

tada? É por isso que as estratégias de aprendizagem não devem ser levadas em conta de maneira mecânica, mas tentando sempre respeitá-las e, ao mesmo tempo, permitir sua superação. Tarefa difícil, que supõe o reconhecimento da distância entre os itinerários e os resultados, distância que o educador poderá então explorar, apoiando-se nos segundos para tornar possível a exploração sistemática de novas estratégias... Novamente, é restaurando o triângulo pedagógico, isto é, introduzindo nele o pólo formador e sua preocupação de promover o desenvolvimento mais completo da pessoa, que se obtém um espaço para a ação, que se parte para a elaboração de verdadeiras situações de aprendizagem.

Como construir essas situações, ocupar esse espaço? Apresentamos as fronteiras disso – uma relação interpessoal, objetivos rigorosamente formulados, estratégias pessoais de aprendizagem escrupulosamente levadas em conta –, sugerimos como permanecer presente no centro desse espaço mantendo a preocupação com o terceiro excluído – o saber mediador, a operação mental do educando, a vontade de ampliar suas capacidades estratégicas... Resta-nos explicar cada uma dessas três dimensões antes de esboçarmos um método para gerir um tal sistema.

### Notas

1. Cf. J. Houssaye, *Le triangle pédagogique*, tese, Paris X, 1982. Fala-se também em “triângulo didático”: cf. M. Develay, “Didactique et pédagogie” in *Apprentissage et didactique*, IREM de Lyon, n° 51, maio de 1985, p. 29 a 42. Cf. também, dentre muitas outras referências, F. Galligani, *Préparation et suivi d'une action de formation*, Éditions d'Organisation, Paris, 1980, p. 94-95. Pode-se também ver no “triângulo da aprendizagem” um exemplo da definição de um objeto através dos seus três pólos, segundo a proposta de J.-L. Le Moigne: O pólo ontológico (o do saber), o pólo funcional (o do educador) e o pólo genético (o do educando) (*La théorie du système général*, PUF, Paris, 1977, p. 38-39).

2. Cf. *L'École, mode d'emploi*, *op. cit.*, p. 106-107.

3. Para aqueles que não tiveram essa formação, sempre é possível ler a obra de D. Hameline, *Les objectifs pédagogiques*, ESF, Paris, 5ª ed. 1986.

4. Cf. P. Gillet, “Utilisation des objectifs en formation”, *Éducation permanente*, n° 85, 1986, p. 17 a 28, em particular p. 26-27.

## Capítulo 3

# A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Quando se vê como o desejo vive do enigma, o enigma da relação, e a relação da mediação

*“Sob pena de falhar na sua função essencial, a Escola não pode se desinteressar da força que leva a mensagem até a criança e pelas motivações que levam esta a acolher aquela”.*

J. Guillaumin  
“Aspects de la relation maître-élève”  
*Bulletin Binet-Simon*, n° 472, 1962, p. 4

### Quando se está diante de uma realidade incômoda e, em muitos sentidos, escandalosa

Todos sabem disto e passaram por isto ao longo de sua história pessoal; cada professor o vive diariamente; qualquer pai o observa com seus filhos... o que faz realmente diferença na atividade pedagógica parece fugir a qualquer definição e não pode ser descrito em termos de dispositivo ou de tecnologia. É claro que não se discute quanto à importância desses instrumentos, quanto ao fato de que eles facilitam muitas coisas e amenizam, às vezes, certas dificuldades, mas só vivem e têm valor através das pessoas que os habitam e que conseguem dar sentido a eles. Não há um professor ou um educador que não tenha passado por esta experiência: a seqüência já está pronta, perfeitamente estruturada, experimentada por ele mesmo ou por outros, utilizada muitas vezes com sucesso; a imaginação apresentada



na sua elaboração atesta a motivação dos alunos; o rigor de sua construção garante sua eficácia...e no entanto, isso não funciona... O que devia ser dinâmico torna-se enfadonho, o que devia suscitar o desejo secreta o tédio... O que ocorre então? Certamente, falta aquilo que V. Jankélévitch chama de um “quase nada” ou um “não sei o quê”, mas que faz toda a diferença: “O quase nada é o elemento invisível, inexistente, ambíguo, que diferencia entre si duas totalidades morfológicamente indiscerníveis (...). O quase nada é aquilo que falta quando, pelo menos aparentemente, não falta nada: é a inexplicável, irritante, irônica insuficiência de uma totalidade completa contra a qual nada se pode dizer e que nos deixa curiosamente insatisfeitos e perplexos (...). Quando nada está faltando, falta algo que não é nada; falta, portanto, quase nada. Na verdade, falta apenas o essencial!”<sup>1</sup>. E o essencial, é preciso confessar, é circular um pouco de desejo. A palavra, é certo, pode incomodar de tanto veicular imagens, de tanto ser utilizada por toda a parte e por todos sem discernimento; a realidade, por sua vez, é incontornável. O que mobiliza um aluno, o que o introduz em uma aprendizagem, o que lhe permite assumir as dificuldades da mesma, ou até mesmo as provas, é o desejo de saber e a vontade de conhecer. Sem esse desejo nele, só a mecânica pode responder; sem esse desejo em você, você já teria, há muito tempo, abandonado este livro.

É compreensível que o pedagogo hesite em reconhecer o fenômeno; é compreensível que incomode o professor e revolte o administrador escolar: tantos esforços, tanto dinheiro seriam investidos em um empreendimento que poderia, a todo momento, ser reduzido a nada por cada um dos indivíduos aos quais se destina, simplesmente, porque não desejariam o que é preciso desejar em um momento certo! A máquina seria deixada à irrelevância, minada pelo aleatório, condenada a vãs gesticulações... Pior ainda, aquele que acreditasse nela exercer o poder absoluto estaria à mercê de pequenas tiranias das quais não se poderia exigir explicações. Restaria então, para não cair na insignificância, apenas a exortação na qual os mestres brilham tanto e cujo caráter patogênico W. Gombrowicz observa tão bem em seu romance *Ferdydurke*:

Queiram tomar nota deste assunto para um dever de casa: “Por que as poesias de Jules Slowacki, este grande poeta, contém uma beleza imortal que desperta o entusiasmo?”

Neste momento da aula, um dos alunos movimenta-se nervosamente e lamenta-se:

- Mas, quanto a mim, eu não me entusiamo mesmo! Eu não estou nem um pouco entusiasmado! Isto não me interessa! Não posso ler mais de duas estrofes, e nem isso; isto não me interessa (...).
- Como é que isto pode não entusiasmar vocês, já que eu expliquei a vocês mil vezes que isto os entusiasmava?

- Mas a mim, isto não entusiasma.
- Isto só diz respeito a você, Galkiewicz. Parece que falta a você inteligência. Os outros estão entusiasmados.
- Palavra de honra, ninguém se entusiasma. Como é que isto seria possível, já que ninguém lê isso, exceto nós, na escola, e assim mesmo porque nos obrigam (...).
- Galkiewicz, tenho uma esposa e um filho! Tenha pelo menos pena do meu filho!”<sup>2</sup>.

