**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Programa de Pós-graduação em Educação
Departamento de Filosofia da Educação**

MARIANA SILVA EVANGELISTA

**A dignidade do ofício de professor.
Três atos a partir da literatura.**

**São Paulo
2016**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-graduação em Educação
Departamento de Filosofia da Educação

MARIANA SILVA EVANGELISTA

A dignidade do ofício de professor.
Três atos a partir da literatura.

**Dissertação apresentada à Faculdade
de Educação da Universidade de São
Paulo para obtenção de título de
Mestra em Educação.**

**Área de concentração: Filosofia da
Educação**

**Orientador: Prof. Dr. José Sérgio
Fonseca de Carvalho**

Versão corrigida.

São Paulo
2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
31.01
E92d | <p>Evangelista, Mariana Silva</p> <p>A dignidade do ofício de professor. Três atos a partir da literatura / Mariana Silva Evangelista; orientação José Sérgio Fonseca de Carvalho. São Paulo: s. n., 2016.
134 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Filosofia da Educação) - - Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Docência 2. Filosofia da educação 3. Literatura 4.
Arendt, Hannah
5. Bárcena, Fernando I. Carvalho, José Sérgio Fonseca de,
orient.</p> |
|---------------|--|
-

Nome: EVANGELISTA, Mariana Silva.

Título: A dignidade do ofício de professor. Três atos a partir da literatura.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestra em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

Reconhecimento e gratidão:

aos meus pais – Lucila e Domingos, por me trazerem à vida e ao mundo;

ao Márcio – meu professor de geografia, por indicar possíveis sentidos deste mundo e mostrar como amá-lo, mesmo que isso muitas vezes seja difícil.

à Lucilene – bibliotecária do colégio em que estudei, por ter me apresentado alguns livros que me *deram acesso a outros* mundos;

à Telê – minha professora no IEB, pela acolhida no mundo acadêmico e pela inspiração que me dá sentido em permanecer mais um pouco nele.

E confesso uma esperança: que cada vez mais possamos (re)conhecer as “*improbabilidades infinitas*; são *milagres* na linguagem do dia-a-dia”.

Hannah Arendt em “Que é Liberdade?”¹

¹ ARENDT [1954], 2013, p.218-9.

Agradecimentos – ou uma poética do *talvez*.

...eu, Mariamar, com o nome de água. Viajo [...] a favor da corrente. Durante todo o tempo a canoa vai simulando obediência. Quem a conduz não são os meus braços. São forças que prefiro desconhecer.

Mia Couto, em **A confissão da leoa** [2012], 2016, p.49.

Sempre penso nessas “forças que prefiro desconhecer”, *talvez*, seja por conta delas que pude encontrar pessoas tão especiais e que, de alguma maneira, me transformaram, por minha própria escolha, em que sou.

Dentre todas elas, muitas foram os meus professores. *Talvez*, eu poderia listar o nome de todos, a começar por “Dona Lia”, em 1989, e terminar contando como é estar por perto dos professores deste segundo semestre de 2016. Tantos deles, ao longo da vida, eu escolhi ter por *companhia*, pessoas com quem desejo estar junto, mesmo que em pensamento e que me inspiram por seus exemplos e discernimentos diante das decisões a serem tomadas.

São muitos os professores aos quais agradeço, de coração, por terem escolhido tal profissão e ter partilhado comigo, *algo* tão singular a eles: sua atuação. A todos, um agradecimento, talvez tardio, mas demonstrado. Sintam-se nomeados, mesmo que, *talvez*, seu nome não esteja aqui: “Tia Lu”, “Dona Vitória”, “Teacher Albert”, Bernadete, Sávio, Neide, Luciara, Maria Helena. Tenho muito carinho os professores dos meus professores, os professores da minha família, um salve, um obrigada de coração, ao Bira, ao Hélio!

Em especial, não posso deixar de reconhecer que alguns professores me *chamaram* para suas disciplinas: o encontro com o inglês e “Teacher Albert”, meu professor na 4ª série e a quem reconheço como gerador de meu interesse por idiomas e culturas estrangeiras. O inglês ficou algo ainda mais próximo e interessante nos anos em que tive a querida Ana Arruda como professora: “she may be the face I can’t forget...”, *lyric* que foi a atividade nas últimas aulas daquele terceiro ano inesquecível.

