

UM COMENTÁRIO SOBRE O OTIMISMO CULTURAL DE GEORGES SNYDERS

Flávio Brayner*

Georger Snyders é bastante conhecido do leitor brasileiro medianamente informado em literatura pedagógica. Seu "Escola Classe e Luta de Classes" já alcançou um número considerável de reedições, embora algumas de suas obras mais recentes não tenham ainda sido devidamente prestigiadas pelas editoras brasileiras. O ex-Professor da Universidade René Descartes-Paris V, velho militante comunista tem, no entanto, um volumoso inventário de artigos, livros, conferências realizadas em várias partes do mundo, em geral polêmicos, publicados nas mais prestigiosas revistas e editoras universitárias francesas, desde, pelo menos os anos 50. Seu pensamento pedagógico, nitidamente vinculado à sua militância política, se distancia, no entanto, de razões dogmáticas, ortodoxas ou inflexíveis que caracterizam, em medida às vezes exagerada a forma e o conteúdo de muitas proposições educativas de extração marxista. Em um de seus livros, "La joie à L'école", exemplo de rara beleza pedagógica (e humana), Snyders trata de temas dificilmente encontrados em pedagogos de esquerda.

O reconhecimento da originalidade de suas proposições já lhe valeu comentários merecidamente elogiosos: no livro de Moacyr Gadotti sobre Paulo Freire, por exemplo, o pedagogo pernambucano diz sobre Snyders que "*o grande educador francês é (...) uma das melhores expressões de uma concepção séria da pedagogia neste fim de século; um marxista leal e criativo vis á vis do pensamento marxista*" (Gadotti; 1989 p. 141).

É verdade. Georges Snyders é um pensador marxista "sui generis": ele observa uma estrita fidelidade ao marxismo e adota uma concepção da ação político-pedagógica - ao menos em "La joie à l'école" - onde alguns temas como o prazer, o corpo, a alegria, a afetividade (difíceis de se encontrar em pedagogos marxistas, onde os temas da consciência, da alienação e do trabalho são dominantes) fazem parte de uma compreensão da educação que situa este autor bem além da média geral dos pedagogos de semelhante inspiração ideológica. Crítico particularmente irônico das modas "reprodutivistas" que invadiram, num certo momento, o terreno das reflexões pedagógicas (Cf; Escola, classe e luta de classes) e das pedagogias não-diretivas (Cf; Où vont les pédagogies non-directives), é, no entanto, em "La joie à l'école" onde os pilares da "escola de (seus) sonhos" e o valor crítico que ele atribui à chamada "cultura elaborada", ganham um contorno decididamente otimista. É sobre este belo livro que gostaríamos de alinhar, inicialmente, algumas considerações de talhe sobretudo ideológico.

* UFPE-Centro de Educação-Dep. de Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação

O propósito essencial do autor, em "*La joie à l'école*" - propósito precedido de uma longa discussão sobre o que ele denomina "cultura elaborada" e "cultura primeira" - é o de edificar uma educação assentada sobre a relação dialética entre "continuidade" e "ruptura"; uma educação que não faça *tabula rasa* da cultura elaborada (elemento indispensável de produção da "alegria cultural") mas que seja capaz, ao mesmo tempo, de incorporar o saber popular (a cultura primeira), portadora do 'vivido', de alegria e, portanto, de ruptura:

"Eu luto em duas frentes: de um lado face aqueles que só vêem a descontinuidade entre a cultura primeira e a cultura elaborada que negam todo prolongamento de uma na outra e estabelecem um fosso intransponível e eu luto também contra aqueles que tendem a confundir cultura primeira e cultura elaborada aqueles que não querem reconhecer entre elas diferenças significativas nem na natureza nem na qualidade das produções: eles dirão que as histórias em quadrinho, as canções de consumo, são tão válidas quanto Victor Hugo" (Snyders; 1981.p.47).

Continua nosso autor: "*há formas de cultura que são adquiridas fora da escola fora de qualquer auto-afirmação metódica e teorizada: (...) elas nascem da experiência direta da vida: vai-se a elas seguindo o impulso da curiosidade e do desejo: é isto que eu chamarei cultura primeira: (Snyders; 1981.p.23).* Eis aqui como Snyders define a "cultura primeira" e, francamente, nós não vemos em que esta definição difere da velha e bem conhecida noção de "conhecimento empírico", das nossas lições de debutante em filosofia. Trata-se do mesmo saber de "tipo inferior" de que falava Gramsci, e que ilustra de uma maneira talvez grosseira o "saber popular": pelo menos é desta forma que este saber é concebido em vista de uma escola de valores do conhecimento, estabelecida à partir de interdições e normas que qualificam e desqualificam os saberes em função de uma distribuição social e de um certo ordenamento hierárquico dos discursos. No entanto, onde Snyders quer chegar? A resposta ele esboça com o conceito de "totalidade", ou seja, a "*significação última*", a "*coerência dentro das contradições*", a "*transparência*" e a "*racionalidade*" que esta totalidade, cujo acesso é um corolário desta cultura elaborada pode permitir. "Transparência" e "racionalidade" oferecidas pela "*inteligência do movimento histórico*", dos "fins gerais que permitirão, enfim, purificar as mistificações heterogêneas". (Snyders; 1981;p.55). Trata-se da vontade de um mundo transparente e racional aberto pelo entendimento de um movimento histórico supostamente racional: o modelo, identifiquemos, é Hegeliano, expurgado da linguagem "idealista". No entanto, Snyders não se demora em desenvolver as possíveis relações entre "cultura primeira" e "cultura popular": muito cedo ele passa daquela, para o tema da "cultura de massa" (que segundo ele, e "*apesar de tudo, guarda á partir do próprio termo massa qualquer coisa de revolucionário*", (Snyders; 1981; p.38).

