

UM CONVITE À LEITURA DE GEORGES SNYDERS

JAIME GIOLO *

"Je rêve aider les enseignants, les élèves, les parents à lutter dès aujourd'hui dans l'école telle qu'elle est aujourd'hui, à tirer de l'école d'aujourd'hui tout ce qu'elle est capable de donner aujourd'hui - ce qui comporte fondamentalement un dépassement vers para son lendemain". (G. Snyders)

RESUMO

O trabalho consta da sistematização de textos de Georges Snyder que tratam teoricamente da educação. A estrutura deste trabalho está organizada em duas partes: na primeira, apresenta-se, em seus traços gerais, o conteúdo dos textos de Snyders, respeitada a ordem cronológica de sua publicação; em seguida, desenvolvem-se os temas e/ou conceitos considerados fundamentais no pensamento do autor e na estruturação de uma pedagogia progressista.

INTRODUÇÃO

Georges Snyders¹, sem dúvida, um dos principais nomes da pedagogia con-

* Professor de Filosofia da Educação e Sociologia da Educação na Universidade de Passo Fundo/RS e, atualmente, Doutorando em Filosofia e História da Educação na Universidade de São Paulo(USP).

1 Georges Snyders é professor de Ciências da Educação da Universidade de Paris V (Sorbone). Nasceu, em Paris, a 28 de abril de 1917. *Sendo muito fraco e judeu reconhecível a cem metros, foi por milagre que retornara de Dachau e sobrevivera*", lembra Louis Althusser (**O Futuro dura muito tempo - seguido de os fatos**, São Paulo, Companhia das Letras, 1993, p. 292). Libertado do campo de concentração, aproximou-se do PC francês e é de dentro do marxismo que realiza suas principais intervenções teóricas no campo educacional. Snyders é, também, exímio pianista, como refere Althusser, o que tem, de alguma forma, implicância sobre suas teses a respeito da alegria cultural.

temporânea. O vulto de sua produção teórica é, por si só, justificativa suficiente não apenas para este artigo, mas para estudos de grande fôlego sobre seu pensamento. Temos, porém, outras razões para recomendar sua leitura:

- a) o pensamento de Snyders é fonte privilegiada para a corrente "histórico-crítica" da educação brasileira (representada, sobretudo, por Dermeval Saviani), o que não significa, entretanto, que sua obra esteja suficientemente estudada e divulgada entre nós;
- b) o professor da Sorbone, retomando, corajosamente, as premissas fundamentais do materialismo histórico, torna-se contraponto oportuno (para não dizer necessário) à sedução operada pelo neoliberalismo sobre o pensamento contemporâneo e suas repercussões na ciência pedagógica e nas práticas educacionais;
- c) os modismos pedagógicos da atualidade (pensamos principalmente no encantamento construtivista), sempre premidos pela tentação de fazer "terra arrasada" da experiência histórica precedente e dispensando as análises globalizantes do fenômeno social, tendem a se estabelecer como panacéia para todos os males e esquecem, seguidas vezes, a especificidade da instituição escolar e da prática pedagógica. Um diálogo com Georges Snyders não deixará de ser instigante e produtivo.

A OBRA DE GEORGES SNYDERS

O material para esta sistematização são os textos de Georges Snyders que tratam teoricamente da educação: **Pedagogia Progressista, Para Onde Vão as Pedagogias Não-Diretivas, Escola, Classe e Luta de Classes, As Pedagogias Não-Diretivas, Alegria na Escola e Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Todos estão traduzidos para o português. Em nossa língua, podem ser encontrados ainda o livro **Não é fácil amar os nossos filhos**² e o artigo **A Pedagogia em França nos séculos XVII e XVIII**³, que não analisaremos porque não se enquadram, de modo imediato, nos propósitos deste escrito.

A estrutura deste trabalho está organizada em duas partes. Na primeira, apresentamos, em seus traços gerais, o conteúdo dos textos de Snyders, respeitada a

2 Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1984.

3 DEBESSE & MIALARET, Maurice e Gaston, In: Tratado das ciências pedagógicas 2: história da pedagogia, São Paulo, Nacional/Universidade de São Paulo, 1974, p. 269-332.

ordem cronológica da sua publicação. Em seguida, apontamos e desenvolvemos os temas e/ou conceitos considerados fundamentais no pensamento do autor e na estruturação de uma pedagogia progressista.

CRÍTICAS PEDAGÓGICO-FILOSÓFICAS

Pédagogie Progressiste (1971) (no original) ;Pedagogia Progressista (1974) (em português) .

Neste livro, o autor mostra-se sensibilizado com o ataque sofrido pela pedagogia tradicional (ao estilo de Château, Alain e Durkheim), desferido, de modo severo e até impiedoso, pelos representantes da Escola Nova (Dewey, Claparède, Montessori, Decroly, Neill, Freinet, etc.). Não que este movimento esteja, segundo o autor, totalmente incorreto nas críticas que realiza, mas desconsidera importantes conquistas da pedagogia tradicional, além de apoiar-se em princípios e pontos de vista nem sempre claros, racionais e progressistas.

Snyders faz frente ao sucesso propagandístico dos métodos novos, revalorizando o ensino tradicional. Não há, entretanto, nesse procedimento, um retorno ao passado, mas uma tentativa de "*abrir um caminho a uma pedagogia atual, que venha fazer a síntese do tradicional e do moderno: síntese e não confusão*"⁴. Mas também não qualquer síntese, senão a que é fertilizada pelo materialismo histórico. Este ponto de vista encaminha uma crítica ideológica e fundamenta uma pedagogia verdadeiramente democrática, de esquerda, com base na prática pedagógica do educador soviético Antón S. Makarenko.

a. A dupla face da educação tradicional

É justa a crítica à educação tradicional no que se refere à utilização absoluta do poder (uma autoridade contrária ao desejo, autoridade triste, autoridade pela autoridade, autoritarismo), à disciplina por ela mesma, à desvalorização da infância, da afetividade, da família, à suspeição em relação ao mundo, etc.; perspectivas que apontam para um fatalismo dualista, intolerante e reacionário. É claro que isso não

4 SNYDERS, *Pedagogia Progressista*. p.9-10. (Todas as citações que faremos referem-se às obras traduzidas para o português, cf. bibliografia).

pode ser aceito na sala de aula ou na convivência social contemporânea.

Por outro lado, outros componentes configuram o ensino tradicional. Afora as caricaturas e as reais deficiências, o ensino tradicional é "*verdadeiramente um ensino*". A escola nova erra, quando ignora o papel do modelo como dinamizador da atividade do aluno, como condição para a originalidade e propiciador de alegria plenificante; quando desconsidera o papel do professor como guia, como simplificador da complexidade do real, como discriminador da essencialidade e como condutor à grandeza e à profundidade; quando despreza a disciplina como meio de bem conduzir a atividade e de edificar os princípios morais; quando recusa a escola como ambiente especial, organizado para bem tratar a cultura e a vida intelectual. Não há como negar: a educação tradicional tinha isso em alta conta e acertadamente.

b. A escola nova e suas ambigüidades

Não se pode hoje fechar os olhos para a necessidade de dar valor ao tempo presente do aluno. A alegria é imprescindível ao aprendizado, que perde sentido quando as recompensas são prometidas para um futuro muito longínquo e quase sempre incerto. Reconhecer isso é reconhecer a criança como um ser de valor e dignidade próprios, (não mero adulto em miniatura), um ser ativo, livre e capaz de participação. A pedagogia nova também valoriza, com razão, a vida e o trabalho em grupo, o texto livre, o diálogo, etc. Mas tem miríades de disparates: definição do mundo da criança como toda a realidade, hipertrofia da natureza em detrimento das realizações culturais, desejo e interesse da criança como suficientes para o desenvolvimento integral de suas potencialidades, desqualificação do mundo adulto (lugar viciado e deformado) e exaltação extremada do mundo da criança (há aí a idéia de que o mundo adulto pode ser redimido pelo da criança). Eis a utopia social da escola nova: "*Criar comunidades preservadas e puras a partir das quais se fará a renovação*"⁵.

O adulto "*nada tem de real, de essencial a oferecer à criança*"⁶, já que a verdade só pode sair da boca desta. O modelo pedagógico perde a consistência na medida em que imitar, obedecer, seguir preceitos, etc.; prejudica o processo de desenvolvimento dado pelo perfeito e espontâneo equilíbrio entre desejo-interesse e atividade (e, diga-se entre parênteses, a atividade por excelência é o jogo). Nada de

5 Pedagogia progressista, p. 134.

6 Ibid., p. 92.

valores estéticos, sociais e morais impostos de fora: a ação da criança é, a princípio, sua própria finalidade e seu critério de julgamento. Importante não é o conteúdo, mas o método: aprender a aprender, agindo como se, na ausência de conteúdos complexos, se pudesse desenvolver uma metodologia digna deles.

O professor sofre o mesmo processo de marginalização que os modelos e o mundo adulto. Se bem que nem tanto. Ele evita interferir diretamente sobre o aluno, embora o faça, indiretamente, pela disposição dos meios, do ambiente. O professor, liderando, compromete a democracia, que é entendida como a harmonia estabelecida entre indivíduo e grupo, concretizada nas tarefas manuais, jogos e demais atividades. Por isso, sua presença é quase ausência.

Tudo isso, na opinião de Snyders, gera um empobrecimento do mundo, sua redução a um recanto idílico de jogos, gestos espontâneos, relações afetivas, etc. A ciência e a cultura, de modo geral, descem ao nível da caricatura, assim como as relações sociais. Não é sem justificção o desejo dos "pedagogos novos" de verem suprimidas as grandes cidades, os complexos industriais e tecnológicos, em favor de comunidades aldeãs, quase primitivas.