A matemática e Rosinda, que chegou na 6ª série e a quem devo meus parcos aprendizados em trigonometria e *coisas* afins; a história, que apesar de

ter sempre gostado, passou a ser muito mais instigante e interessante com as aulas do Ulisses, apenas no cursinho.

Alguns professores me impactaram tanto, que aventei a hipótese de fazer a mesma graduação que eles. Acabei escolhendo Letras, *talvez* na inspiração por Cimara, Joani, Vânia, Rita, Bartô, Bernadete, Ana! Assumo que pensei em ir para a Medicina, mas graças a um certo “mestre embrutecedor”, professor de biologia e estudante de medicina, preferi o que na época achava que era a *simplicidade* de outras áreas, que então não me pareciam tão distantes do que eu gostaria de ser: qualquer coisa, menos embrutecedora.

Apesar de pouca afinidade com exatas, a Física ficou menos longe de mim nas aulas do Karim. A química, com as da Célia e do Juan. Também o Maraccini e Grego traduziram um pouco, para mim, a matemática. *Talvez* sejam tantos mesmo e tão queridos, que prefiro agradecer sem nomear, na certeza de que esquecerei de indicar alguns.

Quase fui para a Geografia, cheguei até a prestar vestibular, *talvez* por conta do Márcio, que era formado em geofísica ou geologia, já não lembro, mas cujas aulas em todas as áreas da disciplina eram espetaculares. Confesso que desapeguei de todos os meus cadernos do ensino básico, exceto de um: o de geografia do primeiro *colegial*, acredito que o único em minha história escolar que eu passava a limpo com zelo incomparável. Ah, a geografia, que encantamento: Márcio, “Seu Ruy” e Ademir! Memoráveis.

Encontrar o Márcio foi realmente algo que julgo como extraordinário: “Senhores”, é uma das minhas referências e continuo conversando com ele, telepaticamente. Se existe alguém que de fato reconheço como aquele que deu sentido para a minha vida escolar, minha formação básica, e me inspirou profundamente, esse alguém é ele: Márcio! Gratidão infinita pelo privilégio de tê-lo como professor durante três anos.

Outra pessoa especial: Lucilene! Mudei de escola na metade do semestre do segundo ano de colegial, hoje ensino médio, e tive a sorte sem fim de encontrar alguém extremamente especial para minha formação escolar: Lucilene, a bibliotecária da escola! Até os 16 anos eu era uma leitora preguiçosa e desinteressada. Lia apenas e muito parcamente os livros obrigatórios, aqueles que “caíam na prova”. E a partir desse encontro com a “Lu”, alguma alquimia inexplicável aconteceu e eu passei a ser uma *devoradora*

de livros. Romances, biografias e tantas coisas. Acho que a “Lu” percebeu alguma brecha para pescar meu interesse e como isca me indicou alguns livros *clandestinos* (como Daniel Pennac fala): conhecer João Ubaldo Ribeiro e sua libertinagem. Isso aos 17 anos foi algo arrebatador: ler passou a ser uma das coisas que me movia, que ainda me move mesmo nesta vida adulta cujo tempo de ócio e deleite sem pressa e arbitrariedades se reduz.

Agora, para chegar à formação universitária, *talvez as forças que prefiro desconhecer* me levaram a conhecer quatro Josés:

O primeiro deles, logo que nasci. Meu irmão mais velho, José Bráulio, com quem vi – *em ato* – o que era estudar e ter interesse por coisas do mundo das *humanas*. Quem cuidou de mim, de alguma forma, como irmão mais velho e cuidadoso, como é. Te agradeço, de coração a acolhida nesse nosso mundo e a seriedade com que lida com as coisas daqui.

O segundo deles, vi pela televisão, por conta do aniversário da cidade de São Paulo, ele recitava poemas em homenagem à data e eu tive vontade de saber fazer aquilo que ele fazia e aí, no final daquele ano prestei o vestibular para Letras e passei! Era o professor José Miguel Wisnik, de quem, anos depois, fui aluna e a partir de quem passei a reconhecer Clarice Lispector e Guimarães Rosa como dois dos meus autores prediletos.

