

PRISCILA MARTA LOPES

PROFESSORES INESQUECÍVEIS – ÍNDICES PRECURSORES DA
POSSIBILIDADE DE ALEGRIA NA ESCOLA

CAMPINAS

2013

PRISCILA MARTA LOPES

PROFESSORES INESQUECÍVEIS – ÍNDICES PRECURSORES DA
POSSIBILIDADE DE ALEGRIA NA ESCOLA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial para a
conclusão do curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação da UNICAMP, sob
a orientação da Profa. Dra. Roseli A. Cação
Fontana.

CAMPINAS

2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

L881a Lopes, Priscila Marta, 1984-
Professores inesquecíveis – índices precursores da
possibilidade de alegria na escola / Priscila Marta Lopes. –
Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Roseli Aparecida Cação Fontana.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Escolas. 2. Ensino. 3. Alegria. I. Fontana, Roseli
Aparecida Cação, 1952- II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-120-BFE

Orientadora: Profa. Dra. Roseli A. Cação Fontana

Segundo leitor: Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto

DEDICATÓRIA

A todas as minhas professoras inesquecíveis, em especial a tia Odete, Prof^a tia Sílvia Helena, Irmã Paulina, Prof^a Márcia Renata, Ms. Fobé e Prof^a Roseli, uma parte de todas elas hoje faz parte de mim.

AGRADECIMENTO

Agradeço às amigas do curso de Pedagogia e futuras colegas de profissão pelo apoio e troca na realização desse trabalho e de tantos outros, são elas Giovana, Camila, Karina Aparecida, Karina Scaracatti, Giovanna, Rute, Mayara e Ewelyn.

Agradeço a minha família pelo incentivo e interesse pelos meus estudos, a paciência nos momentos de estresse, a admiração que sentiram, a realização que expressaram quanto às minhas conquistas, pela preocupação comigo e resgate nas horas difíceis: pai, mãe, Netão, Patrícia, Vanessa e Fabinho.

À Prof^a Roseli, com quem eu pude contar. Sem sua ajuda eu não teria conseguido concluir esse trabalho final. Agradeço também pelas aulas, pela oportunidade como auxiliar no Programa PAD, pelas leituras por ela sugeridas, que se tornaram minhas leituras e com as quais aprendi muito, seguindo em frente na minha profissão e me inspirando para estudar e escrever esse trabalho.

RESUMO

Com base nos estudos de Georges Snyders, em especial “Alunos Felizes”, este trabalho buscou levantar índices precursores da alegria na escola presentes nas lembranças de escritores brasileiros acerca das suas relações com os professores por eles considerados como inesquecíveis. Seguindo metodologicamente o exemplo deixado por Snyders, que buscou nos textos literários matéria para análise e reflexão, neste trabalho foram analisadas três narrativas que compõem a antologia “Meu professor inesquecível”, organizada por Fanny Abramovich, com o intuito de apreender o papel do professor na vida daqueles a quem ensina e de cuja formação participa e na promoção da alegria na escola. A partir da análise de relatos de experiências particulares, localizadas, distintas umas das outras, foram levantados indicadores das condições e das características que tornaram alguns professores inesquecíveis para os narradores que sobre eles discorreram, buscando entender em que medida tais características poderiam ser generalizáveis nas escolas, reorientando seu modo de funcionamento no sentido de assegurar aos alunos o acesso e a apropriação dos conhecimentos sistematizados, efetivando assim o seu papel social, tal qual definido por Snyders..

Palavras-chave: Escola; Ensino; Alegria.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	pág. 10
2. PARTE I – SNYDERS E ALEGRIA NA ESCOLA.....	pág. 13
2.1.O autor e sua obra.....	pág. 13
2.2.O conceito de alegria em Espinosa	pág. 17
2.3.O conceito de alegria na escola.....	pág. 21
2.4.A relação professor/alunos e a alegria	pág. 25
3. PARTE II – PROFESSORES INESQUECÍVEIS.....	pág. 29
3.1. O encontro com o livro “Meu professor inesquecível.....	pág. 29
3.2. Hastes, bolinhas e sapatos apertados.....	pág. 30
3.2.1. A primeira professora.....	pág. 31
3.2.2. A última professora	pág. 33
3.3.Foram muitos, os professores.....	pág. 37
3.4.O imenso lápis vermelho.....	pág. 43
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	pág. 49
5. BIBLIOGRAFIA.....	pág. 52

"Sei que é um pouco utópico, mas de vez em quando é necessário sonhar. Estou aposentado e sei que sonho; mas o mundo precisa, de tempos em tempos, de pessoas sonhadoras".

Georges Snyder

1. INTRODUÇÃO

O meu primeiro contato com o livro “Alunos Felizes” de Georges Snyders (1993), bem como com a teoria e pensamentos deste autor, se deu no ano de 2011, quando cursei as disciplinas EP 376 Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e EP 911 Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, ambas ministradas pela Professora Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana.

Esse contato se prolongou no ano de 2012, quando atuei como auxiliar didático nas mesmas duas disciplinas por meio do Programada de Apoio Didático (PAD) e o livro foi também estudado pelos futuros professores em terceiro e/ou quarto anos do curso, momento em que iniciavam seus estágios e teriam a oportunidade de encarar de frente a realidade das escolas onde iriam dedicar anos de trabalho após formados.

Nessa obra, Georges Snyders elabora uma apaixonada defesa da escola, partindo das críticas frequentemente dirigidas a ela. Assumindo que professores e alunos vivem em condições realmente lastimáveis no cotidiano escolar e que, majoritariamente, descrevem a escola como um lugar entediante e aborrecido, onde as crianças e jovens encontram alegria apenas no momento em que o sinal bate anunciando o intervalo ou o final do dia letivo, Snyders procura delinear as possibilidades de superação dessa escola a partir “dos fragmentos felizes que ela deixa transparecer” (p.12)

Evitando, como ressalta Paulo Freire em sua apresentação do livro, perder tempo dizendo que para mudar a escola é preciso mudar radicalmente o mundo, Snyders opta por “começar a inventar e a viver a alegria na escola” como “uma forma de lutar pela mudança do mundo” (p. 10). Para tanto, ele buscou em obras literárias – “romances, poemas, autobiografias, diários íntimos, onde os autores falam sobre si mesmos, criam personagens e evocam vidas ilustres” (p.11) – testemunhos de alegria na escola e os tomou como “índices precursores”, como indicadores de que a escola, apesar de seus terríveis fracassos, consegue ser bem sucedida e contribuir para formação das novas gerações.

Para isso, como o próprio Snyders destaca, ele teve que ler pilhas e pilhas de livros porque a pesca mostrou-se escassa. “A imensa maioria dos escritores tem muito

em comum com a imensa maioria de alunos ao dizer que não existe alegria na escola” (p.13). No entanto, os raros exemplos encontrados de alegria na escola, serviram-lhe para propor “através das exceções o que a escola poderia vir a ser em geral” (p.12). Também as queixas e acusações dos escritores à escola serviram-lhe para “tentar compreender a que dificuldades elas correspond[ia]m” (p.16) e que outros sentidos da escola continham. Ou seja, as queixas e críticas traziam implicadas em si algo que se esperava da escola e que não se realizava. Elas traziam, nas palavras de Snyders, “um claro indício” da alegria desejada na escola.

A leitura desse livro e os argumentos que seu autor me apresentava em favor da importância da escola suscitaram-me muitos questionamentos. Por ter me graduado anteriormente em Letras, antes mesmo da proposta de estágio do curso de Pedagogia, eu já estivera no ambiente escolar como professora, havia visto muitas coisas assustadoras na escola e desenvolvera uma relação conflituosa com ela, tendo dúvidas acerca de sua importância.

A indisciplina dos alunos me levava a questionar sobre a importância dos conteúdos que compunham o currículo. Eu considerava que os conteúdos a serem ensinados, por serem distantes das expectativas e desejos dos alunos em relação a o que aprender, contribuía para seu desinteresse e indisciplina. Eu também não ficava à vontade diante das tradições procedimentais no processo de ensino – aulas expositivas, exercícios, provas - e em diversas situações de sala de aula me vi sem defesa, tanto em relação ao meu trabalho como professora quanto em relação ao papel da escola.

O estudo e a discussão das teses de Snyders provocaram-me a pensar sobre o papel da escola, sobre o papel do professor como promotor de uma escola melhor e sobre o papel dos conteúdos escolares.

Durante esse estudo, a professora da disciplina propôs que utilizássemos as teses e categorias elaboradas por Snyders para analisar uma narrativa sobre a escola. Ela disponibilizou quatro textos literários para que escolhêssemos um para o exercício de análise. Dos quatro textos, três faziam parte da antologia “Meu professor inesquecível – ensinamentos e aprendizados contados por alguns de nossos melhores escritores”.

Organizada por Fanny Abramovich (1997), essa antologia reúne onze textos de alguns dos mais renomados escritores da literatura brasileira contemporânea, no qual cada um apresenta seu professor inesquecível.

Do encontro com esses textos, nasceu meu interesse em verificar quais seriam os índices precursores da alegria na escola presentes em produções de escritores brasileiros, já que as obras a que Snyders se referia em sua pesquisa eram todas europeias. O que diriam nossos escritores sobre a escola, sobre o que ali aprenderam, sobre seus professores, sobre as alegrias que nela vivenciaram ou sobre as expectativas culturais lhes foram negadas? Qual o papel desempenhado por esses professores inesquecíveis na passagem desses alunos pela escola?

Movida por essa curiosidade, elegi como objeto de estudo de meu Trabalho de Conclusão de Curso a análise do papel do professor na promoção da alegria na escola, a partir do estudo das narrativas que compõem a antologia “Meu professor inesquecível”.

Metodologicamente, segui o exemplo deixado por Snyders, que buscou nos textos literários “matéria para reflexão” (p.11). Como ele, parti da análise de relatos de experiências particulares, localizadas, distintas umas das outras, com o intuito de levantar indicadores das condições e das características que tornaram alguns professores inesquecíveis para os narradores que sobre eles discorreram, buscando entender em que medida tais características poderiam ser generalizáveis nas escolas, reorientando seu modo de funcionamento.

A partir desses indicadores, interessava-me analisar qual o papel do professor na vida daqueles a quem ensina e de cuja formação participa e qual seu papel na promoção da alegria na escola. Também defini como um dos objetivos deste estudo cotejar os indicadores por mim reunidos com os índices precursores de alegria na escola analisados por Snyders na obra “Alunos Felizes”.

Definidos o tema e os objetivos deste estudo, apresento inicialmente a obra e o autor que o inspiraram. Em seguida, na segunda parte deste texto, caracterizo, brevemente, a antologia da qual selecionei três narrativas para análise e apresento minhas considerações acerca de cada uma delas. Finalmente teço algumas ponderações possibilitadas pelo estudo desenvolvido a título de considerações finais.

2. PARTE I - SNYDERS E A ALEGRIA NA ESCOLA

2.1. O autor e sua obra

Georges Snyders nasceu na França em abril de 1917 e morreu em setembro de 2011 aos 94 anos. Filósofo e historiador, ele foi um profundo analista da educação escolar, defensor da democratização do ensino e da transformação da sociedade. Foi professor da Sorbonne (Paris V) e na década de 1990 se tornou professor emérito.

Dos diversos livros que escreveu estão publicados em português: **Escola, classe e luta de classes** (Lisboa, Ed Moraes); **Pedagogia progressista** (Coimbra, Livraria Almedina); **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** (Lisboa, Ed. Moraes); **Não é fácil amar os nossos filhos** (Lisboa, Dom Quixote); **Alegria na escola** (Ed. Manole); **Alunos Felizes** (Ed. Paz e Terra); **Feliz na universidade** (Ed. Paz e Terra) e **A escola pode ensinar as alegrias da música?** (Ed. Cortez).

As três primeiras obras listadas acima são as que maior divulgação obtiveram no Brasil e serviram de referência e contribuição a diversos pedagogos brasileiros, principalmente no final da década de 70 e início dos anos 80, como por exemplo, Dermerval Saviani, José Carlos Libâneo, Paulo Nosella, Guiomar N. de Mello, e outros, nos estudos que desenvolveram na perspectiva da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, da Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia Concreta.

Escritas entre 1968 e 1976, nessas três obras Snyders analisa o papel mediador da escola na superação das desigualdades do sistema capitalista. Para tanto, ele define sua visão do papel e das funções da escola e da cultura na luta de classes, bem como realiza a crítica da Educação Tradicional e da Educação Nova, localizando o que julga ser os pontos positivos e negativos de cada uma delas em relação a essa luta.