Entre a indiferença e a loucura, a renúncia de ter o menor domínio sobre o desejo de outrem e a vontade de controlá-lo, será que resta ainda um lugar para uma “gestão pedagógica do desejo”, e como é que ela pode fugir dos graves desvios que a ameaçam? Antes de esboçar uma hipótese, gostaríamos de descrever brevemente as diferentes concepções, formuladas ou implícitas que, sobre essa questão, estão presentes no pensamento e nas práticas pedagógicas.

### Quando se examinam as diferentes articulações do desejo e da aprendizagem

• O mais simples é, certamente, ignorar o desejo. O professor ensina, não tem que se preocupar com aquilo que o aluno quer, procura ou pensa. Cada um pode receber, em virtude de uma liberdade interior que não é questionável, o saber dispensado. O sujeito pode decidir se está disponível a ele, em nome de um claro interesse maior que o faz renunciar aos seus caprichos do momento... Mas, na realidade, essa posição, envolta em uma respeitabilidade totalmente cartesiana, por decretar de maneira abstrata a suspensão do desejo, promove o seu mais amplo exercício; por ignorá-lo, ela o deixa agir com toda a força. Na verdade, só atingirão o saber aqueles que precisamente o vêem como desejável, a ponto de sacrificar por ele interesses mais imediatos. Não escolhem assim a razão em troca do desejo, mas exercem sua razão para comparar dois desejos e escolhem aquele que lhes parece o mais promissor. Neste sentido, mesmo que essa escolha seja racional, escolhe-se sempre um desejo em troca de um outro, um desejo cuja satisfação será, sem dúvida, mais tardia, mas também mais durável... e aqueles que recusam adiar o prazer do momento “assumem, como se diz, suas responsabilidades”! Mas poderiam fazer de outra forma? Teoricamente sim. Nada impede que se prefira o latim à estória em quadrinhos, a matemática à telenovela. Mas o que exigem essas preferências senão a promessa de satisfações futuras desde já entrevistas? E como podem ser entrevistas quando ninguém, no seu meio, as possui, quando lhe foram designadas, durante muito tempo, como inacessíveis ou quando a ausência de perspectivas econômicas e sociais não pode deixar de fazer com que elas lhe pare-



çam um logro? O erro aqui é confundir um discurso normativo, sem dúvida útil, do qual o educador não pode mais fugir e através do qual estimula o aluno a direcionar suas escolhas para objetos culturais, com a descrição de uma realidade: convidar ao exercício da razão não deve impedir a observação de que as condições para esse exercício nem sempre estão reunidas e que, neste plano, os alunos são particularmente desiguais. “O gosto pela matemática (...) não se distribui de uma forma qualquer no campo social”, observa D. Hameline<sup>3</sup>. Ignorar esse fato é resignar-se a ele.

• Portanto, os partidários da racionalidade, escandalizados com o fato de que se possa apenas fazer alusão à existência ou à ausência do desejo de aprender, encontram, na outra extremidade, aqueles que pretendem respeitar totalmente esse desejo em nome do velho ditado segundo o qual “gostos e cores não se discutem”. Como é evidente, dizem eles, que nada se faz sem desejo, mas que o desejo é uma questão de personalidade e não deve ser manipulado, a *tarifa do educador é a de aguardar a emergência do desejo*, para então colocar-se a seu serviço. Tal é, com algumas diferenças, a posição que A.S. Neill tentou pôr em prática em Summerhill<sup>4</sup>; tal é, implícita ou declarada, a posição de todos aqueles que temem acima de tudo entrar a espontaneidade ou contrariar o “natural” da criança... Aliás, sabe-se que essa posição é insustentável e que nunca foi verdadeiramente mantida: colocá-la em aplicação significaria renunciar ao próprio projeto de educar ou – o que é a mesma coisa – postular que a educação é um processo natural no qual o educador deve simplesmente fornecer os objetos culturais quando estes constituem uma solicitação explícita. Tem-se a consciência de que as experiências que foram inspiradas por esse princípio só foram salvas da falência porque, em outro lugar, o desejo pudera emergir ou porque, na escola, o carisma de um professor era tal que, para obter seu amor ou sua estima, se decodificava e compreendia suas expectativas secretas. Acredita-se que tais procedimentos selecionam inevitavelmente segundo critérios invisíveis e confirmam a divisão social dos saberes... E no entanto, essa posição é mantida mesmo assim, muitas vezes, como a referência, posição ideal para a qual deveríamos tender e que só deveríamos abandonar a contragosto, porque a realidade nos impõe acordos, ou mesmo comprometimentos. O fato é que, mais uma vez, não estamos elucidando o estatuto daquilo que afirmamos e que estamos passando facilmente demais, ao contrário de antes, de um discurso descritivo a um discurso normativo: enfatizar a função do desejo na aprendizagem não pode significar a subordinação de toda aprendizagem aos desejos já existentes, a não ser sob pena de uma terrível simplificação e por confundirmos o processo e o projeto, o método e o objetivo.

Não se pode, portanto, nem propor algum saber sem levar em conta o desejo, nem sacralizar o desejo para submeter a ele todo saber. Ambas as teses, na verdade, fazem valer “o desejo de saber” segundo uma ordem na qual o pedagogo renuncia a agir e que será, assim, profundamente determi-

nada pelo sistema das expectativas sociais e pelos processos de identificação que torna possíveis. Poder-se-ia concluir com uma certa rapidez que a solução se encontra na busca daquilo que pode suscitar o desejo de saber... mas um pouco rápido demais, sem dúvida, pois o pedagogo tem mais um coelho em seu chapéu.

• Ele é insuperável, por exemplo, a exercitar sua inteligência com sutis distinções: dessa forma, sabe distinguir os “desejos superficiais” dos “desejos autênticos” e, ao mesmo tempo em que nega os primeiros, exalta os segundos<sup>5</sup>. A dificuldade nesse caso está no fato de que, miraculosamente, os interesses “profundos” sempre coincidem com o seu projeto cultural e estão de acordo com o programa que deve ensinar ou que corresponde melhor a sua concepção do homem e da sociedade. Os “interesses superficiais”, por outro lado, são aqueles que foram suscitados por condicionamentos diversos que, de acordo com as épocas e as ideologias, poderão ser atribuídos à família e seus preconceitos, ao meio social e seus arcaísmos, ao meio econômico e suas solicitações publicitárias; o interesse pelo rock e pela moto é, como se sabe, totalmente “superficial” em um aluno; deve-se à influência excessiva da televisão. Se vier a descobrir a geologia ou a literatura, ver-se-à o seu entusiasmo pelo jurássico ou pela obra de Malraux... o que prova incontestavelmente onde estavam os seus interesses “profundos”! O raciocínio não é novo; já o vimos ser exercido quando se tratava de negar o obscurantismo familiar para propor os valores seculares ou de rejeitar as tradições rurais para valorizar o sistema urbano de salário. Ele se explica, sem dúvida, pelo fato de ser exercido por aquele que está “do lado da cultura” ou de “sua cultura”, aquele para quem o saber elaborado surgiu efetivamente como uma libertação, liberando-o de seus preconceitos e formalizando uma experiência que ele não pudera, até então, dominar e que, enfim, sua cultura lhe dá os meios para compreender. Certamente, as culturas de referência vão mudar com o tempo, mas todas elas se caracterizam pela capacidade que terão de romper com a experiência, ao mesmo tempo em que a explicam e a tornam legível. Nesse sentido, o acesso à cultura comporta bem esta “satisfação específica” de que fala G. Snyders, “a satisfação da cultura elaborada, o confronto com o mais bem sucedido, o que exige as condições particulares do sistemático”<sup>6</sup>.