O terceiro, conheci nas Letras. Um amigo que a graduação por lá me trouxe: José Antônio. Professor apaixonado pelo que faz, amante da literatura africana e super companhia para conversar sobre *coisas* da vida. Foi ele quem me “convenceu” de fazer a licenciatura e, aí, encontrar o quarto José, o Zé Sérgio.

Como expressar uma profunda gratidão ao José Sérgio em poucas linhas? Tenho a honra de tê-lo como orientador. Tenho encantamento por suas ideias e maneiras de escrever, sobretudo no livro – **Por uma pedagogia da dignidade** (2016), o qual é uma inspiração mais que clara para o que tentei fazer nesta dissertação. Tenho a felicidade de conversar sobre *amenidades* da vida ordinária. Enfim, se existe alguém que de fato dê sentido para a minha vida universitária, esse alguém é ele: o Zé.

Claro, professoras tão queridas quanto admiradas, também pude encontrar na USP: Belinda, Yudith, Carlota, Beth, Verónica, Cristina, Adriana. Agradeço a Louisa, quem, apesar de não ter sido minha professora, muito me

ajudou, durante a monitoria em uma disciplina da Carlota, no projeto de mestrado.

Telê! Ah, a professora Telê, a representação de quem sinto que me acolheu na universidade, meu norte no primeiro ano de faculdade, uma *companhia* com quem pude caminhar ao lado, por um bom tempo, durante minha participação no IEB, por conta da IC, e no grupo do projeto temático.

E professores muito respeitados e queridos por mim: Júlio, Hansen, Marcos, Jaime, Paulo. Philippe, um belga, professor com quem mais disciplinas fiz na Letras! Na Pedagogia fiz algumas disciplinas com o Rinaldo, que para mim é a encarnação de um professor querido, sério e ler Hannah Arendt pelo viés da psicanálise da educação foi muito interessante e mobilizador.

Enfim, Denice e Flávia, arguidoras na minha banca de qualificação. Flávia, um agradecimento especial, mais uma vez, por sua disponibilidade, cuidado e atenção que me dedicou. Denice, sua leitura do meu texto ajudou muito, vi além do que parecia estar ali escrito e graças a seus comentários, escolhi um outro modo de lidar com a questão que sempre me encanta: a dignidade do ofício docente. Uma honra encontrá-la novamente, para a defesa. Te agradeço *amigavelmente*. Professora Sylvia, agradeço a disponibilidade em participar da banca. Já me sinto honrada com sua presença.

Enfim, *talvez* seja necessário dizer um “muito obrigada” a tantas outras pessoas. E de maneira simples, agradecer:

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por ter financiado parte de meus estudos, esse apoio é fundamental para quem pesquisa e se lança no projeto de um mestrado.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; em especial, à Bruna, à Cláudia, ao Marcelo, quem costumo encontrar na secretaria da Pós.

Aos colegas do Grupo de Estudos sobre Educação e o Pensamento Contemporâneo (GEEPC-USP), em especial à Anita, ao Maurício, ao Eder, ao Deni e à Érica, considero muito a presença de vocês em nossos encontros, os comentários e indicações que vocês fazem sempre me parecem enriquecedores do que ali estamos discutindo. À Cris e à Alline, pelas ajudas sempre tão importantes. Érica, agradeço muito, de coração, suas leituras de

meus textos e as poucas, mas ótimas conversas que tivemos. Sinto muito a sua falta!

Às minhas queridas amigas Estela e Mariana, meninas, minha vida sem vocês não seria tão leve como se faz possível a partir de nossas conversas! Ao Eliel, amigo que o cursinho me trouxe! Má e Eliel, além de agradecer vocês, peço desculpas por não ter participado tanto desse momento tão especial na vida de vocês: o casório com seus respectivos, Edgar e Milena e a vinda ao mundo das nossas amadas: Ana Olívia e a Sofia!