"Cultura de massa": eis aqui um assunto bastante delicado porque muito seguidamente confundido com aquele da "cultura popular". É interessante observar, logo de início, que, à exceção de Marcuse, os Frankfurtianos clássicos (sobretudo Adorno e Horkheimer) tendiam a endossar a interpretação liberal proposta, mais tarde, por Daniel Bell ("As contradições culturais do capitalismo") sobre a identi-

dade entre "cultura de massa" (Massacult) e "cultura popular" (Popcult). Mesmo que seja inevitável a relação entre as duas, pensamos que elas não podem ser identificadas. A comunicação de massas, veículo e meio difusor (como as histórias em quadrinhos, citadas por Snyders) se baseia sobre o pressuposto de que tudo pode ser mostrado e exprimido, ou ao menos, que tudo é "mostrável" ou "exprimível", como o diz Marilena Chauí (Chauí; 1985;p.28), desde que sejam estabelecidos os critérios qui definem aqueles que podem mostrar e dizer, e aqueles que podem olhar e escutar. Ela cria um espaço sui generis, como assinala Claude Léfort (Léfort; 1987), porque ela substitui o espaço social concreto (feito de interdições, limites, normas) por um espaço homogêneo e transparente, aberto a todos e no qual os indivíduos "privatizados" mergulham na ilusão de pertencer à uma comunidade - NÓS, os expectadores. Surge, assim, a comunicação do "entre nós".

Quanto à cultura popular, o historiador Carlo Ginzburg observa que *"já se ultrapassou ao menos verbalmente a posição que vê nas idéias, valores e visões de mundo das classes subalternas nada mais que um acúmulo desordenado de fragmentos de idéias, valores e visões de mundo elaboradas pelas classes dominantes"* (Ginzburg; 1987.p.17) Esta observação convoca a atenção para a persistência de uma concepção aristocrática da cultura, onde as idéias e os valores originais são concebidos como produto das classes superiores e sua difusão entre as classes subalternas teria sofrido, no percurso, uma espécie de deterioração, de deformação ou de simplificação que teria constituído o senso-comum ou o folclore. Além do mais, Ginzburg discorda da interpretação de Mandrou que avalia a cultura popular como "passiva adequação aos sub-produtos culturais distribuídos pelas classes dominantes"; opõe-se, também, à posição de Bollére, que concebe a cultura popular como um lugar de originalidade semi-imaculada. O autor de *"Os andarilhos do bem"* tende, finalmente, a adotar a posição de Mikhail Bakhtin sobre a "natureza" da cultura popular: a hipótese da "circularidade", Estudando a cultura popular (sobretudo camponesa) do fim da Idade Média através da obra de Rabelais, Bakhtin repara que se há de fato dicotomia, esta não é nem fechada nem exclusiva, nem apresenta continuidade, nem ruptura: ela seria, antes, circular: um fluxo recíproco entre cultura subalterna e cultura hegemônica, onde um complexo de re-elaboração cultural particularmente sutil é operado pelas classe populares. A hipótese da circularidade supõe que a cultura subalterna está presente também na cultura dominante, sem a qual não haveria, para usar termos gramscianos, hegemonia cultural possível.

Snyders está de acordo que não há um abismo entre as duas culturas, mas aquilo que ele chama de "cultura primeira" lhe parece "insuficiente", alegando razões que se aproximam daquelas de Gramsci:

"Sua heterogeneidade, (...) sua diversidade não chegam a estabelecer uma unidade, uma coerência: (...) elementos realistas, materialistas são misturados à representações idealista, religiosas, mesmo supersticiosas. Os temas são contaminados uns pelos outros; fragmentários, dispersos, multilados, justapostos desordenadamente (Snyders; 1981; p 101).

