de significação. Tudo correu bem, logo não tive aborrecimento. Mas há um segundo nível. "Tudo correu bem" quer dizer, eles se interessaram, eles

sentiram uma alegria. Quando tudo corre bem, muitas vezes, um dos alunos diz: "já terminou"; "já está na hora". Isto significa que, apesar de não ser um paraíso, eles sentiram uma certa alegria. Nunca se fala disso nos objetivos da escola, ou se fala esporadicamente; mas me parece que nas experiências dos professores é muito freqüente esta idéia de alegria.

Quando uma criança volta da escola, sempre se pergunta: "Trabalhou direitinho hoje?" Seria bom poder perguntar não só "Trabalhou direitinho?" (é uma questão importante), mas também "Você gostou da aula, houve coisas que o interessaram?" Perguntar "Você gostou, houve coisas que o interessaram" está muito próximo da pergunta "Você sentiu alguma alegria?". "Você sentiu algum prazer?"

Quero deixar claro que eu tentei dar uma forma à experiência que todos nós viveremos numa aula ou num curso universitário.

É lógico que dizemos sempre a nossos alunos que é preciso trabalhar e se preparar para as provas, para passar de ano, para ter êxito nos exames, etc., mas, ao mesmo tempo, quando estamos em presença deles, sentimos ou que estão aborrecidos esperando o fim da aula, ou que estão interessados. Entre o interesse e a alegria, não há um abismo. E o que muitos chamaram **interesse**, eu gostaria de ir um pouquinho mais além e chamar **alegria**. O interesse, eu gostaria que fosse além do interesse, que fosse até onde se podem oferecer certas alegrias, em certos momentos, por exemplo, em que se está diante de um bonito texto ou quando se aprende como funciona determinada máquina.

Creio que, nestes momentos, há muitas crianças, muitos alunos que podem sentir uma verdadeira alegria.

Às vezes, eles têm as suas motos, mas a maioria não sabe como funcionam, mesmo se sabem, às vezes, mexer em seus motores. No dia em que, na escola, se mostrar porque a moto anda, isto é, no dia em que nós nos colocarmos no mesmo nível que eles, então, poderemos lhes proporcionar uma certa alegria. Que seria mais forte que o interesse, mas que iria no mesmo sentido, certamente.

Mas, para se chegar a isso, é preciso que se façam mudanças na escola. Mas é sempre o mesmo problema. É preciso fazer mudanças enormes na escola e, ao mesmo tempo, é preciso dar aula no dia seguinte. Neste caso, não houve ainda tempo para as mudanças. Quando se vai à aula seguinte, no dia seguinte, é bom tentar levar um motor de um carro velho e, em seguida, mostrar aos alunos como funciona. Isto pode ser feito logo, não é preciso esperar as mudanças.

Mas, ao mesmo tempo em que se faz isso, é preciso efetuar mudanças enormes, enquanto houver crianças que não freqüentem a escola e que estejam com três ou quatro anos de atraso; crianças que vivem em péssimas condições, e cujos pais estão desempregados. Essas crianças não podem trabalhar com proveito. Você está vendo, é preciso batalhar dos dois lados: participar de uma ação conjunta para efetuar mudanças fundamentais na sociedade e na escola, mas também oferecer às crianças que temos na escola qualquer coisa que possa eventualmente interessá-las, estimulá-las. É preciso agir nos dois campos ao mesmo tempo, e é isto que é muito difícil. Porque a tentação dos professores é sempre ou de militar somente no plano político para conseguir as mudanças de sociedade e as mudanças fundamentais da escola, ou, então, de serem somente professores em suas classes e fazerem com que as coisas andem bem na aula. O professor ideal é aquele que consegue realizar as duas tarefas. Não se pode esperar a revolução para se dar aulas interessantes. Por outro lado, as aulas só serão boas, quando não houver mais 30% da população sem emprego, 30% da população com fome, 30% da população marginalizada na sociedade.

É preciso conscientizar os diretores a darem um primeiro passo no sentido de reservarem umas duas horas suplementares para aqueles alunos em dificuldade. Mas, para isso, é preciso que os sindicatos e que as associações de professores tentem convencer a escola dessa necessidade. Isso pode ser um primeiro passo, mas não se deve permanecer aí somente, uma vez que isso consiste em se colocar os pobres separados.

Mas, se não se pode fazer de outro modo, já é alguma coisa para estas crianças que não freqüentam a escola e que, em consequência, não sabem nem ler, nem escrever. Isto é muito importante. Se a criança aprende a ler e a escrever quando é ainda jovem, quando chega à idade de 14 a 15 anos, ela poderá aprender alguma coisa, como, por exemplo, um ofício ("métier") mais qualificado. Mesmo que depois haja uma interrupção. Já se ela não aprende nem a ler nem a escrever quando é jovem, em seguida, na idade de 14 a 15 anos, será então um trabalho espantoso e quase impossível. Este tem sido um problema de discussão entre professores, sindicatos de professores e associações de pais. Mas é claro que se deve proceder gradualmente. Se, de três crianças, uma não freqüenta a escola, é lógico que não se pode esperar que venham efetivamente a todas as aulas.