Este texto não ficaria como está sem a ajuda e paciente colaboração destas três pessoas queridas. Meu agradecimento à Aline Marques: que feliz em te reencontrar, agradeço a *maratona* da revisão e os papos tão bons, sobretudo nesses tempos sombrios. E ao casal Aline e Shua Meyer! Primos, que feliz em contar com vocês. Um super obrigada a vocês três, de coração.

À Bruna, sobrinha “predileta”, o mundo passou a fazer mais sentido desde a sua chegada! Saudade de conviver com você, muito feliz e orgulhosa de ver seus passos. Aliás, saudade de conviver com todos vocês: Brau, Carla, minha avó que já está na “terceira margem do rio”, e também, as da família alargada: Dona Nena e Dona Cinira. Agradeço o apoio e as palavras carinhosas de sempre!

Thiago! Ah, quanta saudade, meu irmão! Sigo aqui *simulando obediência* a meu destino, na certeza de que em algum momento, vamos nos encontrar nesse mundo do invisível/sensível.

Domingos, pai, paciência é uma virtude, *talvez* eu a aprendi. Sei que aprendi tantas *lições* com você: a primeira das minhas referências de “o que é” ser professor, educador e fazer isso com gosto. Guardo, feliz, muitas e muitas cenas de quando eu te acompanhava nas aulas. Tenho uma eterna e profunda gratidão por ter a honra de ser sua filha. Perdão pelas ausências e por tantas vezes que gosto de afirmar minhas próprias escolhas e convicções. O amor, o respeito e a admiração, continuam os mesmos.

Lucila, mãe, *talvez* eu não teria me tornado a mulher que sou se não fosse o norte que você me mostrou. Seu amor incondicional e sua força me inspiram muito. Tenho uma eterna e profunda gratidão por ter a honra de ser sua filha, por continuar a levar o amor adiante nessa árvore genealógica da qual fazemos parte e por aprender a devolver a quem pertenceu todas as dores

e sofrimentos que, nós, mulheres não precisamos mais passar. Novos tempos, mãe. O amor, o respeito e a admiração, continuam os mesmos também. Perdão pela ausência e por minha necessidade de silêncio e de reservas.

Catarina! Não consigo imaginar esses três últimos anos se não fosse a sua presença. Perdão por querer ficar lendo e escrevendo nos finais de semana, desculpa pelas noites de insônia que tive, desculpa pelas preocupações que dividi com você. Também tenho uma profunda e eterna gratidão a você, por todas as coisas felizes que deixamos a vida nos mostrar. Te agradeço todos os carinhos e cuidados ao longo desse projeto de mestrado, sem o seu apoio, acolhida, compreensão e colaboração, *talvez* eu não teria chegado aqui. Agradeço às “forças que prefiro desconhecer” por ter feito as *canoas* que são nossas vidas se encontrarem!

*Tudo, aliás, é a ponta de um mistério.
Quando nada acontece,
há um milagre que não estamos vendo.*

GUIMARÃES ROSA em “O espelho”,
conto de **Primeiras estórias** [1962],
2006, p.113.

EVANGELISTA, Mariana Silva. **A dignidade do ofício de professor. Três atos a partir da literatura**. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo compreender a dignidade do exercício docente e os possíveis sentidos que podemos encontrar nessa profissão. Para tanto, partimos de dois romances: **O primeiro homem**, de Albert Camus e **Diário de escola**, de Daniel Pennac - para neles indicar a potencialidade da atuação docente. A literatura é neles tratada como fonte de onde emanam episódios que convidam à reflexão e como *reorganização* do mundo *em termos de arte*, uma vez que, a partir do que foi lido nessas narrativas, certos conceitos teóricos foram se engendrando. A filosofia da educação como principal aparato para analisar as cenas dos romances, sendo Fernando Bárcena um dos referenciais teóricos. Essa filosofia é tomada como forma de analisar e buscar os sentidos do que singularmente ocorre nas narrativas. A educação, que é a acolhida das crianças a este mundo comum, como uma relação entre a experiência, o sentido e o tempo. Assim, a atenção se volta para as cenas únicas, para as experiências individuais e, embasado nelas, pode-se dar sentido ao que ali se identifica. Esta questão sobre a unicidade das pessoas, como a singularidade dos fatos e certas reflexões sobre o que é o pensar, a natalidade, a responsabilidade de um docente, a necessidade de se encontrar um lugar no mundo para ali viver e se responsabilizar por ele, dentre outras, são fundamentadas em Hannah Arendt. Dessa maneira, o estudo se divide em três partes autônomas e, quando lidas em conjunto, podem contemplar as inquietações tecidas nesta pesquisa. São elas: a relação do professor com certos alunos que podem ser *salvos*, por ele, de algum infortúnio e outros aspectos do docente em relação às crianças; a relação do educador com o mundo e os possíveis milagres que ele pode viabilizar na vida de seus alunos e como esses podem eclodir ou não; e, por último, como a relação do professor consigo próprio pode ajudá-lo a se guiar em um *ofício* tão cheio de paradoxos como é a docência. Para concluir, buscamos identificar a dignidade da docência em seus possíveis sentidos. Como a experiência de ler dois romances pode indicar uma orientação para se chegar à resposta para tal procura. Que certa luz encontrada nessas experiências dignas possa nos iluminar.

