

Reinaldo Matias Fleuri

EDUCAR PARA QUÊ?

Contra o autoritarismo da
relação pedagógica na escola

Prefácio: Paulo Freire

eca Fleuri

ri 617 e

L

 CORTEZ
EDITORA

9ª edição

EDUCAR PARA QUÊ?

Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola.

Reinaldo Matias Fleuri

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola.* 9 ed. São Paulo: Cortez, 2001;p. 47-60.

“ Ninguém educa ninguém,
como tampouco ninguém educa a si mesmo;
os homens se educam em comunhão
mediatizados pelo mundo.”
Paulo Freire

SUMÁRIO

Prefácio à 1ª edição – Paulo Freire.....	9
Prefácio à 7ª edição.....	11
PROVOCAÇÃO.....	13
1. PLANEJAR PARA QUÊ?	
A saga quixotesca de um professor	17
2. ESCOLA PARA QUÊ?	
Rompendo com a repressão.....	37
3. EDUCAR PARA QUÊ?	
Superando o autoritarismo e o liberalismo pedagógico	47
4. NORMAS PARA QUÊ?	
Interpretação utópica da ordem estabelecida.....	61
5. NOTA PARA QUÊ?	
Saber e poder na relação professor-aluno.....	79
6. CONCLUIR PARA QUÊ?	
A luta continua.....	101
<i>Referências bibliográficas</i>	105

PREFÁCIO À 1ª EDIÇÃO

Meu caro Reinaldo,

Li, com cuidado, *Educar para quê?*. Tenho a impressão de que você consegue, no texto, alcançar o seu objetivo, a que você faz direta referência na sua introdução: desafiar seus possíveis leitores e leitoras em tomo de alguns temas importantes que se dão a nós, quando tomamos a prática educativa como objeto de nossa curiosidade crítica.

Sua intenção não era, na verdade, ao ir escrevendo o texto em momentos e circunstâncias diferentes, deter-se em análises aprofundadas e alongadas sobre os problemas tratados. Seu estudo, de acordo mesmo com sua maneira de trabalhar, é muito mais um convite que você faz aos leitores e leitoras para que, envolvendo-se com você no processo de perguntar, vão buscando respostas aos problemas colocados e em cujo ato devem fazer novas perguntas à procura de novas respostas.

A questão do autoritarismo é um dos problemas presentes no corpo inteiro do livro. E esta é uma questão sempre atual na prática e na reflexão pedagógicas entre nós. Creio que nunca precisamos tanto neste país deixar claro que a defesa de posições fundamentais e autenticamente democráticas

nas relações educador-educando não significa nenhum afrouxamento ou negação da indispensável seriedade no ato de conhecer em que se devem empenhar educador e educando.

É preciso e até urgente que se deixe de pensar ser exclusividade dos liberais a preocupação com as relações educador-educando. Pelo contrário, esta deve ser preocupação necessária de qualquer educador, não importa a posição político-ideológica em que se situe. Obviamente, não podem coincidir na compreensão e na prática destas relações, de um lado, um educador progressista, coerente com seu discurso e, de outro, um educador reacionário, autoritário.

Pensar, porém, que esta é uma questão que não pode nem deve fazer parte do universo de preocupações de um educador progressista, porque "isto é coisa de liberal", é pouco sério. O que é preciso é que os autoritários de discurso progressista se convertam a ele - discurso progressista - ou, fixando-se na sua prática autoritária, passem a assumi-la realmente.

Este, me parece, é também um desejo seu.

Fraternalmente,
Paulo Freire
São Paulo, junho de 1986.

PREFÁCIO À 7ª EDIÇÃO

Reeditar este livro é motivo de certo frenesi, pois renova a possibilidade de partilhar com você lutas e utopias!

Cada um dos presentes ensaios foi escrito em momentos particulares de grande tensão, vividos no encontro-confronto com estudantes e professores. Escrever, naquelas ocasiões, correspondeu a uma necessidade premente de tomar posição em situações conflitivas da prática escolar. E o fato de expressar um ponto de vista, na busca de compreender e superar os problemas emergentes, provocava os colegas a também se explicitarem. Desencadeavam-se discussões que iam compondo e contrapondo diferentes formas de se encarar os impasses.

Mais tarde, em outros grupos, os textos serviram de estímulo para debater questões do cotidiano escolar. Em alguns casos, os interlocutores sentiram-se mais fortalecidos, seja por assumir mais conscientemente suas propostas, seja por construir relações mais sólidas de companheirismo ou posições mais consistentes de luta.

Os inúmeros contatos com leitores me convenceram de que Paulo Freire tem razão ao me dizer, no Prefácio à primeira

edição: *"Seu estudo (...) é muito mais um convite que você faz aos leitores e leitoras para que, envolvendo-se com você no processo de perguntar, vão buscando respostas aos problemas colocados e em cujo ato devem fazer novas perguntas à procura de novas respostas"*.

O valor deste livro parece, pois, encontrar-se muito mais nas perguntas que suscita do que nas explicações timidamente esboçadas. Aliás, no decorrer destes oito anos, seus vinte mil leitores puderam perceber, por exemplo, que as reflexões feitas aqui encontram-se ainda muito coladas a experiências particulares e que o referencial de análise utilizado não traduz toda a complexidade e a dinamicidade das práticas sociais e educativas.

No entanto, estes escritos continuam valendo por tocar problemas vividos. É justamente por isso que eles se tomam "textos dialógicos". Surgiram do diálogo e promovem o diálogo, porque expressam aspectos de problemas que pessoas decidiram enfrentar juntas, numa relação de reciprocidade conflitiva e compromissada.

Assim, querida leitora e caro leitor, ao recolocar em suas mãos este livro, mantendo o calor e os limites de sua versão original, quero renovar-lhe o convite a repensar os problemas que nos desafiam e a cultivar as esperanças que nos animam cotidianamente. Quem sabe, seremos instigados a escrever novos textos nos mais diferentes contextos, continuando a tecer, em múltiplos nós e fissuras, a rede viva de relações que constitui o estofado de nossa prática educativa!

Florianópolis, março de 1994.

Reinado Fleuri

PROVOCAÇÃO



(13 - 14)

São muitos e variados os problemas com que nos de-
frontamos diariamente na prática de educação escolar. Cada
um deles exige de nós esforço para compreendê-los e para
buscar soluções. Esta busca nos move ao encaço de suas raízes
e, muitas vezes, nos conduz às mesmas causas, às mesmas
contradições (Lefebvre, 1975: 238-9) subjacentes à maioria das
práticas sociais. Compreendê-las e posicionar-se em relação a
elas não é um ato simples nem superficial. É uma exigência que
nos persegue a vida toda, desafiando-nos a ser sujeitos de
transformação de nosso contexto.

Perguntar "para que educar" não é, pois, diletantismo.
Requer compromisso com a tarefa de desvelar as raízes da
própria prática, através da qual nos encontramos e nos
confrontamos com muitas outras pessoas. Desvelar a prática
implica buscar alianças e assumir conflitos, significa desafiar e
ser desafiado a mudar ou a manter as estruturas que
atravessam o contexto em que atuamos. Questionar a prática
implica, portanto, colocar-se como sujeito junto ou contra
outros sujeitos, frente aos problemas que o mundo nos
apresenta.

Este livro, mais do que uma leitura amena e menos do que um estudo exaustivo, se propõe a ser uma provocação. As idéias aqui apresentadas surgiram da prática quotidiana, situada e datada em escolas. Neste sentido, elas manifestam o significado, os limites e as ambigüidades da prática assumida pelo autor. Mas, ao apontar para contradições estruturais presentes no sistema de ensino, podem provocar o leitor a repensar a própria prática e a discuti-la com seus companheiros.

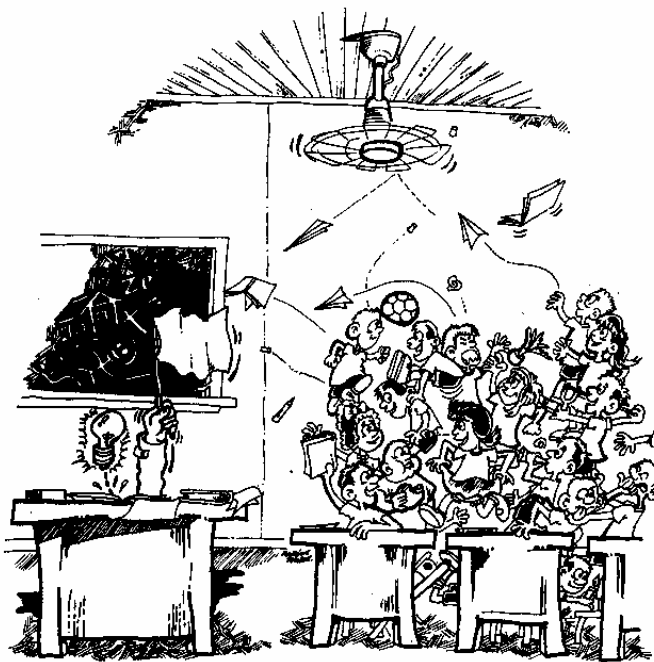
O primeiro texto "Planejar para quê?", a partir de algumas experiências em escolas, questiona tanto o espontaneísmo quanto o autoritarismo com que geralmente se elaboram os programas escolares e indica uma proposta participativa de construção do planejamento pedagógico. Uma das experiências que deram origem a estes questionamentos e a esta proposta é narrada no segundo texto, "Escola para quê?".

"Educar para quê?" esboça três concepções de educação identificadas na prática de alunos e professores e tenta des- mascarar o caráter conservador das práticas autoritária e liberal, indicando uma perspectiva de superação. Estas concepções são exemplificadas em "Normas para quê?", através de três possíveis interpretações de uma mesma lei de ensino.

Por fim, "Nota para quê?" coloca em discussão o sentido que a avaliação e a nota assumem geralmente na prática escolar e procura analisar as relações de ensino e de poder na educação escolar.

Apesar de terem surgido em momentos e circunstâncias diferentes, os textos abordam questões e perspectivas comuns. Questionam, por um lado, o autoritarismo e a fragmentação do saber que perpassam a prática escolar. Por outro lado, apontam para uma perspectiva de superação centrada no diálogo sobre os problemas que emergem no contexto concreto. Desta maneira, embora não sejam tratados rigorosos sobre estes temas, os textos podem servir como subsídio, ou melhor, "provocação" para pessoas e grupos interessados em discutir os problemas que surgem na prática educativa escolar.

1. PLANEJAR PARA QUÊ? A saga quixotesca de um professor



Meus esforços e recursos de autoridade em sala de aula
eram absolutamente ineficazes
para captar a atenção daqueles pirralhos.
Até que, sob pressão do desespero, encontrei uma saída...

As idéias expressas neste texto vêm sendo gestadas desde longa data. Sua redação definitiva, entretanto, veio a se configurar, de um rasgo só, na madrugada de 30 de abril de 1986, após a decisão de expor essas idéias (*e de me expor*) através da narração de algumas experiências. As primeiras revelam posturas relativamente ambíguas e ingênuas, que a prática veio questionando, de modo a fomentar a busca de maior clareza e criticidade. Foi nesta busca que emergiram algumas intuições com respeito à formulação e às perspectivas de superação dos problemas enfrentados sobretudo na condução do processo pedagógico na escola.

Desde quando comecei a lecionar, alimentei o desejo de criar relações pedagógicas participativas e críticas. Mas tive a tendência de valorizar a improvisação e o relacionamento interpessoal em sala de aula, em detrimento do rigor teórico e do direcionamento claro do processo pedagógico. Ao participar, porém, do Ciclo Básico da PUC-SP (Fleuri, 1982), aprendi a elaborar e acompanhar, em equipe de professores, o plano pedagógico com objetivos mais definidos e com melhor fundamentação teórica.

Neste contexto, passei a considerar importante também a participação efetiva dos alunos nos momentos decisivos da programação. Cheguei mesmo a propor a várias turmas de alunos que assumíssemos, como grupo, a tarefa de planejar, executar e avaliar todo o processo pedagógico. Aí se esboçou uma proposta que me pareceu conter um germe do novo. Mas emergiram muitas resistências, de caráter objetivo e subjetivo, para que o grupo (alunos e professores) se assumisse como sujeito coletivo do planejamento e desenvolvimento do próprio trabalho educativo.

Surgiu, então, o problema que ali focalizamos: qual o sentido do planejamento do processo educativo na escola? Como desenvolver uma programação pedagógica de modo realmente participativo e libertador?

Improvisação

Minha primeira experiência como professor foi no Colégio Meninópolis (São Paulo -SP) em 1969, quando os diretores me pediram que assumisse algumas aulas de religião para alunos de sexta série, filhos da pequena burguesia paulistana. Encontrei-me diante daqueles meninos irrequietos, tentando passar-lhes algumas noções de catecismo. Tudo em vão! Meus esforços, minhas tentativas didáticas, meus recursos de autoridade em sala de aula eram absolutamente ineficazes para captar a atenção daqueles pirralhos. Até que, sob pressão do desespero, encontrei uma saída.

Percebi que a única coisa que lhes prendia a atenção, aquietando-os por alguns momentos, eram as histórias. Conte-lhes as que eu sabia. Meu pobre repertório, porém, logo se exauriu. Foi aí que me embrenhei numa tremenda aventura: comecei a inventar-lhes histórias, de improviso. Inventei um personagem, "Joãozinho", e o fiz viver as mais diversas aventuras diante dos olhos brilhantes daqueles meninos.

O mais engraçado era que eu mesmo nunca sabia como seria o próximo passo, nem qual seria o desfecho do episódio que começava a contar. Os momentos de suspense se seguiam um após outro, sobretudo para mim. Tinha que dar, frente àquela platéia mantida sempre por um fio, piruetas mentais a fim de criar uma seqüência aceitavelmente lógica para aquela novela.

Não sei se aqueles meninos aprenderam alguma coisa de catecismo, mas nos divertimos muito. Para mim, ficou a experiência de um relacionamento criado à custa do puro improviso.

Aprender com os alunos

Recém-formado em Filosofia, em 1972, comecei a dar aulas de Antropologia Filosófica para alunos concluintes de Pedagogia da Faculdade N. S. Medianeira (São Paulo -SP). Eram todos adultos e eu, um dos mais jovens. Diante deles, tinha que desempenhar o papel de professor. Mas que teria eu a lhes ensinar? Algumas noções tomistas de "vontade", "inteligência", "bem" e "verdade"? A que isto lhes serviria?

Tentei levar o programa como todo bom professor. Mas, irresistivelmente, não conseguia conter minha necessidade de aprender deles sua experiência de vida, de compreender os problemas que traziam do exercício de sua profissão (a maioria já trabalhava em escolas e alguns eram diretores). Em troca de alguns conceitos antropológicos que, inseguro, lhes passava, eu queria mesmo era aprender a viver e trabalhar com eles, criando uma relação de reciprocidade.

Sei que, naquele curso, a antropologia tomista serviu, ao menos, para esconder minha insegurança de professor universitário iniciante (na época tinha eu vinte e um anos) e, talvez, tenha sido uma ocasião para começar a aprender deles um pouco da vida.

Alunos: companheiros

Em 1975, voltei a dar aulas na mesma faculdade. Agora, de História da Filosofia, para alunos da Filosofia, na maioria da minha idade. A faculdade exigiu, como de costume, programações antecipadas. Não foi difícil entregá-las à secretaria, tudo conforme o "figurino": objetivos, metodologia, cronograma, bibliografia. Com alguma consulta a manuais já conhecidos e alguma leitura complementar, era perfeitamente possível preparar os programas de várias disciplinas. Todos recheados com algumas aulas expositivas e vários seminários a serem preparados pelos próprios alunos.

Eu gostava dos seminários e dos trabalhos em grupo. Minha motivação para isso era ambígua: por um lado, aliviava-me do peso de ter que preparar muito assunto para preencher o horário das aulas com minha fala; por outro lado, eu acreditava que o pessoal aprendia, mesmo, quando colocava a mão na massa e se punha a estudar e a pesquisar junto com colegas para depois apresentar o resultado à turma.

Na realidade, eu acreditava que aquilo tudo era apenas meio para agente criar um relacionamento interpessoal gratificante. Tanto é que uma das caricaturas feitas a meu respeito por alunos representava o "professor amizade". Quer dizer, filosofia eleática, socrática, medieval, moderna, para mim não tinha valor em si. Tinha valor "para nós", enquanto nos estimulava a nos conhecer reciprocamente e a entender um pouco mais os problemas de nosso contexto. Esta idéia foi se sedimentando, a partir da leitura dos filósofos idealistas (Hegel), assim como dos personalistas (Mounier e Nédoncelle) e de Paulo Freire. Esta leitura que fiz no programa de pós-graduação da PUC-SP, entre 1975 e 1977, tinha muito a ver com o meu jeito de encarar o trabalho como professor (Fleuri, 1975; 1976).

Neste período, o planejamento escolar nas disciplinas que eu ministrava era feito para cumprir as exigências burocráticas e acabava servindo para prever um pouco como ocupar o tempo disponível. Mas o que contava para mim era mesmo o relacionamento criado em cada aula. Isto, na realidade, me fazia sentir dividido entre as exigências formais da secretaria (entrega de programas, elaboração de provas, controle de presença, consignação de nota), rigor do conteúdo teórico a ser transmitido e o relacionamento interpessoal que eu sempre esperava criar com os alunos, como companheiros de uma mesma jornada.

De certa forma, eu supervalorizava o terceiro aspecto, a relação intersubjetiva, em detrimento dos dois primeiros, controle formal e aprendizagem teórica. Tanto é que minha tendência era ser "generoso" em relação às notas, "compreensivo" quanto às ausências e pouco exigente em relação às leituras previstas.

Consciência crítica planejada

Em 1977, comecei a trabalhar no Ciclo Básico da PUC-SP. A proposta deste setor da universidade me entusiasmou, porque me dava a esperança de poder realizar estruturalmente o que eu vinha tentando por iniciativas individuais. O objetivo deste projeto era a "formação da consciência crítica" através de um processo pedagógico cujo eixo era "a relação professor-aluno, a ser desenvolvida num clima de diálogo e confiança mútua" (Fleuri, .1982: .13, .15).

A programação da disciplina não era mera formalidade! Era feita pela equipe de professores¹ que empregava, no início de cada semestre, um mês de árduo trabalho para definir os objetivos, os temas, os textos, o plano pedagógico. Além disso, a equipe cumpria rigorosamente a programação de reuniões

¹. Eu participava da equipe responsável por Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo, uma das cinco disciplinas comuns do Ciclo Básico da PUC-SP. Este constituía o ciclo de dois semestres introdutório à universidade, para todos os alunos ingressantes.

semanais para discutir e supervisionar o desenvolvimento da única programação para os quase quatro mil alunos do Ciclo Básico. Todo este trabalho feito pelas equipes de professores das cinco disciplinas comuns era articulado por uma coordenação geral. E a avaliação dos alunos em relação aos objetivos propostos era feita pelo conjunto dos cinco professores que lecionavam para as mesmas turmas (a interequipe), mediante reuniões semanais.