Os métodos novos também estão na base do movimento não-diretista. Mesmo que seus representantes rejeitem a estrita aproximação com o movimento da escola nova, são, na verdade, uma extensão dela. Para Snyders, a lógica dos métodos novos conduz ao não-diretismo.

Snyders realiza a análise da pedagogia não-diretiva no livro de 1973.

Où vont les pédagogies non-directives? (1973) (no original); Para onde vão as pedagogias não-diretivas? (1976) (em português).

Para Snyders, não há somente uma pedagogia nova, mas muitas. A tendência mais radical é o não-diretismo (Lewin, Neill, Carl Rogers, Ferry e muitos outros). Na obra em estudo, estes autores são analisados individualmente (para que as especificidades sejam salientadas), dando lugar a uma apreciação crítica de conjunto no final.

a. O lado positivo do não-diretismo

Apesar de sua explícita oposição ao não-diretismo, Snyders cuida para não

rejeitá-lo apressadamente, de maneira preconceituosa. Ao contrário, inicia ressaltando sua contribuição positiva à educação contemporânea. São de salientar as preocupações com a renovação do ensino, especialmente no que se refere à relação professor-aluno, no intuito de superar a dominação de um e a passividade do outro. Dão coloração especial a esta bandeira temas fundamentais como: liberdade, democracia, participação, autonomia, vida e trabalho grupais, desejo, interesse, afetividade, convivência espontânea, etc. *"Os não-diretivistam encontram-se entre os mais ardentes a afirmar direções pedagógicas originais"*⁷ e nisto estão sua grandeza e também sua fragilidade. Grandeza pelo entusiasmo que suscitam e pelas expectativas que evocam; fragilidade por suas análises superficiais e pela inconseqüência de seus princípios.

b. O outro lado do não-diretivismo

A crítica de Snyders inicia pela expressão latina *"corruptio optimi pessima"*, que quer dizer: nada pior do que a perversão do que há de melhor. E acrescenta:

*"Na base da não-diretividade, as exigências são as melhores; mas, quando essas exigências passaram pela não-diretividade, quando se tornaram pedagogia não-diretiva, receamos terem sido literalmente corrompidas"*⁸.

Com efeito, a simplificação operada vai ao extremo. Em primeiro lugar, tudo é centralizado na criança (aluno) e no relacionamento espontâneo que estabelece com o grupo de iguais. O desejo é a voz da natureza e, nessa qualidade, a única possibilidade de realização humana. Tudo o que estiver posto como entrave ao livre curso do desejo deve ser removido; e, neste sentido, trata-se de, primeiramente, eliminar o adulto da vida da criança. Na verdade, a única limitação artificial e antinatural é a que provém das gerações adultas, pois o que é da ordem da natureza compõe um sistema harmônico e não prejudicial ao livre desenvolvimento e à felicidade da criança. Essa idolatria da criança, no dizer de Snyders, representa, *"ao mesmo tempo, rejeição da infância, pois não ousamos convidá-la para os nossos problemas"*⁹.

Em segundo lugar, o não-diretivismo compromete a idéia de verdade. A verdade, como descoberta progressiva e construção trabalhosa, não faz parte de sua

7 SNYDERS, Para onde vão as pedagogias não-diretivas?, Santos, Martins Fontes, 1974, p. 286.

8 Ibid., p. 285.

9 Ibid., p. 306.

compreensão - é como se tudo derivasse da inspiração da alma natural, que, em cada um, é diferente e só se manifesta na ausência de constrangimento, esforço, pressão... Os critérios da verdade se diluem, e chega-se à fronteira do relativismo total, onde tudo se iguala ou se equivale. O ceticismo está dado. Por obra disso, institui-se o conformismo social, porque *"não se ousa, não se pode fazer com eles [alunos] um trabalho de aprofundamento e desmascaramento das ideologias"*¹⁰.

Por outro lado, o não-diretívismo imagina construir a concórdia e a harmonia social sobre relações afetivas, informais e livres, mas é evidente que *"nunca uma verdadeira comunidade poderá edificar-se sobre tais bases"*¹¹.

Em terceiro lugar, o não-diretívismo concebe mal a liberdade. A liberdade, como não-interferência de um nos assuntos e interesses do outro, é um conceito muito primário, rudimentar, o primeiro patamar da liberdade. Acima dele, é mister edificar o nível da liberdade onde ela seja a conjugação racional dos esforços, liberdade como participação e complementação no outro, liberdade como uso racional e coletivo das possibilidades da vida.

Antes de passarmos ao livro seguinte, retomemos outros aspectos da crítica realizada por Snyders à pedagogia tradicional e, sobretudo, à dos métodos novos, que estão expostos nas obras já colocadas em evidência. A tese central é de que ambas as pedagogias são burguesas e concorrem para a manutenção da ordem capitalista. Senão, vejamos alguns pontos:

a. Simplificação das relações sociais

Tradicionais e modernos não conseguem (ou não querem) ver nada para além das relações face-a-face, espontâneas ou dirigidas, senão natureza. A noção de estrutura social, histórica, feita pelos indivíduos, mas que os ultrapassa e, sobretudo, assentada nas relações de classe, nunca é referida. Parecem existir somente indivíduos e natureza e, quando as instituições sociais são pensadas, a tendência é petrificá-las, torná-las coisas, natureza (é o caso explícito de Durkheim). Disso decorre a responsabilização do indivíduo pela sua sorte (afinal ele está sozinho perante as leis irrecorríveis da natureza) e absolvição tácita da ordem social. Se há coisas a serem mudadas na convivência social, a correção deve pesar sobre os indivíduos: extirpado o mal

10 As pedagogias não-diretivas, p. 21.

11 Para onde vão as pedagogias não-diretivas?, p. 303.

neles, retoma-se a convivência sadia.

Nesse sentido, a escola é um microcosmo, elevado acima do ambiente social, encarregado de formar (perspectiva tradicional) ou deixar formarem-se (perspectiva escolanovista) os indivíduos bons, para que, ao voltarem, melhorem a sociedade. Note-se que o questionamento à ordem burguesa é sempre parcial e equivocado e as ações sobre ele sempre inconseqüentes para a transformação. Mas somos levados a crer que são conseqüentes para a manutenção da ordem, seu objetivo em última instância (mesmo que implícito ou, até, inconsciente).

b. A pedagogia tradicional, outros aspectos

Trabalha para o conservadorismo também nas seguintes formas: quando institui uma autoridade que permanece oposta aos desejos dos estudantes, objetivando dobrar toda vontade, toda autonomia e toda rebeldia. É uma educação "*para aprender a renunciar à própria vontade. Mas não será que também renunciam a ser feliz?*"¹² Obediência, esforço, humildade, etc., não por mera coincidência, são as qualidades exigidas pela ordem burguesa em relação às classes dominadas e, especialmente, pela indústria em relação a seus trabalhadores.

*"A escola tradicional, pela própria notação, limita-se a assinalar [as] desigualdades e, aliás, segundo critérios muito incertos. Daí, as censuras bem conhecidas e verdadeiras: orgulho de uns e aniquilação de outros; meio de concorrência e de êxito individualistas, em que cada um tem tendência para manter a sua solução e as suas descobertas para si mesmo"*¹³.

Os modelos com que trabalha a escola tradicional são metafísicos e abstratos, fora da história. O que poderá um aluno fazer para alcançar as qualidades do modelo? Nada. Ele é inatingível. Tudo concorre para a insatisfação do aluno consigo mesmo e sua autodesvalorização face à sublimidade do modelo. Ou, por outro lado, o modelo esvaziado não tem a mínima importância para o aluno que não se sente desafiado por ele. Seja qual for a atitude do aluno face ao modelo tradicional, ele (o modelo) não cumpre sua função; é inútil, quando não prejudicial.

¹² Pedagogia progressista, p. 146.

¹³ Para onde vão as pedagogias não-diretivas?, p. 299.

c. A educação renovada, outros aspectos

Os métodos novos concorrem ainda de maneira mais clara para a perpetuação da estrutura capitalista. Apesar de muito falar em democracia, felicidade, participação, etc., trata-se, em realidade, de uma educação aristocrática. A organização da vida escolar se dá como se as relações fora dela estivessem suspensas e inativas. É uma simplificação absurda, sempre que não consciente (pois, então, será cínica): uma maneira de mistificar e encobrir as relações sociais antagônicas e desiguais.

Mas, a educação nova é aristocrática num sentido mais palpável: forma quadros para as elites e quadros para o trabalho; quadros para o mando e quadros para a obediência; quadros para saber e quadros para executar ... Parece ilógico, se levadas em conta as intenções luminosas dos renovadores; contudo, ocorre. Tirar a autoridade do professor, dos conteúdos, dos modelos e deixar tudo sob a responsabilidade do educando, do "grupo" dos estudantes, é aristocratizar o ensino. Se o professor, de certa forma, cria igualdade sobre as desigualdades iniciais dos alunos (pelo estímulo aos mais acanhados, pelo acompanhamento dos mais fracos, etc.), na sua ausência, o grupo gera, no seu interior, os líderes, os sabidos e os espertos, mas, também, os obedientes, os ignorantes e os burros. O "normal" é que os mais ricos fiquem no primeiro grupo, enquanto os procedentes das classes pobres se incorporem ao segundo. *"Tudo o que é subtraído ao poder do professor constitui outro ganho para a seleção natural"*¹⁴.

Quando o desejo e o interesse do aluno são elevados a critério suficiente de sua atividade, não há equívocos: o aluno é deixado à disposição do contexto social, porque esses não são a voz cristalina da natureza, mas o resultado de múltiplas determinações, em que talvez a natureza ocupe o último lugar de influência. *"Em todo o 'deixar-correr', tanto pedagógico como econômico, são os já favorecidos, os já bem colocados, que se beneficiam"*¹⁵. Não há dúvidas de que os estímulos, os incentivos e as experiências dos filhos da burguesia contribuem para que seu desejo se aprimore para ser também burguês, além do que seus desejos são desejos que podem ser realizados. A criança sente a possibilidade de realizar seus desejos, na medida em que os tem e os realiza; da mesma forma, os filhos dos pobres, pelo seu contexto, desejam a partir de seus limites e, mesmo que desejem coisas do mundo burguês, não poderão satisfazer o seu desejo, conformando-se com a idéia de que certas coisas

¹⁴ Pedagogia progressista, p. 150.