Ora, uma cultura à qual se atribui tais adjetivos é, naturalmente, uma cultura que tem necessidade de um socorro superior e unificador que a faça se elevar ao

nível da "coerência" e da "unidade". Socorro que Snyders acredita encontrar no marxismo e na dialética:

"Eu tenho dois modelos/ a Aufhebung de Hegel e o Marxismo"

Coloquemos os pontos nos ii: não se trata de advogar que as vítimas da exclusão social são os depositários do único discurso válido, que representaria a alternativa radical às "mentiras" da sociedade instituída, nem de estabelecer uma igualdade de potência cognitiva entre a cultura primeira e a cultura elaborada. Trata-se, antes, de não proceder por comparação (embora isto seja quase sempre inevitável!), exatamente porque a comparação engendra forçosamente efeito político: a "desqualificação" da cultura e do saber popular à vista dos padrões dominantes. Assim, um nada sutil raciocínio, nos empurra para a convicção de que a "inferioridade" (é a expressão de Gramsci) cultural do povo justificaria a entronização política de uma inteligência: aqueles que podem falar, pensar e representar a sociedade, se auto-atribuindo, no mesmo movimento, privilégios administrativos do Bem, do Justo, do Desejável. Constata-se, ainda, que o SUMMUM BONUM, o ideal soteriológico, continua: ontem tratava-se de salvar o homem da Polis (Platão); hoje, trata-se de salvá-lo da alienação, das representações idealistas.

Através de sociólogos como Basil Bernstein, aprendemos que o "código restrito" falado pelas classes dominadas está associado às estruturas de pensamento, elas também restritas, que bloqueiam a capacidade de abstração e de generalização. Só o controle do "código elaborado" poderia assegurar o acesso ao estágio do pensamento crítico (neste sentido, Snyders faz uma transposição Bernsteiniana). Na verdade, o que está aqui em jogo, é a relação entre classes sociais e capacidade, um tema que atinge em cheio os pedagogos e que provem habitualmente de uma interrogação sobre os fracassos escolares. No entanto, receamos, que este tema é de uma certa maneira viciado, na justa medida em que se raciocina exatamente em termos de capacidade. O que está em causa nos parece, é um tipo de socialidade e, por consequência, um regime de representação diferente: em um caso, centrado sobre a solidariedade de tipo comunitário (o caso da "cultura do pobre"), no outro, fundado sobre uma socialidade de tipo contratual, típico da sociedade burguesa. Mas, o que parece mesmo verdade, finalmente, é que nenhum pensamento se inscreve necessária e inteiramente no quadro do regime dominante de pensamento; e que diversos regimes, diversos "imaginários", diferentes representações, podem muito bem coexistir e mesmo se superpor.

Uma grande parte do livro de Snyders consiste em fazer o elogio da cultura elaborada, situando-se em um ângulo que escapa à utilização tática ou instrumental da cultura dominante. Nosso autor adota a posição lúcida de que a cultura elaborada (cita Balzac, Hugo, Beaudelaire, Valéry) é, em si mesma uma *"fonte de alegria"*, que nos permite contemplar o mundo, nós mesmos e os outros. Citando Brecht, Snyders reafirma *"a emoção que vem do conhecimento"*. No entanto, a "cultura elaborada" jamais se constituiu no conjunto de obras-primas da humanidade: os diversos genocídios que povoam a história, são também realizações humanas que encontraram seus fundamentos, e mesmo suas justificações, naquela "cultura". Mas o otimismo de Snyders concede a este aspecto sombrio da cultura elaborada, apenas

uma pequena passagem. Afirmando, a cada instante, sua profissão de fé, o autor de "Pédagogie Progressiste", chancela sua adesão ao marxismo não somente porque este nega uma "*natureza humana imutável*", mas sobretudo porque ele o ajuda a pensar dialeticamente o problema da "continuidade-ruptura" (Snyders; 1981; p. 107). Sob esta rubrica, continuidade-ruptura, Snyders quer analisar, além dos problemas escolares ou educativos, questões de ordem cultural, quer dizer: os conteúdos do saber socialmente produzidos e que são objeto de aprendizagem e de ensino, e que representam o núcleo fundamental sobre o qual deve-se intervir, caso se queira transformar a escola (Snyders; 1981; p. 125). A questão que logo se impõe, é a de saber o que, na cultura elaborada (ou na cultura primeira) deve ser preservado (continuidade) ou transformado (ruptura); quais são os critérios que permitirão fazer a distinção e a escolha, e, finalmente, com que delegação e autoridade se traçará a linha divisória.

É evidente que Snyders não é um marxista irresponsável, como alguns que lançariam no "lixo da história" o conjunto da cultura burguesa; até porque, fazendo-o ele seria obrigado de se desfazer do marxismo (e afinal, os tempos do Proletkult já passaram!). Porém, esposando o marxismo, esta linha divisória está antecipadamente traçada. Eis porque Snyders empilha de um lado (o da "cultura primeira") as "representações idealistas, religiosas e supersticiosas", e de outro (o da "cultura elaborada") os elementos "realistas e materialistas", cuja mistura torna a "cultura primeira" contaminada e incoerente. Em uma palavra: alienação e consciência são os "maîtres-mots" e os campos distintivos de toda pedagogia marxista; eis também porque a solução pedagógica do marxismo é a mesma que guia o ideal de reconciliação do idealismo clássico alemão: a relação entre consciência/auto-reflexão/libertação, a qual vem se juntar uma pitada de leninismo: esta consciência não é possível partindo-se do interior da "cultura popular"; é necessário um socorro exterior. Tese de extração iluminista, que marca, ainda, e fortemente, as concepções de "educação popular" no Brasil, independentemente dos disfarces não-diretivistos que se tenta, a durar penas, vesti-la.