Nessas obras, Snyders propõe uma pedagogia que, assumindo que a escola é palco da luta de classes, possibilite que ela seja utilizada também pelas classes exploradas, pelas forças progressistas, como um dos seus instrumentos de libertação. Para tanto, defende a primazia dos conteúdos na reorganização da escola, destacando que não se trata apenas de “passar quaisquer conceitos e conhecimentos” aos alunos, mas de reavaliar a cultura sistematizada, que está sob o domínio das classes dominantes,

e colocá-la a serviço das classes dominadas, retirando dela os seus elementos originais, o seu caráter de luta, de descobertas, de avanços, de síntese de uma dada realidade, de progresso.

O objetivo dessa pedagogia, por ele denominada de progressista, é assegurar a humanização do aluno pela apropriação e elaboração do conhecimento sistematizado produzido e acumulado pela humanidade. O acesso a esse conhecimento é tanto uma forma de inserção e de participação em instâncias de produção cultural comumente vedadas às classes populares, quanto uma condição para a compreensão, pelos alunos, das contradições e das lutas de seu tempo.

Snyders destaca, no entanto, que a efetivação dessa possibilidade requer um conteúdo em continuidade com a realidade dos alunos e que ao mesmo tempo lhes forneça elementos para uma ruptura com a ideologia dominante.

Nessa perspectiva, o papel do professor no processo de ensino é o de direção. Ele deve guiar metodicamente os alunos no reconhecimento das continuidades entre sua compreensão da realidade e as sistematizações produzidas sobre ela, bem como na problematização das contradições entre as duas visões de realidade, de modo a explicitar as rupturas entre elas. E, nesse aspecto, o método se torna tão importante quanto o conteúdo, pois o movimento de continuidade e ruptura implica que se parta da necessidade e aspirações dos alunos, de sua realidade, para então sair do imediato e chegar ao teórico, ao abstrato e depois retornar ao real com uma nova visão que possibilite uma nova ação sobre ele.

Ao assegurar a democratização do acesso ao conhecimento sistematizado e sua elaboração a todos os alunos, a escola, segundo Snyders atua como uma instância mediadora da transformação da sociedade.

Nas quatro últimas obras, escritas entre 1982 e 1993, a temática central é a **alegria** que a escola deve e pode proporcionar ao aluno. Nessas obras, Snyders analisa como a apropriação e elaboração da cultura sistematizada na escola pode proporcionar alegria aos alunos e como a efetivação dessa alegria implica a transformação da escola que temos. Ele conduz suas análises a partir de situações específicas, concretas, da escola e da sala de aula.

Na obra “Alegria na escola”, Snyders elege como interlocutores os pedagogos e discute com eles a idéia de que existem basicamente dois tipos de cultura: uma cultura imediata, formada no cotidiano, não sistematizada, que ele chama de **cultura primeira**, e uma cultura sistematizada, que ele denomina de **cultura elaborada**. Retomando a discussão já travada por Gramsci entre senso comum e ciência, ou entre cultura popular e conhecimento científico, Snyders procura demonstrar que entre as duas formas de cultura não existem antagonismos; existem diferenças, mas estas não criam entre ambas um fosso intransponível.

Para Snyders, a escola deve mediar a elaboração da cultura elaborada pelo aluno, sem que seja necessário negar ou abandonar a cultura primeira, mas situando seus limites, ampliando e aprofundando o que nesta era só uma impressão, algo pressentido, não sistematizado. Nesse sentido, a cultura elaborada, representada pelo professor, encontra-se em continuidade com a cultura primeira, que é a cultura com que o aluno já chega à escola, e também em ruptura com ela, já que a cultura elaborada operou uma crítica sobre a cultura primeira, organizou e sistematizou seus dados, possibilitando uma nova visão da realidade.

Ao realizar o movimento de reconhecer-se na cultura elaborada e também de superar, por sua mediação, uma visão de realidade apenas centrada nos elementos da cultura primeira, o aluno experimenta, segundo Snyders, a satisfação cultural que o forma e transforma. Ou seja, ele experimenta a alegria de ampliar suas referências na compreensão da realidade e essa alegria lhe dá impulso para agir.

O conceito de alegria desenvolvido por Snyders não é uma alegria qualquer, *um estado de graça*, um descomprometimento, um afastamento da realidade e seus problemas. É a alegria de compreender, de sentir, descobrir a realidade, de poder decifrá-la e sobre ela atuar, de romper com as inseguranças e incertezas, de buscar a plenitude, as formas mais acabadas, seja nas artes, nas técnicas, na ciência, etc. A alegria que Snyders tem em mente é a busca da originalidade, da criatividade, da auto-superação e crescimento constante das potencialidades dos indivíduos, pelo controle das inseguranças, do medo e incertezas. É a alegria de saber, de conhecer e poder escolher criticamente as diversas possibilidades oferecidas pela realidade.

No livro “Alunos Felizes”, ao qual vou dedicar mais atenção, Snyders continua sua investigação do tema da alegria na escola, considerando-o por um novo ângulo. Em “Alegria na escola” ele partiu da análise de pedagogos que se dirigiam a especialistas, em “Alunos felizes” estabelece interlocuções com a literatura, onde busca por índices precursores de alegria na escola, procurando explorar, a partir de “alegrias particulares”, os múltiplos recursos da escola em termos de alegria.

O conceito de alegria com que Snyders opera se baseia no pensamento de Baruch Espinoza, filósofo neerlandês que analisa o homem como agente de sua existência e não como paciente do destino, a partir das relações entre emoção e razão.

Snyders assinala já no primeiro capítulo do livro “Alunos felizes”, sua vinculação ao pensamento de Espinoza ao iniciar seu texto com uma citação da “Ética”.

Ousaria, se não parodiar, pelo menos trazer para limites estritamente escolares o “final” triunfante da *Ética*: “A beatitude não é o prêmio da virtude; e não sentimos alegria porque reprimimos nossas inclinações; ao contrário, é porque sentimos alegria que podemos reprimir nossas inclinações” (SNYDERS, 1993, p.27).

Ele reafirma essa vinculação no capítulo intitulado “Alegria e não-alegria”, onde se propõe a explicitar o conceito de alegria e o neologismo “não-alegria”, que é para ele “indispensável para minha tentativa de examinar as relações entre alegria e tristeza” (idem, p.41).

Eu sonho em poder estabelecer um vínculo com Spinoza, quando ele distingue o prazer, parcial e passageiro, da alegria, onde o essencial está em jogo. Todo o ser e o movimento de todo o ser estão interessados nisso, um caminho é aberto rumo à investida total: “Quanto maior é a alegria, mais passamos para uma perfeição maior” (idem, p.42).

Assumindo as teses de Espinoza, Snyders descreve a alegria como um ato, não um estado no qual nos instalamos confortavelmente.

é “a atividade de passar para...”. A alegria também é um ato na medida em que, através dela, “a potência de agir é aumentada”, um acréscimo de vida, fazendo o indivíduo se sentir como que prolongado, enquanto a não-alegria vai se restringir, se reduzir, se economizar, ficar de vigília ou entregar-se a dispersão” (idem, p.42).

Snyders justifica sua adesão a Espinoza argumentando que, por ser passagem por ser “desejante”, marcada pela necessidade e até mesmo pela falta, a alegria se relaciona com o modo de vida dos jovens, que é transição, busca.

Para melhor entender as teses defendidas por Snyders procurei explicitar as compreensões de Espinoza sobre o tema. Para isso recorri à apresentação do filósofo feita por Marilena Chauí, para a Coleção “Os Pensadores” (1991), ao livro **Espinoza**

uma filosofia da liberdade, por ela escrito (2005) e a uma dissertação de mestrado, defendida na UFPR, por Vicente Gomes de Melo Filho, intitulada “Afecções: uma releitura , a partir de Antonio Damásio, das emoções em Espinosa” (2010), da qual li, em especial seu capítulo III, no qual o autor analisa “A Ética”.

2.2. O conceito de alegria em Espinosa

De acordo com Chauí (1991), a filosofia de Espinosa é uma crítica à superstição em todas as suas formas: religiosa, política e filosófica. A superstição é definida por Espinosa como uma paixão nascida da imaginação que, impotente para compreender as leis necessárias do universo, oscila entre o medo dos males e a esperança dos bens. Dessa oscilação vem a ideia (forjada pela imaginação) de uma Natureza caprichosa, dentro da qual o homem é um brinquedo. Essa concepção é projetada num ser supremo e todo poderoso, que existiria fora do mundo e o controlaria segundo seu capricho: Deus. Nascida do medo e da esperança, a superstição faz surgir uma religião, em que Deus é um ser colérico ao qual se deve prestar culto para que seja benéfico. A superstição cria uma casta de homens que se dizem intérpretes da vontade de Deus, capazes de officiar os cultos, profetizar eventos e invocar milagres. A superstição engendra, portanto, o poder religioso que domina a massa popular ignorante. O poder religioso, por sua vez, forma um aparato militar e político para sua sustentação, de forma tal que a superstição está na raiz de todo Estado autoritário e despótico, no qual os chefes se mantêm fortes alimentando o terror das massas, com o medo dos castigos e com suas esperanças de recompensa. Toda filosofia que tentar explicar a natureza apoiada na ideia de um Deus transcendente, voluntarioso e onipotente, de acordo com Espinosa, não será filosofia, será apenas uma forma refinada de superstição.

A partir da crítica da superstição Espinosa redefine a liberdade humana, não como livre-arbítrio, mas como consciência da necessidade, e a Filosofia como conhecimento racional de Deus, da natureza e da união do homem com a natureza. O homem livre não é aquele que decide o que quer como quer e onde quer. O homem livre é aquele que conhecendo as leis da Natureza e de seu corpo, não se deixa vencer pelo exterior e sabe dominá-lo.

O retrato do homem livre para Espinosa, conforme Chauí, é o do homem que age para além do bem e do mal porque age apenas pela força de seu desejo e de sua

compreensão. E seu desejo é o desejo no qual entre o ato de desejar e o objeto desejado deixa de haver distância para haver união. A união entre o desejo e o objeto desejado passa pela compreensão da produção do real e da inserção do homem nessa produção.

Assim, o homem livre não teme, não odeia, não tem remorsos porque domina os objetos exteriores em vez de ser uma vítima deles. Por isso a sabedoria é uma meditação sobre a vida e não uma preparação para a morte e para a vida eterna, como considerada pela pregação platônica e cristã. Para ele, a eternidade não está fora da vida presente, mas nela mesma, quando alcançamos a compreensão e aceitação daquilo que somos: modos da substância divina, forças em expansão, agentes da história e não pacientes dela.

Nesse sentido, pode-se dizer que para Espinosa, o humano não é tragédia, nem mistério; ao contrário é confiança plena na razão. O homem é capaz não só de conhecer, mas, graças ao conhecimento, é capaz de trilhar o caminho das paixões positivas, pois segundo o filósofo, uma consciência dilacerada por paixões contrárias e atônita diante do infinito jamais alcançará a verdade nem se sentirá unida a Deus, isto é à Natureza.

Alcançar a verdade, sentir-se unido à Natureza são condições para sentir alegria. Por isso, segundo Espinosa, não é possível sentir alegria sob as ruínas da razão.

Mas a alegria não é um estado que se alcança e no qual o homem permanece. O homem é “transitio”, passagem, pois ao compreender as emoções e sentimentos que o afetam, ele se descobre como parte da natureza, uma vez que toda gama de afetos que permeiam sua existência, tem, como todas as outras coisas naturais, causas determinadas e efeitos necessários igualmente dignos de conhecimento.

Mas que conhecimento é esse ao qual Espinosa se refere? Chauí (1991) explica que os métodos utilizados por Espinosa no combate ao irracionalismo foram o método histórico-crítico (do qual se utilizou para interpretar a Bíblia como um conjunto de preceitos morais necessários para preservar a comunidade judaica através dos tempos) e o método genético - o conhecer pela causa.

Respondendo à questão do que seria conhecer pela causa, Chauí (2005) diz que conhecer pela causa é ir ao encontro da origem mesma de alguma coisa, para conhecer como essa coisa é produzida por outra, conhecer sua *gênese*. Significa descobrir o modo pelo qual algo é produzido; trata-se, portanto, de um processo genético.

No texto de 1991, ela explica que dizer-se, por exemplo, que o círculo é uma figura na qual todos os pontos equidistam do centro, é descrever o círculo, em vez de defini-lo. Um círculo é definido quando se diz que ele é produto da rotação de um segmento em torno de um eixo ou de um ponto extremo central. Fazer isso é conhecer o círculo geneticamente, isto é, através da causa que o produz.