¹⁵ Para onde vão as pedagogias não-diretivas?, p. 300.

não são para eles.

Com relação à democracia, a escola nova (e o não-diretívismo) faz pensar que se resume na convivência de um grupo de trabalho ou, preferencialmente, de jogo. Ora, é apenas essa democracia que as crianças podem realizar sozinhas.

*"Quanto à democracia como luta contra a guerra, contra a miséria, contra a exploração do homem pelo homem, não poderão ter nela participação efetiva os novos nem assegurar o seu contributo original, a não ser na medida em que, ajudados pelos adultos, se venham a unir aos 'modelos' progressistas"*¹⁶.

Não é, portanto, recusando a cultura, a ciência, o engajamento amplo, que se poderão construir sociedades democráticas.

A escola nova parece especializada em desarmar os alunos para as lutas político-sociais de maior envergadura. Pergunta Snyders:

*"Deixar as crianças encadeadas nas mil e uma noções confusas que as diversas publicidades impingem, abandoná-las ao sabor dessas influências não será um dos maiores riscos da pedagogia? e não podemos negar também, que é uma das melhores cartadas do conservadorismo social"*¹⁷.

Em outra passagem, Snyders ataca o não-diretívismo romântico: *"uma criança gentil, mas frustrada das riquezas positivas, transforma-se, por fim, num grotesco exemplar"*¹⁸.

A liberdade escolanovista limita-se a repetir o ideário burguês. A liberdade do *"cada um faz o que quer desde que não interfira na liberdade dos outros"* é *"a liberdade do burguês favorecido que quer se beneficiar tranqüilamente do que adquiriu; é o liberalismo do século XIX"*¹⁹.

16 *Pedagogia progressista*, p. 132.

17 *Ibid.*, p. 139.

18 *Ibid.*, p. 109-110.

19 *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?*, p. 303.

CRÍTICAS SOCIOLÓGICO-POLÍTICAS

École, classe et lutte des classes (1976) (no original); Escola, classe e luta de classes (1977) (em português) .

Neste livro, Snyders abre um debate em duas frentes: por um lado, nas obras de Ivan Illich, ataca o pensamento liberal que pretende desviar a atenção sobre a marcha real do capitalismo contemporâneo, através da negação sumária da civilização industrial e da proposição de fórmulas românticas e anacrônicas; por outro, debatendo com Bourdieu-Passeron e de Baudelot-Establet, pretende restaurar

"dentro do debate educacional na França, [a] linha do partido sobre outras críticas à educação, nos anos que se seguiram à grande explosão social e política de 68, vindas de outras correntes não-alinhadas à ortodoxia revolucionária. Em outros termos, Snyders estaria esgrimindo, à sua direita, com o estruturalismo de Bourdieu e, à sua esquerda, com o maoísmo de Establet"²⁰.

Estamos, pois, no campo da discussão sociológica e política.

Já, por ocasião da publicação do livro **Para onde vão as pedagogias não diretivas?**, Snyders tinha presente a lacuna que seus trabalhos pedagógicos não conseguiam preencher. Haviam sido apontadas as relações da escola com a estrutura de reprodução das condições de vida econômico-sociais, mas a explicitação de seu funcionamento estava por fazer. Em 1976, conclui:

"a falha evidente nos meus dois livros anteriores consistia no fato de eu querer refletir acerca da pedagogia progressista a partir de contextos progressistas, mas sem pôr os problemas das estruturas de ensino e das diversas clientelas privativas dos vários tipos de ensino. Daí a importância, neste momento, de um reencontro e de uma confrontação com a sociologia da educação"²¹.

O reencontro com a sociologia da educação significa, nessa obra, passar pelo

20 ROSSI, *Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista*, vol.2, São Paulo, Moraes, 1982, p. 123.

21 *Escola, classe e luta de classes*, p. 9.

crivo da crítica as teses de Illich, Bourdieu-Passeron e Baudelot-Establet, tendo como referência o materialismo histórico. Os autores que Snyders visa a criticar põem em questão, cada um a seu modo, as relações da educação com a estrutura social, confluindo todos eles para uma visão extremamente negativa da escola. Na cabeça dos leitores, as obras causavam um mesmo resultado: sensação de "não-há-o-que-fazer". É nesse ponto que Snyders entra em cena: *"foi para lutar contra o derrotismo que quis escrever o presente livro"*²².

O problema fundamental desses autores está na estreiteza, ou inexistência, no caso de Illich, da compreensão da luta de classes, como motor da história. O que cabe, pois, a Snyders é *"inserir a escola na luta de classes, compreender como participa a escola nessa luta de classes"*²³.

a. Ivan Illich

O autor parte do princípio de que a sociedade industrial está fora de rota. A humanidade errou, quando se submeteu à ditadura da grande máquina, das complexas burocracias e da vida sofisticada das grandes cidades. Naufragaram o indivíduo, a família, as relações cordiais, a felicidade... A megamáquina requer um ritmo de produção e consumo infinitos e, por isso, precisa criar necessidades artificiais que não conseguirá satisfazer: primeiro, porque são artificiais e, depois, porque, dentre todas, uma será a grande necessidade: renovar, trocar, buscar o novo. Temos aí o homem dependente, insaciável, infeliz e a sociedade desigual, confusa, desconstruída.

A escola é a instituição chave da sociedade industrial; a "vaca sagrada" que coloniza as consciências e estrutura a vida de cada um dentro dos pré-requisitos da sociedade burocrática. Nas próprias palavras de Illich, *"as escolas justificam cruelmente no plano racional a hierarquia social"*²⁴. Ela o faz, monopolizando as vias oficiais de acesso aos postos da sociedade: distribui diplomas, pune autodidatas, reprime, controla, modela. *"O ser que a escola necessita enquanto cliente não possui nem independência nem motivos para crescer por si"*²⁵. Chega a criar a própria noção de "infância", a fase da infância sobre a qual detém férreo controle.

22 Ibid., p. 11.

23 Ibid., p. 11.

24 Citado por Snyders, *Escola, classe e luta de classes*, p. 29.

25 Citado por Snyders, Ibid., p. 122.

Pior efeito, no entanto, é a escola criar uma cultura especializada e hermética. O conhecimento elaborado (complexo) distancia-se do saber-fazer natural das pessoas e dos grupos, ficando sob o monopólio de reduzidos núcleos de tecnocratas e comandando, de fora, a vida de toda a gente.

*"Perde-se então quer 'a aptidão inata das pessoas para criar o seu próprio ambiente, quer a sua habilidade para investir o seu tempo pessoal na criação de valores de utilização'; ao mesmo tempo desaparece 'a possibilidade de aprender instruindo' visto as pessoas não trabalharem umas com as outras, já não evoluírem pelo conselho mútuo"*²⁶.

O perito impõe sobre o povo em geral um imperialismo intelectual e, na medida em que estabelece um corpo de saber fora do alcance de todos, inferniza a vida de todo o mundo:

*"priva-nos das qualidades e virtudes inerentes ao nosso ser, daquelas a que teríamos acesso espontaneamente, basta deixarmo-nos ir, deixarmo-nos levar: a sua intromissão estragou tudo. Sem ele ter-nos-íamos deixado conduzir pela nossa boa mãe natureza"*²⁷.

Illich propõe a volta à sociedade primitiva, simples, ao trabalho da ferramenta familiar (que não utiliza o homem, mas é feita e utilizada por ele), às relações interpessoais, à satisfação das necessidades primárias (frugalidade). A salvação estaria em

*"abolir o projeto do 'homem prometeano' que só vive para afrontar o destino, modelar o mundo de acordo com o plano que ele arquitetou. Illich chama 'epimeteano' àquele que, pelo contrário, deposita suficiente confiança na bondade da natureza para respeitar a ordem que nela está inscrita; conformar-se com a 'terra maternal'"*²⁸.

26 Escola, classe e luta de classes, p. 217.

27 Ibid., p. 219.

28 Ibid., p. 210-211.

Nessa perspectiva, importa, antes de tudo, acabar com a escola e pôr, em seu lugar, redes espontâneas de ensinar-e-aprender. Que desapareçam o professor perito, a avaliação, a diretividade, o diploma, a presença obrigatória, os pré-requisitos de entrada, os programas pré-estabelecidos, etc. A escola sonha com a modelagem autoritária e persegue essa meta; destronada ela (a escola), é certo que as demais estruturas vêm abaixo, seguindo-a.

Snyders considera a obra de Illich "essencialmente mistificadora". Seu sucesso se deve à referência que faz aos problemas reais, sentidos um pouco por toda parte: quem já não enfrentou a lógica da máquina, a burocratização das relações sociais, o corre-corre das grandes cidades, as mazelas da escola, etc., etc., etc.? Porém, a leitura que Illich faz dessa problemática é totalmente descabida.

O que está por trás de tudo é o modo de pensar liberal, típico do capitalismo já estabelecido e que necessita abafar as contradições e desviar as atenções sobre seus verdadeiros efeitos. A burguesia, para não repartir suas conquistas (as conquistas da humanidade e que fez suas), nega-as; sejam bens materiais ou culturais (espirituais), todos recebem a denominação de funestos, equivocados, coisa não desejável. Trata-se de parar a história que elevou a burguesia e agora pode contradizê-la. Bom seria para a classe dominante que os trabalhadores se contentassem com migalhas culturais, com um estilo de vida humilde, sóbrio, primitivo; enquanto eles, os burgueses... Bem, aí já é outra história. Por nada, Illich não teria negado a luta de classes (ou a considerado maléfica) e proclamado uma revolução meramente moral; já que todos são culpados pelos problemas que atingem a todos, a saída está na conversão em massa.