O conceito de alienação do marxismo inspirou largamente as pedagogias ditas "libertadoras": umas vezes ele toma o sentido de "consciência ingênua" (Paulo Freire), de "senso comum" (Gramsci) ou, de uma maneira um pouco mais sutil, de "cultura primeira". O problema, a nosso juízo, é que este conceito está envolto numa aura mítica: a alienação é, em ampla medida, a retomada do mito gnóstico da queda e reconciliação da alma, do mito da auto-identidade: a idéia de um "tornar-se outro" e "retornar ao mesmo", reencontro de uma medula identitária perdida, um "rendez-vous" do homem consigo mesmo que se realizará não mais na linguagem "idealista" de um Espírito Absoluto que se desdobra no tempo e que, finalmente, se reconciliará na ordem do mundo para a "realização" final da Filosofia, mas, agora, numa linguagem secularizada do fim da divisão do trabalho e da sociedade de classes.

Em Snyders, o tema do "reencontro" está presente sob a forma do mito marxista do "proletariado redentor":

"O homem não encontra sua humanidade perdida se afastando da massa, mas mergulhando na massa operária que constitui a massa por excelência"

(Snyders; 1981; p.64).

Quer dizer: a "cultura elaborada", enquanto cultura da classe dominante (o que não significa que ela se identifique com a ideologia tout court desta classe, se podemos efetivamente falar nestes termos) é a expressão de uma humanidade capaz de se contemplar e de contemplar o mundo; ela é fator de alegria no exato metro em que ele é capaz de fornecer o alcance da dimensão humana; e, no entanto, para reencontrar a verdadeira humanidade, é preciso absolutamente mergulhar nas massas, na "cultura primeira", avalista derradeiro deste reencontro. Mas, estranhamente, Snyders se afasta da perspectiva "materialista" quando ele endossa uma citação de Leroy.

"Milhões de pessoas gostariam de acceder mais amplamente á cultura, e não podem; e é a cultura que sofre, que se atrofia e se desnatura" (Snyders; 1981; p. 70).

(A cultura só pode se "realizar" penetrando nas massas! Eis aqui um tema tipicamente Hegeliano: o do Espírito separado do Mundo).

Enquanto marxista, Snyders não pode escapar de uma compreensão racionalista da história (de uma história regida por uma "astúcia da Razão"), seja quando fala da "cultura elaborada" que permite penetrar no "coração das coisas", seja quando reafirma uma das teses centrais do Historicismo, a que assegura que a história só impõe problemas quando já existem as condições de resolvê-los:

(...) "E isto pode acontecer, porque existe um movimento real que abole o atual estado de coisas; (existe) na situação efetiva, os meios de resolver o conflito" (Snyders 1981; p. 106).

Snyders tem, acima de tudo, uma aguda consciência seletiva, para procurar no marxismo apenas os aspectos que lhe interessam, indicativo de uma inteligência que distingue a utilidade dos instrumentos que manuseia... Embora nós receamos que ao utilizar um destes instrumentos, corra-se o risco de danificar todo o material! Assim, o autor tenta se desviar da teoria da processo histórico de Marx, de fundo determinista e apoiado sobre o conceito naturalista de Necessidade (mesmo que esbarre, aqui e acolá em impossibilidades reais), para decorar suas posições político-pedagógicas com bijuterias pluralistas. No entanto, o marxismo está longe de representar uma ruptura com o racionalismo das Luzes, com os mitos de redenção e reconciliação das religiões milenaristas, com a lógica produtivista das sociedades capitalistas e com uma das formas mais perigosas da razão moderna: o racionalismo.

É nas reflexões em torno da "*escola de (meus) sonhos*" que Snyders aporta uma substantiva contribuição. De início, porque ele acentua um aspecto frequentemente negligenciado pelas pedagogias marxistas: a alegria. Sem escorregar, evidentemente, para posições ingenuamente eudemonistas, Snyders sublinha que a escola continua um lugar "*sério*", mas o sério e a alegria jamais foram categorias mutuamente excludentes. E esta alegria é, sobretudo, um conjunto de relações: relações com a cultura, relações entre professores e alunos, relações entre conteúdo de aprendizagem e experiência vivida. Em seguida, porque ele não faz concessões à ilusão "pedagogista": a possibilidade massiva de sucesso escolar para as crianças

exploradas exige uma subversão social de suas condições de vida: "*não há solução pedagógica simplesmente pedagógica, aos grandes bloqueios escolares*" (Snyders; 1981; p. 144). Mas isto não o conduz à conclusão às quais chegaram muitas interpretações "reprodutivistas" sobre a impotência da escola, "*ela dispõe de uma margem de manobra nem total, nem nula*" (Idem; p. 144).