Essa atividade absorveu, por muito tempo, o melhor de minhas energias, desafiando-me à reflexão², à prática de trabalho em equipe e à participação na vida universitária. Muito do espontaneísmo e da improvisação que caracterizavam meu trabalho como professor foi questionado pela prática de planejamento e trabalho em equipe. Este questionamento ajudou a depurar as ambigüidades e a definir opções pedagógicas.

Uma opção fundamental me ocorreu por volta de 1980, quando percebi uma contradição estrutural na prática pedagógica do Ciclo Básico. Propunha-se um trabalho participativo entre alunos e professores. Mas *as decisões fundamentais quanto ao processo pedagógico eram tomadas em equipe, sim, mas apenas em nível de professores: a programação era feita pelas equipes das disciplinas, a execução em cada sala de aula era dirigida pelo professor e a avaliação do desempenho dos alunos, decidida em interequipe.*

A meu ver, para ser um processo pedagógico realmente participativo, as decisões quanto ao planejamento, a execução e avaliação das atividades deveriam ser tomadas em nível da turma de alunos com seus professores. Neste sentido, o trabalho

2. Em torno da proposta do Ciclo Básico da PUC-SP, produzi minha tese de Mestrado, *Consciência crítica e universidade*, um pequeno livro, *O Ciclo Básico da PUC-SP: uma proposta inovadora?* e vários artigos publicados, entre os quais: *O Ciclo Básico. Poranduba*.v. São Paulo, nov. 1979. p.6; *O Ciclo Básico da PUC-SP. Vereda*.v. São Paulo, 101:225-8, 1982.

das equipes e interequipes de professores seria apenas subsidiário.

E aí está uma intuição para mim fundamental: o *sujeito* do processo pedagógico libertador só pode ser o próprio *grupo*. Quer dizer, só se consegue superar relações pedagógicas autoritárias quando as decisões básicas relativas ao planejamento, execução e avaliação do trabalho forem realmente discutidas, definidas e assumidas pelo próprio grupo interessado. Quando essas decisões são tomadas fora ou acima do grupo que vai efetivamente desenvolver o trabalho, sem que ele possa discutir e assumir criticamente os objetivos e a metodologia de seu processo, a ação do grupo tende a ser conduzida de forma alienada e autoritária.

Neste sentido, o trabalho de programação e avaliação pedagógicas desenvolvido pela equipe dos professores, não obstante favorecesse um trabalho participativo em nível dos docentes, não chegava a superar radicalmente o tradicional autoritarismo da relação professor-aluno. Com efeito, as decisões relativas ao planejamento e avaliação do trabalho dos alunos eram tomadas pela equipe de professores, sem a participação efetiva dos alunos. O resquício autoritário permanecia sutilmente disfarçado sob a égide de uma proposta "democrática" e "crítica".

Com esta percepção, engajei-me seriamente no processo de revisão e reestruturação do Ciclo Básico que envolveu todos os professores deste setor durante o segundo semestre de 1979. Defendi a necessidade de se garantir estruturalmente a participação coletiva dos alunos nas decisões fundamentais relativas ao processo pedagógico. Participei de um grupo que chegou, inclusive, a elaborar uma proposta que garantia às turmas de alunos, com o conjunto de seus professores, mais autonomia para decidir seu processo pedagógico. Mas, ao final, foi proposta vencida.

Autonomia marginal

Em 1983, deixei o Ciclo Básico e comecei a promover, na PUC-SP, cursos eletivos. Passei a apresentar às turmas a proposta de programação, desenvolvimento e avaliação do processo pedagógico a partir do próprio grupo. Ocorreram, com várias turmas, experiências marcantes. Defrontamo-nos, porém, com limitações estruturais que se tomaram impeditivas: a heterogeneidade, o isolamento e a transitoriedade das turmas³ dificultavam que o grupo se tomasse suficientemente coeso para conduzir, como um conjunto, seu próprio trabalho. Desta forma, embora todas as pessoas envolvidas reconhecessem a importância e o sentido inovador daquela experiência, não houve naquele contexto condições estruturais favoráveis ao seu desenvolvimento.

Dimensão política da atuação em grupo

Em 1984, comecei a dar aulas de Didática na Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP. Convencido que estava de que o sujeito legítimo do processo pedagógico é o próprio grupo, fiz esta proposta a uma turma de alunos de Pedagogia. Alguns acataram. A maioria, porém, não assumiu criticamente a proposta e, a um certo ponto, se rebelou. Estabeleceu-se um conflito que explicitou concepções e propostas diferentes e divergentes de educação (como veremos adiante no capítulo 3, "Educar para quê?").

3. A disciplina chamada Teologia e Práxis, que ministrei em 1983 na PUC-SP, era disciplina eletiva oferecida pelo Departamento de Teologia a alunos de quaisquer cursos ou períodos da universidade. Por isso, as turmas eram constituídas por alunos de diferentes cursos e com níveis de estudo, com interesses pessoais e profissionais variados (heterogeneidade). Tratava-se de uma disciplina de quatro créditos com duração de apenas um semestre (transitoriedade). Enfim, por ser eletiva, aquela disciplina não fazia parte do currículo obrigatório dos cursos e faculdades, ficando, portanto, isolada na estrutura curricular da universidade.

Aí ficou mais claro, para mim, que a proposta de se planejar, executar e avaliar o trabalho pedagógico em grupo vai muito além de uma estratégia didática ou de uma organização espontânea. Trata-se de uma proposta que tem um estofamento político, ideológico, pedagógico e epistemológico.

A dimensão política consiste no fato de corresponder à proposta do movimento popular, através da qual as classes populares, marginalizadas e dominadas, vêm se levantando para lutar contra o processo de exploração, expropriação e dominação imposto pelas burguesias industrial, agrária, financeira e comercial.

Os capitalistas, com efeito, conseguem dominar e explorar, na medida em que fomentam o individualismo, a competição, a visão alienada e fragmentada da realidade, dificultando a articulação das classes populares. O movimento popular, ao contrário, promove a participação, a ação conjunta e a visão crítica da realidade que favorece sua organização. E, na medida em que se organizam, conseguem resistir à exploração e criar formas revolucionárias de relação social. O atuar como grupo, participativa e criticamente, corresponde, pois, à essência da proposta política gestada no movimento popular⁴.

4. Entendemos por "movimento popular" o conjunto dos movimentos através dos quais as classes populares se organizam na luta contra as classes que se exploram e as dominam. Segundo Luiz Eduardo Wanderley, classes populares ou classes subalternas são "aquelas que vivem uma condição de exploração e dominação no capitalismo, sob múltiplas formas. (...) Classes populares, pois, serão entendidas no plural, compreendendo o operariado industrial, o campesinato, os indígenas, os funcionários, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia". O movimento popular, segundo o mesmo autor, "engloba os movimentos operário e sindical, todos os movimentos ligados aos bairros e ao consumo (desde clube de mães até o movimento contra o custo de vida, por exemplo) e outros movimentos mais gerais, como o dos índios, dos negros, etc." (Wanderley in Brandão; 1980:63-4, 71).

Por isso mesmo, esta proposta tem uma *dimensão ideológica* que se opõe radicalmente à ideologia autoritária ou liberal. O autoritarismo valoriza a vontade arbitrária do chefe e o liberalismo defende o livre-arbítrio do indivíduo: ambos estão centrados no indivíduo - o chefe e o autocrático. Com isso, fundam e legitimam a dominação, na exata medida em que defendem a auto-afirmação individual em detrimento da dos outros. Oposta ao individualismo autoritário ou autocrático é a relação de participação, na qual cada indivíduo se afirma *com* os outros. Nesta relação se resgata a verdade, escamoteada pela ideologia individualista, de que cada homem só se realiza na relação com os outros. E, mesmo divergindo dos outros, é impossível viver isolado. pode-se viver *com* ou *contra*, nunca *sem* os outros. Deste modo, afirmar que o sujeito da ação humana é fundamentalmente coletivo implica o desmascaramento da falsidade das ideologias individualistas, mantidas e divulgadas pelos capitalistas com o intuito de "dividir para poderem conquistar".

A *dimensão pedagógica* da proposta participativa é magistralmente enunciada por Paulo Freire: "*ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo*" (Freire, 1975: 79). Quer dizer, o processo de conscientização se desenvolve na medida em que as pessoas, em grupo, discutem e enfrentam os problemas comuns. Esta dimensão pedagógica está fundada numa dimensão *epistemológica*: o conhecimento não se dá exclusivamente nem pela transmissão de um conceito abstrato de uma pessoa para outra, nem a partir de intuições de indivíduos isolados; o conhecimento ocorre no bojo do processo histórico e coletivo da práxis. No processo de transformação da natureza e da própria sociedade, os homens elaboram teoria a partir e em função da prática, nesta se verificando também o sentido e valor da teoria (Vásquez, 1968: 209-43). A práxis, enquanto processo epistemológico, implica a relação dialética entre teoria e prática, assim como a relação

histórica dos homens entre si. Isto é, as ações desenvolvidas pelos homens de hoje, por um lado, implicam necessariamente todo o processo desenvolvido, pelos seres humanos no passado e, por outro lado, alicerçam e projetam as ações dos homens no futuro.

Resistências à articulação de grupos

Durante a experiência das aulas na UNIMEP, ficaram-me claras também as enormes resistências de ordem objetiva e subjetiva que se colocam ao surgimento de grupos no espaço da escola.

Do ponto de vista objetivo, o sistema de ensino e as escolas encontram-se estruturadas de modo fragmentado, setorizado, centralizado. A estrutura de poder no sistema de ensino faz com que as decisões em nível de Estado, escola, cursos, disciplinas, sejam tomadas de forma centralizada e de cima para baixo, sem a participação da base majoritária. O mesmo sistema é organizado por setores, estratos e departamentos, sem relações diretas entre si. O currículo e os programas são fragmentados em graus, cursos, ciclos e disciplinas, de tal forma que passam a ser assumidos como estanques e sem relação crítica entre si.

Do ponto de vista subjetivo, as pessoas se encontram na escola com interesses alienados e individualizados. Estabelece-se uma cadeia de alienação: os funcionários, submetidos aos chefes, estão para servir aos alunos; os alunos, para se submeter aos professores; estes, aos coordenadores e diretores; estes, aos supervisores; estes, às secretarias de Estado; este, por fim, aos interesses da burguesia nacional e internacional. Atua-se segundo perspectivas individualistas: o aluno vive isolado em função da nota e de seu diploma, o professor e o funcionário trabalham em função do salário (de fome!), o diretor e seus superiores lutam pelo poder, ao passo que os capitalistas vivem se esforçando por aumentar ganaciosamente seu patrimônio.

Predomina, assim, uma situação que de muitas maneiras dificulta que as pessoas da base se unam para discutir e enfrentar conjuntamente seus problemas comuns. Neste contexto, ações isoladas ou improvisadas são geralmente inócuas em termos de mudanças estruturais. Só ações coletivas e planejadas podem produzir alguma transformação significativa nas relações sociais de poder e no sistema de ensino escolar.

Utopia e risco

Como desencadear ações coletivas organizadas a partir da base, no contexto da escola em que predomina a estrutura autoritária a serviço da burguesia? Como promover na escola transformações que reforcem a organização de um poder popular em oposição ao poder das classes dominantes?

As classes econômica e politicamente dominantes, através do controle do Estado, estruturam e controlam o sistema escolar segundo seus interesses de exploração e dominação sobre as classes subalternas. Por estar sob controle do Estado e das classes capitalistas, o sistema escolar por si só não tem força suficiente para provocar transformações no sistema social de poder, nem mesmo para alterar radicalmente sua estrutura interna. Mudanças no sistema escolar só podem se realizar de modo articulado com as transformações na estrutura econômico-política⁵. Estas mudanças ocorrem à medida que as classes populares conseguem construir seu poder no sentido de irem vencendo o poder da classe capitalista.

5. Paulo Freire, em várias passagens de sua obra, discute esta questão. Para ele, a educação é condicionada pelos valores e interesses das classes dominantes e contribui, desta forma, para a preservação de seu poder. A educação, por si, não pode ser considerada como alavanca de transformação radical da estrutura de poder, porque o poder que controla a educação não permitirá que ela se volte contra ele. "É por esta razão que uma transformação profunda e radical da educação como sistema não pode se produzir -e menos ainda de modo automático e mecânico -senão quando também a sociedade se tenha transformado radicalmente" (Freire y Illich, 1975:30-1).

Desta forma, conquanto o sistema escolar seja dirigido no seu todo de modo a reforçar o poder das classes dominantes, é possível, porém, aproveitar brechas no sistema escolar para desenvolver processos educativos vinculados politicamente aos movimentos populares de modo a reforçar o poder popular.

Aí é que entra o valor de iniciativas utópicas. Iniciativas que, mesmo não tendo, no presente, efeitos de transformação estrutural, significam uma crítica e apontam para uma superação radical da situação vigente. Estas iniciativas têm a força de provar, através de uma experiência mesmo fugaz e parcial, que a mudança é possível, e de catalisar adesões a uma opção radical que pode se tomar germe de revoluções futuras.

Um quê de utopia⁶, mesclada com boa dose de ambigüidade e ingenuidade, havia em minhas tentativas pedagógicas no Colégio Meninópolis, na Faculdade N. S. Medianeira, na PUC-SP, na UNIMEP e na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Etapas do planejamento em sala de aula

Tendo ingressado em 1986 na UFU, assumi aulas de Filosofia. No início do ano letivo, procurei, com prudência e tato, fomentar um clima descontraído e um debate que

6. o termo "utopia" tem significado corrente de "projeto irrealizável". Aqui, porém, queremos enfatizar sua dimensão de "projeto", enquanto proposta que visa à solução de problemas vividos no momento atual. Ao se tentar colocar, em prática as idéias básicas do "projeto", é possível que a experiência evidencie as contradições inerentes aos problemas enfrentados no presente, ao mesmo tempo em que depure o sentido revolucionário do "projeto". Quer '- dizer, mesmo que as condições objetivas atuais impeçam mudanças estruturais imediatas, tomando *irrealizável* no presente determinado *projeto*, experiências inspiradas neste projeto podem servir como *denúncia* das contradições presentes e *anúncio* de sua superação. Desta maneira, a utopia reforça a reflexão crítica e a esperança, indispensáveis para alimentar processos de mudança (Furter, 1975:35-50).

desafiasse os alunos a trabalharem enquanto grupo. Tomei o cuidado de deixar claro o que significa a proposta de trabalhar como grupo e garantir a todos a liberdade de assumi-la ou não. A maioria entendeu que a opção por assumir coletivamente o processo pedagógico implica um compromisso sério com o grupo, o qual passa a incorporar a autoridade e a soberania sobre seu caminhar, sendo cada participante solidariamente responsável pelas metas e tarefas assumidas, assim como pelos êxitos e fracassos, avanços e recuos do trabalho conjunto.

O desafio pegou. Algumas turmas discutiram longamente esta proposta, levantaram objeções, mediram as forças e decidiram arriscar-se coletivamente nesta aventura. Esta *opção coletiva* foi um passo fundamental que exigiu de cada um a explicitação de sua posição, inclusive de seus medos, de seus motivos e de seu compromisso pessoal. De certa forma, entramos todos no mesmo barco, zarpando juntos para uma aventura de cujo destino ninguém estava absolutamente seguro. Tal como a expedição de Cristóvão Colombo. Em uma turma, alguns alunos explicitaram seu desejo de não participarem da experiência de grupo, solicitando um programa à parte, o que foi aceito e atendido.

Dado este primeiro passo, encaminhamos logo o segundo: a definição dos *objetivos*. Foi uma discussão mais demorada do que muitos esperavam: tratava-se de cada um explicitar suas necessidades e seus projetos de vida para identificar, a partir daí, os interesses comuns a todos. Estes apontaram para objetivos do grupo que precisaram ser claramente definidos e entendidos por todos.

Foi importante explicitar e discutir os projetos de vida de cada um e verificar, inclusive, as expectativas predominantes com respeito à disciplina, ao curso, à universidade. Isto permitiu uma análise crítica dos objetivos propostos pelo currículo do curso e pela ementa da disciplina. A partir desta análise, o grupo redefiniu e assumiu o sentido da disciplina segundo os objetivos fundamentais de todos os

participantes. Ao invés de o grupo executar mecanicamente os objetivos curriculares pre-definidos, a turma os reelaborou a partir e em função de suas necessidades e projetos comuns. Estes serviram como parâmetro para a seleção dos temas e problemas a serem abordados.

Definidos e assumidos os objetivos, o terceiro passo decorreu com mais facilidade: a definição da *metodologia*, das estratégias e do cronograma de trabalho. Verificamos o tempo e os recursos disponíveis. Definimos as tarefas comuns, seus pré-requisitos, e as distribuimos segundo as aptidões, possibilidades e necessidades de todos e de cada um. O cronograma de atividades ficou delineado, contendo as unidades temáticas a serem desenvolvidas, assim como o tempo presumidamente necessário para cada uma delas.

Por fim, demos o quarto passo: discussão e definição do processo de *avaliação*. Aí se esclareceram dois aspectos diferentes.

Primeiro, ficou muito claro que avaliar significa comparar os objetivos definidos com as atividades desenvolvidas pelo grupo, de modo a se reencaminhar o processo (ou se redefinindo os objetivos e/ou se reorganizando as atividades). Para isso, dedicou-se o final de cada encontro e se reservou um ou dois encontros para se discutir com profundidade problemas que surgissem durante a caminhada.

Segundo, considerou-se a exigência formal da nota e seu significado neste processo. No contexto da proposta assumida pelo grupo, não tinha sentido usar anota e o controle de frequência tal como às vezes se usa na escola, ou seja, como instrumento de coerção nas mãos do professor para forçar a submissão dos alunos. A frequência e a participação efetiva nas tarefas comuns eram um compromisso que cada um já tinha assumido diante do grupo, tornando-se cada um solidariamente responsável pelo desempenho dos companheiros. Deste modo, para os que efetivamente participassem da proposta, decidiu-se

que a nota e a presença seriam atribuídas e registradas formalmente segundo a indicação de cada um, moderada eventualmente pelos colegas e pelo professor. O critério base para a aprovação tornou-se o simples fato de se ter assumido a proposta de trabalho coletivo e ter participado efetivamente.