Illich nega a história como processo, como progresso, como positividade. Para ele, o que aconteceu foi um afastamento da verdade e do ponto ótimo de vida, que estavam na convivência harmoniosa com a natureza e das pessoas entre si, sem mediações. A humanidade esteve no paraíso e não soube retê-lo. Desgarrou-se. A cultura elaborada também não representa nada de positivo; ela é a expressão das relações burocráticas, da divisão social e da dominação de uns sobre os outros. A cultura elaborada é inconciliável com as regras do bem viver.

No fundo, para Illich, o mundo burguês não deve ser cobiçado:

"Sob uma aparência de modernidade, Illich incorpora-se no longo cortejo dos que nunca deixaram de lamentar que, proporcionando ao povo uma pequena dose de instrução, apenas se conseguiu excitar-lhe os desejos,

*despertar-lhe os rancores, inflamar-lhe as reivindicações*²⁹.

Snyders propugna por um espaço para o marxismo, a fim de reafirmar a história como um processo contraditório, regido pela luta de classes, mas que denota progresso no nível de vida e no conhecimento da verdade. Gramsci serve bem de antídoto a Illich. Para o pensador italiano, existe continuidade entre cultura popular e cultura elaborada, porém não é simples a passagem da primeira para a segunda; exige esforço, guias e instituições. Em outras palavras, a cultura de massa é bivalente: ao mesmo tempo que representa um modo de vida efetivo e saudável, uma mediação razoável às relações das pessoas entre si e com o mundo, também implica uma visão um tanto fragmentada, incoerente e inconsequente. Para que essa massa popular possa ter ganhos nos enfrentamentos de classe, necessita evoluir na sua visão de mundo, precisa chegar a uma concepção mais orgânica e totalizante, mais científica. O novo intelectual, o partido e a escola têm um papel importante na ajuda que podem fornecer à elevação cultural das massas.

A cultura não é ruim, ao contrário, é resultado de conquistas históricas e condição de atualização da história. Também a sociedade industrial não representa um desvio da humanidade. Há outros modos de gerir a indústria, afora o burguês, que podem ocasionar bem-estar e não somente dissabores.

b. Bourdieu-Passeron

Para esses dois sociólogos franceses, de acordo com a interpretação de Snyders,

*"o sistema escolar funciona de forma extremamente conservadora, só se preocupa com a reprodução de situações estabelecidas, visto cada um (...) se limitar a assumir por sua conta o destino da sua categoria e finalmente de sua classe"*³⁰.

Há uma situação social injusta, discriminatória. Para a classe dominante, é de fundamental importância que o mecanismo gerador dessa diferença permaneça enco-

29 Ibid., p. 138.

30 Ibid., p. 168.

berto e que a responsabilidade pela mobilidade social seja atribuída a cada indivíduo. É uma questão de mérito, de dotes, de natureza - não se cansarão de dizer os liberais.

A análise pertinente de Bourdieu-Passeron procura desfazer esse propósito da classe dominante: demonstra que os dotes pessoais não são tão pessoais assim. Ao contrário, é muito reduzida a quota que, no indivíduo, pode ser atribuída à natureza; a grande parte de suas características é formada socialmente. O gosto artístico, por exemplo, é um prazer cultivado; resulta de todo um aprendizado que vai da infância à vida adulta, passando pela escola.

Para os sociólogos franceses, a escola está totalmente submetida ao projeto da classe dominante; sua organização leva paciente e progressivamente à reprodução das relações sociais de produção. Isso é feito pelo trato da cultura como rito, sem qualquer contato com o mundo, onde não intervém uma verdade elementar, o domínio do real, nem qualquer força capaz de aumentar a autenticidade. A escola trabalha, pois, com o irrealismo cultural, ou melhor dizendo, com uma cultura falsa, fictícia, sem a mínima relação com a verdade. Sua verdade está na reprodução das relações sociais que empreende. A escola não foi feita, nem pode e nem precisa trabalhar com o real, com a verdade. Sua função é outra: conservação da ordem social. O ensino não passa de uma tragicomédia em que *"a regra das regras assenta-se na eliminação dos não-privilegiados"*³¹. Em suma, a escola é o elemento chave da reprodução.

Bourdieu-Passeron acabam por eliminar a possibilidade de luta de classe no âmbito da escola. Não há espaço para ela. A única possibilidade de crítica é exercida pela análise sociológica ao desvelar o funcionamento do mecanismo social. É claro que os autores de **A reprodução** vão merecer a crítica de Snyders, sempre pronto a reafirmar a luta de classes na instituição escolar. Ele parte do pressuposto de que a cultura não é mero enfeite, ou qualquer outra coisa fictícia, mas um complexo real de conquistas históricas e, por isso, resultado de lutas eivadas de conflitos de classe. As idéias dominantes não são só idéias da classe dominante - são um bem da humanidade. O mundo cultural não se resume a um disfarce - tem sua objetividade e seu valor; e não é de pouca importância que ele venha a estar de posse dos trabalhadores, a partir do que eles estarão em melhores condições de concretizar seu projeto. A escola se engaja, pois, no pomo da discórdia entre as classes e cumpre disputar com a burguesia esse espaço.

31 Ibid., p. 300.

c. Baudelot-Establet

Snyders considera que a grande contribuição desses autores está em ter demonstrado a divisão de classes na escola. O sistema de ensino, mesmo o que se mostra unitário, mantém veladamente uma divisão entre duas redes heterogêneas, opostas e antagonistas. "*A massa de crianças originárias das classes sociais antagonistas é, e continua, escolarizada em redes opostas' e é assim conduzida ou antes reconduzida a situações sociais opostas*"³². A rede SS (secundário-superior) continua formando os quadros dominantes e a PP (primário-profissional), os quadros operários. Estes últimos recebem uma falsa cultura, uma cultura de passividade e submissão.

*"O papel da escola, a função oculta que lhe é destinada, é precisamente esta: a partir dos fracassos escolares dos desfavorecidos, mergulhá-los na humilhação para que não renunciem a uma atitude de humildade"*³³.

Para o radicalismo de Baudelot-Establet, a burguesia assenhorou-se, de modo exclusivo, da escola, fazendo com que todas as práticas sejam de inculcação ideológica, e transformou os docentes em servidores da classe dominante. O aluno não encontra na escola relação alguma com a vida prática do trabalho; aliás, é da própria essência da escola fazer a separação radical entre o mundo externo e o que se passa nas suas quatro paredes - entre trabalho manual e intelectual. Mas, também, não espere o aluno operário encontrar conhecimentos válidos ou produzi-los na escola: ali ele aprende a ser calmo, disciplinado, submisso, humilde...

Snyders acha que existe uma oposição inconciliável entre ideologia burguesa e modo de vida proletário no pensamento de Baudelot-Establet. Os interesses da classe dominante não têm nada a ver com os das classes exploradas. Os trabalhadores, pelo seu contato com as condições materiais de existência, criam um "instinto de classe" que constitui a força viva da ideologia proletária. "*O instinto de classe constitui o único estimulante, o fio condutor ao mesmo tempo necessário e suficiente como guia através de um tal itinerário*"³⁴, não carecendo de teorias e instituições outras para sistematizar e conduzir sua prática de luta. A cultura proletária é a

32 Ibid., p. 48.

33 Ibid., p. 71.

34 Ibid., p. 336.

verdadeira cultura que se basta a si mesma, enquanto que a cultura burguesa está privada de qualquer realidade, é pura mistificação ideológica.

A escola, nessa perspectiva, é um espaço puramente burguês. Não há luta de classes ali, porque *"as forças progressistas não dispõem de nenhum ponto de apoio a que se agarrar, uma vez que toda a escolaridade é apresentada como mistificação burguesa"*³⁵. Há uma única circunscrição em que se dá a luta de classes e há a cultura verdadeira: é a esfera do trabalho. A superestrutura poderá exercer papel importante somente depois de revolucionadas as condições de produção.

Snyders é crítico também dessa interpretação, para ele, inspirada na idéia obreirista do maoísmo, para a qual tudo tem que ser reinventado pela base. Afirma Snyders: *"Rejeitar estes conhecimentos, rotular de ideologia burguesa todo o domínio escolar do literário, do científico e do técnico, é, para o proletariado, enfraquecer-se perigosamente"*³⁶. O espaço escolar é lugar de luta de classes, porque a cultura elaborada (que não é simplesmente burguesa) é indispensável ao movimento operário. O que precisa ser feito é melhorar o ensino e não fugir a ele; torná-lo mais verdadeiro, mais crítico, mais científico. De outra parte, a cultura proletária não se basta a si mesma; precisa ser aprimorada e aprofundada. O operariado tem duplo rosto: por uma parte é *"rebaixado ao nível de animal de carga"*, chegando às raíais da barbárie e do embrutecimento; por outra, *"o proletariado assume a missão real de resolver as suas condições de vida"*³⁷. Carece de ajuda. Escola, partidos, setores médios familiarizados com as lutas operárias... tudo tem de estar, organicamente, entrincheirado para a luta pelo socialismo.

A ALEGRIA CULTURAL E A RENOVAÇÃO DA ESCOLA

As pedagogias não-diretivas (conferência de 1982), in: SNYDERS, G. et alii. Correntes Actuais da Pedagogia (1984).