Tal posição tem conseqüências consideráveis. Tratando a escola como um lugar de "relações", o autor se desobriga da polêmica que persiste nas discussões pedagógicas, pelo menos, desde a Escola Nova: a do diretivismo X não-diretividade. Por conseguinte, Snyders não insiste muito na questão da disciplina (apesar dos traços gramscianos de seu pensamento) que, "*não constitui o fundo do problema*". É, antes, uma reforma do conteúdo que permitirá uma renovação dos métodos, das obrigações, e da disciplina. Além disso, esta renovação dos conteúdos deve estar estreitamente ligada ao "vivido" dos alunos e aos problemas que ele impõe, porque, "*querer ensinar aos alunos coisas esvaziadas de vida, torna-se inevitável o recurso a procedimentos autoritários*" (Ib idem; p. 210), e, diz nosso autor, "*e justamente sobre uma renovação dos conteúdos que eu conto para transformar a escola tanto quanto é aos conteúdos atuais que eu atribuo a responsabilidades pelo aspecto sombrio de nossas escolas*" (Ib idem; p. 215).

Revisemos. Para Snyders a transformação da escola (e de seu aspecto sombrio) é, "*essencialmente*", uma questão de conteúdo. Poder-se-ia perguntar se "procedimentos autoritários" são de fato o resultado do desacordo entre conteúdo e vida. Nosso autor sabe muito bem, como já havia mostrado- em "*Où vont les pédagogies non-directives?*", que é perfeitamente possível, no cotidiano escolar, o apelo a procedimentos autoritários acompanhados, na falta de uma melhor expressão, de conteúdos "*tradicionais*"; tanto quanto é imaginável a coexistência de conteúdos "críticos" e renovados, com atitudes autoritárias. Em todo caso, estamos de acordo que a renovação dos conteúdos trará conseqüências importantes, talvez inesperadas, até mesmo naquilo que concerne nossa idéia de escola. Mas o problema não se dobra: sobre que bases se fará esta renovação dos conteúdos? A resposta para um educador marxista é relativamente simples: sobre a própria experiência vivida dos alunos, sobre o "cotidiano" das classes populares. Esta renovação seria, além do mais, uma "síntese" entre o conhecimento já sistematizado e o saber "fragmentário" daquelas classes. Uma resposta quase convincente... mas que esconde um problema delicado, que consiste em incorporar o "vivido", a experiência cotidiana em um corpus teórico unificador, em mecanismos discursivos de "produção de sentido" que teimam em expatriar do real todo arbitrário eventual. Isto não significa que a experiência vivida, a história, a sociedade sejam inapreensíveis. Elas são, ao contrário, inteligíveis até nos seus mínimos detalhes, mas não segundo o diagrama fornecido pelo marxismo, ou seja pela dialética, que é uma forma de encarceramento racionalizante da experiência histórico-social, vigiada por uma astuta razão de orientação supostamente progressiva.

Uma "*escola da alegria*", segundo Snyders, é aquela que realiza a síntese entre continuidade/ruptura, permitida pela cultura elaborada. No entanto, existem diferentes representações do real, diversos imaginários sociais possíveis, produtores de

"alegria". Snyders o sabe, mas crê que a "cultura primeira", caracterizada por sua "insuficiência", não seria capaz de oferecer tanta alegria: ela seria, no melhor dos casos, uma alegria "incompleta", "insuficiente". Claro, o acesso ao saber elaborado é, sem nenhuma dúvida, uma das numerosas fontes de alegria cultural. Mas, não existiria aqui, uma tendência subterrânea a ver no saber, não exatamente uma fonte de alegria, mas um instrumento de "mise en forme" (Léfort) do social? Não nos esqueçamos que o projeto que funda as Ciências Sociais (da qual a Pedagogia é largamente tributária) é inseparável do intento da modernidade: elas procedem da descoberta da indeterminação do antigo mundo, elas são demiúrgicas. O que faz o seu sucesso é precisamente esta tomada de posição profética: delas se espera a resposta à questão do Bem, do Verdadeiro, do Justo.

A alegria de Snyders tem, ao menos, o mérito de não ser um estado teleológico: ela é um fim em si mesma: nem instrumental, nem finalista; ela é consubstancial à vida e, assim, uma escola renovada deveria ser, forçosamente, uma escola da alegria.

Finalmente, falando da "cultura elaborada", o farol de referência de Snyders não é outro senão a cultura ocidental, aderindo, assim, a um partido em que toda possibilidade de ruptura pertence exclusivamente a esta cultura, única portadora de potência "crítica". É significativo que mesmo autores tão críticos como Habermas ou Castoriadis, que advogam um "diálogo fundador de normas" a partir da crítica da razão instrumental, ou que pugnam por rupturas através da instituição radical do social-histórico, terminem sempre, de uma forma ou de outra, por afirmar a superioridade da cultura ocidental, pelo fato de que ela seria a única operar uma razão crítica.

De resto, o esforço de Snyders encontra seu fundamento no materialismo e na *Alfhebung* hegeliana, tomados como "modelos". Assim, mesmo adotando o horizonte da "alegria cultural", o que denota um pensamento interrogativo e criativo, Snyders me parece mais tentado a continuar do que propriamente a romper...

POR UMA PEDAGOGIA DE ESQUERDA?