O conhecimento pela causa é alcançado por uma operação de nosso intelecto e produz uma definição real, uma ideia verdadeira do objeto conhecido. O conhecimento pela causa permite explicitar a causa necessária da essência e existência de algo. (Chauí, 2005)

Se conhecer é definir pela causa, o homem só poderá ser conhecido se forem explicitadas as causas de sua essência, de sua existência e de sua ação.

Causa de sua existência - a existência de outros homens singulares que o produzem

Causa de sua essência - Deus - o homem é uma modificação dos atributos divinos.

Causa de sua ação - o desejo - esforço de perseverar na existência

No entanto, no esforço de perseverar na existência, os homens não são apenas razão. Eles são afetados pela imaginação e pelas paixões, muitas vezes desordenadas, que os afastam do conhecimento verdadeiro das coisas.

Espinosa, na parte III da *Ética*, onde define os afetos, afirma que reconhece apenas três afetos primitivos ou primários, a saber, a alegria, a tristeza e o desejo. Todos os outros seriam derivações desses três.

Quando os homens ficam presos aos efeitos obsessivos, ambivalentes e alienantes das paixões os homens vivem a tristeza – o medo, a insegurança, o ciúme, o ódio - que paralisa, diminui, impede sua potência de agir e de pensar.

Quando os homens conhecem pela causa os sentimentos que os afetam, eles experimentam a alegria – o amor, a segurança, a confiança – eles têm sua potência de agir e de pensar aumentada, impulsionada.

É a potência do conhecimento racional – enraizada no mesmo princípio desejante que se manifesta na vida passional, que permite transformar gradualmente a vida do indivíduo e conduzi-lo aos afetos ativos. Pelo controle dos afetos, obtido

justamente pela moderação desses mesmos afetos, o indivíduo pode crescer cada vez mais no conhecimento de si, libertando-se dos preconceitos, reconhecendo-se como parte integrante da natureza, portanto da essência de Deus, de cuja única, infinita e eterna substância tudo deriva.

Identificando-se com a natureza, o homem consegue compreender as paixões que o afetam e traçar estratégias para enfrentar as dificuldades próprias da vida substituindo paixões negativas por afetos positivos, de modo que esse exercício o leve ao equilíbrio, capaz de gerar uma vida feliz. Como destaca Chauí (2005), um aspecto inovador, e até perturbador da *Ética*, é Espinosa ter demonstrado que não há um império absoluto da vontade sobre os afetos. Ao contrário, a força ou virtude do homem está em sua mente elaborar um plano para conseguir moderar esses mesmos afetos.

Espinosa defendia que o indivíduo de posse do controle dos afetos, obtido justamente pela moderação desses mesmos afetos, pode crescer cada vez mais no conhecimento de si, atingindo com isso a liberdade plena.

A partir dessa argumentação, Espinosa distingue a *Ética* – que define o modo de ser do homem - da *Moral* - doutrina dos deveres do homem. De acordo com Melo Filho (2010), Espinosa substitui na *Ética* a postura moralista pela do cientista natural, ao defender que ao compreender as emoções e sentimentos que o afetam, o homem consegue traçar estratégias para enfrentar as dificuldades próprias da vida substituindo paixões negativas por afetos positivos, de modo que esse exercício o leve ao equilíbrio, capaz de gerar uma vida feliz.

Nesse sentido, o conhecimento dos afetos, das emoções tem um fim muito específico: o de controlar as afecções negativas, substituindo-as pelas positivas. Portanto, não é um conhecimento puramente de curiosidade científica desinteressada, mas conhecimento de si mesmo e ação sobre si mesmo, pois é o conhecimento das verdadeiras causas dos afetos que possibilita ao homem formas seguras de se livrar das paixões que o alienam.

Espinosa era movido em todo o seu trabalho pelo desejo profundo de libertar o homem da servidão, não o indivíduo, mas os homens, pois ele entendia que sua felicidade era fazer com que muitos outros entendessem o mesmo que ele. A felicidade, portanto, em Espinosa, além de significar esse movimento de busca de si mesmo,

escapando do domínio das paixões, consiste em desejar que os demais também conquistem esse prêmio. Mais que desejar, empenhar-se na tarefa de realizar tudo isso.

2.3.O conceito de alegria na escola

Em seu livro, Snyders define a alegria propriamente escolar como alegria cultural, aproximando a alegria na escola do conceito de humanização do homem da filosofia marxista, ou seja, o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Nesse sentido, seu trabalho, como o de Espinosa, seu inspirador, também é movido pelo desejo de libertar o homem da servidão.

A alegria cultural, a que Snyders se refere, como a alegria em Espinosa, não é alheia à vida, aos sentimentos, às contradições, à ação, aos esforços ou ao controle dos próprios sentimentos. Ela não está nos jogos, nem nos métodos agradáveis, nem nas relações simpáticas entre professores e alunos, nem mesmo na região da autonomia e da escolha, como pretende a Educação Nova, nem significa que o aluno não tenha que enfrentar dificuldades, realizar exercícios, cumprir uma disciplina. Pelo contrário, para se atingir a alegria são necessárias uma atividade constante de estudos, de realização de esforços, e de angústia, pois o acesso ao conhecimento, como afirma Snyders:

me tira do “banho morno”, me obriga a confessar as discórdias que existem dentro de mim, me coloca diante da miséria e da vergonha dos homens. A guerra é testemunha atroz de que a humanidade não conseguiu sair de sua pré-história” (1993, p.43).

Como o próprio Snyders destaca, o progresso cultural trouxe certas alegrias simples e em seu lugar fez nascer angústias, mas a cada uma dessas decepções culturais contrapõe-se uma alegria. Nesse sentido, alerta ele, a alegria cultural é sempre atravessada e confrontada por elementos de não-alegria, "a alegria é conquista instável a ser arduamente defendida, pois está sempre ameaçada de recair no desespero" (p.49) .

A alegria cultural relaciona-se ao conhecimento, mas não a qualquer conhecimento. De modo a assegurar a alegria cultural, a escola necessita manter seu caráter escolar, ou seja, o que ela tem de específico: o acesso ao conhecimento

sistemizado, uma organização sistemática e continuada de situações, o rigor (avaliação constante), a presença do obrigatório, a preparação para o futuro.

Tudo isso, reconhece Snyders “é difícil de suportar” diante das alegrias fáceis e imediatas que a cultura de massa e o consumismo tornaram hegemônicas no século XX e para compensar essas desvantagens, afirma ele que é preciso que a escola se encaminhe em direção às obras –primas, aos clássicos da cultura humana.

As obras-primas, definidas por ele em sentido amplo, dizem respeito a todos os campos do conhecimento (arte, filosofia, ciências, tecnologias, etc.):

obras-primas do passado, mas também do presente; obras-primas artísticas e literárias (é a estas que se costuma reservar a palavra, mas também as grandes descobertas científicas que levaram a novas imagens do mundo, nossos modos de pensamento; as grandes sínteses das ciências humanas que levam a perspectivas plenas quanto às civilizações e aos diálogos entre as civilizações; obras-primas morais, problemas de valores; obras-primas de ação, a luta sistemática contra a injustiça; obras-primas técnicas(...)” (p.163).

Essas obras remetem à memória da humanidade, a seus dramas éticos, a suas contradições e questões vitais. Nelas sintetiza-se a história do desenvolvimento humano e por isso elas permitem ao homem compreender-se historicamente, isto é, em relação com o desenvolvimento da sociedade, com o desenvolvimento das condições objetivas de vida, com as diversas atividades nela engendradas e suas contradições. A maneira como a humanidade foi produzindo a sua existência (o seu modo de vida) é, em grande medida, a chave para compreendermos as formas de agir, pensar, dizer, emocionar-se, movimentar-se, etc., desenvolvidas pela humanidade e em cada sujeito.

É nesse sentido que Snyders define a escola como o lugar do encontro das novas gerações com os “clássicos”, com as tradições que persistiram no tempo como primordiais à compreensão das diferentes práticas e atividades humanas e com os corpos de sistematizações dos diferentes campos de conhecimento em que elas se organizam.

Para isso Snyders orienta a escola para a apropriação e elaboração da cultura sistematizada, pois procurar alegria na cultura significa escolher entre as culturas, uma que se dirige às identificações próprias e a outra que não ignore as angústias, mas abra caminho para superá-las. Cada aquisição de alegria cultural precisa ser acompanhada de responsabilidade e de angústias novas num balanço positivo onde as alegrias de

compreender o humano, se comover com ele e de incorporar a si o saber fazer da humanidade ultrapassem o que é incômodo no processo de sua elaboração.

Sem ignorar que há na cultura ideologias a serviço dos dominantes e silêncios que justificam essas ideologias, Snyders destaca que cabe à escola não edulcorar a história humana, mas também não “ignorar a porção de abertura, de generosidade que existe nos outros, em particular nos jovens que ainda têm chance de escapar da esclerose da boa consciência" (p. 46) e ajudá-los a reconhecer e lidar com os elementos de não-alegria que atravessam a alegria cultural e a constituem, pois " é impossível separar a alegria cultural da luta para superar a não-alegria; é preciso participar dessa luta". (p.49)

Mas a relação com os clássicos não deve ficar à mercê dos desejos e interesses imediatos dos estudantes. A escola deve lidar com os clássicos do conhecimento sem temer a obrigatoriedade, pois a obrigatoriedade é a condição que tira cada estudante do conforto daquilo que ele já domina.

Com relação ao obrigatório, afirma Snyders que o importante é que os estudantes entendam o sentido das obrigações.

Trata-se, principalmente, de fazer com que os alunos sintam que o obrigatório e os trabalhos a que ele serviu de apoio ajudam-nos a penetrar nas áreas difíceis e essenciais, onde serão super compensados com alegria pelos esforços despendidos. (p.109)

Na passagem da alegria/ não-alegria da cultura para a alegria/não-alegria da cultura dentro das condições escolares o adulto, no papel do professor, é importante tanto na mediação do conhecimento quanto das relações entre os alunos e de cada aluno consigo mesmo.

É dentro do conceito de que a razão faz a mediação das emoções que Snyders analisa o papel do professor como mediador das relações interpessoais em que as obras primas vão sendo apropriadas e elaboradas. Snyders dedica-se à análise dessas relações interpessoais porque entende que tanto quanto os conteúdos que nelas são compartilhados, elas são de extrema importância para a efetividade da alegria na escola. A alegria que nelas se pode experimentar é uma saída diante dos riscos de não-alegria.

Entendendo que as relações interpessoais na escola são de três naturezas: do aluno com demais alunos, do aluno com seus professores e do aluno com realidades elevadíssimas, as grandes obras, das quais os professores servem de intermediários e de modo a dar uma dimensão de sua importância, Snyders começa por destacar que em sua pesquisa, seja entre os pedagogos, seja na literatura, as relações tanto entre alunos quanto entre professor e aluno estão sempre presentes nas análises e nos relatos sobre a escola, pois a alegria cultural se realiza pela mediação contínua e constante das pessoas. Ela não se resume a uma troca de ideias, mas a vivências. Vivências que dão materialidade à escola como

uma obra comum dos jovens e dos adultos, os adultos que lá estão em carne e osso, aqueles que instituíram a vida escolar e constituíram o saber escolar para que os jovens, pouco a pouco, se apropriem da cultura adulta. Contudo, os jovens também abordam essa cultura com sua especificidade, insuflando-lhe sua maneira de serem jovens. (p.60)

Nessa produção em comum da escola, adultos e jovens experimentam o que Snyders denomina de “síntese enriquecedora das idades”, na qual: “o jovem leva para a escola a ‘genialidade’ de que ela necessita para vir a ser a escola de alegria, e as ‘carências’, que fazem com que ele necessite da escola para buscar mais alegria” (idem). O jovem que chega à escola vive a alegria de ser jovem e a alegria de tornar-se adulto mediado pelo adulto que ensina.

E o que ensina o professor a seus jovens alunos?

Compartilhando com ele as obras-primas ele lhes possibilita conhecê-las e também se conhecerem. O adulto pode ajudar o jovem a tomar consciência de seu valor e do valor de sua geração, levando-se a sério e reconhecendo o valor do que estão fazendo, vivendo e produzindo.

Os adultos também ensinam aos jovens “como ordenar seus sonhos, dominar seus sonhos (o que não significa de modo alguma renunciar a eles), ir além de sua história pessoal e das tentações do narcisismo” (p.62). Eles também podem contribuir para conduzir “uma efervescência da juventude” em “impulso autoconsciente, em tarefas possíveis e mesmo necessárias, em certas condições históricas” (idem) e à compreensão da “distância entre os seres e da pluralidade de perspectivas” existentes na sociedade, evidenciando que se há um terreno comum entre os homens, sua coexistência nem sempre é pacífica ou justa.