No texto **As pedagogias não-diretivas**, elaborado para uma conferência proferida em Lisboa no ano de 1982, Snyders faz um balanço de sua produção teórico-pedagógica (**O livro que já escrevi...**) e projeta suas novas contribuições à causa da

35 Ibid., p. 339-340.

36 Ibid., p. 347.

37 Ibid., p. 375.

educação (**O livro que sonho escrever...**). A primeira parte retoma as críticas dirigidas ao não-diretismo, tomando como referência os escritos de Neill e questionando-lhes o conceito naturalista do desejo, a concepção individualista da liberdade e o relativismo face à questão da verdade. A segunda parte traça as preocupações do autor quanto às alegrias da escola, o tempo presente do aluno, enquanto aluno. O tema valeria um livro cujo título foi anunciado assim: **Tu não trabalhas, na escola: não sabes os prazeres de que te privas**. Snyders esclarece:

*"o meu sonho seriam alunos que pudessem conquistar dificilmente, e eu quase diria dolorosamente, através das obrigações escolares, uma alegria que de outro modo não poderiam conhecer"*³⁸.

A alegria cultural, somente conquistada através do acesso às grandes obras e produções culturais da humanidade, será largamente discutida no livro que veio a lume em 1986, sob o título **Alegria na Escola**.

La joie à l'école (1986) (no original); A alegria na escola (1988) (em Português).

Este último livro é parte de um sonho de há muito acalentado, como confessou Snyders, na obra supracitada; foi publicado no Brasil em 1988. Nele, o autor expressa sua preocupação constante: *"renovar a escola a partir de uma transformação dos conteúdos culturais"*³⁹. A cultura é o que há de essencial na escola e a pedagogia está voltada diretamente para ela, de modo que reformar a escola implica, antes de tudo, a renovação dos conteúdos culturais, porque eles dizem respeito ao tipo de homem que se quer formar.

A proposta de Snyders visa a encontrar uma maneira de cumprir a segunda obrigação que a escola tem para com o estudante. A primeira trata de sua preparação para o futuro, formar homens de acordo com as exigências da sociedade adulta, tarefa que a escola, bem ou mal, está realizando; a segunda diz respeito à alegria do tempo presente, o sentido de viver o hoje na escola. Esta segunda preocupação, que a escola

38 As pedagogias não-diretivas, p. 22.

39 Alegria na escola, p. 11.

não está levando a sério, só pode ser conseguida pelo contato profundo com a cultura elaborada. Snyders é claro:

*"A fonte de alegria dos alunos, não a procuro inicialmente do lado dos jogos, nem dos métodos agradáveis, nem do lado das relações simpáticas entre professores e alunos, nem mesmo na região da autonomia e da escolha: não renuncio a nenhum destes valores, mas conto reencontrá-los como conseqüências e não como causas primeiras"*⁴⁰.

Essa alegria não pode ser experimentada fora da escola, porque é

*"uma alegria que brota de um encontro com as obras de arte, desde os grandes poemas de amor até as realizações científicas e técnicas, de uma tensão em direção aos mais realizados sucessos humanos, de uma participação, de um certo modo de participação nos movimentos organizados pelo que os homens se esforçaram para progredir em seus estilos de vida. Gostar de um texto, compreender como funciona um motor, apreender o que é capitalismo, o socialismo, o Terceiro Mundo... começar pelo menos a apreendê-lo, na aproximação, mas também as sementes da realidade que cada idade e cada aquisição anterior permitem; agir a partir dessas aquisições fortificando-as pela ação, enraizando-as na ação. Alunos que vivem no nível dos ideais, dos valores"*⁴¹.

Snyders chegou a construir até um lema para expressar essas convicções: *"Você não estuda na escola; não pode imaginar de que satisfação está se privando"*⁴².

Reformar a escola, a partir da cultura, requer também um projeto de formação de professores. Há que entusiasamá-los culturalmente.

40 Ibid., p. 13.

41 Ibid., p. 13-14.

42 Ibid., p. 14.

"Contra certas tentações de dissolver o papel do professor na intervenção das máquinas pedagógicas ou das iniciativas tomadas pelos próprios alunos, quero afirmar a necessidade do professor como intermediário pessoal e personalizado entre o mundo da juventude e o mundo da cultura: representante da cultura elaborada junto aos jovens"⁴³.

O professor precisa ser aquele que já se aproximou dos grandes sucessos, das grandes obras; ele mesmo se tornou um modelo, por isso tem capacidade para mediar o aluno e o modelo. Ele não deixa de representar para o aluno o apelo da cultura elaborada: a solicitação para que, na continuidade da cultura primeira (de massas), o estudante ingresse na grande cultura. Para isso, vale a pena pedir ao aluno que deixe a rua e entre na sala de aula; poderá encontrar ali o mais alto grau de liberdade e alegria.

"A cultura que estimo e que me dá satisfação inscreve-se em continuidade com o que já existe de grandioso, de apelo à grandeza da vida e aos desejos dos homens (...), em continuidade com suas lutas, e contra a matéria e contra aqueles que os rebaixam"⁴⁴.

O aluno não poderá progredir na cultura, sem

"o filtro de uma personalidade; o acesso à satisfação cultural escolar passa por uma pessoa que conhece a satisfação cultural, sabe fazê-la partilhar e se esforça para viver a classe de maneira que ela seja partilhada"⁴⁵.

Por que priorizar a alegria na escola? Antes de tudo, porque proporcionar alegria ao aluno é dar importância à sua juventude; reconhecer-lhe o direito de viver o presente; valorizar o estado atual de seu processo de desenvolvimento pessoal. Além disso, a alegria, de acordo com a definição de Spinoza, é o sentimento que marca a passagem de uma perfeição menor a uma perfeição maior; na alegria, é a pessoa em

43 Ibid., p. 221.

44 Ibid., p. 14.

45 Ibid., p. 221.

sua totalidade que cresce, que se lança à frente, de maneira que Snyders pôde defini-la como a "*armação da vida*"⁴⁶.

Mais ainda: a satisfação é marcada por um impulso progressista, não só porque caminha em direção à verdade e à confiança, mas também porque exige ação transformadora. A sociedade, como um todo, tem que ser transformada, porque os homens não são felizes o bastante, não estão felizes como deveriam ser.

O livro de Snyders insiste em reformar a escola na perspectiva da alegria, não qualquer alegria, mas aquela que brota do contato com a realidade profunda do universo, da sociedade e do homem, que está expressa no âmago das grandes obras culturais. Nesse sentido, **A alegria na escola** trabalha três grandes temas, que compõem as três partes do livro:

- a) Cultura primeira e cultura elaborada
- b) Continuidade-ruptura
- c) Enfim a escola.

Na primeira parte, o autor analisa o percurso que o homem de nosso tempo precisa realizar para conquistar a liberdade, a dignidade e a satisfação. Esse percurso vai da cultura primeira (em nossa época, também chamada de cultura de massa) à cultura elaborada. A cultura primeira nasce da experiência direta da vida; surge e é apreendida da e pela convivência direta e cotidiana. É, portanto, uma cultura autêntica e não há razões para desqualificá-la ou negar-lhe todo o traço de positividade. Mas também não há como ignorar suas limitações. A cultura primeira está cheia de falhas: é fragmentada; mistura verdade e ficção; seu mundo não está solidamente firmado; suas promessas não são nunca totalmente realizadas. Seu discurso apresenta infinitas lacunas, o que o torna frágil e aberto às ingerências da ideologia dominante. A indústria cultural manipula a cultura de massas.

A cultura elaborada, por sua vez, constitui o passo seguinte e necessário, que complementa, aprofunda e realiza a cultura primeira. A cultura primeira exige a cultura elaborada.

"Existe uma cultura elaborada que conduz aos valores e às alegrias em direção aos quais tende a cultura primeira, a cultura de massa - e com tanto mais força

46 Ibid., p. 21.

*e amplidão; afirmações muito firmes, ultrapassando as limitações e as barreiras; o que pode comunicar à ação um impulso mais garantido. É em seu próprio terreno que vejo a cultura elaborada rivalizar com a cultura primeira*⁴⁷.

Esse combate entre as duas culturas não caracteriza uma simples negação, mas uma continuidade-ruptura, que Snyders analisa na segunda parte de seu livro.

Nesta segunda parte, Snyders procura mostrar a dialética da relação entre cultura primeira e cultura elaborada, uma passagem que exige esforço e ajuda, porque demarca um salto de qualidade. Essa autêntica *aufhebung* Snyders a procura demonstrar na análise que faz de vários temas, cuidadosamente selecionados: a ciência, o racismo, o amor, o progresso. Diante dessas realidades, a cultura primeira mantém uma perspectiva correta: ela projeta expectativas favoráveis ao desenvolvimento da ciência, ao respeito e convivência solidária em relação ao outro (à outra raça), ao relacionamento amoroso, ao desejo de progresso. Mas, pelas limitações desses horizontes culturais, a ciência aproxima-se do charlatanismo; os preconceitos sociais misturam-se aos comportamentos democráticos; o amor envolve-se com jogos frívolos de sedução e engodo; o progresso descamba para o ceticismo e a acomodação. Eis o papel da cultura elaborada: tornar os homens mais racionais, mais amorosos, mais solidários, mais progressistas. Nisso consiste a grande alegria que Snyders não se cansa de reivindicar.

A terceira parte do livro coloca em questão a escola. Ela é uma instituição com positividade garantida pelo processo cultural da humanidade. Seu lugar e seu papel são dados pelo próprio caráter da cultura elaborada: ela não é de acesso imediato e espontâneo como a cultura de massas. *É necessário uma instituição organizada, pois haverá incessantemente algo de difícil*⁴⁸, que exige esforço, sistematização, disciplina, tempo, trabalho. Por isso, a escola deve privilegiar o trato dos conteúdos culturais, a disciplina, a avaliação, a autoridade do professor, a sistematização das matérias, a organização do tempo, o controle do comportamento, etc. Nada disso, porém, justifica o autoritarismo e o arbítrio da instituição e do professor; também não significa dominação sobre o aluno. Trata-se de um trabalho de parceria, em que professores e alunos atuam organizadamente, com o fim exclusivo de penetrarem nas

47 Ibid., p. 45.

48 Ibid., p. 186.

profundezas da cultura e de experimentarem a alegria desse acesso. Todo o trabalho escolar deve estar voltado para esse norte.