É verdade que não foi tranqüila a separação radical entre o processo de avaliação e a atribuição formal de notas. Mas esta desvinculação foi necessária para que o caráter coercitivo subjacente ao papel da nota na escola fosse neutralizado. Desta forma, livres da obrigação alienante de comparecerem e executarem as tarefas em função de obterem nota, os participantes podiam assumir posturas mais autênticas que favorecessem a evolução crítica e a coesão do grupo.

Foram quatro os pontos que apareceram como fundamentais na elaboração do planejamento em grupo do processo pedagógico: 1. opção pelo trabalho em grupo; 2. definição conjunta dos objetivos; 3. organização das atividades; 4. avaliação do processo.

Ação e avaliação

Na primeira etapa do desenvolvimento da programação, logo se evidenciaram alguns problemas. Dois foram marcantes: a inexperiência para o trabalho proposto e a tendência acentuada dos alunos a se comportarem como espectadores. Estes problemas foram longa e seriamente discutidos no momento de avaliação. Procuramos descobrir as causas e, depois, tomar medidas para corrigi-las.

Quanto à inexperiência para o trabalho em grupo, assim como para o trabalho acadêmico (problematização, pesquisa, exposição, debate), percebemos que a escola pouco nos prepara para isso. Não adianta, porém, ficarmos culpando as carências do passado. É preciso que assumamos, nós mesmos, a tarefa de

suprir nossas deficiências. Nisto, porém, podemos contar com a ajuda recíproca entre os companheiros e, de modo particular, com a contribuição do professor que geralmente tem, neste aspecto, mais leitura e experiência.

Quanto ao descompromisso de certos alunos para com as tarefas do grupo que geralmente os leva a uma atitude de espectadores, ficou claro que toda a nossa formação na família, na escola, nas associações, na igreja, tende predominantemente a anos condicionar à submissão. Mas a superação deste condicionamento não ocorre a partir dos *outros* (como, justamente, estamos acostumados a esperar): só pode ocorrer a partir da iniciativa corajosa e decidida de cada um.

Isto não significa que tal iniciativa ocorra de modo "espontâneo e natural". Geralmente cada um se desperta de sua inércia a partir de desafios vigorosos que emergem em conflitos. Por isso, o grupo se recusou terminantemente a assumir a dinâmica do consenso ("quem cala consente!") para questionar constantemente a cada um, sempre com respeito e companheirismo, e exigir explicação da posição pessoal frente aos problemas e tarefas comuns, toda vez que ocorressem atitudes de apatia ou descompromisso.

Percebeu-se a necessidade de se explicar e discutir abertamente os conflitos, pois são exatamente estes que provocam a motivação e o envolvimento das pessoas no trabalho conjunto. Aliás, é a discussão crítica e democrática das divergências que vai sedimentando a união, a coesão e o avanço do grupo.

Educação e utopia

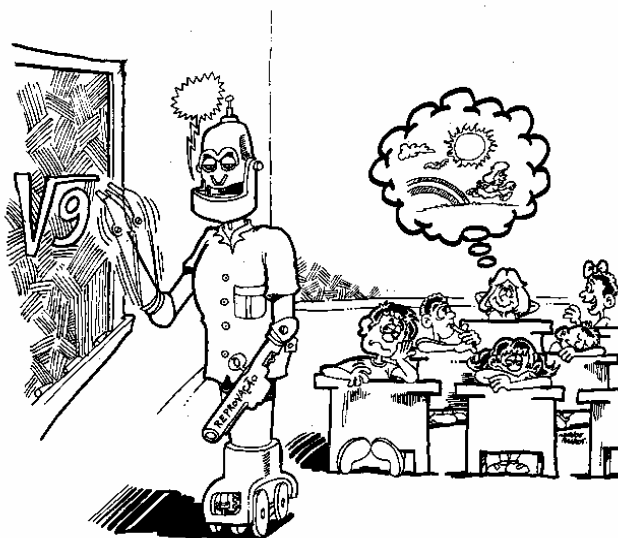
Esta experiência de planejamento em grupo, descrita aqui em traços gerais, refere-se à experiência de apenas dois meses de aula em disciplinas de filosofia da UFU. Trata-se, pois, de uma experiência em processo.

Seu valor e significado residem, porém, a meu ver, não em seus "resultados". Pouco se pode esperar, no que concerne a inovações ou mudanças estruturais, de uma experiência realizada em apenas uma disciplina de três créditos semestrais. Dada a atual estrutura universitária, no final do semestre, a turma inexoravelmente se desfaz e não há como rearticular as mesmas pessoas para dar continuidade àquele mesmo processo. As forças estruturais de dispersão são, no contexto atual da escola e sobretudo da universidade, muito mais fortes que a cumplicidade experimentada durante poucos meses.

O valor desta experiência, tal como acenei antes, reside em seu caráter *utópico*. De fato, não passa de uma experiência parcial, como uma fecundação "em proveta", mas que contém - quero crer - o germe de mudanças estruturais na linha das que se encontram em gestação no movimento popular, que perpassa Igreja, Estado, associações, escola...

O significado desta experiência não está nos resultados imediatos que pode provocar. Seu valor, a meu ver, está no fato de permitir a *denúncia* de aspectos opressivos nas estruturas vigentes e, ao mesmo tempo, o *anúncio* de perspectivas de libertação (Gutiérrez, 1975: 43-69). Libertação *já* presente, como semente fecundada nestes encontros fugazes, mas *ainda não* realizada em plenitude. E é exatamente neste espaço dialético entre o *já* e o *ainda não* que a vida se processa, que o novo se gesta. Por isso, é preciso superar a ansiedade de que toda mudança ocorra *já*, de uma vez, e romper a passiva expectativa por outras estruturas *ainda não* existentes. É preciso nos deixar fecundar pela utopia de que estão grávidas tantas pequenas experiências do dia-a-dia para conseguirmos parir, historicamente, o homem novo.

2. ESCOLA PARA QUÊ? Rompendo com a repressão



Na escola que conhecemos,
normalmente o professor chega em sala,
faz a chamada, vai ao quadro-negro
e começa a explicar.

Os alunos escutam, fazem anotações,
conversam, brincam, sonham ou dormem.
Para quê?

"Escola para quê?" é o título atribuído à narração de uma experiência que vivi, como professor, no segundo semestre de 1979, com uma turma de alunos do Ciclo Básico da PUC-SP.

Um boato inquietante, ao provocar medo e dispersão, quebrou nossa rotina escolar. A fragilidade da relação que havíamos estabelecido ficou à mostra. Resolvemos observá-la e discuti-la. Percebemos, então, que um acordo tácito nos ligava, professor e alunos, numa relação débil e humanamente insatisfatória. Esta percepção nos desafiou a construir novas bases para a nossa relação pedagógica.

A bomba

Já tinha me convencido, após quase dez anos de trabalho em escola, de que os interesses dos alunos são profundamente condicionados pela imposição social de se "passar de ano" para se obter um diploma, ao passo que a situação profissional e econômica dos professores em nosso país,

de modo geral, não oferece condições para exercerem adequadamente sua tarefa educativa, obrigando muitos a desempenhar seu trabalho como rotina em troca de um salário. Deste modo, não sabia como fazer para superar estes condicionamentos e tomar o trabalho em sala de aula algo mais do que um ritual que uns fazem para serem aprovados e outros, para receberem um salário.

Aliás, a própria experiência original do Ciclo Básico da PUC de São Paulo (Reis Filho in Garcia, 1978: 195-224; Fleuri, 1982), na qual eu estava engajado fazia quatro anos, passava por uma crise. Os professores pareciam ter perdido de vista o projeto inicial que propunha a formação da consciência crítica mediante o diálogo entre professor e alunos sobre problemas da realidade. E os alunos se sentiam desmotivados ou coagidos naquele tipo de aula.

Eu tinha tomado uma decisão: preparar o curso da melhor maneira e dar as aulas, visando principalmente aos alunos que se dispunham a discutir comigo. Embora com a impressão de que eu estava tentando dar respostas a quem não tinha feito qualquer pergunta, procurava expor-me com sinceridade e entusiasmo.

Um dia, uma das classes reagiu. Foi o dia em que ocorreu um boato de que havia sido colocada uma bomba nas dependências da universidade. Vivíamos de fato, na PUC-SP, um clima de apreensão sob constantes atentados e ameaças por parte de grupos extremistas de direita, que pretendiam destabilizar certas propostas políticas que a instituição vinha defendendo.

Após o intervalo, comuniquei aos alunos o que eu tinha ouvido. Em seguida, propus continuar a aula tal como a tinha preparado. Mas, obviamente, a situação de intranquilidade tomou impossível continuar. Alguns alunos se retiraram da sala e os que ficaram estavam inquietos.

Uma aluna me disse: "Diante da ameaça de que uma bomba possa explodir aqui a qualquer momento, é impossível se interessar ou prestar atenção no que você está dizendo".

Deixamos de lado o programa da aula e começamos a discutir aquela situação que estávamos vivendo.

Logo nos convencemos, pelas informações obtidas, de que a ameaça de bomba não passava de um alarme falso. Percebemos que não tínhamos conseguido enfrentar e analisar juntos aquela ameaça. O fato de vários alunos terem abandonado sem mais a sala revelava uma desunião de classe. Aliás, esta desunião parecia ligada ao desinteresse de grande parte dos alunos em relação às aulas. Mas como superar tal marasmo?

Forçar os alunos a trabalhar, mediante a ameaça de nota baixa ou reprovação? Insistir que assumissem pessoalmente as atividades didáticas? Tentar motivá-los, propondo assuntos que lhes interessassem?

Discutindo estas questões, aquele grupo de alunos chegou à conclusão de que era preciso, em primeiro lugar, respeitar a posição e o grau de maturidade de cada um. A coação não era o meio mais adequado para se promover a coesão do grupo. Em segundo lugar, pareceu-nos que, se tomássemos como temas para o nosso curso os problemas reais e ligados à nossa vida, poderíamos elaborar um plano de estudo altamente interessante.

A bomba - que não existia, nem havia explodido nas dependências da universidade - estremeceu a rotina da nossa relação em sala de aula, abrindo-nos brechas para discuti-la e, quem sabe, transformá-la.

A relação professor-aluno

Na semana seguinte, começamos a aula lendo o rascunho de algumas reflexões que eu fizera a partir de minha experiência:

"Na escola que conhecemos - dizia o meu texto rascunhado de madrugada antes de vir à universidade - normalmente o professor chega em sala, faz a chamada, vai ao quadro negro e começa a explicar.

Os alunos escutam, fazem anotações, conversam, brincam, sonham ou dormem. Quando toca o sinal, o professor interrompe suas explicações e os alunos, num suspiro de desafogo, saem ansiosos por reencontrar seu mundo e seu eu deixados fora da sala de aula.

Esta caricatura da relação professor-aluno parece refletir o que acontece diariamente na maioria das escolas, mesmo onde se tentaram inovações pedagógicas, como aqui no Ciclo Básico da PUC-SP.

Isto acontece porque a escola - onde a educação é institucionalizada - está estruturada para que a relação professor-aluno aconteça de modo bem determinado. Desde a arrumação da sala de aula (com as carteiras enfileiradas na direção da mesa do professor e do quadro-negro) até o período da hora-aula, o programa, o material didático predefinido, o regulamento, escolar: tudo está predeterminado para que o professor explique e que os alunos escutem e memorizem conceitos.

Em geral, as teorias que o professor explica são abstrações pressupostamente necessárias à vida futura do "bom cidadão" e do "profissional competente". No entanto, geralmente não se consegue ver que relação estas abstrações têm com o mundo e com a vida real. Por isso, em muitos casos, os alunos tendem a repetir o que o professor diz, sem saber por que e para quê. Aí está, quem sabe, uma das causas da desmotivação para o estudo acadêmico que, para alguns, se reduz à mera erudição vazia.

1

Mas se o aluno não sabe por que e para que serve a matéria que lhe é ensinada, como se faz para motivá-lo a estudar?

Em primeiro lugar, o próprio convívio social, a família e a propaganda tendem a persuadi-lo de que precisa do diploma para ser bem-sucedido na vida e ganhar muito dinheiro. Em segundo lugar, na escola é submetido a vários processos de chantagem. Por exemplo, para receber o diploma (que lhe abriria as portas do sucesso!) precisa ser aprovado em todas as disciplinas mediante a nota (que indicaria o quanto estudou e aprendeu!). A necessidade imediata do aluno passa, então, a ser sobretudo a de obter a nota para ser aprovado. O estudo e a aprendizagem deixam de ser um meio de conhecer e transformar o mundo para se tornar um meio para se obter nota. Com esta inversão, todas as atividades didáticas acabam sendo desenvolvidas como um ritual vazio para se obter o beneplácito do professor: para não repetir o ano, o aluno passa a repetir aquilo que o professor espera ouvir.

Da mesma forma que neste contexto a motivação do aluno é condicionada pela sua necessidade de obter a nota, o desempenho do professor pode ser controlado pela sua necessidade de obter o salário. Em troca deste, a escola, muitas vezes, lhe impõe certas exigências: realizar as formalidades burocráticas, dar as aulas, cumprir o programa e, se conseguir, manter os alunos bem-comportados e fazê-los estudar.

A instituição escolar, ao impor autoritariamente estas exigências ao professor, investe-o do mesmo tipo de autoridade. Uma autoridade cuja força reside sobretudo no fato de que ele detém, por obrigação institucional, os instrumentos de controle pedagógico em sala de aula (a caderneta de chamada, o poder de conferir nota e de reprovar), mediante os quais .pode exigir submissão dos alunos a seu programa.

A relação entre professor e aluno em nossas escolas tende, assim, a se degradar na rotina em que um fala para obter o salário e o outro escuta e repete para obter o diploma., os problemas da realidade em que vivemos acabam no esquecimento... ".

Alienação ou reciprocidade?

O meu rascunho terminava com algumas questões, perguntando por que e com que finalidade se mantém nas escolas esta alienante relação professor-aluno. Eu queria discutir estas questões com os alunos e buscar juntos uma forma nova de relacionamento e de trabalho pedagógico.

Até me tinha preparado para começar dizendo que "a escola é uma instituição submetida ao Estado e que este é controlado por grupos econômicos dominantes. A condição para estes grupos dominarem é que o povo aprenda a trabalhar de modo passivo e alienado. Por isso, a escola é organizada de modo a fornecer este tipo de educação".

No entanto, o debate se encaminhou de outra forma. Os alunos propuseram que cada um explicitasse porque estava na universidade fazendo determinado curso. A partir daí, ficariam claros os interesses, necessidades e problemas comuns. E a discussão destas questões comuns ensejaria uma compreensão mais crítica do contexto em que vivíamos. Desta forma, ao invés de partir de teorias já elaboradas para compreender a própria prática, aquele grupo decidiu partir de sua vivência imediata para ir elaborando uma compreensão mais abrangente de sua realidade, incorporando -aí sim -as teorias elaboradas que melhor ajudassem a reflexão crítica.

Assim se deu. Cada um foi expondo, com admirável sinceridade, as razões pelas quais se encontrava na universidade fazendo determinado curso. Admirável também foi o respeito e, ao mesmo tempo, a criticidade com que os colegas e professor questionavam as ambigüidades, as contradições, os medos que apareciam no posicionamento de cada um. Com isso, foram emergindo as necessidades, os problemas e os condicionamentos comuns a todos os presentes. A partir daí, não foi difícil definir algumas expectativas e objetivos para o processo pedagógico do grupo e definir alguns temas e problemas que precisavam ser discutidos e aprofundados por todos. Interessante foi a garra e seriedade com que esses temas, foram pesquisados, estudados e debatidos até o final do semestre.

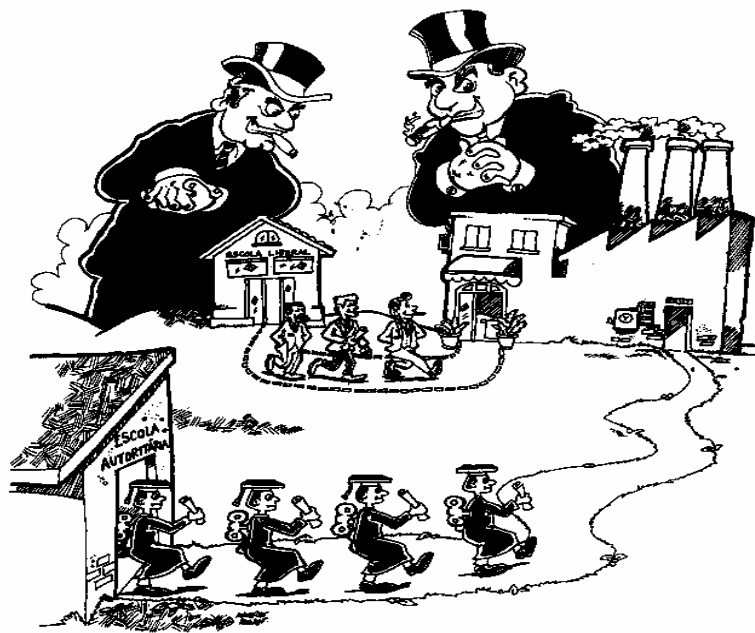
Antes, eu duvidava de que fosse possível estabelecer um tipo diferente de relacionamento entre alunos e, professores dentro da escola. Mas a experiência com aqueles alunos me ensinou que isto é possível, porque naquela turma acabou se estabelecendo um relacionamento aberto, crítico, engajado, sério, em torno dos problemas que enfrentamos em nosso contexto.

Muitos falsos valores foram desmascarados e outros, mais autênticos, descobertos. Quando o ano acabou, percebemos que tínhamos nos tornado um grupo de grandes amigos e que havíamos crescido muito como pessoas, que havíamos desenvolvido uma compreensão mais crítica de certos problemas e alimentado uma atitude mais ativa no enfrentamento da realidade.

De minha parte, fiquei ainda mais convencido de que meu trabalho de professor não podia se reduzir ao cumprimento do papel repressivo e alienante que a instituição me atribuía. Além disso, descobri que a potencialidade para se superar as contradições da escola e da sociedade encontrava-se sobretudo nas próprias pessoas. Percebi, enfim, que, para se ativar esta potencialidade, é preciso construir um autêntico relacionamento de reciprocidade entre as pessoas a partir do enfrentamento conjunto de problemas comuns, mesmo que, na escola, elas tenham formalmente o papel de professor ou de aluno.

3. EDUCAR PARA QUÊ?

**Superando o autoritarismo e
o liberalismo pedagógico**



**Tanto a educação autoritária quanto a liberal
contribuem para a manutenção
da estrutura social de classes.
Que tipo de educação pode contribuir**

para superá-la?