Ora, se não se pode contestar isso, o tratamento pedagógico que resulta dessa teoria está longe de ser simples. Teoricamente, todo mundo está perfeitamente de acordo quanto à fórmula: *é preciso fixar-se no desejo existente, por mais superficial que seja, para abrir novos horizontes e assim fazer com que nasçam, por “sobreposição”, novos desejos mais conformes com um projeto cultural...* Assim, constroem-se, como mostra J. Filloux, “cadeias analógicas através das quais as coisas (interesses, necessidades, etc.) se articulam, adquirem sentido no caminho do desejo que leva a um conhecimento transfigurador do real”<sup>7</sup>. Mas, na prática, isso se torna mais complicado: por um lado, porque nem todas as disciplinas de ensino e nem



todos os conteúdos se prestam da mesma forma a um tal tratamento e que, às vezes, são necessárias ginásticas incríveis para articulá-los a um desejo ou a um interesse imediato do aluno; por outro lado, porque, quando se consegue isso, as desilusões estão muitas vezes na medida das esperanças: assim, observam-se professores que trabalham a partir de histórias em quadrinhos ou de letras de músicas que pedem comentários em língua estrangeira sobre a moto ou que acompanham seus alunos ao cinema para ver o último filme lançado e sobre o qual esperam poder aplicar exercícios e pesquisas... Mas os alunos percebem logo o caráter um tanto quanto superficial da aplicação e alguns aceitam mal, passado o primeiro momento de sedução, o fato de ver suas preocupações, sua sensibilidade, as coisas que mais estimam reduzidas a simples suportes de aprendizagens escolares. Logo, caminha-se, às vezes, para uma alternância sutil entre a simples escuta das preocupações dos alunos e a proposta paralela de objetos culturais que permanecem para eles totalmente heterogêneos; a sala de aula ou o estabelecimento clivam-se assim em dois domínios, um onde o prazer é possível, mas a cultura está ausente, o outro onde a cultura é imposta e encontra os impasses que já observamos. Seja como for, o objeto cultural perde então todo o seu sentido; ele é desinvestido pelo desejo ou monopolizado por alguns, enquanto que a experiência primeira, não se beneficiando com seu aporte, continua deixando-se levar pelos clichês e diluindo-se nas banalidades. Enquanto que se desejava estabelecer uma continuidade, apoiar-se em desejos existentes para neles articular objetos novos, divide-se simplesmente o tempo entre o respeito dos primeiros e a imposição dos segundos.

• Mas é raro que essa divisão seja fácil e, em geral, a clivagem não tarda a desvendar sua verdadeira natureza: chega-se muito depressa, de fato, a *subordinar a satisfação do desejo à absorção dócil de conteúdos culturais*. Suspende-se então a consideração do interesse do aluno na execução de uma aprendizagem fastidiosa. A posição, é claro, é inconfessável e raros são aqueles que ousam argumentá-la; o que não impede ninguém de utilizá-la abundantemente, tanto com os alunos quanto com os filhos. É sem dúvida por isso que resistiríamos a recusá-la, fingindo ignorar que, tantas vezes, recorreremos a ela e que, amanhã, em pouco tempo talvez, nos entregaremos, na falta de algo melhor, a esse comércio banal. Consolamos-nos, entretanto, ao dizer que, obrigando o sujeito a uma prática que ele não teria iniciado sem a chantagem a qual foi submetido, podemos talvez fazer com que a descubra e esperar que nela encontre prazer... Posição menos absurda do que parece quando relacionada à nossa experiência pessoal. Posição em que se sacrifica a pureza do procedimento pela eficácia do resultado, mas que, sem dúvida, tem o mérito de mostrar-nos, ainda que seja tão criticada, a direção certa: a que consiste não em ignorar o desejo, sacralizá-lo, desvirtuá-lo, tampouco em dele tirar proveito, mas sim a que consiste em *criar as condições para sua emergência*. É claro que, como já insistimos o bastante<sup>8</sup>, nenhum desejo pode nascer do nada e, se não for

articulado ao “já existente”, praticamente não tem chance de surgir. Mas que articulação que fuja aos desvios que acabamos de apontar podemos imaginar?

### Quando se mostra que a tarefa do professor é incentivar a emergência do desejo de aprender, ou seja, “criar o enigma”

Denunciou-se, muitas vezes e com razão, a confusão entre o ensino-educação e o ensino-animação<sup>9</sup>. E é verdade que as duas atividades não obedecem a mesma lógica: com efeito, se pudermos conceber que a animação se satisfaz com uma simples proposta de objetos culturais e que se coloca a serviço da solicitação dos indivíduos, a educação, por sua vez, tem como tarefa tornar essa solicitação possível efetuando uma iniciação sistemática, pondo todos os sujeitos em contato com esses objetos culturais, esforçando-se para mostrar-lhes o interesse desses objetos, para tornar possível, na vida adulta, escolhas verdadeiras. Sem um ensino sistemático, a liberdade do sujeito é uma liberdade do nada; não pode escolher entre ouvir Mozart ou ler Giraudoux não se pode apaixonar pela física ou se interessar pela história, se não teve a oportunidade de conhecer tudo isso um dia e se não experimentou o prazer disso. “Toda a oferta de bens culturais – por mais atenta que esteja a levar em conta as clivagens sociais – termina cristalizando ou até mesmo acentuando as diferenças, na medida em que a utilização desses bens é determinada pela capacidade de cada pessoa para recebê-los”, explica B. Schwartz<sup>10</sup>. Sem um ensino sistemático, a animação é reduzida a interessar apenas alguns participantes profissionais, a reproduzir as desigualdades sócio-culturais que, no entanto, na maioria dos casos, diz combater. O obrigatório aqui é a garantia do exercício da liberdade, o ensino sistemático, a condição de escolhas racionais.