Para o adulto a relação também é benéfica no sentido de manter nele o desejo de compreender, de conhecer e de agir do jovem.

Na análise das relações entre os alunos, Snyders chama atenção para o fato de que os amigos são sempre referidos, nos relatos sobre a escola, como aqueles que fazem com que ela não se torne insuportável. Mas lembra que também essas relações são contraditórias. Há grandes conflitos entre os alunos nascidos das diferenças de estilo pessoal entre eles e de suas diferenças de classe.

Embora Snyders detalhe a análise das relações entre alunos na escola e como contribuem, ou não, para a alegria na escola, passo por ela brevemente já que o interesse deste estudo é a figura do professor e suas responsabilidades para garantir alegrias a seus alunos.

2.4.A relação professor/alunos e a alegria.

Com relação aos professores, Snyders lembra que tudo se complica pois: “depender de alguém que não tem a mesma idade, nem os mesmos gostos, nem o mesmo estilo de vida acarreta graves problemas” (p.79). Esses problemas vão desde os riscos do conformismo e do mimetismo, nascidos da admiração pelo professor, até o desprezo total por ele.

No entanto, lembra Snyders, a relação interpessoal professor/alunos não é estritamente geracional. Ela é definida no âmbito da especificidade da escola. Porque “a vocação da escola é ser uma ponte entre as pessoas e participação na cultura: local de apropriação cultural, superação rumo à alegria cultural” (p.90), é o ideal cultural – a emoção do educador em relação às grandes obras, o quanto as conhece e o modo como as elabora - que se destacam para o aluno nos traços de um professor e criam um vínculo com ele.

O relacional na escola é um meio a serviço do acesso dos alunos à cultura. Os alunos só proclamam suas esperanças com relação a um ‘professor legal’, quando não encontram alegria nos conteúdos culturais compartilhados por ele. Conforme Snyders,

(...) somente na medida em que os alunos não esperam encontrar na escola a alegria dos conteúdos culturais, e em que desacreditam da cultura como algo capaz de lhes

proporcionar alegria, é que toda a sua expectativa é monopolizada pela relação. Ousaria dizer que eles acabam por aceitar a relação. (p.90)

Considerando que as contradições entre professores e alunos não são suprimíveis, Snyders se pergunta como, apesar de tudo, conduzir a relação entre professor e alunos para mais alegria. Em resposta ele elenca uma série de condições favorecedoras da alegria nessa relação.

A primeira delas é que “o professor tenha vontade e, o que é mais difícil, continue a ter vontade de formar os jovens na alegria” (p.75), lembrando que essa alegria é cultural e depende das vivências em que os conteúdos culturais vão sendo compartilhados, apropriados e elaborados.

Entre essas vivências, Snyders destaca a importância de que o aluno se sinta e seja efetivamente levado a sério pelo professor, tanto como um adulto, quanto como um jovem que representa e pertence à nova geração

Os parceiros têm que viver entre si como diferentes, desiguais e, simultaneamente, em reciprocidade, porém uma reciprocidade que não suprima, que não tenha a pretensão de suprimir o fosso que existe entre as idades. (p. 81)

Os alunos também desejam que o professor confie neles para que conquistem a alegria de confiarem em si mesmos. Na alegria da relação bem sucedida, os jovens se reconhecem capazes e podem acreditar em suas forças.

Essa confiança deve se manifestar em relação à classe como um todo e a cada aluno em particular. “Todo aluno é importante, nenhum é excluído” (p.82), diz o autor.

No entanto, a relação educador – educando jamais será simples ou plana, pois o professor é ao mesmo tempo o adulto que assume as responsabilidades e comanda, que é superior aos alunos por sua posição, seu saber e sua experiência de vida e aquele “que é superado pelos alunos na mesma proporção em que o amanhã supera o hoje” (p.84). Em geral, ele não pertence à realidade da escola onde atua e percebe que o que oferece não pertence também àquele lugar e que os jovens a quem se dirige, obrigados a frequentar a escola, não consideram que aquela alegria oferecida pelo professor seja para eles.

Nessas condições, evidencia-se o quanto o professor é um elemento frágil na relação educador-educando. Embora sua fragilidade, segundo Snyders, seja percebida de modo mais ou menos confuso pelos alunos (p.83), estes não deixam de se aproveitar

dela, devolvendo ao professor, de modo fanfarrão, as manias, trejeitos, expressões e fixações que nele percebem.

Exposto ao julgamento dos alunos, submetido a sua indiferença e à bagunça, o professor tem sua autoridade colocada em cheque. “O aluno exerce controle sobre a autoridade do mestre”(p.85), e está sempre sujeito a não ser compreendido, a não ser acompanhado, a não ter a segurança de ter sido aprovado ou de ter conduzido seus alunos a cultura.

Comentando as dificuldades de ensinar diante da aspereza da juventude, Snyders explica que muitas vezes os combates por parte dos alunos que confrotam a superioridade do professor, significam fragilidade, ansiedade quanto às suas próprias expectativas e quanto às expectativas sociais em relação a sua passagem pela escola.

"Não resta dúvida de que os alunos desenvolvem 'qualidades' de arrogância nada fáceis de serem aceitas pelos professores, um certo espírito de oposição, ou, pelo menos, de cisão; uma impaciência e exigências que traduzem, na verdade, a ansiedade da expectativa: é a vida deles que está em jogo, sua iniciação na vida, sua irrupção na vida. No entanto, para que a relação seja feliz, é necessário que os professores consigam tratar com alegria esses momentos de combatividade". (p.84)

Para que os alunos possam ter acesso à alegria apesar desse conflito o professor precisa tomar consciência dessas contradições e lidar com elas sem desqualificar os alunos, nem refugiar-se na piedade para com eles. Ele deve, segundo Snyders, atrair a cumplicidade de seus alunos com relação às possibilidades culturais instauradas pela escola.

O professor, conhecedor de sua profissão, com domínio do conteúdo que ensina e que tenha preparado suas aulas pode e deve demonstrar a seus alunos que ambos participam da mesma busca: a alegria de descobrir, de conhecer, e que nessa busca o professor também descobre com os alunos e para seus alunos.

A proximidade entre professor e aluno na condução das relações de conhecimento e de convivência necessita de profundidade gravidade e também da possibilidade do riso. Ambos –gravidade e riso – estão inscritos na profissão docente como experiência, uma vez que todo professor foi aluno e guarda em si alguma coisa de sua infância e do seu tempo de aluno. Essa parcela do aluno que ele foi tanto influencia em seu humor, fazendo com que se leve a sério, mas também zombe um pouquinho de si mesmo, quanto lhe permite reviver sentimentos e aspirações dos alunos como se fossem suas e mostrar-se disponível a ouvi-los.

O educador bem sucedido, segundo Snyders, é aquele que mantém um potencial elevado de alegrias mostrando aos seus alunos que a escola, a existência e aquilo que os

espera merece que se esforcem em crescer. "A alegria da relação é uma troca, todos dão, todos recebem" (p.88).

Nessas trocas, o afeto participa tão intensamente quanto o intelecto, seja em relação à pessoa do professor, seja em relação à participação na cultura cultivada.

O afetivo, diz Snyders, dá acesso ao intelectual. "Os alunos aprendem realmente bem aquilo que os cativa, numa atmosfera de aula que lhes parece segura, com um professor que sabe criar afinidades" (p.92). "O sentimento-paixão torna-se compreensão e, portanto, saber" (p.91). E "o saber pode ser convertido em fruição e as obras da cultura podem demonstrar que o sentimento pode se encaminhar para a clareza (...) atingir a eficácia" (p.93).

A alegria escolar, segundo Snyders, é ao mesmo tempo afetiva e de progresso cultural, o que significa que o homem pode alcançar a unidade entre intelecto e afeto e que a escola seria um dos melhores lugares para se desenvolver essa unidade, uma vez que o que a caracteriza é a formação da personalidade, passando pela apropriação do conhecimento. Ou seja, conta-se na escola com "um vínculo entre o conhecimento e a individualidade global" (p.92) que cabe aos adultos que nela atuam, mediar, ajudando os jovens a não temerem o trabalho de reflexão e as experiências do pensamento, apoiados nas explicações por eles fornecidas.

Nesse caso, diz Snyders:

"O relacional é um meio a serviço do acesso dos alunos à cultura (...) o relacional é um componente do progresso cultural, do progresso total do aluno: viver em companhia de, em amizade com, às vezes quase em amor por um homem de cultura que tem por tarefa ajudá-lo a ter acesso a essa cultura" (p. 90)

Mas este professor bem sucedido também é uma figura contraditória para seus alunos, pois ao mesmo tempo que é uma figura sedutora, permitindo o acesso à alegria da cultura e suas obras-primas, é também aterrorizante, pois encarna a cultura das dificuldades, daquilo que o aluno ainda não domina, bem como o remete às facetas terríveis da humanidade: exclusões, violência, exploração.

Nessa tensão, uma missão das relações escolares seria a de "*integrar o mais secreto, o mais inquietante do afetivo com o discernimento intelectual*" (p.95), considerando também a importância da harmonização entre as expectativas do professor e os recursos do aluno para atender a tais expectativas, pois é possível que aconteça a frustração do professor nas relações pedagógicas e o aluno, capaz de sentir a decepção do professor, também se frustrar por não conseguir atendê-lo. A alegria seria o resultado desse equilíbrio entre o que se oferta e o que é possível de se acolher.

3. PARTE II – PROFESSORES INESQUECÍVEIS

3.1. O encontro com o livro “*Meu professor inesquecível*”

No final dos anos 90 do século passado, Fanny Abramovich, educadora e escritora, teve a ideia de reunir dez escritores para que retratassem, cada qual à sua maneira, um professor inesquecível e compôs com os textos produzidos uma antologia.

No prefácio por ela escrito, Fanny conta que pediu a cada um dos autores convidados que escrevesse sobre um professor, fosse ele do jardim da infância ou da universidade, de algum curso extra escolar, alguém que conheceram no decorrer da vida de estudos ou até mesmo um membro da família, que tivesse lhes deixado marcas por ter sido o melhor ou o pior de sua experiência educacional.

Para cumprir com o desafio, os autores vasculharam suas memórias encontrando lembranças dos episódios que juntos viveram, dos cenários em que conviveram, das alegrias e não-alegrias compartilhadas nas suas relações, de detalhes pessoais desses professores, tais como suas roupas, seu jeito de pisar, seus cheiros impregnantes, seus gestos, a letra com que escreviam, sua postura. Também foram rememorados os livros recomendados e as histórias contadas por eles, as tarefas e provas propostas, os modos com que estabeleciam o diálogo com os alunos.

Alfabetizadoras, o avô e o marido professores, os professores de matemática, de física, de história, de literatura, de gramática, de química, de latim, a professora de pintura, a cozinheira da família foram evocados por terem sido modelos, referências marcantes, por respeitarem seus alunos, por confiarem neles, por terem sido parceiros nas descobertas, por viverem com seus alunos situações de troca, de compreensão, por serem pessoas que ensinavam com sentimento, vivendo a contradição de sua superioridade e sua fragilidade. Mas também pelo medo que provocaram, pelas frustrações que produziram com suas cobranças e exigências.

Acolhendo ou assustando seus alunos, os professores escolhidos, como destaca Fanny, o foram por terem sido apresentadores do mundo a seus jovens alunos, por encaminhamentos significativos que imprimiram a suas vidas e por suas “significâncias éticas”.

Com humor e com lirismo, “homens e mulheres, de gerações diferentes, citadinos, interioranos, estrangeiros”, abordaram literariamente suas lembranças e as marcas, ali deixadas, por décadas, por seus professores. Oferecidas aos leitores, essas

lembranças suscitam identificações, evocam outros tantos professores inesquecíveis e outras tantas relações de carinho e de medo vividos na escola. Nelas, reconhecem-se práticas educativas, métodos de ensinar e de aprender, tradições pedagógicas, visões de mundo, modos de pensar a escola e o aprendiz que instigam reflexões sobre o papel do professor na vida e na formação de cada um.

Em meu encontro com tais lembranças interessei-me em buscar os índices precursores da alegria na escola presentes em produções de escritores brasileiros: o que diziam nossos escritores sobre a escola, sobre o que ali aprenderam, sobre seus professores, sobre as alegrias que nela vivenciaram ou sobre as expectativas culturais lhes foram negadas.

Entre as onze narrativas que compõem a antologia, já que a própria Fanny juntou-se aos seus convidados, contando também quem foi seu professor inesquecível, optei por analisar quatro delas: “Hastes, bolinhas e sapatos apertados”, escrita por Marina Colasanti; “Foram muitos, os professores” de Bartolomeu Campos de Queirós e “Um imenso lápis vermelho” de Fanny Abramovich.