Palavras-chave: docência, filosofia da educação, literatura, Hannah Arendt, Fernando Bárcena.

EVANGELISTA, Mariana Silva. **The dignity of teacher's trade. Three acts from the literature.** 2016. 134f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

Abstract

The objective of this study is to understand the dignity of teaching practices and the possible depth of significance that can be found in this profession. With that, we start with two novels: **Le premier homme** by Albert Camus and **Chagrin d'école** by Daniel Pennac – for within them is indicated the potentiality of teaching performance. Literature is considered as sources from which emanate conditions which invite reflection as well as for which to reorganize the world in terms of art; considering from what was read there certain theoretical concepts were engendering. The philosophy of education is the basis upon which to analyze the scenes of the novels, and Fernando Bárcena as one of the theoretical frameworks; this philosophy could also be seen as a way to analyze and seek the senses of what uniquely occurs in the narratives. Education assimilates children into this common world as a relationship between experience, significance and time. Thus, our attention focuses on unique scenes and on individual experiences, therefore, based on them, we make sense of what we see. This question about the uniqueness of the individual is akin to a singularity of the facts and/or some reflections on what the thinking is. These questions in regards to birth, the responsibility of a teacher, the need to find a place in the world to live there and take responsibility for it, among others, are all based on Hannah Arendt. Thus, the study is divided into three autonomous parts and, when read together, should make the concerns integrated into this research. These parts are: the teacher's relationship with certain students who can be saved by him from some misfortune and other aspects of teaching in relation to children; the educator's relationship with the world and the possible miracles that he could enhance in the lives of their students and how these can break out or not; and finally, the relation of the teacher with themselves can help them in a trade so full of paradox as teaching is. Upon conclusion, we seek to identify the dignity of teaching within its significance. The experience of reading these two novels may indicate a direction leading to an answer on this quest; certain light found in these worthy experiences could enlighten us.

Keywords: teaching, philosophy of education, literature, Hannah Arendt, Fernando Bárcena.

SUMÁRIO

Filosofia da educação como poética – uma apresentação.....	16
1. O destino humano: “tão imprevisível como a forma de uma nuvem”... 24	
2. A potencialidade de um “gesto que salva”	61
3. Um “estranho ofício”	97
Considerações finais ou uma poética do “apesar de ...”	126
Referências	129

Filosofia da educação como poética – uma apresentação.

*Se você quer ser um filósofo, escreva romances.*²
Albert Camus

De que substância são feitas a filosofia da educação e a poética? Das experiências humanas, talvez seja uma resposta possível. Então, lançamos nossa busca por compreender a dignidade do ofício de professor com a ajuda da literatura e da filosofia da educação. Encontramos em Fernando Bárcena tal provocação: “sim, a filosofia (da educação) pode converter-se em literatura e seguir se reconhecendo a si mesma, não mais como filosofia, mas como uma poética” e continuamos com ela o percurso deste trabalho (BÁRCENA, 2010, p.75).