Mas é necessário ainda que esse ensino não afaste as crianças dos objetos culturais que apresenta, é necessário ainda que assuma explicitamente a função de tornar esses objetos desejáveis. Ora, se é certo que não se pode desejar aquilo que se ignora, também é certo que se deixa de desejar aquilo que se possui; o poeta bem o sabe, ele quem saboreia a plenitude do ato suspenso e suplica o ser amado:

“Ne hâte pas cet acte tendre  
Douceur d’être et de n’être pas,  
Car j’ai vécu de vous attendre  
Et mon coeur n’était que vos pas”.<sup>11</sup>

O paradoxo do desejo deve-se, na verdade, ao fato de que o objeto desejado deve ser, ao mesmo tempo, conhecido e desconhecido, que é preciso adivinhar os seus contornos, entrever o seu segredo, mas ele deve



permanecer escondido e o segredo não deve ser penetrado. Se o papel do professor é fazer com que nasça o desejo de aprender, sua tarefa é “criar o enigma” ou, mais exatamente, *fazer do saber um enigma*: comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo. Ora, acreditamos muitas vezes estar prestando serviço ao outro, em suas aprendizagens, quando a ele revelamos “o segredo”: porque nós mesmos, quando aprendemos, deparamo-nos com o que tomamos por dificuldades, porque tivemos então que buscar a informação ou a solução e, em nosso pensamento, teríamos ido mais depressa, se elas nos tivessem sido fornecidas sem que precisássemos procurá-las, porque somos vítimas desta ilusão retrospectiva. acreditamos estar favorecendo outrem privando-o desse tempo de busca, dando-lhe aquilo que deveria tentar encontrar sozinho. Praticamos então uma pedagogia tagarela que, ao invés de suspender a explicação e fazer com que nasça o desejo, antecipa a solicitação e mata o desejo dentro do ovo, antes mesmo de sua eclosão. Em pedagogia, ao contrário de muitas outras áreas, é preciso sempre dizer “muito e não o bastante”, é preciso levantar uma ponta do véu, mas apenas uma ponta para não desmobilizar o sujeito. É preciso, para retomar aqui uma expressão que já utilizamos, colocá-lo em uma “situação-problema”<sup>12</sup> acessível e ao mesmo tempo difícil, que ele possa dominar aos poucos, sem explorá-la de uma só vez, nem dispor da solução antecipadamente. É no momento em que o aluno tem o sentimento de que pode conseguir, em que entrevê uma hipótese, mas ainda não consegue atingi-la e resta algo a fazer, que inicia sua ação, inicia sua ação para penetrar o segredo.

O desejo nasce assim do reconhecimento de um espaço para investir, de um lugar e de um tempo para estar, crescer, aprender. Ele não se engrena necessariamente de maneira mecânica em um desejo já existente, articula-se antes a um mistério que é preciso ser elucidado e ao qual o sujeito se sente em condições, ainda que tímida ou mediocrementemente, de trazer um pouco de luz. Paradoxalmente, portanto, são antes as aquisições anteriores que são determinantes neste caso: é necessário que o sujeito disponha de alguns instrumentos para que possa enfrentar a obscuridade, e é isto que o professor deve buscar com prioridade: apoiar-se naquilo que os alunos sabem e sabem fazer e sugerir, a partir daí, o que poderiam saber. *Criar o enigma com o saber; criar o saber com o enigma*. Entrever o futuro questionando o “já existente”, construir o futuro apoiando-se no “já existente”. Na verdade, isso não é senão uma “situação-problema”: um conjunto de dados que dominamos – o que sabemos – e uma situação que, por outro lado, cria problema – o que não sabemos – um jogo de presença/ausência, de conhecimento/ignorância, que gera uma aspiração, suscita um desejo. Um jogo permanentemente inacabado, pois é verdade que quanto mais se sabe mais se deseja saber, e que a solução, contra qualquer expectativa, aumenta sempre o enigma.

### Quando se sugere que o enigma só vive em uma relação em que o professor se obriga a “variar a distância”

Há, no entanto, enigmas que, como o assunto do dever de casa sobre a poesia de Jules Slowacki, não entusiasma os alunos ou, até mesmo, os mantêm totalmente indiferentes. É porque o enigma é uma concha vazia, apenas intrigante, simplesmente objeto de um breve momento de espanto para aquele que não sabe que “é bom saber”<sup>13</sup>. O enigma morre quando ninguém está lá para testemunhar o prazer que se pode encontrar tentando resolvê-lo, ele se dilui em um pequeno dispositivo insignificante quando o adulto não assume o prazer de saber, a satisfação de buscar. “Os pedagogos, explica J. Guillaumin, foram os primeiros a reconhecer, bem antes dos psicólogos modernos, que a admiração e o desejo de imitar constituíam os mais poderosos recursos da aprendizagem escolar”<sup>14</sup>. É sem dúvida por isso que o encontro com um modelo adulto de referência, um modelo de saber vivo que se elabora no prazer de sua busca, é tão determinante. Certamente, hoje não se vê com bons olhos falar em modelo e o termo às vezes faz rir, quando não suscita protestos indignados: quem pode ter a audácia, neste período de incerteza e de perda de consenso, de ter-se como modelo? Que orgulho excessivo estaria provando! Mas há aí a confusão da modéstia indispensável em todo educador com o abandono de toda referência, a perda do menor ponto de referência. Sem dúvida, é bom que o educador se recuse como modelo, mas isso só tem sentido para a criança e só pode ajudá-la a crescer se declarar seus próprios modelos e se, ao mesmo tempo, manifestando sua capacidade para admirar, convidar o outro a ir além daquilo que representa apenas de maneira imperfeita, para ir bem mais adiante. Nesse sentido, os verdadeiros modelos são aqueles que têm um outro e que não se apresentam como uma imagem rígida a ser imitada, mas como uma dinâmica capaz de inspirar outros. Uma educação que ignorasse esse processo, que forçasse os educadores a abandonar o que J. Guillaumin chama de “o desnivelamento entre o professor e o aluno”<sup>15</sup>, ou ainda, que invertesse o sentido deste<sup>16</sup>, perderia toda chance de criar o enigma e de suscitar o desejo de saber.

Mas, simetricamente, uma educação em que o adulto, fixado à contemplação de si mesmo e à satisfação de ter enfim fugido à infância, jogasse a criança em uma alteridade radical e lhe comunicasse o sentimento de uma total estranheza não poderia mobilizar nenhuma energia. O desnivelamento só pode funcionar como apelo se estiver inscrito em uma base de comunidade; a diferença só desencadeia um esforço de identificação se o aluno a perceber como um futuro possível para ele. Um modelo não me põe em ação a não ser que eu possa esperar, um dia, parecer-me com ele, isto é, que me considere, desde já no momento, apesar de meu estatuto diferente, em comunidade natural com ele.