A escolha dessas quatro narrativas deveu-se em parte ao encantamento que produziram em mim e também ao fato de abordarem relações escolares e não escolares de aprendizado, as frustrações produzidas pelas relações escolares e aspectos inusitados da relação professor-aluno.

Guiada pelas reflexões e apontamentos de Snyders, procurei apreender nessas narrativas o que torna um professor inesquecível, como ele participa da passagem de seus alunos pela escola e de quais índices precursores da alegria na escola ele é portador.

3.2 . *Hastes, bolinhas e sapatos apertados*

Marina Colasanti abre a antologia com seu texto titulado *Hastes, Bolinhas e Sapatos Apertados*. Nascida na África e educada na Itália, transferiu-se com a família para o Brasil ainda jovem, desenvolvendo aqui sua vida pessoal profissional.

Tendo vivido sua infância durante a Segunda Guerra Mundial, ela não frequentou o ensino primário em uma escola regular. Deslocando-se por diferentes cidades, sua família encaminhou-a, juntamente com seu irmão mais velho, para aulas particulares, nas casas das muitas professoras pelas quais passou. Aulas que eram

interrompidas pela sirene de alarmes antiaéreos que obrigavam seu pai a buscar as crianças de moto – o que encantava a menina na sua inconsciência infantil.

Ela assim descreve esse período de sua formação escolar:

Inesquecível para mim é esse processo picotado e imprevisível, em que de alguma maneira tudo estava sempre recomeçando e sendo novo, em que meu único colega constante era meu irmão e em que as professoras, os rostos das professoras, se acendiam e se apagavam, como faróis apontando o caminho.(p.12)

Nessa trajetória escolar inicial tão diferenciada daquela vivida pelas crianças brasileiras, com as quais veio a se encontrar aos 11 anos, destacou-se uma de suas duas professoras inesquecíveis, que assim se tornaram por terem lhe ensinado coisas “de que nunca mais abriria mão” (idem): a escrita e a pintura. Ela as chama de *a primeira e a última* e narra separadamente o que cada uma significou em sua formação e quais alegrias lhe proporcionaram.

3.2.1 A Primeira Professora – a sedução da arte de ler e escrever.

A primeira professora, de quem Marina não se lembra do nome, é descrita por ela como uma jovem alta, magra e de cabelos encaracolados .

O nome dela esqueci. Junto com o nome esqueci uma porção de coisas dela, esqueci quase tudo. Mas guardei o essencial: que ela me seduziu para a arte de ler e escrever e que, com as ferramentas que me deu, ganho a vida até hoje. (p.12)

A sedução da escrita é o elemento fundamental na lembrança que Marina tem da primeira professora. “*O cultural, o ideal cultural*”, como destaca Snyders, é o que marca a relação da menina com a professora, cuja figura e traços pessoais não são descritos. No encontro entre ambas, destaca-se o cenário percorrido pela menina, precedida pela professora, até uma sala iluminada, onde, ao redor de uma mesa redonda sentavam-se algumas crianças, cabeças baixas sobre os cadernos, ocupadas com suas tarefas. Nas pontas dos pés, para alcançar o tampo, a menina espiou o que as crianças faziam: “Aqui, em plena luz, faziam-se hastes e bolinhas, estando mesmo uma ou duas crianças maiores a escrever palavras” (p.15). “Foi nesse ponto daquela manhã brilhante, em que erguida sobre as pontas dos pés eu alcançava a revelação quase mística da escrita” (idem, ibidem).

Marina, que fora apenas acompanhar o irmão mais velho que deveria ser alfabetizado, encanta-se com a sala iluminada e com as crianças que traçavam hastes e

bolinhas, prática pedagógica descrita por ela em detalhes e caracterizada como sendo trabalhosa para a criança.

Eu sou do tempo, nem tão distante, em que se acreditava que ter uma boa letra era importante na vida, e que uma boa letra se adquiria desde o princípio. Então, antes de qualquer outra providência, antes de saber identificar uma única vogal, a criança empunhava um lápis de ponta não muito afiada para não rasgar o papel e, no caderno quadriculado, começava a traçar hastes do tamanho de cada quadradinho, uma ao lado da outra, interminavelmente.

(...)

A etapa seguinte eram bolinhas.

(...)

Já se percebe que a próxima fase do trabalhoso avanço do saber era uma alternância de hastes e bolinhas, cada uma em seu quadrado, independentes, mas de namoro armado, olho posto na união que fatalmente se daria de uma haste e uma bolinha, união que, graças ao acréscimo de um rabicho aqui ou de uma curvinha ali, geraria afinal a tão esperada letra. (p.14)

Fascinada pela sala, pela mesa, pelas crianças e desejosa de também fazer aquilo que o irmão estava ali para aprender, ela recusa-se a ir embora com a governanta. Com a anuência enternecida da professora, que a compreendeu “*na maturidade que lhe [era] própria*” (SNYDERS, 1993. p.29), a menina recebe um lápis, um caderno quadriculado e senta-se à mesa: “*E ali estava eu, com a alma ainda nua e com o lápis na mão, na mais plena felicidade...*” (p.16). Felicidade por crescer, lançando mão da mediação do adulto que ensina (idem, p.60) e participando da relação de ensino com vitalidade, virgindade e disponibilidade que, segundo Snyders, são as três potencialidades da juventude em face dos adultos.

"A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência, que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais, mas também recursos - e que já demonstraram sua capacidade, pois, o tempo todo, ela teve que enfrentar situações novas." (SNYDERS, 1993, p. 30)

Ao dedicar-se à prática trabalhosa das hastes e bolinhas, que lhe exigia dedicação, atenção e insistência em prol de uma conquista futura – as letras -, a menina não apenas "se sacrifica[va] no presente" (idem, p.31), renunciando a brincadeiras, resignando-se e submetendo-se à tarefa, mas experimentava também o que Snyders chama de triunfo, em fazer valer seu interesse e desejo por em inserir-se em uma experiência cultural, ainda não destinada a ela, e dela apropriar-se “*senti[ndo]-se merecedora dessa imensa elevação*” (idem, p.48)

Triunfo e elevação que Marina celebra homenageando “*a mesa em que aprend[eu] a escrever*” e que na sua memória “*é ainda a madeira mais nobre que conheceu (...) por ter servido a tantas crianças em seu primeiro gesso civilizatório*” (p.16). Ela a descreve em seu formato, material, pernas e sobretudo, na história de

gerações de aprendizes que nela inscreveram suas marcas - furos, riscos, manchas e gotas de tinta – fazendo dela “*uma mesa antiquíssima*” (idem, ibidem).

Se as características pessoais da professora não foram lembradas, seu modo de ensinar, o espaço em que ensinava e os recursos que oferecia a seus alunos foram minuciosos e delicadamente descritos, bem como seus gestos profissionais e os modos como aquela mulher acompanhava a relação das crianças com a escrita:

Crianças de várias idades, em estágios distintos, passavam suas manhãs **sob a orientação e o olhar amoroso** da professora, **ciscando conhecimentos** ao redor da mesa [em que eram reunidas]. Nem sequer havia quadro negro. E pra quê? **Os novos dados, as dúvidas, as correções, tudo era resolvido individualmente, dito quase num sopro junto à bochecha, enquanto a mão da professora guiava mãozinhas gordotas.** (p. 14. Grifos meus.).

O que ela aprendeu com sua primeira professora permaneceu nas suas lembranças, testemunhando que a possibilidade de alegria na escola, embora passe pela relação com o professor, não se limita ao contato pessoal com ele.

Como sinaliza Snyders, o contato pessoal ou reduz o cultural ou prevalece sobre ele quando os alunos não esperam alegria dos conteúdos culturais: “*Somente na medida em que os alunos (...) desacreditam da cultura como algo capaz de lhes proporcionar alegria, é que toda a sua expectativa é monopolizada pela relação com o professor*” (Snyders, 1993, p. 90). Nessas condições, os alunos, segundo Snyders, “*proclamam suas esperanças com relação a um ‘professor legal’*” (idem, p.76).

Outro elemento que marcou as lembranças de Marina, com relação à primeira professora, também era cultural e não se relacionava diretamente com a pessoa dela. A primeira professora tinha um irmão desenhista cujos quadros enfeitavam as paredes da casa. Aqueles desenhos foram, nas palavras de Marina, “[s]eu primeiro encantamento artístico. Posso até dizer que foram o meu primeiro museu” (p.13).

O encantamento com o desenho e a pintura perdurou para Marina e marca a relação com sua última professora.

3.2.2 A Última Professora – “*Eu havia aprendido a ver criticamente uma exposição.*” (p. 19)

A última professora, Caterina, é detalhadamente descrita:

Tão magra que vejo as veias sob a pele branquíssima, e nos primeiros tempos estremeço quando move as mãos, de medo que os pulsos se partam. Quase loura – mas a cor muda de vez em quando ao sabor das tinturas –, de cabelos curtos, às vezes retidos por uma faixa de gaze azul-pavão, que ela arremata em grande laço lateral. Veste uma espécie de avental de pintor, indefinido e limpo. Calça

babuches com meias soquetes. E fuma desbragadamente, segurando o cigarro no alto com os dedos. A idade dela jamais saberei, mas certamente não é jovem. (p.17)

Dela, são dados a conhecer ao leitor, traços de sua personalidade: a distração com as coisas do cotidiano, a atenção às nuances das cores e dos gestos, o temperamento libertário, o gosto em escandalizar e também seu cenário – a cobertura de frente para o mar –, inundado de luz: “a luz quase dourada que vem das claraboias do alto. A luz clara e fria, cortante, reflexo do mar que entra pelas grandes janelas da frente” (p.17).

Caterina fez parte da adolescência da autora em uma relação de aprendizado extra-escolar, escolhida, mais que isso, desejada por ela: “Ninguém me levou pela mão. (...) Eu disse quero, quero muito. (...) E fui sozinha, no sol das duas da tarde”. (p.16)

A extra-escolaridade, como lembra Snyders (1993), “pode oferecer as alegrias da cultura mais elevada” (p.37), mas por ser opcional – escolhe-se o que se quer fazer –, por não enfrentar sanções e avaliações, como na escola e por prolongar-se até que a atividade nela implicada não agrade mais, na maioria das vezes não leva o aprendiz para além de fins próximos, mesmo que medíocres, tendendo às alegrias fáceis, não ampliando a variedade dos gostos ou o domínio de determinado aprendizado.

Porém o desejo de Snyders, que ele chama "Sonho" é "uma complementaridade e uma harmonização entre a vida escolar e a vida extra-escolar (p. 39). Foi isso o que aconteceu com Marina, que fez da pintura uma atividade que a acompanha até hoje, levando-a a afirmar: “E o que aprendi com ela me enche a alma de alegria até hoje. Ela me ensinou a pintar”. (idem).

Seu texto é, como diria Snyders, uma celebração da alegria de aprender: “a alegria de compreender, de se comover, de saber fazer...” (1993, p.32), em que o sujeito se recria pela apropriação da cultura.

É a relação de aprendizado, mediada, guiada por Caterina que ocupa o centro da narrativa, sendo secundada por detalhes como a cumplicidade entre ambas, na sua diferença geracional, e o carinho especial que a professora tinha por sua mais jovem aluna, fazendo-lhe alguns agrados como levá-la na cozinha para tomar sorvete, algo que não repetia com nenhum outro aluno.

A cumplicidade alegre entre Caterina e Marina é descrita por esta no jogo de escandalizar as alunas mais velhas com comentários sobre “a fidelidade conjugal ou sobre a suposta superioridade dos homens”. O jogo vivido por ambas remeteu-me à

síntese enriquecedora das idades, defendida por Snyders. Síntese das idades entre a “velha mestra” que partilhava com a jovem aluna seu “temperamento libertário”, e síntese das idades de um mesmo indivíduo, no caso a professora, em que o arrebatamento, o calor das afirmações juvenis, que colocavam em questão princípios sagrados, uniam-se a suas atitudes elaboradas de adulto, revelando nela uma porção juvenil.

Nessa relação, em que a oposição psicológica entre as idades se dilui, sinaliza Snyders, o adulto ajuda o jovem a se conhecer e a compreender a juventude, em seu arrebatamento e em suas contestações, como válida em si e como etapa a ultrapassar, bem como a compreender a vida adulta como algo não repugnante em sua austeridade, mas como uma etapa da vida que conserva algo da infância e da juventude, entendidas como etapas da vida que não secam e morrem assim que cumprem seu ciclo, mas que são “tesouros vivos e continua[m] a nos enriquecer sem que o saibamos” (1993, p.60).