(46 – 47 – 48)

Este texto surgiu a partir das aulas de Didática I no curso de Pedagogia da UNIMEP, durante o primeiro semestre de 1984.

Logo nas primeiras aulas, o professor propôs que o grupo-classe se tomasse o sujeito das decisões relativas ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação das atividades dessa disciplina. A turma, inicialmente desarticulada, encontrou dificuldades para assumir tal proposta. Só poucos alunos foram se envolvendo nas discussões. A maioria resistiu de várias formas: ou permanecendo presentes, mas calados e apáticos, ou se ausentando das aulas.

Em nenhum momento foram tomadas medidas repressivas e coercitivas. Não se tentou unir o grupo compulsoriamente. As ausências e a apatia eram freqüentemente questionadas. Mas não se usou da nota nem do controle de presença para se pressionar os alunos.

A certa altura, um número significativo dos alunos que não se envolviam reagiu, manifestando seu descontentamento e reivindicando a redefinição dos objetivos da disciplina, reclamando mais conteúdos sistemáticos de estudos e maior diretividade do professor. Esse grupo encontrou-se fora do horário de aula na tentativa de explicitar suas propostas e as colocou em classe. Surgiu um debate fecundo que estimulou a produção desse texto, que apresenta a reformulação da primeira versão (Fleuri, 1985a) escrita em um só fôlego na madrugada de três de maio de 1984.

O texto caracteriza (ou melhor, caricaturiza!) três possíveis concepções de educação presentes nas expectativas e atitudes assumidas pelos vários grupos daquela turma de alunos.

Um primeiro grupo esperava que o professor definisse unilateralmente todo o processo pedagógico. Um segundo grupo considerava que o aluno, como indivíduo, deveria definir sua participação nas atividades escolares de acordo com seus interesses pessoais. E um terceiro grupo propunha que o planejamento, o encaminhamento e a avaliação do processo pedagógico fossem definidos pelo grupo, com a participação efetiva de todos os integrantes.

Estas três expectativas implicam concepções diferentes de educação denominadas aqui "autoritária", "liberal" e "libertadora". Cada um destes "modelos de educação" contém sujeito, objetivos, metodologias, conteúdos próprios. A vinculação destes tipos de educação com a estrutura social vigente se dá ou no sentido de mantê-la (favorecendo às classes dominantes) ou de transformá-la (segundo os interesses fundamentais das classes subalternas) .

Ter clareza, pois, do significado político e pedagógico dos diferentes tipos de práticas na escola (assim como nos outros contextos educativos como a família, as igrejas, associações de classe ou de bairros etc.) é fundamental para se saber como orientar criticamente o trabalho educativo.

O processo pedagógico: questões necessárias

Para se compreender o significado do processo educacional, é preciso levantar algumas questões fundamentais.

Em primeiro lugar, é preciso se perguntar quem é o sujeito do processo pedagógico. Pois a educação, assim como todo fato social, não é nem uma idéia abstrata, nem uma coisa extensa e mensurável. É um processo resultante de um conjunto de relações entre as pessoas, num contexto social concreto (Brandão, 1981). Trata-se, então, de questionar quem toma as decisões que determinam o rumo deste processo. Pois nestas relações acabarão predominando os interesses daqueles que participam efetivamente das decisões mais relevantes quanto ao encaminhamento das atividades coletivas.

Aqui surge já a segunda questão fundamental: educar para quê? , ou seja, quais os objetivos perseguidos no processo educativo. Podemos até distinguir os objetivos mais imediatos da educação (como as habilidades, as atitudes, os conceitos que se pretende formar) dos objetivos mais amplos e fundamentais (como o tipo de profissional, de homem, de sociedade que se pretende reforçar).

A resposta a esta questão determinará o enfoque da terceira: como educar, ou seja, quais os "meios", as estratégias necessárias e adequadas para se atingir tais objetivos?

Ligada à questão da estratégia, está a questão do que se chama de "conteúdo". O processo educacional implica certamente a aprendizagem, o conhecimento. Mas é preciso fazer uma pergunta óbvia: conhecer o quê? E a resposta, como veremos, não é tão óbvia quanto parece.

Enfim, no processo educacional, há um aspecto que possibilita garantir sua continuidade. Trata-se da avaliação. A respeito disso é preciso colocar ainda uma questão importante: o que significa avaliar e segundo que critérios se avalia o processo pedagógico?

Estas perguntas terão respostas diferentes, conforme o contexto sócio-cultural em que se dá a educação. Mas é no interior de uma sociedade de classes que aparecem respostas radicalmente opostas. A classe dominante promove tipos de educação contrários aos que a classe dominada cria no seu processo de resistência. A primeira faz uma educação para reforçar a exploração e a dominação. E as classes subalternas, ao contrário, precisam de uma educação que favoreça suas lutas de libertação.

Aqui colocaremos, de forma esquemática e apenas indicativa, três conjuntos de respostas. Os dois primeiros apontam para tipos de educação aparentemente diferentes (a "autoritária" e a "liberal") mas que não contestam o sistema social vigente. O terceiro modelo de respostas indica características de uma educação contrária às primeiras: a educação "libertadora".

Educação autoritária

Para muitos de nós, a resposta à primeira questão ("quem é o sujeito da educação?") parece óbvia: na escola é o professor, na família é o pai, na igreja é o clérigo, no trabalho é o gerente ou patrão, no Estado são os dirigentes...

As decisões fundamentais são tomadas ou controladas por aqueles que "têm autoridade". Tal autoridade jamais é questionada. Todos consideram que ela seja fonte de verdade e bondade (Libânio, 1982: 35). Tudo o que o chefe, o professor, o pastor mandam é acatado como certo e bom para todos. Basta obedecer e cumprir as ordens, que tudo ocorrerá da melhor maneira possível. Diante das determinações superiores, ninguém duvida, ninguém discute, ninguém diverge. Os outros, os subalternos, são considerados meros executores das determinações do "chefe". E os "educandos" não passam de "objeto" da ação educativa do "educador", não passam de correias de transmissão do saber alheio.

E qual seria o *objetivo básico* da educação neste modelo? Para que educar? A resposta aparece límpida: este tipo de educação visa a formar gente que só saiba repetir as idéias do chefe e cumprir suas ordens. Em palavras mais precisas, isto se chama alienação (Santos, 1982; Marx in Fromm, 1975: 82-170), ou seja, o processo pelo qual alguém é condicionado a viver (a pensar, falar, querer, agir) conforme os parâmetros e interesses ditados por um outro. Desta maneira, este pode explorar, oprimir, reprimir sem que o primeiro faça muita resistência ou apresente reação séria. No fundo, o objetivo desta proposta educacional é adaptar as pessoas a uma sociedade em que predominam as relações de opressão.

E quais as *estratégias* que se podem usar em tal tipo de educação? Há uma estratégia mais brutal através da qual se impõe com violência a relação autoritária, castigando-se os que a recusam e premiando-se os que a aceitam passivamente. Na escola atual, os castigos físicos estão caindo de moda! (Talvez não se possa afirmar isso com tanta certeza, quando, na realidade, o aluno é obrigado a ficar diariamente quatro horas sentado numa carteira, sem poder falar, nem se mover). Em todo caso, a chamada, as provas, as notas estão em pleno vigor e são poderosos meios de controle do pensamento e da atividade dos alunos nas mãos do professor.

Contudo, ainda que estes instrumentos coercitivos não sejam ostensivamente usados, é possível utilizar infinitas formas de manipular o grupo. Por exemplo, o professor permite que os alunos participem de decisões irrelevantes, evitando efetivamente sua participação nas decisões fundamentais de seu processo educativo. Ou, então, pode-se dar a palavra a todos, mas a palavra final, a "conclusão" é a do "chefe" (Costa, 1981: 43-4).

E qual o *conteúdo* de tal processo educativo? No ensino escolar, aparece com evidência: o aluno tem que aprender as teorias dos grandes sábios e cientistas. Isto pressupõe que a verdade resida nestes conceitos abstratos elaborados por

algumas mentes privilegiadas e transmitidas pelo professor. E professor bom" é o que sabe repetir brilhantemente muitas teorias, cuja relação com o contexto em que elas foram elaboradas ou com o contexto no qual são retomadas geralmente não se consegue perceber.

A eficiência em repetir teorias (geralmente alienadas e alienígenas) aparece como o critério fundamental de avaliação do processo educativo. Deste modo, a avaliação atua como o mecanismo que realimenta um processo não criativo, de monótona repetição. Trata-se apenas de repetir o que outros falaram, escreveram, ou fizeram. Quem se submete a isso recebe, como recompensa, a nota que lhe vai garantir o diploma desejado como o meio para conseguir melhor posição na escala social.

E quem não "repete" o que o professor diz "repete o ano"; é impedido de conseguir o diploma e de, conseqüentemente, "subir na vida"; é impedido de galgar postos mais elevados nesta sociedade cuja lei fundamental é obedecer a quem manda e submeter-se passivamente a quem explora.

Educação liberal

Um segundo modelo que, de certa forma, geralmente se apresenta como contraposto ao primeiro é o que estamos aqui chamando de educação "liberal" (Cunha, 1979: 27-34) ou de educação "burguesa" (Gadotti, 1983: 39- 75).

Para a postura liberal, o *sujeito* da educação seria o indivíduo livre e autônomo, capaz de ser o "educador de si mesmo". A educação é considerada, pois, um processo essencialmente autodidata. Não seria mais o professor quem deveria decidir pelo aluno (nem o padre pelo fiel, nem o pai pelo filho...). O próprio aluno é "quem" decidiria "o que" e "como" aprender, utilizando-se dos recursos e possibilidades que a escola oferece. Uma escola "liberal" deveria oferecer,

então, o maior número possível de oportunidades, diante das quais o aluno pudesse optar segundo seus interesses individuais.

Pressuposto desta concepção educacional é a idéia de homem como ser absolutamente individual e autônomo –lei para si mesmo (Libânio, 1980: 62) –capaz de decidir com exclusividade sobre seu próprio comportamento e sobre seu próprio destino. Neste sentido, a fonte de “autoridade” estaria dentro do próprio indivíduo e não fora dele.

O *objetivo* de tal educação seria, então, o de reforçar o indivíduo como sujeito capaz de ter opiniões próprias, tomar decisões por si mesmo e tirar proveito das oportunidades que a sociedade oferece. Ao formar o indivíduo como sujeito livre autônomo, os processos educacionais contribuiriam para adaptar a pessoa a um tipo de sociedade em que, buscando cada qual sua satisfação individual, se estabelecessem relações de competição que estimulariam cada um a se desenvolver ao máximo, de tal modo que a soma dos sucessos individuais resultasse "automaticamente" no progresso da sociedade como todo.

As *estratégias* próprias deste tipo de educação deveriam promover a “livre-expressão” e a “livre-iniciativa”. Não se utilizariam métodos coercitivos, mas emulativos. O indivíduo seria estimulado a agir por si, geralmente através do reconhecimento de seus gradativos sucessos individuais. Ao indivíduo caberia a decisão de buscar, ou não, certos objetivos e de escolher os meios para consegui-los. Em qualquer hipótese, a liberdade individual deveria ser incentivada, pois esta é considerada como fonte de todo bem e de toda verdade. Neste sentido, as estratégias educacionais teriam a função de criar todas as condições para que a bondade e a verdade brotassem sem traumas.

E onde estaria a verdade? Qual o *conteúdo* a ser conhecido? A verdade, para o modelo liberal, estaria justamente dentro do indivíduo (Libânio, 1980: 60). Sua

intenções, naturalmente boas, e suas opiniões, subjetivamente válidas, ao serem explicitadas conduziriam ao conhecimento verdadeiro da realidade. O fundamental, portanto, não seria repetir teorias alheias, mas cada um exprimir a própria opinião sobre os fatos e buscar realizar suas intenções individuais.

O critério de *avaliação*, para ser coerente, deveria ser essencialmente subjetivo. "Isto foi bom para mim, senti prazer ao realizar tal coisa e, só por isso, já é válido!" O indivíduo seria, em última análise, o juiz supremo da própria ação e do próprio pensamento.

Diante desta perspectiva de educação que à primeira vista poderia parecer inovadora cabem, porém, algumas questões.

Será que a educação liberal, reforçando o individualismo e a competição, não reforça efetivamente a busca da autoafirmação, à custa inclusive da negação do outro, fomentando relações de opressão dos mais fortes sobre os demais? Será, então, que a educação liberal não serve, em última análise, aos interesses dos grupos dominantes?

De fato, em nosso contexto social, só podem "fazer o que querem" aqueles poucos privilegiados cujas condições sociais lhes permitem viver no ócio e no luxo sem a preocupação de lutar pela sobrevivência. Mas ninguém consegue viver no ócio, se não há quem trabalhe por e para ele. Daí que tal projeto de vida é próprio da classe ociosa, que, na sociedade capitalista, é constituída pela burguesia cuja riqueza e luxo - tal como Marx (1985) o demonstrou em *O Capital* - são fruto inequívoco da exploração do trabalho de uma grande massa de gente.

Assim, a vida luxuosa dos proprietários dos meios de produção em nossa sociedade se faz à custa da exploração que reduz os trabalhadores à miséria. Analogamente, o modelo liberal de educação só se torna possível para uma minoria, quando para a maioria se aplica o modelo autoritário.

Em outras palavras, tanto o modelo autoritário de educação quanto o liberal contribuem para a manutenção da estrutura social de classes. O sistema educacional, com efeito, em nossa sociedade (Freitag, 1979) está montado para formar alguns (os proprietários ricos ou seus executivos) para mandar e outros (os trabalhadores, pobres) para obedecer e, com isso, se submeter aos processos de exploração impostos pela classe dominante¹.

Em suma, o objetivo último destes dois modelos educacionais é de fato a manutenção desta atual e injusta estrutura da sociedade, segundo os interesses da classe dominadora e exploradora. Uma estrutura social que, transformando os homens em exploradores e explorados, em opressores e oprimidos, desumaniza a todos (Freire, 1975: 30).

E como seria, então, o modelo educativo coerente com um processo de transformação radical destas estruturas sociais?

¹ “Numa sociedade de classes, quem determina as regras do jogo de poder é a classe dominante. Assim sendo, o tipo de relações de poder mais generalizado nas práticas sociais é aquele capaz de garantir e perpetuar o poder da classe dominante, ou seja, é aquele capaz de garantir a continuidade do sistema social. Por exemplo, podemos observar que um sistema baseado na exploração do trabalho só subsiste garantido por um tipo de relações de poder onde a classe que explora o trabalho é que tem o poder de decidir, tomar a iniciativa e controlar a execução das coisas; à classe que é explorada cabe apenas executar o que lhe é determinado. Este é o tipo de poder capaz de garantir e reforçar o sistema onde uma classe explora o trabalho da outra. Por isso ele está presente na imensa maioria das práticas sociais: podemos observar que, em quase todas elas, existem os que pensam e decidem as coisas a partir de seus interesses, e os que executam” (Costa, 1981:9).

Beatriz Costa diz, também, que a hierarquização é um dos mecanismos que introduz nas práticas sociais o tipo de relações de poder que garante o sistema de classes. E "mesmo se a classe dominante não está fisicamente presente numa prática social, os mecanismos de poder que garantem o seu domínio na sociedade estão ali" (Costa, 1981: 10). Desta forma, a hierarquização das relações pedagógicas ou a centralização das decisões sobre o processo pedagógico nas mãos de alguns indivíduos reproduz na escola, como em qualquer outra instituição, as relações de poder que garantem o domínio de uma classe sobre outra.

Educação libertadora

O movimento popular, em suas lutas de resistência contra a exploração imposta pela classe dominante, desenvolve processos educativos próprios. Estes apresentam características radicalmente diferentes em relação à educação autoritária e à liberal.

A primeira diferença fundamental se refere ao sujeito da educação. Na educação autoritária o sujeito que toma as decisões fundamentais é o chefe e, na liberal, é o indivíduo por si mesmo. Mas no processo educativo próprio das lutas de libertação, as decisões que direcionam a ação coletiva nascem da participação de todos. Todos têm voz e vez para interferir nos rumos que a ação conjunta vai assumindo. Por isso, esta tende a caminhar segundo os interesses e as necessidades da maioria.

Pode-se dizer que, neste contexto do movimento popular, o sujeito da ação coletiva e da educação não é o indivíduo (o chefe ou o indivíduo autocrático) mas o *conjunto* de pessoas que participam do processo. Não é um sujeito individual, mas um *sujeito coletivo*.

As lutas do movimento popular visam, em última instância, à mudança estrutural da sociedade, de modo a se superarem as relações de exploração e de dominação e a se criarem estruturas sociais justas e democráticas. Neste contexto, o *objetivo* básico dos processos educativos deve ser, coerentemente, o de fomentar a compreensão crítica da realidade e a ação participativa para transformá-la em função das necessidades de todos.

As *estratégias* educacionais, nesta perspectiva, devem ser essencialmente dialógicas e participativas (Pereira, 1982). Isto não significa que os conflitos devam ser suprimidos. Pelo contrário, é necessário criar condições para que todos possam exprimir e defender suas idéias e seus interesses. E na medida em que as tentativas (conscientes ou não) de ação individualista e manipuladora forem sendo desmascaradas e superadas, as atitudes de respeito, diálogo e participação poderão ir

amadurecendo. Esse tipo de relação permite que o conflito se tome fonte de dinamismo e de criatividade coletiva e, portanto, elemento fundamental para a construção e crescimento dos grupos e da sociedade.

O diálogo e a participação entre as pessoas ocorrem a partir e em função dos problemas que se enfrentam em conjunto.

Os problemas que emergem da vida e da prática social se tomam, portanto, o objeto principal de conhecimento, o conteúdo próprio da prática educacional libertadora. Na busca de compreender e resolver os problemas que surgem da própria prática, as pessoas discutem, trocam opiniões e experiências, buscam informações e elaboram novos conhecimentos. O diálogo sobre os problemas vividos se toma, pois, a base principal de aprendizagem e de elaboração teórica, que se faz de maneira estritamente ligada à prática. A teoria, com efeito, surge a partir da prática, é elaborada em função da prática e sua verdade é verificada pela própria prática (Vasquez, 1968:209-43).

Neste processo, recupera-se o sentido concreto da teoria (esvaziado pela educação autoritária) e, no diálogo, as intenções e opiniões de cada pessoa (isolada pela educação liberal) adquirem sentido social.