Eis o paradoxo da relação educativa; ela requer que o Educador seja percebido como estando ao mesmo tempo muito próximo e muito distante: próximo o bastante para que se possa ser como ele um dia, distante o suficiente para que se tenha a vontade de ser como ele um dia. Eis a dificuldade de sua ação: manifestar, sem escrúpulos, sua diferença, mostrar-se na posição mais bem sucedida e, nesse mesmo momento, manifestar sua extrema proximidade, deixar penetrar a emoção compartilhada, a inquietação ou o medo, sinal tangível de sua humanidade. Mas também, no momento da mais respeitosa escuta, na mais empática compreensão, quando se esforça para estar o mais próximo do outro e quando parece disposto a juntar-se a ele, não esquecer que sempre faz “como se” e que esconder isso seria a pior das ilusões. E quando se tratar de ensinar, encontrará ainda esta dupla exigência: anunciar seus objetivos, apresentar o saber com a convicção de quem sabe e quer ganhar a adesão, mas projetar-se também nos bancos de sua sala de aula, tornar-se aluno de seu próprio saber para compreender as tentativas e os erros daquele que ainda não sabe.

Assim caminha o professor, navegando na maioria das vezes com visão, retomando a distância quando a proximidade compromete o desnivelamento, aproximando-se do outro quando seu estatuto e seu saber ameaçam afastá-lo demais. O aluno, aliás, não se ilude com isso, sensível a um ímpeto, a uma palavra de compreensão, sensível ainda mais a um instante de fragilidade, de dúvida, a uma ponta de vulnerabilidade percebida num segundo de hesitação e que coloca o professor, ainda que de maneira fugaz, do seu lado. Também não se ilude quando constata tranquilizado que, no auge do diálogo e quando se sente verdadeiramente compreendido em suas divagações, o professor permanece ele mesmo, não hesitando em estabelecer limites que julga úteis, em determinar os objetivos que considera importantes, mesmo que estes não estejam imediatamente ao seu alcance. Sabe que o professor só pode ser para ele um modelo, como para qualquer um, que o professor só pode inspirar o desejo de saber, se ele se preocupar assim em “variar a distância”.

### Quando se tenta identificar os pontos fixos que permitem mediar a relação

O perigo da “relação pedagógica” – F. Oury e os defensores da “pedagogia institucional” nunca deixaram de repeti-lo – está no fato de que ela possa ser um fator de regressão, abrir caminho para “identificações massivas de tipo canibal, para regressões inexplicáveis, para a confusão, para a mistura dos corpos, para a loucura”<sup>17</sup>. Compreende-se a preocupação que aqui se manifesta; avaliam-se bem os perigos que ameaçam uma sala de aula quando nela se estabelecem relações seletivas de mestre a discípulos que absor-

vem toda a energia do professor, excluem a maioria dos alunos e limitam estreitamente a circulação do desejo. O grupo inteiro torna-se então um simples porta-jóias oferecido a alguns “pares” que se formam, mas sós, no jogo das expectativas recíprocas. As duas partes arriscam assim perder qualquer controle de si mesmas, absorvidas pelo fascínio de seus próprios desejos, cegas a qualquer alerta que viria lembrar a existência do outro. É por isso que, se não é possível dispensar a relação que dá vida ao enigma e suscita o desejo de resolvê-lo, o que importa é gerir, na medida do possível, sua distribuição e seus efeitos, introduzindo aí as mediações necessárias.

• A mais ancestral das mediações, a que logo mostrou aos homens que podia protegê-los contra a divagação da emoção, é sem dúvida o *ritual*. Impondo uma organização do espaço e do tempo, atribuindo lugares e codificando gestos e palavras, ele regula a vida coletiva, garante a segurança de cada um e define as fronteiras de sua ação. Quando surge a tentação de privilegiar a relação dual, o fascínio recíproco de dois desejos que se avolumam e se alimentam mutuamente, ele impõe marcar o passo e tomar distância. O rito não proíbe a emoção, mas permite, pelo menos parcialmente, controlá-la. Autoriza sua expressão, porque dá a segurança de que não se poderá ir longe demais. Sem o rito, o professor deveria evitar qualquer vicissitude relacional temendo que ela o devorasse inteiro e que fizesse desequilibrar sua classe em processos de fusão com uns e de exclusão dos outros...

Mas se todos reconhecem a importância dos ritos escolares, avaliam-se o seu interesse para estruturar, através do espaço e do tempo, a personalidade de cada um dando-lhe referências e pontos de apoio, as propostas divergem quando se trata de explorá-los: que pontos comuns encontrar entre Alain ou Gusdorf<sup>18</sup> por um lado, defensores do ritual magistral chegando a sua sacralização, e Freinet ou Oury por outro, que propõem aos alunos, através do “conselho”, estabelecer instituições que garantam a reciprocidade das trocas? Todavia, observando com mais atenção, não é certo que essas propostas sejam, no fundo, tão diferentes assim: *o que caracteriza, na verdade, um ritual escolar eficaz é o fato de garantir a cada um a possibilidade de implicar-se e de ao mesmo tempo retrair-se*, o fato de ter um espaço – que não deve ser todo o espaço – e de encontrar um refúgio, quando estiver ameaçado em sua independência ou em sua integridade.

A organização do espaço deve, portanto, ser de tal forma que cada um disponha de um território para investir, para apropriar-se, onde instalar os objetos que lhe são caros e úteis, um território que reconheça como seu, de onde possa falar e onde possa se fechar. Acredita-se enormemente que o aluno, ao entrar no primeiro ano do primeiro ciclo do secundário, pode dispensar um lugar onde deixar sua trilha e que o proteja contra a onipotência de outrem; sem dúvida, pode-se imaginar que, progressivamente, um espaço mental vai substituir o espaço físico, mas é um engano acreditar que a mediação poderá desaparecer: é por continuar a existir fora da insti-



tução escolar, e apenas sob tal condição, que esta poderá progressivamente dispensá-la. De fato, quando o sujeito não tem mais território de referência, torna-se totalmente vulnerável a todas as solicitações fusionais; sem esta ancoragem num objeto-seu, algo em que possa se reconhecer um pouco, mas que exista no seu exterior para que possa aí se apoiar, deixar-se-á facilmente captar pelo outro. E o que vale para a organização do espaço é perfeitamente transponível para a organização do tempo: se este não é suficientemente ritmado, limitado de tal forma que cada um possa implicar-se sabendo que poderá logo retrair-se sem ser perseguido, se o tempo é apenas uniformidade, não pode ser senão totalmente desinvestido ou neuroticamente superinvestido. Enfim, é a nível dos comportamentos que o ritual deve também ser introduzido: não se trata de deles excluir toda espontaneidade, de formalizar chegando ao artifício a menor palavra e o menor gesto, mas sim de esclarecer suficientemente os limites do possível para que cada um se sinta seguro e não tema, a cada instante, o extravasamento da emoção ou a erupção da agressividade: cabe à regra proteger aí cada um contra si mesmo e contra os outros, impondo a distância necessária. E a distância é, muitas vezes, simplesmente a obrigação de suspender o impulso, pois é exatamente nessa suspensão que se exerce a inteligência... isso é o que tão bem compreendeu J. Korczak que, na "Casa dos Órfãos" de Varsóvia, havia instaurado a fórmula de "correio"; podia-se, através disso, comunicar uma questão particular, uma queixa contra um par ou um educador, um insulto ou até mesmo uma ameaça: "Escreva e veremos", dizia Korczak, observando que, graças a esse sistema, as crianças aprendiam a esperar ao invés de exigir no mesmo instante, a avaliar a situação, a refletir e justificar uma decisão, a ter acesso a uma expressão oral mais serena e, portanto, mais eficaz<sup>19</sup>. A mediação do ritual, neste caso, está longe de ser vã.