O grande esforço teórico de Snyders seria inválido, se sua proposta não configurasse uma escola progressista.

"Digo: escola progressista porque o trajeto continuidade-de-ruptura só me parece possível (...) numa cultura progressista; porque ao contrário a relação é certa entre tantos anos de escola que se passariam na não-satisfação, na não-confiança em si e na submissão resignada à sociedade tal como ela é: porque este trajeto parece-me fundamentar uma possibilidade essencial de progresso para as crianças provindas das classes exploradas, as quais sabemos bem que constituem o grande batalhão do fracasso escolar"⁴⁹.

Des élèves heureux - Réflexion sur la joie à l'école a partir de quelques textes littéraires (no original); Alunos Felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários (1993) (em português).

Alunos felizes... segue a linha do livro anterior, **A alegria na escola**. A preocupação central é, fundamentalmente, a mesma: provar que a alegria na escola é possível (em doses pequenas, ela já existe); que essa alegria é específica (diferente das alegrias experimentadas pelo cotidiano extra-escolar, por exemplo); é uma alegria cultural, alcançada por meio do contato com a obra-prima⁵⁰; que somente na perspectiva da busca da alegria, através desse mergulho nas obras culturais de grande porte,

49 Ibid., p. 187.

50 "Obras-primas do passado, mas também do presente; obras-primas artísticas e literárias (e é a essas que se costuma reservar a palavra), mas também as grandes descobertas científicas que levaram a novas imagens do mundo, novos modos de pensamento; as grandes sínteses das ciências humanas que levam a perspectivas plenas quanto às civilizações e aos diálogos entre as civilizações; obras-primas morais, problemáticas dos valores; obras primas de ação, a luta sistemática contra a injustiça; obras-primas técnicas, sobre as quais, infelizmente, não sei dizer grande coisa" (ibid., p. 163).

se pode reformar a escola num sentido progressista.⁵¹ Desta vez, porém, não vai dialogar com pedagogos; prefere os trabalhos de escritores (romances, biografias, autobiografias, diários, etc.) que não sejam obras de "profissionais da escolaridade", nem "consumidores incondicionais da escola". Não raro, esses interlocutores são críticos da escola e, em alguns casos, guardam verdadeiro rancor contra o universo escolar. Mesmo assim, Snyders encontra neles sinais claros da positividade da escola. Por seu intermédio, é possível comprovar que

a) a alegria escolar existe;

b) que a escola não é um ambiente triste e de abatimento incorrigível. Ao contrário, consegue ser bem sucedida.

Sendo a escola uma instituição indispensável ao percurso cultural da humanidade, é preciso combater o discurso antiescolar através da afirmação das possibilidades da escola e, sobretudo, através de uma reforma orientada para o resgate da alegria cultural. O importante é focar com clareza

*"a propriedade característica da escola: a convivência com a 'cultura cultivada' que culmina na relação entre o aluno e os mais belos resultados atingidos pela cultura, as grandes conquistas da humanidade em todos os campos, desde poemas até descobertas prodigiosas e tecnologias inacreditáveis. Alegria cultural, alegria cultural escolar..."*⁵²

Defender a escola como o ambiente da alegria cultural implica defender também sua estrutura sistematizada, regrada, disciplinar. Esses caracteres organizacionais garantem a conjugação de esforços e a atenção necessárias ao acesso à obra-prima. O obrigatório (que não deve ser confundido com autoritarismo, com arbitrariedade, com dominação pura e simples), na escola, é indispensável. Na visão de Snyders, o obrigatório:

51 É preciso observar que o autor não se propõe simplesmente a repetir o que escrevera anteriormente. Em nota de pé de página, esclarece: "em relação ao meu último livro (*La joie à l'école*, PUF, 1986), o atual é inteiramente novo: as análises são outras, os exemplos são diferentes e as conclusões gerais - creio e espero - foram renovadas e enriquecidas" (p.22).

52 *Alunos felizes...*, p. 32.

- a) dá tempero à vida escolar, oferecendo um leque de experiências emocionais que não tem equivalente no mundo cotidiano;
- b) protege contra o "regime do capricho";
- c) estrutura a conduta do aluno, permitindo-lhe passar da perspectiva dos interesses individuais e particulares à absorção de valores universais;
- d) resguarda contra a arbitrariedade contida em si mesmo (ajuda a superar as agitações da alma, as hesitações, a frouxidão...);
- e) permite que o aluno caminhe em direção àquilo que ainda não o atrai;
- f) garante o recomeço após o erro;
- g) incita o indivíduo a ir até o máximo de suas forças.⁵³

As alegrias que Snyders busca são *"impossíveis de serem atingidas sem intensos esforços. Tais alegrias, vividas no presente do aluno, longe de anular, justificam as exigências, compensam a demanda constante para esse 'se aplicar'".*⁵⁴ Porque a escola de Snyders visa a *"atividades de alto nível, que se unam a conhecimentos de alto nível, atividades diretamente relacionadas às aquisições culturais"*.⁵⁵

Poderíamos perguntar a Snyders se sua escola tem alguma chance de realizar as promessas que faz no sentido de proporcionar alegria ao tempo presente do aluno, através da busca disciplinada e obrigatória às obras-primas. Ao que ele nos responderia afirmativamente e justificaria sua resposta, dizendo-nos que

- a) depois de ter-se ocupado, por várias décadas, quase que exclusivamente com os métodos, a pedagogia está tomando consciência da importância dos conteúdos (da renovação dos conteúdos);
- b) cada vez mais, mais alunos passam grande parte de sua vida (infância, adolescência, juventude) nos quadros escolares e não suportariam por muito tempo um ambiente triste e aborrecido;
- c) a expansão do aparelho escolar incorporou uma massa de estudantes (das camadas

53 Cf. *ibid.*, p. 104-106.

54 *Ibid.*, p. 32.

55 *Ibid.*, p. 110.

populares) para quem o presente é muito mais importante que a mera expectativa de futuro;

- d) o lazer, hoje, estruturou-se em instituições que concorrem com a escola, obrigando-a a renovar-se, dando importância à alegria de seus alunos;
- e) os temas da penitência como valor educativo tendem a perder (se não perderam completamente) seu significado.⁵⁶

Seriam esses os sinais mais evidentes de que a reforma da escola na perspectiva da alegria e da cultura elaborada é uma esperança. Quanto a isso, garante Paulo Freire, no prefácio que fez à edição brasileira da obra de Snyders:

"a alegria na escola, por que Georges Snyders vem lutando, alegremente, não é só necessária, mas possível. Necessária porque, gerando-se numa alegria maior - alegria de viver -, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver. É necessária ainda porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. Para tentar essa reviravolta indispensável é preciso deixar bem longe de nós a distorção mecanicista; é necessário encarnar um pensar dinâmico e dialético. O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo. (...) E não há esperança sem alegria".⁵⁷

⁵⁶ Cf. *ibid.*, p. 35-36.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 10.

AS BASES DA PEDAGOGIA PROGRESSISTA

Os combates de Snyders pela pedagogia progressista e pela educação em geral lançam raízes em sólidas convicções de ordem teórica; um referencial que ele elaborou a partir, sobretudo, do materialismo histórico. Consideramos os seguintes, como os principais tópicos dessa teoria.

a. História e verdade

*"A história tem um sentido, quer dizer, constitui uma totalidade em que os momentos ultrapassados estão, de uma certa maneira, presentes"*⁵⁸. Não há como deixar de reconhecer que o enfrentamento que os homens tiveram, desde o início, com a natureza e com eles mesmos, deixou marcas no seu modo de vida. A cultura pode ser interpretada como a tentativa e o meio encontrados pelos homens para assegurar, condensar e transpor às gerações seguintes o que, a duras penas, conseguiram amearhar em favor do aperfeiçoamento de suas condições de existência.

Sob um outro aspecto, a cultura aponta para a possibilidade e a necessidade de aprender as lições da história. Aprendizado, muitas vezes, obtido por entre decepções e tragédias; mas sempre um ganho. Não fosse essa perspectiva, a humanidade não teria sobrevivido por muito tempo, porque viver é um processo de superação de riscos. Por isso, cada nova geração não está obrigada a refazer todo o percurso desde o seu início; ao contrário, incorporando as conquistas das gerações precedentes, pode liberar seu tempo, sua força e sua inteligência para dar respostas aos novos desafios que vão aparecendo.

Não é preciso recorrer a expedientes extraordinários para confirmar essa marcha histórica da humanidade. Até o senso comum aprende essa dinâmica com facilidade. O que não significa dizer, no entanto, que o progresso tenha sido (seja) linear: há marchas e contramarchas, avanços e recuos, acertos e erros. Há fetichismos e alienações na cultura. De qualquer forma, nenhum passo à frente é possível, sem que se firme nas conquistas antecedentes. O percurso da humanidade é um percurso seletivo e incorporativo.

A história, enquanto progresso, confirma a objetividade das coisas e dos processos sociais, bem como a possibilidade de sua apreensão pela inteligência

58 Para onde vão as pedagogias não-diretivas?, p., 344.

humana (conhecimento). A verdade é descoberta e também construção, mas, de modo algum, pode ser atribuída aos caprichos e idiossincrasias humanos. Certamente, eles estão imbricados no processo do conhecimento, mas não são sua última palavra.

"A verdade é uma evolução, o que significa simultaneamente que o progresso é bem real e não um jogo de morticínio, em que cada nova teoria destrói as prece-dentes, e que a verdade necessita dos esforços dos ho-mens, para se libertar a pouco e pouco"⁵⁹.