- *Nosso objetivo foi dar um conteúdo a expressão que todo mundo reclama como uma fórmula mágica: democrática*". Com estas palavras, Snyders conclui a introdução de seu livro - bastante polêmico - intitulado "Pedagogie Progressiste". Snyders; 1975; p. 12) Polêmico na medida em que ele critica as pedagogias não-diretivas e propõe, não exatamente um retorno, mas uma utilização crítica dos ditos "métodos tradicionais", para o que ele se apressa em demonstrar suas virtudes "progressistas". Polêmico também, porque o autor advoga uma "*confrontação com os modelos*", como uma maneira de interrogar certos espontaneísmos da Educação Nova, acrescentado que os modelos não são de forma alguma submissão ou aceitação passiva, mas uma referência que permite criar, ultrapassar, estimular a ação de descoberta; em suma, o modelo como condição de originalidade. Snyders justifica sua posição citando Alain (este, aliás, bastante requisitado, hoje na França, por todos aqueles que se voltam contra os excessos liberais da educação):

"Beethoven inova à partir de Haydn; (...) Kant prolonga Leibniz e Hume; (...) Só existe um método para pensar corretamente que é continuar um pensamento antigo e provado; só há um método pra inventar; imitar (Snyders; op. cit; p.19).

Este "método" de Snyders tem a vantagem de evitar os maniqueísmos que caracterizam certas tomadas de posição pedagógicas que enxergam nos "métodos novos" tudo o que há de libertador, crítico, ativo; enquanto que o "tradicional" seria sempre e apenas o reino do reacionarismo, da dominação, do atraso. Maniqueísmo que parece a "Querela do Antigos e dos Modernos" e que, como todo maniqueísmo é insuficiente e pouco persuasivo. Além do mais, parece-me que as duas pedagogias (a "Nova" e a "Tradicional") estão ancoradas em um fundo ideológico comum, de natureza essencialmente individualista: a crença de que a "salvação" dos indivíduos engendraria a salvação da sociedade. A pedagogia tradicional, de base liberal, estimava que o acesso dos indivíduos à cultura historicamente acumulada, sintetizada na fórmula "educação para todos", seria capaz de criar uma sociedade menos desigual e asseguraria, assim, o pleno desenvolvimento dos indivíduos, projeto que vai de par como o mito da meritocracia. A "educação nova", por sua vez, acreditava que o respeito aos interesses do aluno, a insistência sobre os processos de aprendizagem, mais que sobre os produtos, a tomada de decisão coletiva, etc; garantiria a existência de uma democracia escolar, terreno de uma vida social democrática. Apesar da potência democrática desta pedagogia, ela cometia o erro de pensar que a democracia social seria um prolongamento da democracia escolar. Mais uma coisa: as duas pedagogias, se inserem no programa proposto pelas ideologias do progresso, da ciência, da salvação, pugnadas pelo século XIX.

Dar um conteúdo à expressão "pedagogia democrática", é o que Snyders propõe logo no início de seu livro. E, no entanto, seu propósito real e explícito de traçar o perfil de uma "pedagogia de esquerda". Mas, agora, seus modelos não são mais Alain, Chateau ou Durkheim, mas Lênin e o partido operário (p.162). Snyders tem, evidentemente, o direito de escolher os modelos que melhor lhe interessarem, mas adotando Lênin como referência, ele se impede, a si mesmo, de falar em "pedagogia democrática". Discutamos, em largos traços, o que consideramos uma incompatibilidade entre leninismo (e a teoria revolucionária) e democracia (Carlos Nelson Coutinho, em "A democracia como valor universal", tenta sustentar a tese de um Lênin democrático. Tarefa irrealizável, e que poderia ter sido um pouco mais facilitada se ele tivesse se restringido apenas ao seu querido Gramsci).

Um primeiro problema intervém logo de saída: a obra de Lênin, e sua eventual posição face à democracia, é variável segundo as conjunturas políticas, que ele, aliás, soube magistralmente manipular. Assim, o Lênin de "O Estado e a Revolução" (1917), momento em que o apoio das massas era radicalmente vital para a sobrevivência do novo regime, posa de democrático; e, no entanto, a palavra de ordem lançada à chegada na Finlândia, e na medida em que o poder bolchevique se estabilizava, não coincidirá jamais com o ideal democrático do "Comunismo dos Conselhos" proposto por Luxemburgo, por exemplo. Tem mais: "O Estado e a Revolução" está longe de dar toda a significação do leninismo: é em "Que Fazer?" que se encontra a contribuição talvez original de Lênin ao pensamento político

contemporâneo; mas, é exatamente aqui, quando ele fala do papel do Partido como vanguarda revolucionária, que ele, visivelmente, se afasta da democracia. Avancemos logo que esta identificação do leninismo com o partido revolucionário, não é uma leitura "burguesa" do leninismo: é a de Georg Lukács (um leninista convicto) nesta bíblia do marxismo ocidental chamada "História e Consciência de Classe".