Caterina participa da formação pessoal de Marina, mas sobretudo ensina-lhe, “pincelada a pincelada, os segredos da profissão” (Colassanti, op.cit., p.18). Seu método é descrito:

Aqui também se começava fazendo hastes, só que hastes de outra natureza. Primeiro desenhar objetos. Passado algum tempo, desenhar naturezas-mortas. E só bem depois, modelo vivo. Na mesma ordem, pintar naturezas-mortas – quantas maçãs pintei na vida, quantas garrafas! – e depois pintar modelo vivo, mas atenção, as primeiras vezes quase sem cores, só com tons de terra e branco, nem sequer preto, que é criatura de difícil manejo e temperamento invasor (p. 18)

O método com suas etapas assegura, segundo Snyders (1993) “possibilidades de progresso que não se pode esperar dos encontros ‘reais’ (...), que se fazem de vez em quando e sobre assuntos variados, de acordo com os caprichos da oferta e da procura” (p.125) e dos acasos desordenados, do que se encontrar. O aprendizado graduado e progressivo, continua ele, adapta-se aos recursos, em determinado momento, de determinado aluno e também vai um pouco além da medida imediata, propondo dificuldades que impeçam sua mente de relaxar e a chamem a preparar-se à superação.

O processo de aprendizado, assim organizado, como analisa Snyders, exige da jovem Marina “um certo autogoverno e um controle de suas ações” (p.28), uma atenção aos detalhes e recomendações da professora que são lembrados por ela já adulta.

Pintar um ovo. Coisa de grande delicadeza. Se você o pintar muito branco, me dizia Caterina, vira ovo de gesso. Mas, se meter umas sombras coloridas, uns reflexos de cor, vira ovo de Páscoa. Um ovo perfeitamente oval é de madeira, daqueles de remendar meias. O segredo de um ovo pintado está na gentileza do

olhar e na firmeza do toque. Velásquez, esse sim, sabia pintar ovos por fora e por dentro (p.19)

Também são evocados os gestos profissionais de Caterina:

Vinha por trás do meu cavalete, olhava e sem interromper a conversa, ia apontando os defeitos, as soluções. Às vezes, raramente, pegava o pincel da minha mão e então, misturava rapidamente as tintas na palheta, e apenas com um toque aqui e uma pincelada ali iluminava o quadro inteiro, construía aquilo que estava mal definido e fosco. (idem)

Com suas correções e recomendações Caterina alimentava em Marina o desejo de crescer, de superar-se pela apropriação do gesto adequado, de tentar recriar em si a compreensão e as habilidades da professora, o que, nas palavras de Snyders, “é um dos componentes essenciais do presente da criança [e do jovem]” (op.cit., p.28). Pela intervenção da professora, a atividade original da aluna não é anulada, mas exaltada em suas possibilidades. Pela mediação da professora, Marina antecipa o que seus esboços mal definidos poderiam vir a ser e que recursos ainda lhe faltavam para isso.

Marina relata um convite da professora que a emocionou: o de visitarem juntas a Bienal de São Paulo.

"Tão grande a Bienal, tanto quadro para estudar, para comentar. Ela parava diante de cada um, e me explicava, me mostrava, me dava uma aula. Ficamos até a hora do fechamento - fora chovia e dentro já não havia quase ninguém, mas nós não íamos arredar o pé antes que nos expulsassem." (COLASANTI, 1997, p. 19)

Marina sintetiza a visita à Bienal nos seguintes termos: “eu havia aprendido a ver criticamente uma exposição” (idem, ibidem). Caterina colocara sua aluna face a face com a produção cultural do seu tempo, possibilitando-lhe estabelecer ligações, vislumbrar perspectivas, “captar os homens em suas atividades sob o duplo aspecto da fecundidade e das explorações” (Snyders, 1993, p.149).

“A relação do espectador com um quadro”, analisa Snyders, “é bem a síntese do obrigatório e da autonomia: a partir de dados impostos, é ele [o espectador] que monta o quadro, e esse quadro restituído é um Picasso...” (p.112). Diante dos muitos quadros, o aprendizado de olhar para eles, reconstitui-los, analisa-los e, com eles, chegar à compreensão de coisas realmente importantes em uma obra de arte. Aprendizado fundamental para a autonomia, definida por Snyders (p.116) não como a ausência de referências, mas como a escolha dessas referências, nomeadas por ele como “mestres voluntários da maturidade” (p.116).

O contato com a arte, proporcionado à aluna pela professora, possibilitou-lhe desenvolver, o que Snyders chama de "originalidade autônoma": dar interpretações

peçoais às obras, "associar sua própria experiência à do autor, compará-la, assimilá-la, opôr-se a ela", pois na relação de aprendizado, "o aluno não está condenado a ser um simples consumidor de cultura, ele não recebe simplesmente a obra, mas a prolonga, a enriquece, acrescenta-lhe algo, faz nascer nela ecos que haviam ressoado" (SNYDERS, 1993, p. 114)

O tempo distanciou Caterina e Marina, como distancia a maioria dos professores de seus alunos. Esta parou de pintar e quando voltou a fazê-lo, convidou a mestra para uma exposição de seus quadros. No reencontro, Marina sentiu o prazer de "ouvi-la comentar o meu trabalho com o mesmo sutil rigor que me havia ensinado naquela tardes frias da Bienal de São Paulo" e Caterina ficou contente de "ver que, afinal, nada havia se perdido" (p.20) do que ela se propusera a ensinar.

O que se aprende com um professor torna-se parte do aluno e nele permanece vivo, sinaliza Marina ao finalizar sua narrativa:

"Caterina Barattelli já morreu. Talvez a minha primeira professora também tenha morrido. Mas as duas estão vivas em mim, tão vivas na minha memória e no meu relato como estavam na manhã e na tarde ensolaradas em que pela primeira vez as encontrei." (COLASANTI, 1997, p. 21)

3.3. Foram muitos, os professores

O segundo texto é de Bartolomeu Campos de Queirós, que começa pelo relato dos aprendizados adquiridos no seio de sua família.

A mãe é apresentada através de seus três cadernos, "guardados com cuidados de sete chaves, sobre a cômoda do quarto" (1997, p.25). Neles, escritas com letras redondas e grandes, traçadas com "caneta de molhar", receitas de "amorosos doces", anotações de riscos de bordados e longos poemas.

Do pai silencioso, que lia livros sobre homens célebres, ouvindo no rádio a Voz do Brasil ou o Repórter Esso, Bartolomeu aprendeu a apreciar o silêncio, o carinho sem mãos, feito só com os olhos, o esforço de muito trabalhar para garantir o sustento da família.

O irmão mais velho, estudando enfasiado sobre a mesa, era uma figura que o autor invejava pelos compromissos escolares que possuía e pelo acesso a assuntos que o

faziam sonhar: “os afluentes do Rio Amazonas, a rosa dos ventos, os pontos cardeais, as três caravelas” (p.26).

Da avó ficaram-lhe as lembranças da fé e da leitura matinal da folhinha Mariana:

(...) ainda em jejum, arrancava a página da folhinha Mariana e lia as recomendações. Meditava, cambaleando no meio da sala, sobre o pensamento escrito no verso do papel para depois conferir a fase da Lua, a previsão das enchentes e estiagens.(p.27)

Maria Turum, a empregada da avó, que "sabia de tudo sem conhecer as letras" (idem), ensinou-lhe a atenção ao outro e ao mundo e o exercício de ler-lhes os sinais, antecipando chuvas, adivinhando desejos. Com ela aprendeu também o gesto de dividir-se com a família a quem atendia com cuidado e carinho e o conhecimento do “mundo tocado pelos olhos” (idem).

Grande destaque na sua formação pessoal teve o avô que “arrastando solidão, escrevia nas paredes da casa, As palavras abrandavam sua tristeza, organizavam *sua curiosidade silenciosamente*” (idem).

Sua paixão pelas palavras chamava a atenção do neto e as paredes, sobre as quais o avô escrevia sobre a cidade – “amores desfeitos, madrugadas e fugas, casamentos e traições, velórios e heranças” - e também contornava objetos, escrevendo no interior dos desenhos o destino de cada coisa, se tornaram seu primeiro livro de leitura.

Devagarinho o menino foi “decifrando sua letra, amarrando as palavras e armando seus significados” (p.28). Esse avô poderia ter sido seu primeiro professor, como ele mesmo escreve, e só não o foi, diz ele ironizando as formalidades da escola, “porque não fazia plano de aula, ficha de avaliação e não tinha licenciatura plena” (idem). Seu método, ainda que não intencional, consistia em “escancarar o mundo com letra bonita” e deixar o menino livre para desvendar sua escritura. As aulas eram tranquilas “e o maior encanto estava em meu avô cultivar as dúvidas” (p.29).

Nesse processo, dia após dia o menino "aprendia cada vez mais palavras e mais distâncias, combinando melhor as orações” (p. 28). *As combinações que o avô fazia entre as palavras, as inversões que produzia nos ditados populares e nas verdades aceitas, sua capacidade de negociar com as palavras e de buscar seus avessos, atordoavam e seduziam o menino, produzindo um envolvimento que antecipava o que*

seria o conhecimento e a utilização deliberada da leitura e da escrita. Os dizeres inscritos nas paredes davam-lhe noções “sobre o mundo e as fronteiras do mundo”(idem), que fora o único e maior livro de seu avô, que mais do que fazer contas, ensinou o menino “a fazer de conta” (p. 29).

Apesar dos muitos conhecimentos apreendidos nas relações familiares e do fato de ter sido alfabetizado pelas paredes de seu avô, nem o menino, nem sua família consideravam a casa uma escola. *São dois os motivos apresentados pelo autor para a diferenciação vivida entre a casa e a escola.*

O mais imediato foi o fato de que a família nunca deu importância às demonstrações do menino de que já sabia ler.

“Em minha casa ninguém atribuía importância às minhas leituras. Eu aproveitava pedaços de jornais que vinham embrulhando coisas e lia em voz alta procurando atenções e reconhecimentos. Meu pai me olhava e repetia sempre. ‘Menino, deixe de inventar histórias, você não sabe ler, nunca foi à escola’ ou ‘Menino, deixe esse papel e vá procurar serviço melhor para fazer’.
(p. 30)

Ninguém da família acreditou, em momento algum, que o menino tivesse aprendido a ler antes de ir para a escola e isso o levou a ter medo da escola, medo do que ele chama, no texto, de "autorização" que a escola precisa dar para que se pudesse aprender, medo porque ele mesmo já sabia que lia.

O segundo motivo da distinção é estabelecido pelo autor, já adulto, que cotejando seus aprendizados no âmbito da família e no da escola, ironiza esta última em seu formalismo e artificialidade. Em casa ele aprendeu sem provas, sem deveres, sem exercícios de coordenação motora. A casa não tinha “cartazes de cartolina, vidro com semente de feijão brotando, cantinho de leitura com livrinhos infantis, lista de ajudantes do dia, tanque de areia, palhacinho de isopor, flanelógrafo de feltro verde” (p.29). Com o avô, aprendeu a contar sem usar toquinhos coloridos, tampinhas de garrafa, palitos de picolé. Com ele, não decorou poemas sobre pratos sem cantinho, azeitonas e bons costumes. Também não resolveu problemas, que não sabia serem de aritmética ou de generosidade, dividindo as dúzias de ovos e bananas, os litros de leite, fracionando laranjas e maçãs, A casa não exigia uniforme, nem o avô o convidava a fazer “rodinha”.

“Meu avô”, sintetiza ele, ”devia supor que a escola fosse o mundo inteiro, a vida inteira, com noite e dia, perda e ganho, dores e tristezas, sonos e sonhos" (p.29).

A escola não foi para o menino algo esperado, uma promessa de conhecimento, mas motivo de conflito.

“Passei a duvidar da escola. Parecia-me um lugar só para dar autorizações. Se a escola não autorizasse, eu não poderia saber. O medo desse lugar passou a reinar em minha cabeça. Comecei a dar razão ao meu irmão, já capaz de dirigir o caminhão assentado em um travesseiro de paina. Mas logo me veio a ideia: quando entrar para a escola, eu faço de conta que esqueci tudo e começo a aprender de novo. ‘Uma mentirinha é um santo remédio para botar um ponto final em conversa fiada’, me ensinou meu avô, coisa que comecei a praticar para encurtar perguntas e me livrar de incômodos. Havia pessoas que gostavam de indagar muito mais do que deviam”. (p.30)

Diante da primeira professora, Maria Campos, seu livro de chamada e o caderno de plano de aula, o menino desejou imensamente esquecer o que sabia e sentiu a diferença entre a liberdade com que aprendera até então e a escola. “Só minha cabeça andava aflita para esquecer. E esquecer é não existir mais. Isso não é tarefa fácil para quem aprendia em liberdade, escolhia pelo prazer, guardava pela importância” (idem).