Na permanente investida dos homens sobre a realidade, *"verifica-se a aproximação de uma verdade objetiva, aproximação cada vez mais profunda, mas o movimento continua: a verdade não é nem pode ser esgotada"*⁶⁰. Não relativismo e ceticismo, mas também não dogmatismo positivista. Os dogmas obscurecem a visão investigadora e deturpam o processo, querendo parar o movimento do real e da verdade sobre ele. Tanto o ceticismo, quanto o dogmatismo são anti-históricos.

Certo é que, com referência ao mundo físico, o progresso do conhecimento é bem mais palpável. Poucos ousam contradizer a verdade de suas leis. Porém, quando se trata da realidade social ou histórica, tudo parece mais próximo do relativo. Tomam parte do jogo os interesses dos indivíduos, dos grupos, das classes... E o que, às vezes, é apresentado como verdade, não passa de mistificação e ideologia. De qualquer forma, as leis históricas são históricas, mas leis. E, enquanto tais, pressupõem o jogo dos interesses dos indivíduos e das instituições, mas não se resumem neles. Somente na perspectiva da totalidade das relações sociais pode-se captar a objetividade de suas leis.

Há verdades e verdades: algumas que podem ser apreendidas a partir da imediatez empírica; outras, as mais decisivas, a muito custo são conquistadas. Exigem esforço, aprendizado e capacidade de abstração, porque só por esse processo podem revelar sua complexidade. São verdades grandes. Há também verdades que exigem lutas históricas, lutas políticas, lutas de classes, revoluções, etc., para se efetivarem ou para deixarem-se perceber. Nas sociedades de classe, as questões de fundo giram em torno da luta que se estabelece entre elas, e suas leis se realizam através dessa luta.

59 Ibid., p. 331

60 Ibid., p. 331.

Neste ponto, é preciso voltar ao início desta reflexão, quando a história foi apresentada como um processo progressivo da humanidade. Pode ter ficado a impressão de que os homens se puseram coesos a perseguir o mesmo objetivo: um verdadeiro mutirão histórico. Não é isso que Snyders concebe. As divisões sociais sempre determinaram objetivos díspares e, até, opostos. Lutas, guerras, genocídios, marcaram a história de todos os tempos, de maneira que, justamente por essa luta, passa o caminho da história. A história é a história da luta de classes diria Marx. E diria mais: Em cada época histórica, a classe revolucionária tem a história (a verdade) a seu favor; e a classe dominante é, por essência, conservadora e opõe-se ao processo histórico. Desse modo, enquanto a primeira interessa-se pela verdade, a segunda opta pela mistificação. Na formação social capitalista, a burguesia como classe dominante tem interesse em suspender a história, para garantir seus privilégios. O proletariado, ao contrário, como classe dominada, tem seus interesses voltados para a transformação da ordem vigente: somente o processo histórico pode realizar suas esperanças. O proletariado está, pois, mais interessado na verdade do que a burguesia que, seguidamente (ou permanentemente), recorre à ideologia para afirmar-se e/ou reter sua hegemonia. *"A história como dialética significa que o proletariado é humilhado, aviltado - e simultaneamente, forma-se, forja-se, adquire poder e lucidez"*⁶¹.

Porém, cuidado! Snyders acha que não cabe, a esse respeito, radicalismo como, por exemplo, atribuir à burguesia somente a fraude e a falsificação históricas: *"As idéias da classe dominante não se reduzem a uma pura fraude, (...) pois a classe só se torna dominante por ter sido capaz de fazer avançar a história"*⁶². Há que se considerar e fazer uso das contribuições da burguesia, portanto.

Disso, encaminhamo-nos a uma compreensão adequada da relação infra-estrutura/superestrutura. Uma formação social compõe uma totalidade articulada em torno de suas relações de produção, que são sua base material. Não é possível, no entanto, separar a esfera econômica das outras esferas (sociedade política e civil, ou simplesmente superestrutura), porque, entre elas, existem vínculos orgânicos de mútua dependência e determinação. Os conflitos que se dão no âmbito do trabalho rasgam a sociedade de alto a baixo; como também os conflitos políticos ou ideológicos atingem o comportamento de todas as outras esferas.

De maneira que o processo revolucionário implica a movimentação de todas

61 Escola, classe e luta de classes, p. 12.

62 Para onde vão as pedagogias não-diretivas?, p. 344.

as esferas da estrutura social (assim como a hegemonia supõe o controle sobre todas as instâncias). Não se trata de uma mudança repentina, surgida não se sabe de onde; ao contrário, demanda da conjugação de pequenos avanços até que se criem as condições objetivas e subjetivas para a revolução: aí sim dá-se uma transformação radical, qualitativamente superior a qualquer tipo de reforma. Reforma e revolução socialista não se identificam, mas a última precisa dos avanços proporcionados pela primeira. "*Recusar o progresso parcial é recusar a história*"⁶³, diz Snyders. A revolução não nasce do vazio, mas de uma preparação lenta e gradual, pois "*se nada de válido foi conquistado até o presente, como organizar a sequência da ação? Que esperança justificável de que novos esforços venham a revelar-se eficientes?*"⁶⁴.

O mesmo vale para a incorporação dos setores médios e outros segmentos sociais que se mostrem solidários com a causa universal do proletariado: "*(...) não se conseguirá destruir o regime capitalista sem se reunirem contra ele todas as camadas sociais que ele procura cada vez mais violentamente maltratar, esmagar, expropriar*"⁶⁵.

História e verdade não se dão por saltos mais ou menos surpreendentes, imprevistos, mágicos: são gestações longas e acúmulos de conquistas, incluindo superações qualitativas e revolucionárias.

b. Para uma teoria do modelo

A história, na sua complexidade, inclui de tudo um pouco. Nem tudo, no entanto, está no mesmo nível de importância e significação. Componentes de somenos, superficiais e acanhados têm seu ciclo e desaparecem por falta de consistência e abrangência. São caducos. Os aspectos medulares, intensos e articulados impõem-se no presente e estendem-se ao futuro: são os ingredientes das sínteses históricas. Esses são os modelos, sejam pessoas ou produções culturais. "*A cultura que procuro marca o ser, modifica a vida, as obras-primas que pretendo são as que produzem uma espécie de choque essencial*"⁶⁶. Por outro lado, continua Snyders,

63 Escola, classe e luta de classes, p. 66.

64 Ibid., p. 66.

65 Ibid., p. 69.

66 A alegria na escola, p. 67.

*"não renuncio a procurar do lado dos heróis algo que me sustente e me oriente, pois se os abandono, ou melhor, se eles me abandonassem, eu estaria reduzido a objetivos, a uma existência imediata e então muitas vezes ficaria abatido, preferia a abatimento"*⁶⁷.

Acrescentar algo à pessoa e à história pressupõe a aproximação ao que de melhor existe nelas a fim de que, sustentado e impulsionado por essa substância, se possa gestar o novo, o inédito. *"Não há ascensão sem guia"*⁶⁸ e, muito menos, poderia haver superação sem a incorporação do essencial.

O modelo está mais próximo da verdade por ser o resultado das melhores, mais profundas e mais significativas determinações e inventivas históricas da humanidade (ou dos grupos humanos particulares).

c. O homem

O ser humano é resultado de múltiplas determinações. Não se sabe delimitar com precisão até que ponto a subjetividade é original e desde onde começa por ser resultado das relações com o meio. Na verdade, essa preocupação é injustificável, porque a individualidade e o meio aparecem sempre interligados. Impossível separá-los: um se define a partir do outro. Tem vigência uma relação dialética permanente entre "interior" e "exterior", subjetividade e objetividade. E, através dessa dialética, o homem resulta como um ser histórico que, na sua personalidade e no seu modo de viver, resume a longa caminhada da humanidade.

A razão dá sentido propriamente humano à ação prática das pessoas. Sem ela, não teria sido possível a elevação da espécie e, sem ela, não pode haver elevação dos indivíduos, nem liberdade. Somente na utilização racional e coletiva dos recursos da existência podem os homens criar coisas e dar fluxo ao desejo de liberdade que têm. E sentir alegria.

Snyders atribui centralidade ao sentimento de alegria na elevação da pessoa como um todo. Diz ele: *"Na alegria, é a totalidade da pessoa que progride"*⁶⁹. Mas, o que pode causar alegria realmente plenificante é somente a inserção da pessoa na

67 Ibid., p. 74.

68 *Pedagogia progressista*, p. 24.

69 *A alegria na escola*, p. 19.

profundidade da história humana, incorporar-se e deixar-se incorporar pela cultura - a melhor cultura. Isso exige quase sempre esforço e sacrifício; mesmo assim, as pessoas lançam-se por essa senda, não só porque, individualmente, experimentam alegrias mais profundas, mas também porque é uma exigência histórica.

Não tem sentido, para Snyders, imaginar que a pessoa humana possa desenvolver sua essencialidade, deixando falar a voz da natureza que clama em cada um: seja isto chamado de desejo, interesse, afetividade, etc. O homem é histórico e, enquanto tal, pressupõe o jogo dialético entre potencialidades pessoais e estrutura cultural. Eliminar esta última significa embrutecer o exemplar humano.

d. Escola e ensino-aprendizagem

O processo ensino-aprendizagem assenta sobre a cultura: sobre tudo o que a humanidade produziu de melhor nela mesma e no ambiente. Os modelos são produções históricas avantajadas mais reais, e os estudantes precisam ter acesso a eles através do professor e dos conteúdos e, daí, lançarem-se às possibilidades do futuro.

"(...) A pedagogia, para mim, é antes de mais nada, uma reflexão sobre conteúdos a transmitir. (...) A pedagogia é, antes de mais nada, interrogarmo-nos sobre a relação entre a cultura dos alunos e a cultura escolar e, depois, interrogarmo-nos sobre os meios que hão-de fazer passar de uma para a outra"⁷⁰.

É pela orientação do professor que o aluno atinge diretamente o real.