Lênin justificava a existência do Partido/vanguarda, pela necessidade de conscientizar as massas (Plekhanov diria que se tratava de "pecado idealista"!); assim, a teoria do partido revolucionário supõe que a consciência de classe não é gerada a partir das condições de vida, mas de uma ação "conscientizadora" exterior, conduzida por intelectuais ou uma vanguarda profissional. O que significa que a consciência de classe esta numa relação de exterioridade com o proletariado, donde a necessidade de um agente conscientizador e de uma agência que encarne esta consciência. Disto se deduz um dos estatutos fundantes do Leninismo: a **representação**: o proletariado só pode tornar-se classe organizada, no sentido político no partido revolucionário. Sem o partido ele nada, é, e suas reivindicações não ultrapassariam as simples instâncias econômicas. E é justamente aqui onde reside todo o "drama político" do proletariado: ele só se constitui como classe, no sentido político do conceito, pela representação. Esta intelectualidade exterior ao proletariado cria a identidade conceitual sua representação do proletariado; a idéia mesmo de partido revolucionário é produzida de maneira independente e exterior ao movimento operário, tornando-se, depois, a própria "materialidade" da idéia proletária. Neste caso, esta excluída toda contradição entre o proletariado em si mesmo e sua concepção concretizada no partido; uma vez eliminada a contradição, certas correntes marxistas foram levadas a afirmar a identidade entre sujeito e objeto: o partido é o "sujeito", mas enquanto encarnação da "idéia" proletária, o proletariado "real" não pode ser distinto do conceito concretizado no partido. "A la limite", esta idéia transita para uma outra: a identidade **estado-proletariado**. Isto significa, no frígido dos fatos, a transferência de uma "consciência", representada alhures como ideal e, apesar do real representado!

O revolucionário profissional, ainda mais, é alguém que adquiriu, ao longo de uma **depuração progressiva** (moral, ideológica, política), uma especialização; e esta especialização, diz Lênin, "(...) *implica necessariamente uma centralização absoluta*". (Lênin; 1975; p.23). Na sua conhecida "Resposta ao Rabotcheie Dielo", sabe-se que Lênin trata a democracia na organização partidária com desprezo e ironia: "*uma futilidade prejudicial*".

Rigorosamente, poderíamos dizer que a originalidade de Lênin não se situa na idéia de vanguarda revolucionária, emprestada do princípio jacobino de governo revolucionário de emergência, aliada à fé marxista numa história profana da salvação do homem, quer dizer, graças à História. A verdadeira novidade está na conjugação da idéia de vanguarda com uma visão absolutamente negativa do espontaneísmo do movimento operário, condenado a servir à burguesia toda vez que deixado só...

Snyders tem consciência de que "*juventude não é o proletariado, a escola não é o partido nem tão pouco o lugar de uma formação política, menos ainda de uma*

formação marxista", (Snyders; 1975; p. 143) consideração prudente, mas que deixa o rabo de fora do desejo de empreender uma relação educativa, com conteúdos novos, cujas referências seriam tomadas de empréstimo a Lênin:

"Ensinar conteúdos de esquerda, e compreender, à partir de Lênin, as relações educativas específicas implicadas nestes conteúdos novos, deriva destes conteúdos e só podem se formar plenamente à partir destes conteúdos" (Snyders; idem p. 175)

O tema do conteúdo retorna de tempos em tempos na obra de Snyders. Sobre isto, Jacques Testanière, relatorando as discussões travadas na época do "caso Freinet" (anos 50), assinala que *"a distinção entre forma e conteúdo (o primado do conteúdo sobre a forma) parece ser, à época, a retradução em termos aristotélicos da exigência do primado do político e da ideologia"* (Snyders; ib idem; p. 386).

Assim, as premissas fundamentais de Snyders, em "Pédagogie Progressiste", são aquelas fornecidas pelo Leninismo. Claro, para ele, *"não se trata de afirmar que o partido possui a verdade, a Verdade; mas possui uma nova relação com o saber (incluindo neste termo, além do aspecto estritamente intelectual, as formas de ação). E para tecer esta relação nova, difícil de se adquirir, é necessária a intervenção do Partido, que deve ser continuidade real (e sentida como real) com a vida, os interesses, as aspirações efetivas do sujeito, das massas"* (Ibidem; p. 169). Assim, mesmo considerando que *"o que é trazido do exterior à experiência operária não lhe é necessariamente exterior"*, o papel do partido continua fundamental, como mediador entre as massas e o conhecimento da totalidade; e tudo isto porque Snyders crê, como Lênin, que *"mais profundamente e mais exatamente que todas as outras, a teoria socialista determina as causas dos males da classe operária"*, ou porque (o marxismo) *"associa o espírito revolucionário a um caráter altamente e estritamente científico"* (Ibidem; p.171), para finalmente, citando uma carta de Marx a Ruge (1843), afirmar que *"a consciência é uma coisa que o operário deve adquirir, mesmo se ele não quiser"* (Ibidem; p. 170). Consciência, evidentemente, fornecida pelo marxismo, cujo mediador é o partido ou uma contra-elite de tendência inconfessadamente autoritária.

A sinceridade, no entanto, é uma das inúmeras qualidades de Snyders; uma sinceridade, além do mais, condimentada com uma fé, acima de tudo ingênua, no "papel histórico" da classe trabalhadora e seu partido: *"E é isto que funda o papel do partido da classe operária: unidade dialética destes dois componentes: o proletariado degradado, o proletariado engendrado uma nova sociedade reconciliada, este mesmo proletariado que fará com que todos os homens enfim se reencontrarão"* (Snyders; 1976. p.351/352).