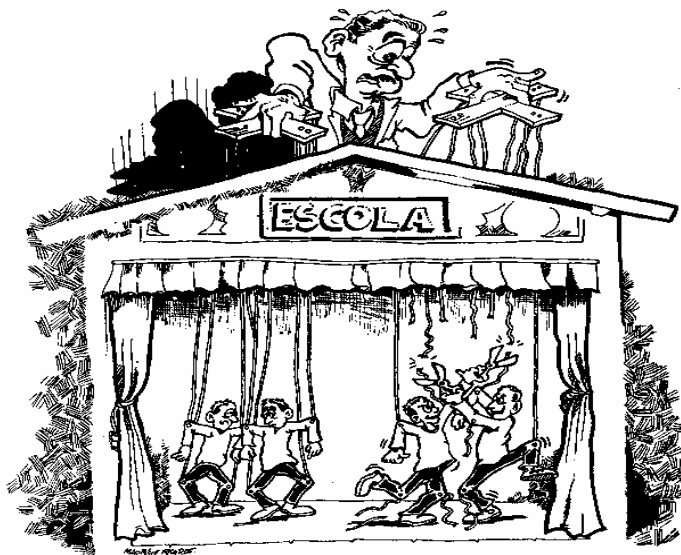
Na educação libertadora, a *avaliação* é um fator importantíssimo para a realimentação e reorientação do trabalho conjunto.

De fato, na avaliação se analisa a articulação entre os objetivos propostos, as atividades realizadas e os limites/possibilidades do contexto. A partir desta análise, o grupo pode reelaborar os objetivos em função das atividades realizadas e das perspectivas abertas ou fechadas no contexto; ou reorganizar as atividades de modo a adequá-las aos objetivos e aos recursos ou aos impedimentos da situação; ou então, verificar que mudanças ocorreram na conjuntura a partir da ação realizada ou quais são necessárias em função dos objetivos.

Mediante a avaliação contínua, o grupo pode controlar e dirigir sua prática no sentido de enfrentar com maior eficácia os problemas da realidade e promover a transformação social. Transformação que será experimentada não de maneira imediata, global e definitiva, mas através de pequenas mudanças que alimentam o processo lento e complexo de avanço histórico da humanidade.

Em suma, a educação autoritária apresenta diferenças em relação à educação liberal, mas ambas têm pressupostos semelhantes e concorrem para a manutenção da estrutura social de exploração e dominação. A educação libertadora se contrapõe aos modelos anteriores, porque tem elementos constitutivos radicalmente diferentes e contribui para o desenvolvimento de relações participativas e críticas que favorecem a organização popular em suas lutas por libertação.

NORMAS PARA QUÊ?
Interpretação utópica da ordem
estabelecida



As mesmas normas podem ser assumidas a partir de interesses e práticas diferentes. Interpretar utopicamente as normas estabelecidas é condição para resistir a seu caráter opressivo.

As perspectivas diferentes de educação referidas no capítulo anterior podem ser identificadas na *prática* e, ao mesmo tempo, nos ajudar a orientá-la com maior clareza no sentido em que pretendemos.

Para exemplificar, tomaremos um dado que geralmente aparece como objetivo e "neutro": a lei de ensino. Vamos focalizar uma das leis do sistema de ensino e tentar interpretá-la segundo as diferentes perspectivas presentes na prática educacional. E verificaremos como, ao se relacionar com práticas divergentes, a mesma lei formal pode assumir sentidos bem diferentes.

Esta análise surgiu a partir de discussões com professoras e professores de 1º grau da Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos (SP). Eles estavam discutindo a implantação de um novo regimento comum para o ensino municipal e me convidaram para coordenar um seminário em junho de 1985.

Como introdução dos debates, tomei a parte do Regimento Comum que trata da Organização Didática (Regimento, 1985: 50-63).

Tentei compreender a definição de organização didática, assim como as normas que ali aparecem quanto ao currículo, à constituição das classes, ao sistema de avaliação, à recuperação e à promoção escolar. A seguir, tentei reinterpretar as mesmas normas segundo as três perspectivas diferentes de educação apresentadas no texto "Educar para quê?" (capítulo 3). Ao colocar estas possíveis interpretações, aquele grupo de professores sentiu-se desafiado a se questionar e a refletir sobre a própria prática.

No debate, aprendi que as normas são convenções sociais. As classes dominantes tentam elaborá-las e interpretá-las segundo suas práticas e seus interesses, de modo a impô-las a todos. As classes subalternas, em suas práticas de resistência, desenvolvem suas próprias normas, geralmente não escritas (ilegais!), contestando a legalidade imposta. O jogo que ocorre no nível das normas esconde/revela os conflitos existentes na prática social. E é a partir deste conflito entre práticas diferentes e divergentes que se dá o processo de mudança social.

I. A parte do Regimento focalizada é o Título VI. "Da organização didática". Esta seção compreende seis capítulos. com 29 artigos (de 60 a 89) assim distribuídos:

CAPÍTULO I - Da organização didática (Art. 60);

CAPÍTULO II - Do currículo (Art. 61-64);

CAPÍTULO III - Da constituição e instalação das classes (Art. 65-66);

CAPÍTULO IV - Do sistema de avaliação (Art. 67- 72);

CAPÍTULO V - Do sistema de recuperação (Art. 73-82);

CAPÍTULO VI -Do sistema de promoção (Art. 83-89).

O texto em que nos baseamos era parte de um anteprojeto de lei municipal para regulamentar o ensino de primeiro grau no município de São José dos Campos. Os traços fundamentais do texto em discussão são bastante conhecidos, uma vez que visava regulamentar leis vigentes em todo o país. Por isso, aqui vamos dispensar citações específicas de modo a tornar menos pesada esta leitura. Faremos referência ao texto do anteprojeto analisado, com o termo "Regimento".

A compreensão das diferenças e divergências aparece, então, como fundamental para o educador que pretende atuar criticamente neste processo de transformação. E "atuar criticamente" significa agir, sabendo que as normas não são neutras: elas podem reforçar alguns interesses e negar outros. Importante é saber a favor de que e contra que estamos agindo! Esta clareza nos dá condições de enfrentar com mais segurança as ambigüidades e contradições inerentes ao nosso trabalho.

A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DA ESCOLA DE 1º GRAU

O Regimento Comum define a Organização Didática de forma abrangente: é constituída por toda a organização escolar. Seu *objetivo* é a formação da criança e do pré-adolescente. Os *métodos* e os *conteúdos*, entretanto, são variáveis segundo as fases de desenvolvimento dos alunos. E as *atividades curriculares* são entendidas também de forma ampla, englobando todas as atividades proporcionadas dentro e fora da escola.

O currículo

O *currículo* escolar do 1º grau é dividido em uma parte comum e uma parte diversificada. A *parte comum* é constituída principalmente por Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências; enquanto a *parte diversificada* será definida a critério de cada escola, visando tanto à formação geral quanto à preparação para o trabalho.

O currículo inclui, ainda, o Ensino Religioso e a Educação Física.

O tratamento dado às matérias deverá enfatizar, na 1ª e 2ª séries, as experiências adquiridas pelos educandos em situações concretas, passando a equilibrar a abordagem de

situações de experiências com o estudo de conhecimentos sistemáticos na 3ª e na 4ª série. Em seguida, da 5ª à 8ª série, a aprendizagem deverá se desenvolver na forma da área de estudo e, complementarmente, na forma de disciplinas, que se organizarão em conhecimentos sistemáticos.

As classes

O capítulo sobre a *constituição e instalação das classes* prevê que o número de alunos por classe deve estar entre 30 e 45, buscando-se a média de 35 alunos por classe, observando-se o mínimo de um metro quadrado por aluno.

A avaliação

A *avaliação* do rendimento escolar é entendida como um processo contínuo, englobando *todas as experiências* curriculares desenvolvidas pelo aluno no seu processo de aprendizagem. O processo de avaliação independe da promoção: o aluno terá seu rendimento escolar avaliado em todos os componentes curriculares, independentemente do respectivo tratamento metodológico e de sua consideração para fins de promoção.

Serão utilizados dois instrumentos de avaliação por semestre e serão feitas quatro sínteses por ano, expressas em notas de zero a dez, sendo que a média final (representada pela média aritmética das quatro notas bimestrais) expressará o aproveitamento do aluno no ano letivo.

Note-se a distinção feita (com a implícita articulação) entre o *processo* de avaliação (que é considerado contínuo, englobando todas as atividades didáticas) e os *instrumentos*, as *sínteses* bimestrais, a *expressão* da avaliação em notas, a decisão sobre a *promoção* dos alunos.

A recuperação

O sistema de *recuperação* tem como objetivo incorporar o aluno com o aproveitamento e/ou frequência insuficientes ao rendimento médio de sua classe, uma vez diagnosticadas suas dificuldades específicas.

A *recuperação contínua* é a que se faz durante todo o período letivo, com ênfase especial após cada síntese de avaliação bimestral. E a *recuperação final* é a que se faz após a quarta síntese de avaliação.

Deverão fazer a *recuperação final* os alunos que não obtiveram a aprovação, mas que obtiveram nota superior a 2,5 (dois e meio) e, ao menos, 75% de frequência, ou frequência entre 60% e 75% (e nota entre 6,0 e 8,0).

A promoção

Para serem aprovados, os alunos que tiverem a frequência mínima (75%) deverão obter a média ponderada final superior a 5,0. A média ponderada é resultado da soma das quatro sínteses periódicas, com peso dois, mais anota da síntese da avaliação da recuperação com peso um. Os que tiverem frequência entre 60% e 75% deverão obter nota final superior a 8,0. E os que se aproximarem destas médias finais (respectivamente 4,5 e 7,5) terão mais uma chance submetendo-se ao julgamento do conselho de classe.

Note-se que o critério de promoção é a média balanceada entre frequência e aproveitamento medido pela nota. É este "balanceamento", estabelecido como critério de aprovação, que a lei visa a regulamentar. Além deste aspecto, cabe destacar a ênfase que se dá à presença do aluno na escola (só há abono de faltas em casos especiais e quem faltar mais do que 50% está definitivamente reprovado). Outro aspecto a ser notado é a ampliação progressiva dos componentes curriculares como base da avaliação do aproveitamento (Língua Portuguesa, na 1ª série, englobando também Matemática na 2ª e, depois, Estudos Sociais, Ciências Físicas e Biológicas e Programa de Saúde, na 3ª e na 4ª séries).

DIFERENTES LEITURAS DO REGIMENTO

Estas normas, à primeira vista, representam a organização formal e neutra que serve para unificar e homogeneizar a prática educativa que se dá na escola. Entretanto, a neutralidade que o formalismo das normas pretende representar não passa de uma ficção.

Primeiro, porque a organização escolar assume um caráter burocrático que garante a reprodução das relações de dominação. O sistema de controle de notas e de frequência - como veremos no capítulo seguinte, "Nota para quê?" - funciona como um fator de controle autoritário do comportamento dos alunos imposto ao professor pela hierarquia escolar.

Segundo, porque sob as mesmas normas podem desenvolver-se práticas educativas com sentidos diferentes ou divergentes. Ao se tomar como ponto de referência os vários sentidos que a prática educativa pode assumir, é possível reinterpretar-se as mesmas normas vigentes de diversas maneiras. É o que tentaremos fazer agora: interpretar (irônica e utopicamente) as normas expressas no Regimento, sob as três perspectivas educacionais indicadas no capítulo anterior .

Com este exercício de interpretação não pretendemos indicar a possibilidade concreta de se praticar imediatamente uma educação "libertadora" dentro da escola, pois a própria estrutura hierárquica e burocrática do sistema escolar impede sistematicamente o desenvolvimento de práticas educativas democráticas e críticas. Mas, ao esboçarmos "caricaturas" de práticas educacionais divergentes, poderemos começar a questionar a pretensa neutralidade da educação escolar, assim como a vislumbrar uma perspectiva radicalmente diferente, de se encarar a prática educacional.

O Regimento segundo a prática autoritária

Segundo uma prática de linha autoritária, a *organização didática* terá como *objetivo* formar a criança para a submissão. Os *métodos* serão coercitivos de acordo com a idade e a capacidade de resistência da criança. Os *conteúdos* serão desvinculados da realidade concreta. E todas as atividades dos alunos serão controladas dentro e fora da escola.

O *currículo* terá, em sua *parte comum*, componentes que enfatizam uma linguagem distante do universo dos alunos, uma visão alienada da sociedade a partir da História e dos interesses das classes dominantes, assim como uma visão abstrata de Ciências.

A *parte diversificada* do currículo ensejará a formação geral de caráter superficial, enquanto a formação para o trabalho era mais na linha de *adaptação ao mercado de trabalho*. O *ensino religioso* reforçará uma visão moralista e dogmática. A *educação física* será uniformizante e rotinizante.

No processo de aprendizagem, a experiência será considerada como gestos mecânicos e a sistematização, como classificação formal de conceitos, sem relação com a realidade vivida.

A *constituição da classe* e sua disposição física tenderão condicionar os alunos a se submeterem passivamente ao controle do professor.

O *processo de avaliação* será coisificado: o comportamento do aluno aparecerá como objeto de contínua observação e julgamento do professor, independentemente de sua consideração para fins de promoção. Os instrumentos de avaliação serão instrumentos de controle da submissão à arbitrariedade do professor expressa em notas de zero a dez.

Os *sistemas de recuperação* visarão sobretudo a incorporação dos rebeldes e dos resistentes à submissão coletiva e à ordem estabelecida. E os momentos de recuperação contínua e final aparecerão como momentos mágicos de suplício (Foucault,1977:33-62) e domesticação dos resistentes.

O *sistema de promoção* tenderá a premiar os que se submeteram ao controle do *corpo* através da freqüência e da *mente* através da nota. O balanceamento destes dois controles indicará se o aluno incorporou, em graus satisfatórios, a submissão. Neste caso, será promovido a graus superiores de domesticação. Caso contrário, deverá sofrer novamente o mesmo nível de adestramento.

Os componentes de base para avaliar a domesticação prevêm áreas de controle: a linguagem, o raciocínio lógico e o conhecimento da realidade social e da natureza. Em todas estas áreas, deverá ser garantida a reprodução da linguagem dos dominadores, o aprendizado de um raciocínio abstrato desvinculado da prática, assim como uma visão alienada e fragmentada da realidade.

O Regimento segundo a prática liberal

Segundo a prática e a proposta "liberal", o mesmo Regimento será assumido de forma totalmente diferente. Tudo será interpretado a partir da compreensão do Homem como Indivíduo.

O objetivo da *organização didática* será formar a criança para a autonomia. Os métodos a serem utilizados deverão fomentar , de acordo com o grau de maturidade da criança, sua livre-expressão, seu livre-pensamento, sua experiência pessoal do mundo. O *conteúdo* não será outro senão o conjunto de

opiniões e de intenções que emergem da vivência pessoal. E a criatividade será incentivada em todas as atividades, dentro e fora da escola.

O *currículo*, em sua parte comum, visará, portanto, a incentivar a criança a se exprimir livremente (através da Comunicação e Expressão Verbal), a se situar em seu contexto pessoal, geográfico e histórico (Estudos Sociais) e a descobrir a natureza através da experimentação (Ciências) e do raciocínio lógico (Matemática).

A parte diversificada do currículo será variada para atender à diversidade de interesses e enfatizará a criatividade como preparação para o trabalho.

A Educação Física reforçará a livre-expressão corporal e a Religião cultivará a intimidade e a privacidade pessoal.

A experiência individual será considerada fonte privilegiada de conhecimento, a partir da qual cada indivíduo organizará sua visão de mundo.

A constituição e *organização da classe* deverá permitir a cada um ocupar individualmente seu espaço (1 metro quadrado).

A *avaliação* será o processo pelo qual cada um vai se percebendo através dos produtos de sua criatividade. Todas as atividades serão avaliadas segundo o critério de auto-satisfação, independentemente da nota.

Os instrumentos de avaliação não serão os criados pelo professor, mas os próprios produtos das atividades dos alunos. E a criatividade será expressa em sínteses bimestrais, através de números de zero a dez, levando-se em conta prioritariamente a opinião do próprio aluno.

A *recuperação* será considerada como um espaço para o aluno criar o que não conseguiu criar, respeitando-se seu ritmo e suas características individuais.

No sistema de *promoção*, a frequência será medida com base no interesse e a nota será definida com base na iniciativa e criatividade do aluno. Será considerado o desenvolvimento de sua capacidade de opinar e de se exprimir verbalmente (Comunicação e Expressão Verbal), de raciocinar (Matemática), assim como a de experimentar e conhecer o mundo (Estudos Sociais e Ciências).

A perspectiva "liberal" representa, sem dúvida, um avanço em relação à perspectiva "autoritária", pois valoriza uma dimensão fundamental de todo homem e de toda mulher: a liberdade. Entretanto, não ultrapassa a visão individualista e por isso, é incapaz de diagnosticar as verdadeiras causas da opressão. Só uma perspectiva crítica, capaz de compreender a dinâmica do social, poderá fundamentar a leitura do Regimento e da realidade numa perspectiva de educação libertadora.

O Regimento segundo a prática libertadora

Segundo a perspectiva de libertação, a leitura do Regimento é feita não a partir de uma óptica individualista (centrada no chefe, ou no indivíduo isolado), mas a partir da óptica do coletivo, da comunidade, do grupo. Nesta visão, recupera-se todo o significado da *liberdade* pessoal defendida pela perspectiva liberal (porque não se forma um grupo senão pela participação ativa de todas as pessoas que o compõem), assim como o sentido de *organização*, que a proposta autoritária pretende garantir (porque, para realizar suas necessidades comuns, o grupo desenvolve formas de organização próprias).

Nesta perspectiva, a *organização didática* da escola visará à formação das crianças no sentido de estimular sua organização e criatividade em grupo, assim como a inserção em seu contexto concreto. E a *metodologia* a ser desenvolvida se baseará no diálogo sobre os problemas e conflitos da realidade social que as crianças vivem dentro e fora da escola.

O *currículo*, em sua parte comum, visará a ajudar as crianças a compreenderem a relação de sua linguagem com o contexto sócio-cultural em que estão vivendo (Comunicação e Expressão Verbal), a desenvolverem seu raciocínio lógico (Matemática) no sentido de compreender suas experiências em contato com a natureza (Ciências) e com a sociedade e classe social a que se encontram ligadas (Estudos Sociais).

A parte diversificada do currículo incentivará a criança a conhecer seu contexto social imediato, em relação ao contexto social mais amplo, no sentido de se capacitar a transformar, junto com os companheiros, seu mundo.

A Educação Física promoverá o desenvolvimento corporal através de atividades que privilegiem a relação criativa das pessoas entre si e com a natureza. E o ensino religioso valorizará criticamente sua vivência cultural e religiosa.