Dessa forma, poder-se-ia encontrar, sem dúvida, tanto em Alain quanto em Freinet, mas adaptados a idades e públicos diferentes, os três níveis de ritualização sem os quais, ao nosso ver, a classe não pode evitar as transferências maciças e devoradoras: *o ritual da organização do espaço*, através do qual cada um apropria-se de um território, estabelece suas ferramentas de trabalho, reserva para si um lugar de onde possa manifestar-se e onde possa retrair-se; *o ritual da distribuição do tempo*, que determina a posição respectiva das atividades individuais, duais, coletivas, que impõe os momentos de silêncio em que são possíveis a evocação e a reflexão; e, enfim, *o ritual de codificação dos comportamentos*, através dos quais são instauradas as regras que garantem a segurança física e psicológica das pessoas. Acreditamos ainda que convém que esses rituais constituam o objeto de uma atenção explícita e que sejam apresentados, explicados, expostos em sala de aula ou escritos no quadro, retomados e retrabalhados permanentemente. Acreditamos que o professor deve ter a preocupação constante de mantê-los vivos e que só pode consegui-lo se estiver atento e implicado nessa tarefa. Isso lhe parecerá, às vezes, tão trivial quanto nossas

palavras banais... mas não há a certeza de que, neste domínio, as banalidades não sejam essenciais.

• Apesar de sua importância e do fato de que aqueles que a recusam utilizam-na enormemente, a mediação pelo ritual pareceu muitas vezes "reacionária", o que levou os pedagogos, particularmente no contexto da *Éducation Nouvelle*, a ela preferir a mediação pelo projeto. Pensava-se assim substituir regras "naturais" de funcionamento, emergindo do próprio projeto e de suas exigências, ao que se apresentava como a boa vontade do professor; isso significava esquecer que o projeto, mesmo que a classe tenha participado de sua escolha, é finalmente retido e recusado pelo próprio professor e, na maioria das vezes, precisamente, em função das regras que ele pode determinar e de seu grau de aceitabilidade. Ao escolher a redação de um jornal ao invés da organização de uma reunião dançante, está sendo tão diretivo quanto ao impor simplesmente uma boa ortografia... mas essa diretividade é mediada pelo projeto.

O princípio aqui consiste em introduzir na relação o referente, objeto concreto no qual se possam experimentar as intenções recíprocas e que venha regular a circulação do desejo<sup>20</sup>. A tarefa realizada em conjunto permite então a cada um "colocar-se em jogo a cerca de" uma realidade externa à relação dual que mantém com o professor. Na medida em que cada um se dedica a uma atividade precisa, útil a todo o grupo, identificada por um produto, ainda que pequeno, não pode mais ser, da mesma forma, objeto de fascínio ou de repulsa; de fato, existe entre ele e o outro a mediação da tarefa que o preserva e ao mesmo tempo lhe fornece um ponto de apoio: ela o preserva dos ataques e da sedução pura que vêm, de certa forma, se deparar com o produto, serve de ponto de apoio para que possa remanejar suas identificações, confrontar a imagem que o adulto faz de si mesmo e do saber com a realidade que enfim apresentam "as coisas" presentes na sala de aula. E aí está, sem dúvida, o aspecto mais interessante da mediação pelo projeto: o professor, com efeito, não mais é confundido com o saber; não pode mais ser idealizado da mesma maneira, já que o objeto do qual fala, as exigências às quais exorta, as conseqüências às quais faz alusão, estão ao alcance de todos. Até então, era preciso acreditar em sua palavra, agora é possível confrontar suas afirmações com a realidade, uma realidade que, ao mediar a relação pedagógica, não pode deixar de colocar as coisas em seu lugar.

Já tivemos a oportunidade, em outra ocasião<sup>21</sup>, de salientar as dificuldades de um tal empreendimento e, sobretudo, o perigo, para que cada um tenha uma tarefa no grupo, de dividir estas últimas em função das competências pré-estabelecidas e, com isso, de esvaziar qualquer aprendizagem: aspirados por uma lógica coletiva, os alunos dirigem-se então para a divisão do trabalho, marginalizando, em nome da qualidade do resultado, aqueles que a comprometem... A mediação pelo projeto pode, no entanto, ser utilizada quando, precisamente, os objetivos de caráter cognitivo são secundários



e quando se trata acima de tudo, por exemplo, de mobilizar o aluno para um futuro possível, ajudá-lo a encontrar seu espaço dentro de um grupo, regular relações interpessoais que, em um determinado momento, dentro de uma sala de aula, perdem-se nas fantasias e geram um extravasamento incontrolado de afetividade. Mas pode-se, sobretudo, introduzir tempos de “produção” para fazer com que surjam, a partir de um projeto de fabricação diante do qual os alunos se encontram, exigências escolares ou conhecimentos a serem apropriados. O erro não está no fato de proceder dessa forma; o erro está no fato de confundir a emergência de um problema com a aprendizagem de sua solução ou acreditar que a primeira implica automaticamente a segunda: quando alunos têm uma tarefa a cumprir em conjunto e que consideram importante, se a dificuldade surgir, tentarão vencê-la “com economia”, isto é, sem realizar uma aprendizagem que parecerá longa e cansativa, mas será encontrando alguém ou servindo-se de um objeto que poderão precisamente evitar a aprendizagem. É por essa razão que a tarefa do professor é exatamente impedir o encerramento produtivo, mesmo que isso o leve a gerar frustração.

Enfim, é particularmente útil, em sala de aula, introduzir com regularidade a mediação pelo projeto: *centrando os alunos em uma produção, introduz-se um referente que medeia sua relação com o adulto*; este último pode assim evitar as identificações descontroladas que ligam sua pessoa ao Saber e criam situações de dependência. *Mas esses tempos devem estar precisamente situados em uma progressão: possibilitam a identificação e não a aprendizagem dominada.* Este limite impede que essa mediação se torne a única usada em sala de aula; ele não pode dispensar nem a mediação pelo ritual que garante um quadro mínimo, nem a mediação pela avaliação que deve imperativamente prolongá-lo.