A escola é o espaço do trato cultural, do cultivo e do prolongamento da cultura, da edificação de pessoas. Nem por isso se reduz a instrumento de reprodução social. Ao favorecer a criatividade, a invenção, a superação e, sobretudo, o trato crítico dos conteúdos culturais, ela se torna *"o lugar em que (a) necessidade de união das massas operárias (...) se transforma numa convicção mobilizadora"*⁷¹.

O materialismo histórico é uma teoria apropriada para respaldar uma proposta pedagógica progressista, porque sabe ver adequadamente a instituição escolar como uma realidade de dupla face, transpassada, de alto a baixo, pela dialética das classes

70 As pedagogias não diretivas, p. 27.

71 Escola, classe e luta de classes, p. 69.

sociais. É, pois, por um lado, um aparelho ideológico do estado, entendido como divulgador da ideologia dominante e reprodutor das relações sociais capitalistas; mas, por outro lado, e ao mesmo tempo, é lugar de crítica e de enfrentamento à ordem social estabelecida. Escola é luta de classes.

É certo que a escola não realiza, por si só, nenhuma revolução. Seus limites de determinação social estão dados pela condição superestrutural que possui e, além disso, por ser mera instituição entre tantas outras (embora haja quem afirme que se trata da instituição fundamental da formação social capitalista). Pode, contudo, fazer bastante para contribuir com os setores democráticos. Se ela não faz a revolução, sem ela, dificilmente, a revolução será feita.

Quanto às relações pedagógicas, o marxismo tem valor fundamental. A síntese *"entre o vivido do aluno e o acesso às verdades elaboradas"*, (...) *"entre a vida do grupo nos seus debates igualitários e a iniciativa orientadora do mestre, parece-nos ser o marxismo"* que a pode realizar. O marxismo *"constitui precisamente o prolongamento teórico, a elucidação teórica da experiência realmente vivida"* e *"surge-nos como a única via capaz de ligar a renovação escolar à revolução social, ou antes, socialista"*⁷².

*"O ensino inspirado pelo marxismo é totalização da experiência e, no entanto, totalização difícil, que não se obtém senão à custa de uma série de rupturas, pois não é adição, mas exige ter-se acesso a um novo ponto de vista: o abstrato. É o único meio de se escapar ao caráter parcial e unilateral das verificações empíricas"*⁷³.

É uma idéia muito cara a Snyders a da continuidade-ruptura no ensino. O princípio é de que a verdade tem ramificações profundas, muito mais além do que as relações empíricas do cotidiano podem apreender - esta é a primeira parte do princípio; a segunda parte diz respeito à necessidade de alcançar-se o profundo da verdade, seja para a alegria pessoal do indivíduo, seja para o progresso histórico da humanidade (equivale dizer: para a revolução social do proletariado). Então o professor e a escola, como um todo, precisam ter presente a necessidade de, partindo de onde o aluno está,

72 Para onde vão as pedagogias não-diretivas?, p. 10-11.

73 Ibid., p. 354.

fazê-lo romper com suas limitações e lançar-se no encalço da verdade mais complexa. (...) *"A pedagogia consiste na unidade dialética desses dois movimentos de continuidade e de ruptura"*⁷⁴.

Com essa postura, Snyders supera a pedagogia do tipo tradicional, que investe tudo na ruptura (negação do mundo do aluno), e a pedagogia dos métodos novos, que insiste na continuidade. Ambas acabam por não levar ao profundo: a primeira porque não faz o percurso com o aluno, limitando-se a formar-lhe uma superestrutura de conceitos abstratos e vazios (sem relações vivas); a segunda, porque circula sobre as relações simples e superficiais da empiria cotidiana.

Uma educação progressista, que parta da base teórica esboçada acima, pressupõe, entre outros, os seguintes pontos de vista:

a. Presente e futuro

As camadas populares, na sua carência e na sua ciência da brevidade da vida, formulam para si uma filosofia imediatista: aproveitar enquanto é tempo; evitar o esforço quando possível; tirar o máximo prazer do tempo presente. Essa mentalidade entra para a sala de aula e se incompatibiliza com o regime de disciplina, esforço e perspectiva de futuro ali reinante. A escola burguesa espanta o aluno do povo, porque desconsidera o seu vivido, o seu cotidiano, o seu presente.

*"Os alunos do povo pedem que a escola lhes fale deles mesmos, e do seu tempo, do seu mundo e das suas lutas - o que implica uma conexão direta entre o movimento social e o que se passa na escola; deste modo se vai muito longe na exigência de transformação"*⁷⁵.

Não se trata de ficar preso ao mundo dos alunos; é preciso operar a ruptura. Uma escola progressista *"também assume a tarefa de impedir que a exigência do presente (...) se afunde no anedótico imediato"*⁷⁶.

74 Ibid., p. 313.

75 *Escola, classe e luta de classes*, p. 395.

76 Ibid., p. 396.

b. Solidariedade e individualidade

A escola capitalista privilegia a individualidade, encaminha tudo à busca do ganho e do sucesso particulares. O mundo proletário, ao contrário, guarda muito do valor coletivo das coisas e do saber, o que, de certa maneira, é decisivo, para que o aluno do povo rejeite a escola. Ele tende a fugir da lei das selvas.

*"A escola progressista pode suscitar formas de sucesso escolar, um desejo de avançar em relação a si próprio e, portanto, em relação aos outros, que, de forma alguma, se confunde com os sonhos pequeno-burgueses de ascensão individual a qualquer preço"*⁷⁷.

O desejo de promoção pode reintegrar a vontade de mostrar as próprias capacidades, a disposição de construir para si e o anseio de afirmação pessoal, com as perspectivas do grupo, da classe e da humanidade.

Snyders, no livro de 1971, retoma a experiência de Makarenko como inspiração a uma pedagogia de esquerda. O ponto fundamental do trabalho do educador soviético é a referência ao grupo educador. Rejeita-se uma educação fundamentada na relação indivíduo a indivíduo como irreal e prejudicial. A educação real dá-se no coletivo. O grupo é educador de si. A ação do mestre exerce-se diretamente sobre o grupo e isto impede o individualismo burguês; enquanto que o papel dos modelos chama cada aluno para a superação de si e para o engrandecimento do coletivo.

c. Prática e teoria

A escola tem que ir ao encontro do aluno com a proposta de um ensino politécnico, em que se valorize a prática (familiar ao aluno proletário). Mas, à escola

*"cabe ainda a tarefa de explicar aos alunos vindos do povo que a sua preferência pela prática ameaça vir como que a ser envolvida numa negação do teórico e acabar por cair numa prática restrita e desprovida de perspectivas de conjunto"*⁷⁸.

⁷⁷ Ibid., 397-398.

⁷⁸ Ibid., p. 400.

Os alunos, por sua vez, estão corretos, quando esperam da cultura

*"que ela seja um meio de ação sobre o real, pois experimentam uma necessidade vital de agir sobre o real, de o modificar, não toleram que ela se disperse em evasivas, gratuidade ou que se reduza a meros exercícios formais"*⁷⁹.

Porque cultura, em síntese, é uma realidade ampla, que abarca a totalidade da vida social e individual das pessoas e, por isso, tem que dar conta das várias necessidades que constituem a vida humana. A dialética entre exigências dos alunos e exigências da escola há de colocar as coisas da cultura no seu devido lugar.

d. Autoridade e disciplina

A escola também precisa trabalhar o espírito de disciplina e autoridade sem cair no autoritarismo. O aluno do povo reage a tudo o que signifique enquadramento e dominação. São reações normais da classe que sempre foi explorada e, quando mais disciplinada, obediente e esforçada se mostrou, mais teve aumentado o grau de exploração.

É oportuno fazer ver ao aluno que nem tudo é igual: que o professor pode ser diferente do patrão; que a disciplina escolar pode ser diferente da do trabalho. Mas, isso só é alcançado na medida em que a escola souber respeitar o aluno e proporcionar-lhe conteúdos que lhe sejam interessantes, que interpretem a vida e o joguem numa dinâmica de crescimento pessoal e grupal.

Em resumo, a autoridade do professor, o espírito de disciplina e o trato adequado dos conteúdos culturais devem estar de tal modo entrosados e dinamizados que levem o aluno do povo a lançar-se por inteiro na inquirição da verdade. O termômetro para medir o acerto do processo está na alegria que o aluno é capaz de experimentar. *"Eu iria até sustentar que, lógica e moralmente, a escola deveria ser o lugar da satisfação, satisfação cultural"*⁸⁰.

79 Ibid., p. 402.

80 A alegria na escola., p. 15.

CONCLUSÃO

As obras de Snyders, que analisamos, compõem mais de 1300 páginas impressas. E, mesmo que o autor mantenha invejável coerência em suas idéias e nunca se desvie das linhas mestras de seu pensamento, a riqueza das análises, a diversidade dos temas que aborda, os detalhes de sua argumentação, etc., mereceriam outras tantas páginas para serem convenientemente estudados. Nossa pretensão foi modesta: apontar as perspectivas básicas do autor e convidar o leitor para um contato direto com suas obras. Não perderá, por certo, o seu tempo. Será recompensada, também, a dificuldade no que se refere à busca das obras, reconhecidamente de difícil acesso.

ABSTRACT

The text consists of the systematization of Georges Snyders texts that treats theoretically of education.

The structure of this work is organized in two parts: in the first one is presented the general topics, the contents of Snyders texts, following the chronological order of edition. The fundamental themes and/or concepts in the author's thoughts and in the organization of a progressive pedagogy, are developed in the second part.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.
- _____. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas**. Santos: Martins Fontes, 1976.
- _____. **Escola, classe e luta de classes**. 2ª ed., Lisboa: Moraes Editores, 1981.
- _____. In: SNYDERS, Georges et al. **Correntes actuais da pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984, p. 13-38.
- _____. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.
- _____. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.