Mito de uma sociedade finalmente reconciliada; de um sujeito histórico imaginado arauto dos "novos tempos", aceitação de uma noção de verdade de inspiração evolucionista *"(Há uma longa evolução que se eleva de graus inferiores aos graus superiores sempre mais altos)"*. Snyders; 1975 p. 304/305): estes são os mitos forjados por uma razão discursiva que identifica verdade e ciência, do qual o marxismo não somente faz parte, mas se encarregou de alimentar.

As observações formuladas por Michel Bernard sobre o pensamento de Snyders

(e a certos pedagogos marxistas) me parecem resumir de maneira aguda e perspicaz o problema: *"a educação só adquire uma legitimidade social ao fim de uma conquista histórica e, como tal, com a ajuda de um plano e de meios teóricos e práticos fornecidos por um Partido detentor neste campo, e a priori, de todos os privilégios. (...) Este tipo de discurso desterritorializa, de uma certa maneira, o campo educativo, agora anexado e neutralizado imperativamente pelo modelo agonístico, hegemônico e unívoco da história da luta de classes"* (Bernard; 1989. p. 240).

Snyders tem o mérito intelectual (e moral) de não ter feito concessões nem ao liberalismo (pedagógico e político), nem ao revolucionarismo aventureiro e irresponsável de alguns grupos, nem às baboseiras "pós-modernas". Mas sua fidelidade ao marxismo-leninismo fez dele um Anti-Prometeu: continuou amarrado no mais alto cume do Cáudaso, sem que o fogo dos Deuses, trazido à Terra, tenha permitido aos homens encontrar sua "humanidade".

* * *

Os livros de Snyders comentados neste artigo datam dos anos 70, quando a crítica do marxismo ainda não tinha adquirido o fôlego atual, decorrente, em grande parte da *déblâcle* do mundo soviético. Aquilo que nestes comentários pode parecer um fácil exercício de crítica *a posteriori* (e sendo perfeitamente factível que Snyders tenha, nestes últimos anos mudado de posição), não invalidam as observações feitas, sobretudo porque o próprio Snyders não se dispôs, no essencial, a rever posições. Em 1991, quando estava terminando uma fase de estudos em Paris, tive a oportunidade de conhecer este homem, meio corcunda e de voz vigorosa, quando veio participar da banca que examinava nosso trabalho defendendo, na ocasião, posições "pedagógicas" de clara inspiração leninista. Mas tarde, em 1993, convidei-o a participar do juri que examinaria minha tese. Snyders recusou, alegando impossibilidade administrativa. Algum tempo depois, soube através de Claude Lelièvre (historiador da educação na Paris V) que sua recusa se devia ao fato de não querer ser um "fantasma que retorna de tempos em tempos", "não queria sobreviver a si próprio".

Penso que a melhor maneira de prestigiar o pensamento de um autor, é comentar criticamente sua obra, impedir que ela seja devorada pela "crítica roedora dos ratos", o que, evidentemente não é o caso de Snyders, que não tem necessidade de minhas observações. Faço-o porque penso que parte do pensamento pedagógico brasileiro ainda elege o marxismo (ou suas versões mais "pluralistas" como o gramscianismo) como *leit motiv* de suas reflexões. O que me parece cada vez mais extemporâneo. Snyders continua no Partido Comunista Francês, achando, com certeza, que a esta altura da vida não pode negociar o vigor filosófico, o esforço pedagógico que empreendeu durante toda sua existência. É verdade que ele flexibilizou muitas de suas posições, mas o núcleo duro de seu pensamento parece ter ficado intocado pelo tempo; um tempo marcado por vigorosos debates: na Resistência, com Freinet, na "Nouvelle Critique", com Garaudy, com Althusser (de quem foi amigo pessoal, desde a Ecole Normale da Rua d'Ulm), com Boudon, defendendo entusiasticamente as posições do partido do qual nunca se desligou, nem se desligará. E embora recuse a sobreviver a si próprio, sobreviverá. Apesar dele.

REFERÊNCIAS

- Bernard, Michel; Critique des fondements de l'éducation.** Paris. Chiron. 1989.
- Chauí, Marilena. Conformismo e Resistência.** São Paulo. Brasiliense. 1985.
- Ginzburg, Carlo; O queijo e os vermes.** São Paulo. Companhia das Letras. 1987.
- Léfort, Claude; Les formes de l'histoire.** Paris. Gallimard. 1978.
- Snyders, Georges; Pédagogie Progresiste.** Paris. P.U.F. 1975.
- Ecole, Classe et Lutte de Classes** Paris. P.U.F. 1976.
- Où vont les pédagogies non-directives?** Paris. P.U.F. 1979.
- La joie à l'école.** Paris. P.U.F. 1981.
- Testanière, Jacques; Une pédagogie populaire est-elle possible?** Thèse d'Etat. Sous direction de Raymond Boudon. Université Paris V. 2 Vols. Paris. 1971. (Mimeografado).