• O leitor provavelmente ficará surpreso com o fato de introduzirmos aqui o termo *avaliação* em um capítulo destinado à relação pedagógica. É porque, hoje, seu uso está essencialmente ligado, por um lado, aos trabalhos de docimologia e às tentativas de racionalização dos procedimentos avaliativos, e por outro, às pesquisas tão fecundas sobre a avaliação formativa como instrumento de regulagem de um dispositivo de ensino<sup>22</sup>. Ora, nossa intenção não é sugerir uma nova definição para esse termo que já apresenta tantas, tampouco propor uma nova forma de avaliação que se viria acrescentar àquelas já empregadas, mas sim insistir no papel essencial que pode ter toda avaliação, na medida em que o sujeito dela se apropria e é onde pode identificar suas aquisições. Na verdade, apesar de todas as precauções que acabamos de descrever e que permitem mediar uma relação dual cujo caráter dinâmico e ao mesmo tempo perigoso foi mostrado, é difícil fugir daquilo que Mélanie Klein nomeia “a identificação projetiva” que, como mostra J. Oury, pode se tornar “sortilégio, posse do outro através de seu interior, esvaziando-o de seu conteúdo, em posição de controle, de observação quase absoluta”<sup>23</sup>. Um dos paradoxos da posição de educa-

dor é, na verdade, o fato de que quanto mais ele tiver sucesso, mais representa um pólo positivo para o sujeito, quanto mais assumir o prazer de saber e quanto mais comunicá-lo a outrem, mais difícil é desligar-se dele e, portanto, mais forte é a ameaça de captação. Há nisso, aliás, um fenômeno que os educadores e muitas vezes os pais percebem confusamente: admiram os professores prestigiosos, reconhecem o seu valor e o seu sucesso, mas, ao mesmo tempo, fazem pesar sobre os últimos uma suspeita estranha, compreensível de uma certa forma, ainda que injusta na maioria das vezes: na verdade, o êxito surge aí como o culpado e isso confirma, ao contrário do que se pensa, a idéia de que aquele que não inspira nenhuma admiração, que deixa o outro indiferente e que se contenta, no máximo, em satisfazer os desejos existentes é um “bom profissional”, livre de qualquer crítica. Estranho ofício onde, ao invés de proteger-se contra os efeitos perversos do êxito, promove-se o insucesso, quando não a incompetência!

Ora, há um meio de fugir ao fascínio mais poderoso ou, pelo menos, de afastá-lo: identificando aquilo que ele permitiu adquirir, desvinculando-o das condições da aprendizagem, reutilizando-o em outra situação e em benefício dela. Aquele que sabe sem saber que sabe fica eternamente dependente daquele que o ensinou; poderá apenas mostrar seu saber se isso lhe for solicitado. Em contrapartida, aquele que sabe que sabe pode mobilizar seus saberes e seu *savoir-faire*, por sua própria iniciativa, em função das situações diante das quais se encontra. Aquele que sai da sala de aula sabendo do que é capaz a partir desse momento, aquele que desvia do olhar do professor para anotar algo que decide reter, aquele que se prende a um detalhe que pretende verificar, aquele que tenta utilizar em outra situação e de outra forma o que lhe foi ensinado, aquele que relaciona os resultados que obtém com a situação que tornou possível sua obtenção é quem se livra do poder absoluto do mestre. A introdução de um ponto fixo faz com que a relação assimétrica, mesmo que ele, parcial ou mais ou menos conscientemente, seja dela tributário, perca seu poder de despojamento: uma ancoragem, mesmo mínima, permite fugir da aspiração.

É por isso que é necessário praticar a avaliação como descontextualização sistemática e meio de identificar as aquisições. Descontextualizar é utilizar um conhecimento em uma outra situação, numa ruptura em relação à situação de aquisição, com outros exemplos, dentro de outro quadro, dentro de um outro contexto intelectual mas também sócio-cognitivo, ou até mesmo com outras pessoas; identificar as aquisições significa saber nomeá-las, exteriorizá-las, ser capaz de colocá-las em prova, sobretudo, à prova do tempo. Descontextualização e identificação das aquisições: duas operações estreitamente solidárias que se manifestam reciprocamente, em uma dinâmica onde se constrói progressivamente um sujeito autônomo. Duas operações que nada têm a ver com o milagre, mas que surgem quando o professor tem a preocupação com essa referência necessária à terceira realidade e estabelece alguns dispositivos e instrumentos capazes de encarná-



la: verificar uma afirmação em um livro ou em um documento, questionar uma competência externa, realizar uma experiência – por mais modesta que seja –, colocar-se em posição de explicar a outrem aquilo que o professor permitiu compreender, de construir um esquema a partir de uma explicação oral, ter que explicar a um terceiro o que se acaba de apreender são todos meios modestos para desvincular a aprendizagem daquilo que foi o seu vetor. Elaborar com os alunos, como sugere G. Nunziati<sup>24</sup>, os critérios de avaliação de um objetivo para que possam analisar efetivamente seus resultados; fazer com que cada criança, ao final de cada dia, escreva, sobre uma folha grande, aquilo que decide lembrar e que a exponha na sala de aula, como o faz este ou aquele professor primário; dispor de um livro de auto-avaliação, de tempo para preenchê-lo e consultá-lo, ser acompanhado de maneira regular e exigente nessa tarefa; determinar-se a si mesmo, ao final de um estágio ou de um curso de formação, os três indicadores cuja contribuição, dentro de um mês ou um trimestre, se poderá verificar... tantas garantias de que a introdução da terceira realidade poderá criar um espaço, sempre frágil e a ser reinstaurado, de onde a pessoa possa manifestar-se, isto é, onde possa intervir a ética.

Na verdade, a ética não é senão o difícil trabalho em que tento articular o crescimento de outrem ao meu e em que, criando permanentemente mediações para não me tornar mediador, permito que ele se liberte de mim. A ética, diz E. Lévinas, é a exigência essencial que faz com que “me torne responsável pela responsabilidade de outrem”<sup>25</sup>.

#### APRENDER

#### FERRAMENTA Nº 4 – RELACIONAR

Esta ferramenta é, antes de tudo, um suporte à reflexão individual ou coletiva. Poderá ser utilizada com proveito por um professor que encontra, com seus alunos, certas dificuldades no domínio “relacional” (letargia, indiferença, captação por alguns, agressividade, resistências...) Permitirá que examine então sua atitude e, sobretudo, que preveja os reajustes necessários.

Ainda que diga respeito ao domínio da “relação” e concerna então ao registro das atitudes, ela faz intervir amplamente a instalação de dispositivos muito concretos. Aposta-se, neste caso, que estes dispositivos serão capazes de operar remanejamentos em nível sócio-cognitivo. O professor não tem, na verdade, com muita frequência, tempo nem meios para realizar uma análise de tipo psicológico, *a fortiori* psicanalítica. Em compensação, pode esclarecer e melhorar sua posição face aos alunos, tentando melhor compreender e dominar a situação pedagógica, e isto não pode deixar de ter efeitos psicológicos indiretos.

A eficiência de uma tal ferramenta será consideravelmente melhorada se ela for utilizada por colegas que, na confiança e na exigência recíprocas, assistem a aulas dadas por uns e outros e procedem coletivamente à análise do que aí se passou.

#### 1. Fazer do saber um enigma...

Sou capaz de imaginar, para criar enigma com saber, situações-problema ao mesmo tempo **acessíveis** e **díficeis**, isto é...