Snyders (1993) tematiza os sentimentos expressos por Bartolomeu ao analisar as distinções entre a escola e a vida. "A escola como um mundo diferente da vida, como uma relação de obrigação" (p.119), pois trata-se de uma "escola tristemente oposta à vida, mas ainda mais tristemente oposta a si mesma". (idem), alí Bartolomeu se encontrava em outro contexto de aprendizado, muito diferente daquele no qual havia tido tanta alegria. Assim, para o menino Bartolomeu se abria a possibilidade de não-alegria, Snyders esclarece que

“Os riscos de não-alegria são então evidentes e foram evocados com muita frequência: riscos de que a escola se degrade como irreal, artificial, factícia; ela gira em torno de si mesma, cai na mesmice, rotina, desgaste, sem dúvidas ainda mais contrários à alegria que incidentes mais ou menos dramáticos, " (p.119)

Bartolomeu diante da maneira como aprendera com a família, a que optou por negar, e a maneira como aprendia na escola, se encontra em meio a uma contradição, "A diferença entre o escolar e o vivido fora da escola é tão grande que a escola se descobre, por essa razão, desbotada e fantasiosa." (p.120).

No entanto, essa contradição se atrela a outra, "Se a escola foi inventada, é porque a vida não é suficiente para educar (p.122), logo, a escola de Bartolomeu não estava cumprindo sua função de ensinar.

Nesse conflito, Bartolomeu não foi incitado a usar plenamente a irrealidade da escola para aprender mais, para ir além do que já havia elaborado. "O estudo", diz Snyders, "poderia e deveria ser feliz na escola já que pode ser graduado, progressivo e, portanto adaptado aos recursos, em determinado momento, de determinado aluno" (p. 125). Ele não foi reconhecido naquilo já sabia por sua professora e instigado por ela a ir além. Antes, foi envolvido por ela afetivamente.

Sua relação com a professora começou no primeiro dia de aula, antes mesmo da entrada em sala.

"No pátio ela nos leu da cabeça aos pés, conferindo a limpeza do uniforme, as unhas lavadas, o cabelo penteado. Pela primeira vez me senti o seu livro. Miúdo, descalço, morria de inveja do menino *Avante* guardado no embornal. Fui o primeiro da fila. Dona Maria Campos segurou minha mão e a fila andando em direção à sala de aula. Mão fina e macia como o algodão da paineira, que minha mãe colhia aos tufos e costurava travesseiro com cheiro de mato. Meu coração disparou de amor e mão. Comecei, assim, naquele depois de meio-dia, a praticar minha promessa: tomar bomba no tudo já aprendido e começar branco como o caderno do *Avante*. (p.31)

Desde o primeiro momento na escola o menino resolve lidar com o conflito em relação à escola, fingindo não saber o que já sabia.

O autor descreve a professora com detalhes e demonstra sua admiração pela alvura de sua roupa, pelo olhar capaz de ver muito depois das coisas, por sua voz mansa, "mistura de fortaleza e doçura" (p.31). A figura da professora e sua admiração por ela o "instigavam ao silêncio", com que ele a presenteava, sem que ela pedisse. "Todo cuidado era pouco para não perder o seu amor" (idem).

"Encher o caderno com fileiras de a,e,i,o,u foi o primeiro exercício. Vaidosa, ela me apresentava os sinais para escrever e ler o mundo. Ganhar o seu visto feito com lápis azul ou vermelho riscava com alegria toda a minha avida. Eu me esforçava, caprichava na letra e mordida a língua no canto da boca".(idem, ibidem)

O menino "mentia descobrir pela primeira vez as palavras. Vencia as horas folheando a cartilha, lendo até o fim, em silêncio, guardando em segredo os depois" (idem). A professora, segundo ele próprio, jamais soube de seu adiantamento e ele "nunca soube se precisava mesmo de suas lições ou de seu carinho. E isso ela me

presenteava. Eu aprendia para ela. Mas, se não me esqueci de sua presença, valeu a pena”.(p.32)

Snyders (op.cit.) ao analisar as relações entre professores e alunos na escola destaca que, embora a relação seja fundamental, ela não é suficiente, porque a especificidade da escola está na relação do aluno com o conhecimento sistematizado, mediado pelo professor. A escola, como ele afirma, deve ser “uma ponte entre as pessoas e a participação na cultura: local de apropriação cultural, superação rumo à alegria cultural através da vivência de certas condições de comunicação, de adaptação e de apoio de pessoa a pessoa” (p. 90). A relação, no contexto escolar, deve ser um meio, a própria ponte, para se chegar à cultura. Por isso, “quanto menos alegria os alunos esperam dos conteúdos culturais (pelo menos, é muito raro que o digam), mais eles proclamam suas esperanças com relação a um ‘professor legal’.” (p. 76)

Bartolomeu explicita aquilo que Snyders considera que é raro que os alunos digam – na falta de esperanças no aprendizado, na apropriação dos conteúdos culturais, a expectativa do aluno é monopolizada pela relação pessoal com o professor, o aluno aceita a relação com o professor.

No relato de Bartolomeu a aceitação da relação se evidencia na centralidade que o amor pela professora ocupa na narrativa. No entanto, a crítica à centralidade desse amor é tecida com sutil ironia ao reconhecer que “aprendia para ela” e ao final, quando descreve uma experiência cultural – a leitura - e um objeto cultural - o livro - como os elementos da ação docente que lhe permitiram ir além do que aprendera com o avô: “dona Maria Campos me ensinou demais, muito além das paredes de meu avô. Ou melhor, me ensinava serem muitos os lugares da escrita e da leitura. De suas histórias lidas no fim da aula, eu ainda guardo o cheiro do livro”. (p.32)

O que Bartolomeu define como aprendizado assegurado pela professora são os espaços preenchidos pelos conteúdos culturais em sua iniciação escolar. Espaços que poderiam ter sido mais amplos se a professora tivesse sabido perceber seu adiantamento, tudo aquilo que ele já sabia. Na ausência da dialética entre continuidade e ruptura – com aquilo que o aluno já traz para a escola - defendida por Snyders restou um grande espaço desocupado que foi preenchido pela relação afetiva intensa que o aluno construiu com a professora. Relação essa de tamanha confiança ao ponto de o levar a renunciar à dúvida, elemento primordial na relação com o avô: "Se dona Maria

me tivesse dito estar o céu no inferno e o inferno no céu, seu carinho não me permitiria dúvidas". (p.33)

Ao concluir que “de tudo aprendido, resta a certeza do afeto como primordial metodologia” (idem), Bartolomeu me aproximou da tese de Snyders de que na escola o progresso cultural deve formar uma unidade com a relação afetiva . Todos sabemos, diz ele, que, para o aluno, o conhecimento é trazido pelo afetivo: ele aprende bem o que cativa, numa atmosfera de aula que lhe pareça segura, com um professor que sabe criar afinidades. Eis por que a escola ao mesmo tempo tem necessidade de conciliar o intelectual e o afetivo, e constitui um local privilegiado para operar essa conciliação.

No entanto, alerta Snyders, a alegria na escola só é possível na medida em que o intelectual e o afetivo conseguem não se opor. (ibidem, p. 92):

Dizer que a relação entre educadores e educandos é ao mesmo tempo afetiva e de progresso cultural – é afirmar que o elemento intelectual está apto a se unir aos elementos de sentimento. [...] Reciprocamente, o afetivo dá acesso ao intelectual. (Snyders, op. cit., p.91)

Embora o afeto que nutria por sua professora tenha possibilitado a Bartolomeu não vivenciar a escola apenas como tédio, muito da alegria possível da escola lhe foi subtraída por alguém que não conhecendo seus alunos e não compreendendo o que havia neles além de carinho e de obediência, não foi além daquilo que já conheciam e acreditou “vaidosamente” que lhes ensinava.

3.4. O imenso lápis vermelho

Fanny Abramovich diante da proposta de escrever sobre o professor inesquecível revê seu trajeto escolar, se recorda de vários professores, de muitos deles, das matérias, das escolas, ela se recorda também dos professores da Faculdade de Pedagogia da USP, suas características marcantes e as brigas, assim ela vai passeando por seus professores para escolher um deles para enfim elaborar um depoimento e demonstra indecisão para escolher seu professor inesquecível e, de fato, ela se lembra de vários professores.

O professor Roque da faculdade que ensinou a fazer estudos monográficos da obra de Rousseau, a tia Arminda que telefonara em todos os aniversários, Dona Nicota

que alfabetizara pai e filha com a mesma cartilha, o professor Jofre que a levou à loucura com as equações de segundo grau, Dona Eneida que exigia teoremas de cor, o professor Benjamim, a professora de Latim que exigia que os alunos cantassem para memorização, o professor de Desenho Geométrico, o professor Saraiva de Geografia por quem se apaixonou, Dona Ary que tinha nome de homem e bigode, Dona Maria Alice que era fofoqueira, o professor Messias e seu espantoso paletó xadrez, o professor Severo que fazia jus ao nome, Dona Carolina Bori a fazendo mergulhar nos mistérios da Psicologia Dinâmica, o professor Antônio Cândido cujas aulas a autora seguiu como ouvinte e por fim a Dona Mariinha Werebe.

Porém, apesar de se lembrar de todos esses professores, de se recordar de suas principais características, a autora não indica nenhum deles como professor inesquecível a ser descrito por ela e elege outra professora, Dona Linda, sem sobrenome, que foi professora do terceiro ano primário enquanto estudava no Colégio Batista Brasileiro no bairro de Perdizes em São Paulo em uma sala mista de meninos e meninas, todos muitos limpos e todos ali “viviam experiências pedagógica marcantes com dona Linda” (p.86) a autora descreve, claro que com ironia, pois essas experiências foram nada fáceis para ela.

Diferente dos demais narradores dos contos aqui analisados, Fanny Abramovich escolhe uma professora, realmente inesquecível, porém com qualidades que ela, como futura professora, tomou como modelo a não ser seguido. Ela descreve Dona Linda com repúdio e se lembra das formas de que a professora se utilizava em sala de aula, dos castigos que aplicava, do incentivo que dava à delação saindo da sala e deixando sempre um aluno encarregado de “dedo-durar” os demais colegas, fazendo desse aluno tão ameaçador quanto a própria professora e o tornava capaz de trair seus amigos, e essa função era uma maneira de presentear os bons alunos, estes tinham a verdade ao seu lado e participavam da punição daqueles que não obedeciam a professora em sua ausência.

Ela se lembra da professora como uma mulher muito grande, gorda, “quase um gigante...” o que contribuía para caracterização de uma a figura assustadora, “guardo a imagem de um rosto severo e de cabelos enrolados num coque” (p. 87) não sabe se feia ou qual idade teria naquela época, conclui que era velha, mesmo se talvez uma garota

recém-formada. Era muito brava, mal humorada, não sorria, era seca, incapaz de um gesto carinhoso ou qualquer tipo de afago para com seus alunos.

A autora descreve algumas técnicas educativas de Dona Linda, ao ouvir um palavrão, por exemplo, logo se munia de água e sabão para lavar a boca de quem havia pronunciado tal palavra, inadmissível naquele espaço cristão, e pelo próprio julgamento da professora, se ainda não fosse o suficiente, ela poderia utilizar de pimenta, remédios, líquidos, ou condimentos de sabor ruim para “concertar” o palavreado.

Fanny se lembra com calafrios do lápis vermelho, o instrumento de trabalho favorito de Dona Linda, com ele, ela corrigia os exercícios como que ignorando o que os alunos faziam de correto e dando imenso destaque aos erros dos alunos. O lápis, nas mãos da professora, era personagem de atitudes imprevisíveis,

“(o lápis) capaz de apontar para exercícios extras na hora do recreio, o dobro de lição de casa, ficar sozinha na imensa escola até terminar tudo, copiar vinte vezes a grafia correta da palavra escrita de modo errado e outras alternativas lúdicas e estimulantes para qualquer criança” (p.88)

E de fato, frases como “Nunca mais falarei um palavrão”, “Nunca mais falarei quando não for perguntado”, “Nunca mais assoprarei a resposta para o colega”, faziam um lema de Dona Linda: “Punição sempre! Na dúvida, vá ficar de castigo!” (p.88). Esses tipos de castigos acabavam por causar muita ansiedade nos alunos, também pavor de não corresponder às expectativas, medo permanente, sufoco esperando as quatro horas acabarem. A autora diz que a professora costumava repetir os castigos, logo, os alunos nutriam uma expectativa quanto a uma reação momentânea da professora “Era só aguardar. Os alunos, em estado de taquicardia permanente.” (p. 89).