Em relação à questão da equipe pedagógica, é, sobretudo, a nível do colégio, quando há um professor de Francês, um professor de História e Geografia, um professor de Matemática, um professor de Ciências Físicas, um profes-



Atividade

sor de Ginástica, um professor de Música, que a necessidade da equipe se torna muito maior. Já a nível secundário, não sei como é em seu país; na França, durante a escola primária, há um só professor, desde que se entra na 5.^a série ("sixième"), isso é, por volta de onze, doze anos, teoricamente, a criança tem quase sempre seis professores. Ela se sente, deste modo, completamente perdida. É preciso cuidado para que a criança não se sinta dividida entre exigências completamente contraditórias e que as importunam. Um professor, por exemplo, diz que se deve proceder de tal modo, um outro, o de Matemática, diz que se deve proceder de modo totalmente diverso. É necessário que as crianças sintam que há um fim comum entre estes diferentes professores. A equipe pedagógica é importante para que os alunos sintam que há uma unidade de método, uma unidade de luta, que há, enfim, alguma coisa que os une.

É lógico que, se temos a sorte de poder trabalhar em equipe é bem melhor. Temos mais chances de êxito, e os alunos se desenvolverão mais e melhor e serão mais bem protegidos.

No entanto, nem sempre é possível organizar uma equipe pedagógica, pois é necessário que as pessoas adiram à proposta. Se as pessoas forem muito diferentes no que diz respeito às suas opções pedagógicas, elas vão passar horas e horas, dias e dias a discutir, a querer convencer umas às outras, e, então, nada funcionará.

Se há um professor primário progressista, isolado no meio de outros, é preciso que ele se determine e tente fazer sozinho coisas interessantes e válidas na sala de aula.

A questão referente aos vários especialistas ou professores nos obriga a retomar a discussão dos fundamentos que embasam a proposta. Para que uma proposta pedagógica progressista seja viável, é necessário que os especialistas dos vários domínios do conhecimento se disponham a renovar os conteúdos de ensino. Têm que superar o ensino caricaturado sob a forma de alguns enunciados, alguns resultados, por mais exatos que sejam, que terão que ser engolidos em doses homeopáticas. Aprender geometria, por exemplo, é criar uma atitude de Matemático que permite verificar, por ela mesma, a exatidão de teoremas, compreendê-los e, portanto, aprendê-los e, finalmente, desenvolvê-los; refazer, por si mesmo, o caminho que conduz a determinada demonstração e continuar nesse caminho ou, pelo menos, pressentir-lhe o prolongamento. O professor tem como função viabilizar

o acesso a conteúdos verdadeiros e que, ao mesmo tempo, interessem aos alunos e tenham significado para eles. Tem que ser percebido como um auxílio no seu próprio esforço para viverem e para conhecerem. Neste sentido, a questão do método é fundamental, pois os conteúdos têm que assegurar a dialética continuidade-ruptura. Sem o conhecimento dos fundamentos que norteiam a proposta e a adesão política dos professores, é impossível uma ação progressista na Escola.

O marxismo, os conteúdos marxistas, têm para nós uma importância fundamental, pois só neles, e neles somente, se realiza a síntese entre a continuidade e a ruptura, que nos parece caracterizar a situação de um ensino progressista. O problema consiste em procurar o que poderia ser uma transposição de conteúdos marxistas para o interior da escola e se essa transposição seria capaz de dar uma solução à própria metodologia do ensino.

Consideremos, por exemplo, os alunos oriundos do proletariado: a luta deles pela existência, a existência escolar, pois a grande maioria é excluída da instituição escolar. A luta para se fazerem reconhecer reveste-se de formas muito variadas e, muitas vezes, mistificadas — distúrbios, indisciplina, provocação. Qual pode ser, neste caso, a ação do pedagogo? Ruptura para os levar a uma tomada de consciência, e a uma ação real, em lugar de se limitar à exclusão; mas só o conseguirá, se inserir na continuidade da experiência deles que é, em primeiro lugar, de reação contra a situação que lhes é criada. E isso só é possível no interior de uma atitude progressista: denunciar a falsidade do imperialismo, as teorias que negam as relações de determinação do real, as mistificações.

Talvez seja possível compreender melhor, agora, o que é a verdade, a atitude verdadeira, o verdadeiro conteúdo que o professor deverá se esforçar por transmitir ao aluno. O marxismo não é um dogma, uma série de preceitos codificados, mas, sim, um conjunto de princípios gerais. É por esses princípios diretores que os fatos poderão adquirir ordenação e clareza; e esses mesmos princípios se diversificam, transformam-se, enriquecem, sempre que a vida os confronta com novas situações. Não são simples opiniões em que o verdadeiro não se distingue do falso (vale tudo o mesmo, cada um tem tanta razão quanto o outro, e, portanto, tão pouca razão como ele), nem um frente-a-frente com uma verdade definitiva, absoluta, intangível e, portanto obrigatória. Langevin demonstra que uma concepção científica é coerente, num dado momento, relativamente a uma representação global do mundo; e esta mesma não pode separar-se do nível então atingido pelas

forças produtivas e pela organização social.

As concepções científicas desenvolvem-se por um processo geral, no interior de um progresso geral. Por isso mesmo, a evolução não é uma avançada simples, unilinear, mas uma seqüência de modificações e de crises. Parece-nos ser esta concepção de verdade que permite o duplo movimento continuidade-ruptura, de tal maneira que o aluno não seja entregue ao cepticismo, nem alienado numa verdade exterior. Por um lado, o papel do professor é levar o aluno, tanto na teoria como na prática, a aplicar os princípios do marxismo, como, por exemplo, a relação entre as suas condições de vida e os antagonismos de uma sociedade estruturada nas relações de exploração de uma classe sobre as outras.