- onde o aluno presente que, utilizando o que já sabe, poderá transpô-las,
- onde não pode desviar facilmente, nem achar a solução “com economia”?

Tenho a preocupação de **identificar aquilo que os alunos sabem ou sabem fazer** (na disciplina que ensino e em um plano mais geral), a fim de fazer com que estas aquisições pareçam insuficientes, incompreensíveis, mesmo misteriosas, se não forem esclarecidas por conhecimentos mais amplos?

Tenho a preocupação de **suspender a explicação, de adiar a resposta**, de não dar imediatamente a solução às perguntas que sou levado a fazer? Sei me calar de vez em quando e criar momentos de suspense e de busca pessoal?

(Para esclarecimentos sobre a noção de situação-problema, ver as ferramentas nº2 e 6.)

#### 2. Variar a distância com o aluno...

Sou capaz de testemunhar, pelo menos às vezes e arriscando adiar a urgência dos programas, **o prazer que me dá o saber que eu ensino**? Sou capaz de estar assim suficientemente “afastado” para suscitar o desejo de identificação e, ao mesmo tempo, suficientemente “próximo” para fazer com que esta pareça possível?

- Tenho a preocupação de mostrar, através do que sou (e não somente do que digo), que é bom aprender e conhecer? Posso aceitar ser um **modelo de saber vivendo na felicidade de**

**sua busca**, aceitando sem escrúpulos sua “diferença”?

- Mas, no mesmo instante em que manifesto minha diferença, minha riqueza, meu sucesso, será que estou sufici-



entamente atento para não me afastar do aluno e para introduzir sinais de minha proximidade com ele?

– Tenho a preocupação de mostrar, através do que faço e digo, **minha proximidade com o aluno**, de manifestar os sinais de uma comunidade com ele, o testemunho, mesmo efêmero, de uma humanidade dividida?

– Mas, no mesmo instante em que estou mais próximo do outro, em compreensão ou em cumplicidade com ele, será que estou suficientemente atento para não lhe dar a ilusão de identidade, será que ousar sustentar meus objetivos, minhas exigências?

### 3. Mediar a relação...

• **Estou atento em criar “rituais escolares”** que permitam que cada um se implique e se retrate no funcionamento da sala de aula, identificar-se sem ser vítima de captação?

- **rituais de organização do espaço** que permitem que cada um se aproprie de um território,
- **rituais de divisão do tempo** que organizam momentos de trabalho individuais, momentos de informação coletiva e momentos de trabalho em grupos,
- **rituais de codificação dos comportamentos** que asseguram a segurança física e psicológica dos indivíduos.

Tenho a preocupação de apresentar estes rituais reduzindo sua parte de implícito e de renegociar regularmente suas modalidades e sua aplicação?

• **Estou atento em utilizar “projetos”** (tarefas que mobilizam a classe ou um grupo numa produção coletiva) para fazer emergir necessidades de conhecimentos e dar assim ao saber uma outra referência além de mim mesmo? Esforço-me, então; para limitar estes projetos a este objetivo e para articular a ele procedimentos de apropriação individual?

• **Estou atento em proceder com avaliações regulares** que permitam descontextualizar e reconhecer as aquisições?

- descontextualizar confrontando com outras fontes e utilizando os conhecimentos em outros planos,
- reconhecer nomeando e identificando as aquisições, bem como sua retenção a médio e longo prazos.

### Notas

1. V. Jankélévitch, *Le je-ne-sais-quoi et le presque-rien*, t. I, Le Seuil, col. “Points”, Paris, 1981, p. 53 e 74.

2. W. Gombrowicz, *Ferdynurke*, Christian Bourgois, col. “10/18”, Paris, 1977, p. 50 e 51.

3. *Le domestique et l'affranchi*, Éditions Ouvrières, Paris, 1977, p. 134. D. Hameline explica que “a própria circulação dos conhecimentos (e, portanto, sua transmissão) supõe, subjacente

a seus circuitos, uma circulação dos gostos e das vocações que não é mais do que a domesticação das pulsões para objetos culturalmente valorizados tanto na sociedade quanto nas preferências individuais” (*ibid.*).

4. Cf. P. Meirieu, *L'École mode d'emploi*, ESF, Paris, 1986, p. 43 a 48.

5. G. Avanzini faz a mesma análise a respeito da noção de “interesse” nos métodos ativos; cf. *Immobilisme et novation dans l'institution scolaire*. Privat, Toulouse, 1975, p. 59.

6. G. Snyders, *La joie à l'école*, PUF, Paris, 1986, p. 322.

7. J. Filloux, *Du contrat pédagogique*, Dunod, Paris, 1974, p. 335

8. Cf. primeira parte, cap. 1.

9. Cf. G. Snyders, *La joie à l'école*, op. cit.

10. B. Schwartz, *L'éducation demain*, Aubier-Montaigne, Paris, 1973, p. 56.

11. P. Valery, “Les pas”, *Charmes*, Poésies, Gallimard, Paris, 1966, p. 59. Tradução: Não precipite este ato terno / Doçura de ser e de não ser / Pois vivi de sua espera / E meu coração era só os seus passos”.

12. Cf. primeira parte, cap. 2. Cf. também ferramenta nº2

13. Cf. J.-P. Dolle, *Monsieur le Président, il faut que je vous dise*, Lieu commun, Paris, 1983, p. 116.

14. J. Guillaumin, “Aspects de la relation maître-élève”, *Bulletin Binet-Simon*, nº 472, 1962, p. 9.

15. J. Guillaumin, “Aspects de la relation maître-élève”, art. citado.

16. Assim G. Avanzini observa que hoje “os adolescentes são aqueles que seus “educadores” imitam e aos quais tentam de uma forma ou de outra se alinhar. Assim deu-se, subrepticamente, uma gigantesca inversão das influências...” (“La relation éducative aujourd'hui”, *Le Supplément*, Le Cerf, nº 150, outubro de 1984, p. 65 a 84, p. 79).

17. F. Oury, in C. Pochet, *et al.*, *L'année dernière, j'étais mort*, Matrice, Vigneux, 1986, p. 124.

18. Cf. G. Gusdorf, *Pourquoi des professeurs?*, Payot, Paris, 1963.

19. J. Korczak, *Comment aimer un enfant?*, Laffont, Paris, 1978, p. 289 a 291.

20. Cf. F. Oury e A. Vasquez, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspero, Paris, 1971.

21. Cf. P. Meirieu, *Itinéraire des pédagogies de groupe, Apprendre en groupe?* 1, Chronique sociale, Lyon, 1984.

22. Cf. *L'évaluation en question(s)*, CEPEC, ESF, Paris, 1987.

23. J. OURY in C. Pochet *et al.*, *L'année dernière, j'étais mort*, op. cit., p. 190.

24. Cf. *Collège*, nº 2, março de 1984, CRDP de Marselha.

25. Citado por J. Oury, op. cit., p. 173.