A constituição e *organização da classe* deverá propiciar o intercâmbio, o diálogo e a organização coletiva. Aproveitar-se-á o espaço físico disponível de modo a favorecer a articulação da liberdade pessoal com a participação ativa no trabalho conjunto do grupo.

A *avaliação* será um processo contínuo pelo qual o grupo verifica se os objetivos, definidos conjuntamente, estão sendo atingidos através das metodologias e atividades desenvolvidas no contexto concreto. Esta contínua comparação entre objetivos, metodologia e contexto, ensejará o reencaminhamento das atividades do grupo (quando a metodologia e os temas desenvolvidos se demonstrarem inadequados para a realização dos objetivos) ou a reformulação dos objetivos (quando a caminhada revelar necessidades e problemas não percebidos anteriormente).

Os *instrumentos* e momentos de *avaliação* serão criados pelo próprio grupo, de acordo com sua necessidade de discutir os problemas surgidos e de reorientar o trabalho conjunto. A explicitação do sentido que o trabalho coletivo vai assumindo serve para realimentar os participantes na busca dos objetivos

comuns. A avaliação, deste modo, permite o crescimento da consciência de grupo e do sentido de seu trabalho no contexto concreto. Quanto mais criticamente o grupo consegue avaliar seu processo, tanto mais democrática e eficaz torna a sua prática.

A atribuição de *nota*, com a conotação autoritária de prêmio e castigo ou com o significado liberal de fomentar a competição e o sucesso individual, perde a razão de ser. A avaliação num trabalho participativo será expressa de modo a reforçar o compromisso pessoal com os objetivos e as tarefas assumidas por todos. Mas a expressão das avaliações, qualquer que seja a forma, para não ter caráter arbitrário de sanção individual, deverá ser sempre discutida e assumida em grupo, garantindo-se a possibilidade de ampla defesa dos pareceres de cada um dos participantes. E é preciso garantir que a avaliação focalize, sempre e prioritariamente, o processo do grupo e não exclusivamente o desempenho individual.

A *recuperação* será o trabalho necessário para o grupo realizar os objetivos ainda não atingidos. Neste trabalho, a solidariedade emerge como a característica fundamental: cada um coloca em comum suas aptidões e habilidades em função das tarefas comuns, dispondo-se a ajudar seus companheiros em dificuldade, ao mesmo tempo em que recebe apoio para superar seus limites e deficiências. Deste modo, a recuperação aparecerá como a ocasião em que o grupo pode reforçar sua coesão e avançar em sua caminhada, na medida em que promove a integração de cada um, segundo suas qualidades e limites próprios, no processo desenvolvido pelo grupo.

A *promoção* deixará de ser uma prerrogativa exclusivamente individual e passará a indicar sobretudo que o grupo avançou na realização de seus objetivos. Evidentemente, no trabalho conjunto realizado, os participantes terão desenvolvido, - em diferentes graus, conhecimentos, atitudes e habilidades, tais como a capacidade de expressão verbal e de

diálogo, de raciocínio e de percepção crítica da realidade. Isto, porém, indicará o avanço do grupo e não meramente a submissão ou o sucesso individual dentro da "ordem estabelecida".

A frequência formal ou a nota (sinal de aprendizagem?) não podem mais ser usados como critérios de promoção individual. Aliás, esta perde a razão de ser neste novo contexto, pois o grupo como um todo se promove quando, uma vez realizados determinados objetivos, propõe novas metas, em etapa ou nível subsequente. A exclusão de integrantes do grupo, por razões pessoais ou por proposta coletiva, ocorrerá de maneira criteriosa, livre e democrática, garantindo-se a inserção do interessado em situações que lhe sejam convenientes.

O processo pedagógico libertador, em suma, promove o envolvimento criativo e consciente de cada um na definição e na realização de objetivos comuns. A disciplina não é opressiva e alienante. A criatividade não é individualista. O processo de grupo se torna um processo crítico de criatividade coletiva e, por isso, libertador.

Neste contexto, as normas são assumidas em sua natureza própria, ou seja, como acordos criados pelos grupos e comunidades para organizar o trabalho conjunto em vista de objetivos comuns. E, na medida em que os grupos se assumem como autores dos objetivos e das regras de sua prática, deixam de ser meramente *sujeitos às* normas preestabelecidas e se assumem como *sujeitos das* próprias normas e de seu destino comum.

ORDEM ESTABELECIDADA E UTOPIA

As três possíveis interpretações de um mesmo regimento escolar indicam que as normas não são absolutas nem neutras. São relativas a práticas sociais determinadas e podem exprimir, ou escamotear, interesses e perspectivas diferentes ou divergentes.

A perspectiva autoritária difere da liberal enquanto sustenta a imposição de uma ordem arbitrária, de cima para baixo. A visão liberal defende a liberdade individual, mas não contesta radicalmente o autoritarismo. Centrando-se nos interesses e na óptica do indivíduo, a visão liberal não consegue compreender como se articula a participação, nem como se trabalham conflitos em torno de necessidades básicas comuns. Com isso, tolera, e até fomenta, relações autoritárias, desde que a liberdade e realização individual (de alguns privilegiados) seja salvaguardada.

A perspectiva de libertação diverge da visão autoritária e da liberal. Supera ambas, enquanto *nega* o despotismo de uma e o individualismo de outra, *recuperando*, em nível do social, a organização e a liberdade que possibilitam a realização humana de todos e de cada um.

Neste sentido a interpretação das normas numa perspectiva libertadora é utópica, não no sentido de "irrealizável", mas no de "projeto" que anuncia a superação das contradições que denuncia (Furter, 1975: 35-50).

Primeiro, porque encara as mesmas normas pelo avesso, a partir de outro ponto de vista, a partir de um "lugar" diferente do contexto em que vigem o autoritarismo e o individualismo. Neste sentido, é uma perspectiva desconcertante, sobretudo para os que se encontram acomodados na ordem estabelecida.

Segundo, a perspectiva libertadora é utópica porque encara as normas de modo radical, decifrando suas raízes, seu sentido profundo. E aí denuncia seu caráter desumano, quando elas reforçam a repressão ou o isolamento das pessoas. Desta maneira, é uma perspectiva crítica que desmascara a falsidade da ideologia da classe dominante, a qual forja e interpreta as normas segundo interesses privados contrários às necessidades coletivas.

Terceiro, a interpretação utópica das normas anuncia uma proposta contrária às estruturas dominantes, mas

presente hoje como sementes que estão germinando e dando origem a uma realidade nova. Neste sentido, é uma perspectiva revolucionária que abala os tronos dos opressores e alimenta a esperança dos que lutam por construir estruturas justas.

Utopia não significa viver o irreal. Utopia significa, antes, interpretar criticamente a realidade em que vivemos, identificando suas contradições presentes e projetando as soluções emergentes. Utopia significa compreender o passado, viver o presente e construir o futuro.

Interpretar utopicamente as normas estabelecidas é, pois, a condição para resistir ao caráter opressivo que lhes é imposto pelos "donos do poder" e para promover processos de libertação que gestem uma nova sociedade.

5. NOTA PARA QUÊ?

Saber e poder na relação professor-aluno



A ameaça da reprovação implícita no exame
gera tensão que dificulta
e até impede a aprendizagem.
Como desarmar esta “espada de Dâmocles”?

(78 – 79 – 80)

Para que serve a nota na escola?

Óbvio -responderão muitos - a nota serve para indicar o quanto o aluno aprendeu! Desta forma, promoverá aqueles que estiverem preparados para exercer sua profissão e reterá os que não estiverem aptos. E, na busca de obter graus mais elevados e de conquistar o almejado diploma, os alunos se dedicarão ao estudo: a nota serve também como estímulo para aprendizagem!

Esta "obviedade", porém, é contestada diariamente pela prática escolar em que os alunos aprovados demonstram, a seguir, que não aprenderam o que sua nota faz pressupor. E, antes que um estímulo, a nota aparece como fator de coerção e tensão que dificultam a aprendizagem.

A prática também mostra que alunos tentam driblar o professor através da "cola" para conseguir a aprovação, pois "quem não cola não sai da escola". Por outro lado, mesmo quando professores tentam valorizar o ensino do conteúdo de sua matéria, ou criar um relacionamento pessoal sincero com

seus alunos, dificilmente conseguem vencer as barreiras colocadas pelo medo generalizado da nota.

O aluno que "cola" ou mesmo "decora" a matéria para passar de ano, o professor que é "rigoroso" e aquele que é "bonzinho", de certa forma, todos eles não aceitam o sistema de avaliação expresso através de notas. Mas assumem saídas individuais e críticas parciais que não explicitam a raiz da questão e não desencadeiam nenhuma mudança significativa.

É preciso que sejamos radicais (Freire, 1974: 19-25) se quisermos compreender e enfrentar as contradições que o sistema de notas esconde.

A nota, na realidade, é apenas uma codificação em sinais genéricos convencionais que serve para exprimir a avaliação da aprendizagem na escola. Mas a avaliação, também, não passa de um momento de processo de aprendizagem. Este, com efeito, se dá a partir de uma programação pedagógica que explicita determinados *objetivos* a serem perseguidos através de certa *metodologia* e do estudo de certos *assuntos*. A avaliação é o procedimento para verificar se os objetivos foram atingidos através das atividades propostas.

Mas há uma questão mais fundamental que geralmente não é colocada, ou seja, "quem avalia?".

A resposta parece óbvia! Quem avalia só pode ser o professor, pois é ele o sujeito principal em sala de aula, é ele quem define os objetivos e dirige o processo pedagógico!

Contudo, se encararmos este fato com um pouco mais de criticidade e coragem, poderemos identificar, sob esta relação tradicional de ensino-aprendizagem, relações de poder que a condicionam profundamente.

É esta questão que pretendemos discutir no presente texto. Este nasceu originariamente no bojo de discussões com alunos e professores da UNIMEP, no segundo semestre de 1984. Sua primeira versão (Fleuri, 1985b) defendia de maneira

polêmica um posicionamento radicalmente contra o modo corrente de se encarar a nota. Mas não explicitava suficientemente a contraditoriedade e a globalidade da situação concreta da escola. Por isso, tentamos reelaborá-lo. E aqui está um texto talvez mais tranquilo, mais reflexivo que, apesar de ainda incompleto e limitado, colocamos a público como uma contribuição despretensiosa para a discussão de uma questão tão importante quanto as relações de poder e de ensino na educação escolar.

Arbitrariedade da nota

Uma vez, foi feita uma pesquisa com professores para verificar a eficácia da avaliação de conhecimento através de provas e de sua expressão em notas.

Vários professores da mesma disciplina avaliaram o mesmo conjunto de provas. Mas, para as mesmas provas, professores diferentes atribuíram notas diferentes. E a diferença era tal, que alguns professores reprovaram o que outros aprovaram.

Um ano depois, os mesmos professores avaliaram o mesmo conjunto de provas e lhes atribuíram notas. Aconteceu que o mesmo professor, no ano seguinte, deu nota diferente pela mesma prova. E a diferença chegava ao ponto de um professor reprovar o que ele mesmo tinha aprovado no ano anterior e vice-versa.

Está certo - poderia comentar alguém - a prova "dissertativa" oferece uma margem de indefinição maior no ato de avaliar. Mas, por outro lado, uma prova "objetiva", do tipo de teste com respostas de múltipla escolha, não indica em que medida o examinado usou de seu conhecimento ou jogou na sorte ao "marcar a cruzinha".

Quer dizer, há que se distinguir vários aspectos.

Primeiro, a correspondência entre a codificação (em números ou em "conceitos") e o resultado da avaliação.

Ao atribuir uma nota sobre o resultado de uma avaliação, o avaliador utiliza certos *critérios* convencionados. A relação entre a nota e o resultado da avaliação depende, pois, da clareza e da precisão desses critérios, assim como da interpretação que o avaliador faz deles.

Segundo, toda a avaliação de aprendizagem é mediatizada por certos *instrumentos*. (dissertação, questionário, exame oral, seminários, testes de múltipla escolha etc.). Cada tipo de instrumento apresenta uma série de limitações inerentes à sua própria estrutura, que pode distorcer o resultado da avaliação. Estas distorções podem se agravar na medida em que o instrumento não for bem elaborado ou bem aplicado, tornando o resultado da avaliação quase insignificante.

Terceiro, os *objetivos a serem avaliados* (conhecimentos, atitudes, habilidades) geralmente têm amplitude e complexidade difíceis de serem captadas através dos meios de avaliação convencionais. Por exemplo, pode acontecer que um aluno consiga exprimir com perfeição um conceito através de uma prova, embora não seja capaz de relacioná-lo com outros conceitos ou com a realidade concreta. E pode acontecer, ao contrário, que alunos com certa criticidade não consigam ser aprovados através de determinados sistemas de avaliação. Esta ineficácia da avaliação se agrava ainda mais quando os objetivos não são bem definidos e quando há inadequação entre os instrumentos de avaliação e os objetivos que se pretende avaliar.

Quarto, a própria situação artificial de avaliação gera, nos *sujeitos a serem avaliados*, certa insegurança e tensão que dificultam e até impedem que eles manifestem realmente o que sabem. Quantas vezes os alunos vão mal nas provas por este motivo! Isto sem levar em conta a prática da "cola" que, muitas vezes, possibilita ao aluno camuflar sua ignorância a respeito dos assuntos inquiridos nos exames. Ou, ainda, a prática de "decorar matéria" geralmente eficiente para se obter boas notas sem, contudo, ter-se desenvolvido uma aprendizagem crítica e significativa.

Quinto, a situação do *avaliador* é determinante no resultado da avaliação, na medida em que é ele quem *interpreta* os resultados da avaliação e os *codifica* em nota. Se ele tiver - como dissemos acima - critérios claros para a interpretação, e codificação do resultado de avaliação, a margem de imprecisão e arbitrariedade neste aspecto pode ser bem reduzida.

Não há, entretanto, como neutralizar as condições subjetivas e objetivas do avaliador, pelo simples fato de ser ele um indivíduo vivendo numa situação determinada. E, concretamente as condições de formação e de trabalho da maioria dos professores em nosso país são tão precárias, que a margem de arbitrariedade na interpretação e codificação da avaliação tende a crescer.

A nota, assim, pode acabar refletindo mais a postura, disponibilidade, o humor ou o cansaço do professor do que aquilo que o aluno realmente expressou na avaliação.

Mas a questão fundamental ainda não está colocada. N, escolas, geralmente o professor que avalia é o mesmo que planeja e dirige todas as atividades didáticas. É ele mesmo quem assume os objetivos, a metodologia, o conteúdo programático, assim como elabora os instrumentos de avaliação define seus critérios, examina os alunos, interpreta e codifica os resultados da avaliação. A "autoridade" do professor abrange não só o momento da avaliação e da atribuição de notas, mas todos os momentos fundamentais do processo pedagógico em sala de aula.

Esta concentração de poder sob a responsabilidade do professor lhe possibilita um controle tal do processo de ensino-aprendizagem, que este processo passa a depender sensivelmente das condições de vida e de trabalho do professor assim como da sua formação, de sua postura, de suas intenções de sua disponibilidade e... de seu humor. A vida dos alunos em sala de aula, neste tipo de relação pedagógica, depende significativamente do professor, pois é a ele que cabe tomar individualmente as decisões fundamentais naquele espaço.

Tende-se, pois, a estabelecer uma relação em que um decide segundo seus critérios e seus limites e outros apenas executam as decisões dele: uma relação em que o poder de decisão é exercido de modo desigual e autoritário.

A relação autoritária de poder entre professor e alunos confere à relação de ensino-aprendizagem um caráter de arbitrariedade que apenas é indicado pela nota. Esta aparece como a ponta de um iceberg: a arbitrariedade que lhe é inerente não passa de um indício do autoritarismo subjacente.

Ensino e poder

Por que razão na escola se aprende e se ensina de determinada maneira? Não seria por causa do tipo de relações de poder que se estabelece na relação pedagógica? Mais precisamente, por que predomina nas escolas uma aprendizagem acrítica, distante da vida e da realidade dos alunos? Não seria porque todo o processo pedagógico é geralmente programado, dirigido e avaliado de modo autoritário?

Na relação professor-aluno, com efeito, há duas dimensões que se articulam dialeticamente: a dimensão do saber, pela qual se considera que o professor sabe e o aluno não sabe; e a dimensão do poder, pela qual se considera que o professor deve dirigir a programação didática (ensinar) e o aluno deve executá-la (aprender).

A dimensão do saber determina a relação de poder: o professor, porque "sabe", deve dirigir as atividades didáticas a serem executadas pelo aluno, que "não sabe".

Vice-versa, a dimensão do poder determina a do saber: por não participar das decisões fundamentais relativas ao seu processo de aprendizagem, o aluno incorpora conhecimentos de maneira fragmentada e acrítica.

Examinemos este fato com um pouco mais de atenção.

Coisificação do saber e autoritarismo

De modo geral, considera-se, com razão, que a escola tem a função de transmitir o saber socialmente elaborado a todos os cidadãos.

Mas como é normalmente assumido o saber na prática escolar?

O saber que é transmitido nas escolas encontra-se setorizado em várias áreas e disciplinas. Cada uma tem objeto e método de conhecimento próprios. A linguagem e o referencial teórico de cada disciplina geralmente são tão específicos, que especialistas de áreas diferentes quase não conseguem se entender entre si. Este distanciamento cresce à medida que a especialização se aprofunda.

A prática fragmentada de elaboração do saber determina um distanciamento, também crescente, em relação aos problemas e ao contexto reais a partir e em função dos quais começaram a ser elaborados. Ou melhor, na medida em que se focalizam apenas aspectos isolados da realidade, não se consegue compreendê-la em sua globalidade, nem enfrentar organicamente seus problemas fundamentais.

Ao se ensinar, por exemplo, História, Português, Geografia, Matemática e Ciências como disciplinas estanques, cria-se dificuldade para o aluno pensar e se exprimir criticamente sobre os problemas que ocorrem em seu contexto, em que se entrelaçam as dimensões social, histórica, cultural, geográfica e natural.

A fragmentação do saber e o seu distanciamento da realidade vivida, tomam o conhecimento elaborado acessível apenas a especialistas, cada qual em sua área específica. Isto garante aos especialistas um domínio corporativo quase exclusivo sobre determinada área do saber, que se toma hermética aos não-iniciados.

Desta maneira, o conhecimento especializado passa a ser considerado como coisa, como objeto de posse por parte de

alguns indivíduos, que se arrogam o direito de decidir como seu conhecimento deve ser utilizado ou assimilado pelos outros. Criam-se, então, na vida quotidiana, relações de dependência das pessoas que não possuem esses conhecimentos para com os especialistas que detêm frações do saber .