Neste estudo, escolhemos pensar como dois romances – **O primeiro homem**, de Albert Camus e **Diário de escola**, de Daniel Pennac – podem nos apresentar episódios nos quais seja possível encontrar algum significado para o que ali está posto. A procura por sentidos do ofício de professor se dá a partir do que lemos nessas narrativas. Partimos da hipótese de que compreender certos episódios pode nos ajudar em tal busca.

Por que esses romances e não outros? Subjetivamente: por gosto e afinidade, ambos são feitos de certa prosa poética bonita e profunda. Para além disso, cada um deles apresenta eventos singulares que chamaram nossa atenção e nos lançaram em um *exercício de pensamento*. Procuramos, assim, examinar algumas passagens com potencial para nortear nossa busca. Optamos por não fazer um levantamento exaustivo dos episódios. Desse modo, escolhemos alguns trechos potencialmente significativos e, a partir deles, buscamos apoio em algum texto teórico, para sustentar as hipóteses de análises que fizemos.

Portanto, as histórias estão em primeiro plano e, no segundo, trazemos alguns estudiosos de áreas afins, nos quais possivelmente pudemos encontrar alguma elucidação teórica acerca do que os romances nos apresentam em suas configurações da experiência escolar. Assim, dentre vários autores, destacamos Hannah Arendt, cujos textos perpassam todo este estudo, e Fernando Bárcena, cujo modo de compreender a filosofia da educação muito

² CAMUS [1962], p.23: “Si tu veux être philosophe, écris des romans”.

influenciou nossa maneira de elaborar o presente trabalho. Em seu livro **El aprendiz eterno**,³ podemos ler:

A tarefa de uma filosofia da educação não seria descobrir novas verdades que estiveram ocultas, mas sim, tornar visível aquilo que de fato temos diante de nós, porém, cuja densidade e importância não somos capazes de perceber. É algo como fazer *aparecer* aquilo que está por perto, aquilo que é imediato, aquilo que está tão intimamente ligado a nós e que, por essa mesma razão, não o vemos. Como [...] dizia, a antiga palavra grega *poieis* é o que originalmente significa: fazer algo passar do não-ser ao ser, fazer aparecer algo. Puro gesto poético.⁴

Portanto, não temos a intenção de *descobrir coisas novas* sobre o ofício de ser professor. Desejamos, antes, *tornar visível* a dignidade de tal profissão. Dessa maneira, apresentamos alguns episódios nos quais podemos encontrar tal dignidade. Visto que ambos os romances apresentam muitas cenas potencialmente relevantes, foi preciso eleger algumas dentre tantas. Essa escolha foi pensada segundo certas afinidades dos episódios em si com o conteúdo abordado em cada capítulo. As conexões entre algumas passagens nos possibilitaram pensar essa busca por compreender a dignidade da docência a partir de três temas, analisados cada um em um capítulo, ou seja, três *atos*.

Dessa maneira, ao chamarmos cada capítulo de *ato*, não apenas assumimos a influência do *gesto poético* encontrado nessa filosofia da educação, proposta por Bárcena, como também indicamos um termo bastante importante para Hannah Arendt: o palco, que é o mundo, o lugar – o espaço *entre* os homens⁵ onde a experiência humana comum aos que o partilham acontece; um espaço no qual aparecemos para os outros e agimos segundo as relações que estabelecemos. Falar em *palco* nos remete ainda à dimensão pública (e, portanto, política) da educação. E nesse sentido, a dignidade do

³ Ainda sem tradução no Brasil.

⁴ Tradução nossa, original: “la tarea de una filosofía de la educación no sería descubrir nuevas verdades que estuvieran escondidas, sino en volver visible lo que de hecho tenemos delante pero cuya densidad e importancia no somos capaces de percibir. Es algo así como hacer *aparecer* lo que está cerca, lo que es inmediato, lo que está tan íntimamente ligado a nosotros que, por esa misma razón, ya no vemos. Como [...] decía, la antigua palabra griega *poiésis* es lo que significó originalmente: hacer pasar algo del no-ser al ser; hacer aparecer algo. Puro gesto *poético*”. (BÁRCENA, 2012, p.51-2)

⁵ ARENDT [1958], 2012, p.64: “como todo espaço-entre [*in-between*], o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si”.

ofício de professor é ocupar certo lugar em que se assume a responsabilidade e o cuidado com o mundo.