A professora é descrita como de estilo militar, déspota não-esclarecida, detendo o poder pelo poder, berrava tendo razão ou não, não havia discussão, pois era ela a dona do lápis vermelho.

Fanny conta que ao voltar ao Colégio Batista Brasileiro se reencontrou com Dona Linda e pode fazer uma nova ideia sobre a professora do primário: era uma mulher nem magra nem gorda, nem velha nem jovem, ali estava “destituída do tamanho do medo” (p.90) assim foi possível compreender a proporção afetiva para as crianças, objetos, lugares e pessoas têm o tamanho da importância dada por elas.

Após descrever Dona Linda e como foi aquele terceiro ano primário sob aquele controle regrado no lápis vermelho, a autora conta quais caminhos buscou quando começou a dar aulas para crianças. Ela quis conduzir suas aulas diferentemente da maneira como Dona Linda havia feito, procurou por proporcionar momentos divertidos, experiências que pudessem ser vividas e sentidas pelas crianças e que fossem consideradas gostosas e importantes, que cada criança pudesse se encantar e crescer, tecendo, assim, um relacionamento aberto e de respeito mútuo.

Porém Fanny diz que não sabia como, o que ela sabia era como não queria ser e tinha Dona Linda como modelo

“Com ela aprendi, claramente, como não queria ser. Nem remotamente. Pra nenhum aluno, Nunca. Foi meu modelo, meu paradigma. Atenção!!! Cuidado!!! Olha o olho, o lápis vermelho, o berro da Dona Linda. Quando escorregava, sabia por quê. Até a pele reagia. A garganta diminuía a intensidade do grito, o olhar se abrandava, o sorriso vinha e se transformava em sonora gargalhada. Funcionou. Fui cúmplice e não carrasca de meus alunos”. (p.91)

Neste trecho ela também mostra que mesmo abominando as atitudes de Dona Linda foi influenciada por elas em suas atitudes e que sempre se polícia para não fazer como Dona Linda fazia, isso foi algo significativo que aprendeu com essa professora e no fim de seu conto, relata “Suspiro aliviada. Contentona. Plena. Aprendi mesmo!!! Consegui não ser como dona Linda. Amém!” (p.91) a alegria do não ser.

Snyders cria o termo ‘não-alegria’ julgando ser esta indispensável para analisar as relações entre alegria e tristeza e que o entrelace entre elas resulta na vitória da alegria ou um coeficiente superior de alegria, assim sendo, é possível uma reconciliação entre alegrias contrapostas: a não-alegria do ódio é indispensável à alegria do amor e o prazer contrapõe à tristeza das limitações.

Uma das definições do autor para a não-alegria é como um ato de ficar de vigília ou entregar-se a dispersão, aqui Fanny descreve como ter tido Dona Linda por professora contribuiu para que ela pudesse estar em estado de alerta para não agir como ela costumava agir, ou seja, ela pode ter contato com um modelo de professora que a permitiu julgar que tipo de professora ela seria, as vezes se dispersava e gritava, porém conclui que pode ser cúmplice de seus alunos e não carrasca, como havia sido Dona Linda.

“A alegria é um ato e não um estado, no qual nos instalamos confortavelmente é ‘atividade de passar para...’. A alegria também é um ato na medida em que, através dela ‘a potência de agir é aumentada’, um acréscimo de vida, fazendo o indivíduo se sentir como que prolongado, enquanto a não-alegria vai se restringir, se reduzir, se economizar, ficar de vigília ou entregar-se à dispersão”. (SNYDERS, p.42)

A cultura, como descreve Snyder, é conscientização, assim a cultura torna-se reveladora, fazendo com que rupturas aconteçam, a mente se abra para a realidade e todas as amarras que a cercam. Ele define também a angústia como a consciência que se tem que não aprisiona o indivíduo em qualquer justificativa que se dê para o real. Assim, tendo contato com angústia, a autora pode questionar-se, pode compreender o contexto de dominação e imposição de poder que sua professora submetia a todos na sala de aula.

A partir do conhecimento de uma forma negativa de ser professora, descobriu a existência da possibilidade de não ser, abrindo caminho para a superação daquela angústia, sem ignorá-la, mas em busca de caminhos para superá-la, estando a alegria e a luta para superar a não-alegria ligadas, resultando na vitória da alegria. Fanny mesmo diz não saber como realizar esta superação, mas uma certeza que tinha era a de que não queria ser como Dona Linda.

“É impossível separar a alegria cultural da luta para superar a não-alegria; é preciso participar dessa luta.” (SNYDERS, p.49)

As relações influenciam intensamente nas alegrias ou não-alegrias dos alunos e que ir bem ou mal em uma disciplina, pode significar gostar ou não de um professor, a autora relata “Que toda a alegria da minha idade, do espaço encantado do colégio, só vivia no recreio, nunquinha em sala de aula”. (p.89) o contato com seus demais colegas e com a beleza do verde do colégio que a faziam atingir a alegria, pois os amigos são os que fazem a escola não ser insuportável. Fanny conseguiu assim uma maneira de encontrar alegria em ser jovem “Mas a criança pode encontrar um jeito de compensar esses dissabores e construir uma alegria de ser jovem” (p.57).

Quanto ao conteúdo escolar a autora descreve “Lembro mal as informações escolares que recebi de dona Linda (e eu era uma das melhores alunas da turma)” (p.89). Snyder descreve um professor bem sucedido como aquele que mantém um

potencial elevado de alegrias, não era esse o caso de dona Linda, pois Fanny não se lembra do que aprendeu com a professora.

Dona Linda não possui características que Snyders traz em seu livro como importantes para alcançar alegria, ela não tinha respeito, nem confiança em seus alunos quando enfatizava o aprendizado da dedo-duragem, por exemplo. Sua superioridade significava a desqualificação dos alunos, no entanto, vemos em Snyders que a superioridade do professor se dá em razão da idade de ambos apenas

“O educador é, simultaneamente, superior aos seus alunos por sua posição, seu saber e sua experiência de vida e é superior pelos alunos na mesma proporção em que o amanhã supera o hoje”. (p. 84)

Não era uma professora disponível, vê-se quando lemos que uma das frases a ser copiada várias vezes como forma de castigo é “Nunca mais falarei quando não me for perguntado” (p.88). Ela parecia que nunca havia sido criança, não parecia compreendê-las, lavava a boca das crianças com sabão quando falavam algo que a desagradava e as punia com ou sem justiça.

A professora não demonstrava nenhuma forma de afeto para com seus alunos, Snyders chama a atenção para a reconciliação entre o afetivo e o intelectual sendo o amor um auxílio com o qual fosse possível apoiar as reflexões da escola e desenvolver a unidade entre o cultural e o afetivo. Do contrário a professora era muito autoritária, um exemplo é o lápis vermelho capaz de ditar regras, alterá-las, causando tensão nas crianças. Snyders cita “O deserto afetivo condena a escola à tristeza” (p.94).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As três narrativas analisadas nesse trabalho descrevem com intensidade a influência que os professores, considerados inesquecíveis por seus autores, tiveram em sua constituição pessoal. Nenhum dos professores lembrados passou em branco na vida desses alunos. Eles lhes deixaram marcas afetivas e éticas, lhes possibilitaram descobertas decisivas e momentos desconcertantes. Todos foram modelos de modos de estar no mundo, mas nem todos lhes asseguraram a alegria na escola, definida por Snyders como “alegria cultural”.

Segundo Snyders, a alegria cultural, possível na escola e caracterizadora de sua especificidade, assenta-se em dois pilares de sustentação: "A escola são conteúdos e relações específicas: é preciso encontrar prazer em ambos para atingir a alegria" (p. 69). Isso significa que cada um desses pilares, isoladamente, não é suficiente para garantir a alegria na escola. A ausência de conteúdos ou a ausência de relações positivas, afetivas não asseguram a apropriação e a elaboração da cultura cultivada.

O afeto que Bartolomeu de Queirós nutria por sua professora, Maria Campos, apesar de sua intensidade, não o fez avançar em aprendizado, não lhe permitiu ir além do que ele já havia aprendido com a família. Dona Maria, sem o saber, ensinou a Bartolomeu, esconder o que já sabia e a renunciar à dúvida. O afeto foi a relação possível e aceita pelo menino em uma escola que ampliou muito pouco o que ele já descobrira sobre as possibilidades instigantes da escrita nas paredes de seu avô. Dona Maria não lhe ensinou a magia da escrita, aprendida com o avô. Como reconhece o próprio autor de modo enfático, ela ampliou suas referências ao ler histórias escritas em livros. Com isso ela lhe possibilitou compreender serem muitos os lugares da escrita e da leitura.

A relação autoritária que Dona Linda estabeleceu com seus alunos não contribuiu para que Fanny Abramovich e seus colegas de sala aprendessem os conteúdos escolares. Eles aprenderam com ela um modelo de não-ser, de não-alegria. Eles aprenderam a desejar o recreio no pátio da escola, as brincadeiras entre amigos e não os conhecimentos que estavam sendo com eles sistematizados. Com suas exigências

Dona Linda não ampliou referências, antes tornou-se um paradigma de professora a ser desconstruído.

O equilíbrio entre o afeto e o conhecimento se destaca nas relações descritas por Marina Colasanti. Sua primeira professora e a última apresentaram-lhe o mundo, foram agentes de sua transformação pessoal e possibilitaram-lhe elaborações decisivas porque lhe ofereceram saberes, obras-primas, conhecimentos sistematizados, exercícios e obrigações e relações afetivas de confiança e disponibilidade. Elas lhes possibilitaram o domínio de duas linguagens – a escrita e a pintura – que a acompanham, pessoal e profissionalmente, ao longo de sua vida. Elas lhes possibilitaram a alegria cultural do conhecimento em relações que conciliaram o intelectual com o afetivo, e que resultaram em uma alegria para toda vida.

Snyders destaca que o professor bem sucedido é aquele que garante a seus alunos um potencial elevado de alegrias porque usa de uma boa relação para compartilhar com o aluno as produções culturais, mediando sua atenção a suas características, ensinando-lhe os caminhos necessários a sua apropriação e elaboração. Caminhos que passam pela obrigatoriedade, pelo exercício, pelo controle do próprio comportamento. Na relação com o conhecimento, o professor constrói com o aluno a “alegria de compreender, de se comover, de saber fazer...” (p.32), conduzindo-se e conduzindo o aluno à alegria de aprender, caminho necessário para autonomia.

O professor, assinala Snyders, quando focalizado do ponto de vista de seu papel social, é um dos adultos que mediatiza as relações da criança e do jovem com a cultura, com o mundo e com outros sujeitos. Nesse sentido, ele precisa ter claro que mundo é esse, qual o seu papel em relação aos alunos, quem são esses alunos e que relações eles já estabelecem com o mundo, para que possa construir com eles, em um esforço conjugado, a tarefa que lhe compete.

Seja afirmando a possibilidade da alegria na escola, seja evidenciando a sua não concretização, os indicadores reunidos na análise das três narrativas ajudaram-me a compreender que a produção da alegria na escola requer do professor atenção ao vivido e sua análise mediada pela teoria que explicita e sistematiza a especificidade de sua atuação profissional como professor, o conhecimento dos mais variados elementos que envolvem a prática educativa e suas implicações. É a análise teórico-prática que permite repensar e re-elaborar as relações de ensino vividas na direção da construção da alegria

cultural na escola, evitando que ela se converta em um tempo perdido da vida, em uma relação sem sentido com adultos que provocam medo, revolta e enfado, em um lugar onde se aprende a suportar e aceitar o tédio.

5. BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny. **Meu professor Inesquecível**. São Paulo: Editora da Gente, 4ª ed., 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna. 2ª Ed. 2005.

_____. **Espinosa, vida e obra**. Coleção “Os pensadores”. São Paulo: Nova Cultural, 1991, pp. VII – XXII

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 1999.

MELO, Vicente Gomes de. **Afecções: uma releitura**, a partir de Antonio Damásio, das emoções em Espinosa. Dissertação de Mestrado, UFPR, Curitiba, 2010

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo. Cortez. 22 Ed. 2002.

SNYDERS, Georges. **Alegria na escola**. São Paulo. Paz na Terra. 1988.

_____. **Alunos Felizes**. Rio de Janeiro. Paz na Terra. 4ª Ed. 1993.

_____. **Entrevista com Georges Snyders**. Zero-a-Seis. n. 13, jan./jun.2006 p.159-164. 1990. Entrevista concedida a Lourdes Stamato de Camillis. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/2069/1778>>. Acesso em 30/11/13.