Por exemplo, para curar-se da doença, o paciente depende do médico e deve sujeitar-se ao tratamento por este receitado. Pelo fato de dominar o conhecimento sobre certos aspectos da saúde, o médico "tem autoridade" para dirigir o comportamento do paciente no que diz respeito ao seu tratamento.

O mesmo acontece na relação escolar entre professor e aluno. Considerado detentor de uma parte do saber, o professor é pago para transmiti-lo aos alunos. E se é ele quem sabe, será ele quem deve decidir como transmitir seu conhecimento, ou seja, só o professor terá condições de programar, controlar e avaliar a transmissão de seu saber. Os alunos não passarão de meros receptores deste conhecimento.

Paulo Freire compara esta relação pedagógica com uma operação bancária, em que o cidadão deposita seu dinheiro no banco (Freire, 1975: 65-77). Tal como o dono do dinheiro faz seu depósito no banco, o professor, proprietário de um saber, depositaria seu conhecimento na cabeça dos alunos para gerar "juros e correção monetária!" A metodologia de ensino se reduziria, assim, ao procedimento mecânico de fazer o aluno receber e guardar o conhecimento. E a avaliação seria como o "extrato" que o depositante, de vez em quando, solicita para verificar se seu "investimento" cresceu ou decresceu!

Este tipo de relação pedagógica em que se considera o professor como o sujeito que deposita seu saber-coisa na cabeça vazia do aluno se legitima, em suma, por uma inversão ideológica (Chauí, 1980: 57-9) do processo de conhecimento. Esta inversão ideológica se dá, ao menos, em três níveis.

Primeiro, entende-se a teoria como separada da prática. Na realidade, toda teoria é elaborada a partir e em função da

prática e sua verdade se verifica em constante confronto com a prática (Vásquez, 1968: 209-43). Segundo, fragmenta-se a teoria em várias áreas e setores estanques. Na verdade, tudo se relaciona e, portanto, a visão da realidade se torna crítica só na medida em que articula dialeticamente os diferentes enfoques e as diferentes dimensões da realidade. Terceiro, tomam-se frações do conhecimento como objeto de posse de indivíduos. Entretanto, o conhecimento é um processo de representação do real, elaborado socialmente, através da história e da cultura dos povos. O processo de elaboração e incorporação do saber representa, de fato, um processo social complexo de relações dos homens entre si e com o mundo (Vieira Pinto 1969: 63-96; 121-38), que não pode se reduzir a um conjunto de conceitos isolados entre si e do contexto em que são gerados ou em que são reproduzidos.

A coisificação do saber representa, assim, uma maneira falsa de se entender e se transmitir os conhecimentos. E, na escola, esta falsificação do saber serve para escamotear e legitimar a relação autoritária de poder que se verifica entre professor e alunos.

Autoritarismo e falsificação do saber

Se, por um lado, a falsificação do saber legitima o autoritarismo da relação professor-aluno, por outro lado, a relação autoritária de poder mantém a falsidade do conhecimento na relação pedagógica. De fato, na medida em que cabe apenas ao professor a definição dos objetivos, da metodologia e da avaliação do processo pedagógico, este se instaura como um processo de *alienação* (Santos, 1982) em que os alunos ficam impedidos de desenvolver uma aprendizagem significativa e crítica.

A aprendizagem significativa ocorre quando as pessoas incorporam e elaboram conhecimentos a partir e em função das necessidades fundamentais inerentes à vida e à sua prática num contexto social concreto.

Quando o professor define de antemão a programação didática, esta tende logicamente a corresponder à visão e aos interesses por ele assumidos. Se ele impõe sem discussão "sua" programação para que os alunos a executem, estes desenvolverão um processo de aprendizagem a partir e em função dos interesses assumidos pelo professor e não a partir e em função de suas próprias necessidades, uma vez que não houve espaço para que estas fossem explicitadas e incorporadas no trabalho didático. Com isso, se torna muito difícil que os alunos desenvolvam uma aprendizagem significativa e crítica.

Nota, chantagem e alienação

Na relação professor-aluno, em que a relação autoritária de poder se articula dialeticamente com a relação de ensino-aprendizagem de um falso saber, os sistemas de avaliação e de nota acabam servindo para camuflar e manter a falsidade e o autoritarismo da relação pedagógica.

Quando o aluno se submete passivamente à programação da qual não participou e executa atividades cuja direção escapa a seu controle, dificilmente este processo didático pode corresponder a suas necessidades reais. À medida que as atividades didáticas tendem a se distanciar de seus interesses básicos, o aluno vai se desmotivando para o trabalho escolar. Passa, então, a cumprir mecanicamente as exigências que lhe são feitas apenas em troca da aprovação para poder receber o diploma: o principal motivo que, talvez, ainda o anime a passar pela escola. Com isso, o aluno começa a estudar, não tanto para aprender o que é necessário para sua vida, mas sobretudo para obter a nota.

Na exata medida em que o aluno estuda para ganhar nota, esta passa a ser o meio através do qual o professor pode cobrar do aluno a submissão ao programa imposto e a repetição do saber transmitido. E, para obter a nota, o aluno

passa a repetir o que o professor dita, a se comportar da maneira que ele espera e a executar mecanicamente o que ele manda.

Estabelece-se, em função da nota, uma relação de chantagem recíproca: o professor subliminarmente usa seu poder de conferir nota para forçar o aluno a cumprir seu programa; o aluno representa o cumprimento das exigências feitas para obter a nota de aprovação.

Esta relação de chantagem distancia tanto o professor quanto o aluno de seu contexto e de suas necessidades reais, pois se dá em função de necessidades artificiais e meramente formais. Com efeito, o professor considera necessário que seu programa seja cumprido geralmente porque vê nisso uma certa justificação de seu salário e de seu emprego. O aluno, por sua vez, considera necessária a nota como confirmação formal de que incorporou o saber e de que se tornou apto a exercer o poder simbólico (uma profissão) que o diploma lhe reconhecerá.

A relação entre cumprimento do programa e salário, da mesma forma que a relação entre nota e incorporação do saber e poder, não passa de uma relação convencional, sem fundamento em necessidades objetivas, que condiciona o professor, tanto quanto o aluno, a reproduzir no processo pedagógico escolar relações autoritárias de poder.

O que resulta, portanto, deste tipo de relação pedagógica chantagista e autoritária, não é tanto a aprendizagem e elaboração crítica do saber, de forma a capacitar as pessoas para compreender e transformar seu mundo; o que resulta é sobretudo a incorporação de um saber coisificado e a reprodução de relações autoritárias de poder.

Autoritarismo e estrutura social

A relação autoritária professor-aluno, embora se explique internamente pela relação dialética entre saber coisificado e poder centralizado, não tem sua origem em si mesma, nem na pura intenção individual.

O autoritarismo "reproduzido" na relação em sala de aula é "produzido" no contexto mais amplo em que se situa.

De fato, as decisões assumidas pelo professor, no sentido de controlar autoritariamente o programa, as atividades didáticas e a avaliação do processo pedagógico em sala de aula, não dependem nem exclusiva nem principalmente do professor. Já são efetivamente preestabelecidas a partir da estrutura hierarquizada da escola, do sistema educacional e da estrutura social a que o professor se encontra submetido. O professor representa, na realidade, o último elo de uma cadeia de relações autoritárias. Sua atuação em sala de aula é profundamente condicionada pelo regimento da escola, pelas leis do ensino, pelos sistemas burocráticos de controle, pelas relações de emprego, pela própria formação que o professor recebe...

Da mesma forma, os alunos se encontram condicionados pelas mesmas leis e regulamentos, pelas exigências da família e do mercado de trabalho, por sua formação anterior etc. Tudo o que leva a se colocar como espectador passivo frente ao professor. Quando as pessoas se encontram no espaço de sala de aula, tendem, pois, a reproduzir a relação entre alguém que desempenha o papel de ensinar e mandar e outros que desempenham o de obedecer e aprender.

Escola e sociedade de classes

Por que as relações na escola favorecem a reprodução do autoritarismo e do saber alienado?

Isto não acontece por acaso, nem por "maldade" pessoal do professor, nem por "vagabundagem" do aluno. As causas não são exclusivamente de ordem pessoal, mas sobretudo de ordem estrutural.

Vivemos numa sociedade de classes, em que a classe proprietária dos meios de produção acumula capital com base na exploração do trabalho dos que não são proprietários (Marx, *O Capital*, 1983). Para garantir o sistema de exploração, a classe dominante precisa deter o saber elaborado, de modo a poder controlar o trabalho coletivo em função de seus interesses privados. Desta maneira, a classe dominante detém o poder de decidir sobre o que e como produzir socialmente, deixando às classes dominadas a tarefa de apenas executar o que lhes é determinado.

O poder da classe dominante é legitimado na medida em que o tipo de relação de poder, no qual *um decide e outros executam*, esteja presente na maioria das práticas sociais. Esse tipo de relação de poder é introduzido nas práticas sociais através de vários mecanismos, entre os quais a hierarquização do poder. Como diz Beatriz Costa, "*a hierarquização do poder é um dos mecanismos que introduz nas práticas sociais o tipo de relação de poder que garante o sistema de classes. Mesmo se a classe dominante não está fisicamente presente numa prática social, os mecanismos de poder que garantem o seu domínio na sociedade estão ali*" (Costa, 1981: 10).

Ora, a classe dominante tende a controlar o Estado e, através dele, acondicionar a estruturação do sistema escolar de maneira hierarquizada e autoritária. Ao conseguir isso, institui também na escola a reprodução do tipo de relações que legítima e garante a manutenção de seu poder e do sistema de classes.

Perspectivas de mudança

Na sociedade de classes, a classe dominante permanece alerta para manter em todas as práticas sociais, inclusive na escola, a reprodução do tipo de relação de poder que lhe seja favorável. Mas haverá alguma possibilidade de desenvolver um

trabalho educativo contrário àquele que reproduz o saber coisificado e as relações autoritárias? Será possível promover, através da escola, o saber crítico e relações participativas?

Todas as práticas sociais, inclusive a que se desenvolve na escola, são processos dinâmicos que envolvem um conjunto contraditório de relações. Por isso mesmo estão em contínuo processo de mudança. Nada na sociedade é estático e imutável. Só que a ação desenvolvida pode, de fato, favorecer a manutenção de determinada estrutura de relações ou promover sua mudança.

Para manter a estrutura autoritária de poder, a prática predominante nos ensina que é preciso, por exemplo, alimentar o individualismo e a concorrência, a fragmentação do saber e a distância entre teoria e prática... Estes fatores reforçam o poder da classe dominante, a qual, para concentrar em suas mãos as riquezas produzidas socialmente, institui o sistema de exploração e dominação sobre a outra classe.

A classe dominada e explorada, ao contrário, para se libertar do sistema que a oprime e a desumaniza, precisa conseguir impor um sistema em que as riquezas produzidas sirvam aos interesses de todos os que as produzem. Por isso, em suas lutas autênticas de libertação, a classe dominada desenvolve um tipo de relação de poder que, ao contrário do tipo autoritário, está baseado na participação de todos nas decisões que dizem respeito à direção e ao controle do processo coletivo. A participação de todos nestas decisões só se efetiva à medida que cada um compreende e assume criticamente os problemas enfrentados na prática coletiva.

Se isto é verdade, podemos inferir daí algumas pistas para atuar no sentido de reforçar a mudança das estruturas de poder em nosso contexto social, inclusive na escola.

Se pretendemos na escola promover mudanças estruturais, precisamos, em primeiro lugar, visar à mudança do tipo de relação de poder. Se a relação pedagógica é autoritária porque

é o professor quem define a programação e dirige a execução e avaliação do processo educativo, é preciso, ao contrário, fazer com que estes momentos sejam definidos e controlados por todos, de modo participativo e crítico.

É verdade que o trabalho em sala de aula se encontra condicionado pela estrutura social autoritária mais ampla. Mas a contrariedade desta estrutura abre possibilidades, variáveis de acordo com as circunstâncias, para se trabalhar no sentido de propiciar a participação e a articulação das pessoas em grupos.

O professor em sala de aula, por exemplo, aproveitando-se paradoxalmente do poder que institucionalmente lhe é atribuído, pode se posicionar contra o autoritarismo de seu "papel". Com isso, questiona o autoritarismo implícito na atitude de passividade geralmente incorporada pelos alunos e os desafia a assumir também uma postura crítica e ativa. O professor pode propor, ainda, que todos assumam, como grupo, a direção do processo pedagógico discutindo seriamente as questões que esta proposta implica. E, se esta proposta for assumida, pode-se estimular os estudantes a explicitarem seus interesses pessoais, de modo a discutirem e a definirem objetivos comuns, em função dos quais, orientar as atividades didáticas.

Desta forma, o professor pode contribuir para o surgimento de um poder participativo, minando a legitimação do poder autoritário que geralmente perpassa as relações pedagógicas. A liderança do professor muda, assim, de caráter: ao invés de cobrar a submissão dos alunos a seu programa, passa a estimular, respeitosa e criticamente, o compromisso de cada um com os objetivos e trabalhos propostos pelo próprio grupo. E sua atuação, assim como a de qualquer outro participante, ganha legitimidade na medida em que promove e defende o poder que nasce do grupo.

Enquanto, porém, este processo coletivo e participativo de trabalho se limitar à sala de aula, pouco pode estruturalmente mudar. Para se avançar neste sentido de

transformação, é preciso articular o processo pedagógico "em sala de aula" com processos de mobilização e organização em nível mais amplo, no âmbito da escola, da comunidade e da sociedade.

À medida que o grupo vai conseguindo organizar-se a partir e em função de suas necessidades objetivas, tanto os obstáculos para a continuidade deste trabalho, quanto os problemas fundamentais do contexto em que vive vão se clarificando e desafiando o grupo a enfrentá-los. E o grupo vai percebendo que, quanto mais amplo e radical é o problema, mais ampla é a organização necessária para resolvê-lo.

Por exemplo, numa escola um problema relativo à estrutura de um curso só pode ser enfrentado mediante' ações organizadas em nível do curso para interferir efetivamente nas instâncias de poder que podem encaminhar soluções.

Por isso, os grupos que pretendem agir neste sentido' precisam articular-se com outros grupos e movimentos que convergem na mesma direção. No âmbito de um curso, um grupo de alunos, que talvez tenha começado a se organizar a partir do trabalho em sala de aula, pode estabelecer ligações com outros grupos de alunos, funcionários, professores que sintam as mesmas necessidades. E isto pode ocorrer em nível de escola, de comunidade e de movimentos sociais mais amplos.

Se a perspectiva do grupo caminha no sentido de mudança estrutural das relações de poder na sociedade, ele precisa buscar articulação com os movimentos sociais que atuam no mesmo sentido. Em nosso contexto, o movimento popular (Wanderley in Brandão, 1981: 63-4; 71) representa a organização das classes populares que reforça o poder popular, contrário ao poder da classe exploradora e dominadora. A vinculação, pois, com o movimento popular se torna fundamental.

A incorporação pelo grupo, em sua dinâmica interna, do mesmo tipo de relação de poder que surge no movimento popular já é uma dimensão efetiva de ligação com lutas das classes populares. Mas, de acordo com as circunstâncias, é

possível avançar mais, articulando os trabalhos didáticos com ações que coloquem os estudantes em relação direta com associações e movimentos populares. Este contato direto pode ser altamente interessante, porquanto possibilita o desenvolvimento teórico a partir e em função de práticas sociais e segundo perspectiva crítica que se gesta nas lutas populares.

Atividades didáticas encaminhadas de maneira articulada com práticas do movimento popular podem ensejar um salto e qualidade em termos de aprendizagem e de elaboração científica, uma vez que possibilitam a relação dialética entre teoria e prática. Um trabalho de pesquisa, em Ciências, por exemplo, que tome como tema a questão de "poluição ambiental", pode ser encaminhado de forma a colocar determinado grupo de alunos em contato com uma favela. Não como indivíduos-alunos frente a indivíduo-favelado, mas como grupo-de-alunos discutindo com um movimento organizado de favelados. Isto pressupõe todo um trabalho anterior para identificar grupos populares autênticos e criar relacionamento com eles. Contatos assim preparados podem proporcionar aos estudantes oportunidades para perceber os problemas da maioria da população, compreender criticamente como as classes populares os estão enfrentando e até se unir às suas lutas.

Do ponto de vista pedagógico, estas oportunidades estimulam a aprendizagem crítica, isto é, o aprendizado que se processa a partir e em função de problemas concretos e não como memorização de conceitos abstratos. Além disso, a interdisciplinaridade se torna necessária, pois para compreender, por exemplo, certos problemas de poluição na favela são necessárias não apenas informações de Ciências, mas também de História, Biologia, Geografia, assim como de Matemática Linguagem. Esta necessidade tenderá a provocar na escola reformulação estrutural de currículo e de prática pedagógica no sentido de viabilizar processos interdisciplinares.

O professor será, também, desafiado a reformular sua maneira de pensar, de pesquisar e de ensinar. Não será mais

suficiente a simples pesquisa livresca para selecionar alguns conceitos a serem memorizados pelos alunos. Será preciso desenvolver a capacidade de refletir, crítica e criativamente, sobre problemas que surgem na prática. Será preciso reaprender o saber referente à própria área de especialização de modo a conseguir relacioná-lo com outras áreas de saber e utilizá-lo criticamente como referencial para compreender a realidade. Será preciso aprender a desafiar os alunos à compreensão e ao enfrentamento conjunto dos problemas vividos, colocando-se a serviço do grupo sem manipulá-lo. Será preciso, enfim, desenvolver um novo tipo de competência científica e pedagógica adequado para promover a *conscientização*, ou seja, o processo educativo que reforça as lutas de libertação promovidas pelas classes populares (Freire, 1979: 25-40).

E a nota: para quê?

Numa perspectiva de educação libertadora, que sentido tem a avaliação? E a nota: pode ter ainda algum significado?

A *avaliação*, sem dúvida, tem um papel fundamental no processo educativo. Não enquanto meio pelo qual o professor verifica se os alunos memorizaram conceitos, mas enquanto procedimento pelo qual o *grupo* compara seus objetivos com as atividades desenvolvidas dentro do próprio contexto, para verificar se os objetivos estão sendo realizados através das atividades ou se, no decorrer desta, emergiram novas necessidades que exigem alteração dos objetivos iniciais. A avaliação, pois, é o momento privilegiado de criticidade e criatividade coletiva. É neste momento que emergem com maior clareza as contradições e os problemas vividos na prática. É neste momento que ficam evidentes o compromisso e o descompromisso, os equívocos e as ambigüidades da prática desempenhada pelos participantes do grupo. É neste momento que os membros omissos podem se rearticular com o grupo ou, mesmo, se excluir dele. É neste momento que se pode reforçar a coesão do grupo e se reencaminhar com novo fôlego a ação coletiva.

O fundamental é que a avaliação, tal como a programação e execução do trabalho conjunto, sejam decididamente assumidos pelo grupo. Neste sentido, é preciso desenvolver novos processos e instrumentos de avaliação, mais abrangentes e eficazes do que os utilizados pelo professor para "verificar se os alunos memorizaram conceitos". E a partir e em função da prática de avaliação participativa, é possível incorporar criteriosamente tudo o que se vem elaborando a respeito.

Outra coisa, totalmente diferente, é a questão da *nota*. Esta não passa de uma maneira convencional que a escola usa para indicar o desempenho do aluno. Mas, como vimos, anota assume um caráter essencialmente *arbitrário*, não só devido à indefinição dos critérios, aos limites dos instrumentos, à complexidade dos objetivos educacionais e à circunstancialidade da avaliação, mas sobretudo devido ao fato de ser geralmente o professor quem, de modo exclusivo, estabelece a relação entre o resultado da avaliação e anota.

A codificação do *resultado* do trabalho pedagógico em *nota* será sempre um ato irredutivelmente *arbitrário*, porque depende de quem atribui a nota. Não existe nada de objetivo que permita estabelecer, de maneira precisa, invariável e universal, a relação entre nota e processo pedagógico. Esta relação é sempre estabelecida por convenção e, como tal, depende dos critérios, dos interesses e do posicionamento de quem a estabelece.

A arbitrariedade da nota depende, pois, do sujeito que a define. Se esta definição é decidida por apenas um indivíduo (o professor), a nota representa a confirmação do caráter autoritário da relação. Mas, para ser coerente com o processo de grupo em que o planejamento, a execução e avaliação das atividades são assumidos participativamente, é preciso discutir e estabelecer em grupo tanto os critérios quanto os

procedimentos para a atribuição da nota (enquanto esta permanecer como exigência legal e burocrática por parte do sistema escolar!).

A experiência de discussão e decisão em grupo sobre os critérios e procedimentos para a atribuição de nota favorece a superação do autoritarismo inerente ao papel do professor (enquanto só a ele compete atribuir as notas, segundo critérios por ele definidos), Embora seu caráter arbitrário e convencional não possa ser completamente eliminado, o processo de atribuição de nota certamente ganha maior legitimidade na medida em que a arbitrariedade da convenção é submetida a critérios definidos por todos os participantes do grupo.

Neste sentido, o momento de atribuição das notas pode ser importante do ponto de vista pedagógico, quando for aproveitado para se discutir também questões cruciais como o significado da aprovação/reprovação na escola e se desmitificar toda a conotação ideológica, competitiva e autoritária inerente à estrutura escolar, Quem sabe, assim, todo o medo e a paranóia frente à nota, que tanto dificultam o desenvolvimento do processo pedagógico crítico e participativo, irão se desfazendo! E a "espada de Dâmocles"¹, que a nota representa, poderá ser desarmada!

1. "Dâmocles, cortesão de Dionísio, o Antigo (séc. IV a. C.). Para fazê-lo compreender quão frágil é a felicidade dos tiranos (que Dâmocles muito invejava), durante um banquete Dionísio ordenou que ficasse suspensa sobre a cabeça de Dâmocles uma pesada espada mantida por um fio de crina de cavalo" (Koogan Larousse, 1979: 1121, verbete "Dâmocles").

6. CONCLUIR PARA QUÊ? A luta continua...



Apesar das sérias limitações no espaço da escola, é possível trabalhar para promover relações participativas de poder e a formação de um saber crítico articulado com as necessidades objetivas das classes populares.

Se este livro tivesse desenvolvido uma argumentação para defender uma tese, seria lógico, neste momento, fazer uma conclusão. Mas simplesmente apresentou questões e idéias que estão emergindo em experiências quotidianas de educação escolar ainda em processo. A rigor, portanto, uma conclusão aqui não tem cabimento.

Entretanto, talvez valha a pena resumir algumas idéias que perpassam estas experiências, justamente para marcar o sentido que estas vêm assumindo.

Na sociedade de classes, em que a classe proprietária dos meios de produção explora e domina a classe trabalhadora, a transformação radical desta estrutura social está sendo promovida principalmente pelo movimento popular. Ao representar a organização das classes populares em suas lutas de resistência e libertação, o movimento popular constitui um tipo de poder que se opõe ao poder opressor da classe capitalista.

Esta luta entre o poder dominante e o poder popular se trava quotidianamente através de todas as relações sociais.

¹
Ao passo que a classe dominante trabalha para manter a predominância do tipo autoritário e alienante de relações de poder, as classes populares precisam, ao contrário, fazer prevalecer relações de poder participativas e críticas.

A escola, como todas as instituições sociais, apresenta-se como palco desta luta. Submetida ao Estado e à classe dominante, a educação escolar tende a reproduzir relações autoritárias de poder e divulgar um tipo de saber fragmentado e alienado. Mas, apesar das sérias limitações no espaço da escola, é possível trabalhar para promover relações participativas de poder e a formação de um saber crítico e articulado com as necessidades objetivas das classes populares.

As tentativas de se promover, na escola, o tipo de educação favorável ao desenvolvimento do poder e do saber popular apresentam-se como experiências "utópicas". De certa forma são "irrealizáveis", pois o contexto desfavorável pode dificultar e até impedir sua evolução. Mas o "projeto" que essas experiências representam pode ser profundamente revolucionário, na medida em que *denuncia* as contradições inerentes às estruturas atuais e *anuncia* sua superação. Neste sentido, estas experiências utópicas se tomam importantes, pois nos ajudam a descobrir em que direção a luta deve continuar...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABREU, Maria Célia T. A. de & MASETTO, Marcos T. *O professor universitário em aula; prática e princípios teóricos*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980. 130p. (Educação Contemporânea).
2. ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981. 88p. (Polêmicas do Nosso Tempo).
3. APPLE, Michel. *Ideologia e currículo* [Ideology and curriculum] Trad. Carlos Eduardo Ferreira Carvalho. São Paulo, Brasiliense, 1982. 248p.
4. BARREIRO, Júlio. *Educação popular e conscientização*. [Educación popular y concientización]. Trad. Carlos Rodrigues Brandão. Petrópolis, Vozes, 1980. 188p. (Educação e Tempo Presente, 14).
5. BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução* [La reproduction]. 2. ed. Trad. Reinaldo Bairão. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982. 240p.
6. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 4. ed. São Paulo, Brasiliense, 1981. 120p. (Primeiros Passos, 10).
7. _____, org. *A questão política da educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1980. 200 p.
8. CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. 5. ed. São Paulo, Brasiliense, 1980. 132p. (Primeiros Passos, 13).

9. COELHO, Teixeira. *O que é utopia*. 5. ed. São Paulo, Brasiliense, 1985. 104p. (Primeiros Passos, 12). 1
10. COSTA, Beatriz. Para analisar uma prática de educação popular. *Cadernos de Educação Popular*, Petrópolis, 1981.
11. CUNHA, Luis Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979. 286p.
12. _____. *A universidade temporã; o ensino superior, da colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira/UFC, 1980. 298p.
13. DURAND, José Carlos Garcia, org. *Educação e hegemonia de classe; as funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. 232p.
14. EDUCAÇÃO POPULAR; experiências e reflexões. Piracicaba, n. I, 1984.
15. FERNANDES, Florestan. *Circuito fechado; quatro ensaios sobre o "poder institucional"*. 2. ed. São Paulo, Hucitec, 1977. 226p. (Estudos Brasileiros, 6).
16. FLEURI, Reinaldo Matias. *O ciclo básico. Porandubas*, 1979.
17. _____. *O ciclo básico da PUC-SP; uma proposta inovadora?* São Paulo, Loyola, 1982a. 48p.
18. _____. *O ciclo básico da PUC-SP. Veredas*. Revista da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, (101):225-8, 1982b.
19. _____. *Consciência crítica e universidade*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1978. 81p. (Dissertação, Mestrado).
20. _____. *Educar: para quê?* São Paulo, s. ed., 1985a. 20p. (SEDEP -Subsídios p. Estudos e Debates em Educação Popular, 5).
21. _____. *Nota: para quê?* São Paulo, s. ed., 1985b. (SEDEP - Subsídios para Estudos e Debates em Educação Popular, 6).
22. _____. *Realização pessoal e relação interpessoal; uma introdução à fenomenologia da pessoa*. São Paulo, 1975. 30p. (Trabalho de aproveitamento do curso de " Antropologia Filosófica" do Programa de Pós-Graduação da PUC-SP). *Inédito*.

23. .Ser é relacionar-se; ensaio sobre os fundamentos humanos da contradição opressor-oprimido no sistema social de dependência. São Paulo, 1976. 52p. (Trabalho de aproveitamento dos cursos de "Filosofia da Educação" e "Problemas da Educação" do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da PUC-SP). Inédito.
24. _____,org. *Movimento popular, política e religião*. São Paulo, Loyola, 1985c. 104p.
25. FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir; nascimento da prisão* [Surveiller et punir]. Trad. Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, Vozes, 1977. 208p.
26. FREIRE, Paulo. *Conscientização; teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* [Concientización]. Trad. Kátia de Mello e Silva. São Paulo. Cortez & Moraes, 1979. 102p.
27. _____. *Educação como prática da liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1974. 150p. (Ecumenismo e Humanismo, 5).
28. _____. *Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1975. 224p.
29. _____ & ILLICH, Iván. *Diálogo; análisis crítico de la "desescolarización" y "concientización" en la conjuntura actual del sistema educativo*. Buenos Aires, Búsqueda/CELADEC. 1975. 112p.
30. FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. 3. ed. rev. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. 114p. (Educação Universitária).
31. FURTER, Pierre. *Educação e reflexão*. 8. ed. Petrópolis, Vozes, 1975. 91p. (Educação e Tempo Presente, I).
32. GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação; um estudo introdutório*. São Paulo, CortezJAutores Associados, 1983. 176p. (Educação Contemporânea).
33. _____. *Educação e poder; introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1980. 144p. (Educação Contemporânea).
34. GARCIA, Pedro Benjamin. Saber popular/Educação popular. In: *Cadernos de Educação Popular*, Petrópolis. (2):33-62. 1982.

35. GARCIA, Walter Esteves. *Educação; visão teórica e prática pedagógica*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1975. 174p.
36. GIROUX, Henry. *Pedagogia radical; subsídios*. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983. 96p. (Educação Contemporânea).
37. GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teología de la liberación; perspectivas*. 7. ed. Salamanca, Sígueme, 1975. 400p. (Verdad e Imagen, 30).
38. HEGEL, G. W. Friedrich. *Fenomenologia del espíritu*. [Phänomenologie des Geistes]. Trad. Wenceslao Roces. México, Fondo de Cultura Económica, 1966. 484p. (Textos Clássicos. Sección de Obras de Filosofía). Tradução espanhola do alemão.
39. IANNI, Octavio, org. *Karl-Marx; Sociologia*. 3. ed. Trad. Maria Eliza Mascarenhas, Ione de Andrade e Pausto N. Pellegrini. São Paulo, Ática, 1982. 216p. (Grandes Cientistas Sociais, 10).
40. IDAC. *Cuidado, escola! [Attention, Ecole!]*. 20. ed. Trad. Leticia Cotrim. São Paulo, Brasiliense, 1985. 12Op.
41. KONDER, Leandro. *Marx; Vida e obra*. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1981. 194p. (Vida e Obra).
42. KOOGAN LAROUSSE. *Pequeno dicionário enciclopédico*. Rio de Janeiro, Larousse do Brasil, 1979. 1644p.
43. KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1976. 23Op. (Rumos da Cultura Moderna, 26).
44. LEFEBVRE, Henry. *Lógica formal/lógica dialética* [Logique formelle. Logique dialectique]. Trad. Carlos Nélon Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975. 302p. (Perspectivas do Homem, 100).
45. LIBÂNIO, João Batista. *Formação da consciência crítica*. Petrópolis, Vozes, 1980. 3v.
46. MARX, Karl. *O capital; crítica da economia política* [Das Kapital; Kritik der politischen "ökonomie"]. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo, Abril Cultural, 1983. 5v. (Os Economistas).

47. MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. In: FROMM, Erich. *Conceito marxista do homem*. 6. ed. Trad. inglesa de T. B. Bottomore. Trad. portuguesa de Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. p. 82-170.
48. MORAIS, Regis. org. *Sala de aula; que espaço é esse?* Campinas, Papyrus, 1986. 136p.
49. MOUNIER, Emmanuel. *Le personalisme*. II. ed. Paris, Presses Universitaires de France, 1969. 136p. (Que sais-Je?, 395).
50. MUCHAIL, Salma Tannus. *Maurice Nédoncelle ou uma filosofia em equilíbrio*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1973. (Tese, Doutorado).
51. NÉDONCELLE, Maurice. *Reciprocité des consciences*. Aubier, Montaigne, 1942.
52. NOLL, Victor H. *Introdução às medidas educacionais* [Introduction to education measurement]. Trad. Miriam L. Moreira e Dante Moreira Leite. 2. ed. São Paulo, Pioneira, 1975.
53. PEREIRA, William César Castilho. *Dinâmica de grupos populares*. Petrópolis, Vozes, 1982. 160p.
54. REGIMENTO COMUM DO ENSINO DE 1º GRAU DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS; anteprojeto. São José dos Campos, 1985. Título VI, Da organização didática, art. 60-89. p.50-63. (mimeografado).
55. REIS FILHO, Casemiro. Reforma universitária e ciclo básico; modelo viável. In: GARCIA, Walter Esteves. *Educação brasileira contemporânea; organização e funcionamento*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil/FENAME, 1978. p.195-224.
56. RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1978. 310p.
57. SANTOS, Laymert Garcia dos. *Alienação e capitalismo*. São Paulo, Brasiliense, 1982. 104p. (Primeiros Vãos).
58. SAVIANI, Dermeval. *Educação; do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1980. 224p. (Educação Contemporânea).
59. SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Trad. Manuel Pereira de Carvalho. Coimbra, Almedina, s.d. 226p.

60. SOARES, Ismar de O.; PUNTELL, Joana; FLEURI, Reinaldo M. *Direitos humanos; desafio à comunicação*. São Paulo, Paulinas, 1983. 280p. .
61. _____.; FLEURI, Reinaldo M., CÂMARA, D. Helder. *Juventude e dominação cultural*. São Paulo, Paulinas, 1982.184p.
62. VASQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. [Filosofia de la praxis]. Trad. Luis Fernando Cardoso. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1968. 456p. (Série Rumos da Cultura Moderna, 11).
63. VEREDAS. Revista da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, n. 101, 1982.
64. VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. *Planejamento participativo na escola; um desafio ao educador*. São Paulo, EPU, 1986. 122p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).
65. VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência; problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro. Paz & Terra, 1969, 538p. (Rumos da Cultura Moderna, 20).
66. WANDERLEY, Luis Eduardo W. Educação e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, org. *A questão política da educação popular*. S. Paulo, Brasiliense, 1980. p.62-77



Reinaldo Matias Fleuri (nascido em Assis, SP, 06 dez. 1950) vive, na sua infância e juventude, o conformismo e a resistência à vida escolar. Aluno estudioso e bem-comportado até o final do curso universitário. Mas, professor inquieto, é desafiado pelos problemas escolares cotidianos a repensar e a reorientar sua prática. Momentos fortes destes questionamentos acontecem quando começa a lecionar (1972) em vários colégios na cidade de São Paulo e na Faculdade N.S. Medianeira, particularmente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1977), na Universidade Metodista de Piracicaba (1983), na Universidade Federal de Uberlândia (1986) e na Universidade Federal de Santa Catarina (1989). Através de estudos pós-graduados, teoriza sobre os problemas escolares enfrentados, já numa perspectiva de Educação Popular. Elabora a dissertação de mestrado em Filosofia da Educação, sobre *Consciência crítica e universidade* (PUC-SP, 1978). Defende a tese de doutorado em Filosofia e História da Educação, sobre *Universidade e educação popular* (UNICAMP, 1988). Presta concurso público para Professor Titular em Fundamentos Epistemológicos da Educação, defendendo a dissertação sobre *A questão do conhecimento na educação popular* (UFSC, 1993).

Além de uma centena de seus artigos, divulgados em jornais e revistas, outras publicações também registram momentos de reflexão pessoal e coletiva. Dentre elas, seu ensaio *O ciclo básico da PUC- SP, uma proposta inovadora?* (Loyola, 1982) e sua participação em obras coletivas como *Juventude e dominação cultural*; *As tramas da comunicação*; *Direitos Humanos — um desafio à comunicação* (Paulinas, 1982, 1983 e 1983) e *Movimento popular, política e religião* (Loyola, 1985).

Educar para quê?

Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola

Apresentando questionamentos e reflexões surgidas na prática cotidiana em escolas, o livro aponta problemas estruturais presentes no sistema de ensino, como o autoritarismo da relação pedagógica e a fragmentação do saber. Estas questões são abordadas de maneira pessoal e crítica, apontando-se como perspectiva de superação o desenvolvimento de relações dialógicas e participativas em torno dos problemas que emergem no contexto concreto.

Mesmo não sendo estudos exaustivos sobre os temas, os cinco ensaios aqui reunidos podem servir como subsídios, ou melhor, “provocações”, para pessoas e grupos interessados em discutir os problemas que surgem na prática educativa escolar.

A questão do autoritarismo é um dos problemas presentes no corpo inteiro do livro. E esta é uma questão sempre atual na prática e na reflexão pedagógicas entre nós. Creio que nunca precisamos tanto neste país deixar claro que a defesa de posições fundamentais e autenticamente democráticas nas relações educador-educando não significa nenhum afrouxamento ou negação da indispensável seriedade no ato de conhecer em que se devem empenhar educador e educando.

É preciso e até urgente que se deixe de pensar em exclusividade dos liberais a preocupação com as relações educador-educando. Pelo contrário, esta deve ser preocupação necessária de qualquer educador, não importa a posição político-ideológica em que se situe. Obviamente, não podem coincidir na compreensão e na prática destas relações, de um lado, um educador progressista, coerente com seu discurso, de outro, um educador reacionário, autoritário.

Pensar, porém, que esta é uma questão que não pode nem deve fazer parte do universo de preocupações de um educador progressista, porque "isto é coisa liberal", é pouco sério. O que é preciso é que os autoritários de discurso progressista se convertam a ele – discurso progressista – ou, fixando-se na sua prática autoritária, passem a assumi-la realmente.

Paulo Freire

ISBN 85-249-0230-2



9 788524 902307

 **CORTEZ
EDITORA**