Por meio das passagens dos romances, queremos *tornar visível* tal dignidade. A literatura, ao lidar com o contar histórias, revela “o sentido sem cometer o erro de defini-lo, realiza o acordo e a reconciliação com as coisas tais como realmente são” (ARENDT [1968], 2013 p.116).⁶ Desse modo, os excertos que escolhemos para *pensar* sobre a docência apresentam *significados* possíveis e isso nos basta. Logo, não entramos na discussão a respeito dos livros serem autobiográficos ou ficção. Eles nos contam uma história e, com base nelas, pensamos a docência. Enfim, na esteira de Antonio Candido, em **Literatura e Sociedade** ([1965], 2006), propomo-nos a pensar, ao longo deste estudo, a respeito da literatura enquanto expressão artística capaz de reorganizar “objetos, atos, ocorrências, sentimentos” que estão no mundo:

A literatura é essencialmente uma reorganização do mundo em termos de arte; a tarefa do escritor de ficção é construir um sistema arbitrário de objetos, atos, ocorrências, sentimentos, representados ficcionalmente conforme um princípio de organização adequado à situação literária dada, que mantém a estrutura da obra. (CANDIDO [1965], 2006, p.187)

Desta maneira, o que dela constar, sendo ou não fictício, opera nesta chave – como reorganizadora dos fatos que ocorrem da vida – a qual podemos compreender, por se tratar daquilo que está articulado no mundo.

Assim, Albert Camus, ao escrever um romance de cunho autobiográfico – **O primeiro homem**, que fora nomeado em suas anotações de *o roman*, considerando-o como ficção, apesar de vários nomes próprios verídicos – pôde nos apresentar passagens relevantes para compreendermos a singularidade de um de seus professores. A versão que temos traduzida para o português, é incompleta, pois como obra póstuma, algumas décadas foram necessárias para que os manuscritos e anotações sobre esse romance fossem encontrados e organizados em uma nova edição⁷; mesmo incompleta, retrata um cotidiano pertinente para nossa análise da docência. Empregamos tanto os nomes

⁶ ARENDT [1955], 1968 p.105: “It is true that storytelling reveals meaning without committing the error of defining it, that it brings about consent and reconciliation with things as they really are”.

⁷ CAMUS, **Œuvres complètes I, II**. Paris: Bibliothèque de la Pléiade, [2006].

fictícios, como os reais; por exemplo, o de seu professor Louis Germain, cujo nome do personagem fica M. Bernard.

Já em Daniel Pennac, personagem e autor de seu **Diário de escola**, investigamos como pode um professor ter sido o potencial transformador de um aluno “lerdo” em um renomado escritor e professor, apesar de todos os malogros vividos por Daniel nas séries iniciais. Trouxemos esse livro para nossa pesquisa como outra maneira de mostrar o *fazer docente* em três tempos distintos. Essas três temporalidades ficam dissolvidas ao longo desta dissertação, a intencionalidade disso é mostrar o caráter transtemporal da dignidade da docência. Para termos em mente, apenas como parâmetro do que vamos ler e tentar compreender, os três momentos trabalhados nos romances são: quando Albert Camus foi aluno de Louis Germain era 1923, quando Daniel Pennac narra suas experiências como aluno lemos a respeito de como era o cotidiano escolar dele, vivido entre os anos de 1956 até 1969. Neste mesmo ano, 1969, Pennac passa a ser professor e leciona entre 1969 e 1995, provavelmente. Abordar tais momentos e não os pontuar ao longo deste estudo foi uma forma de trazer para a discussão a característica de contínua possibilidade de verificar a dignidade do ofício de professor.

Ademais, como nosso intuito é compreender a docência vista a partir dessas duas obras, não temos a preocupação de indicar uma biografia de cada um desses autores. Apenas a título de esclarecimento sobre esse livro póstumo de Albert Camus, indicamos que ele estava organizando essa obra no momento em que faleceu, em um acidente de carro, em 1960. Dessa forma, indicamos ao longo do texto as duas versões nas quais nos baseamos: **O primeiro homem**, de 1994, primeira edição em francês, e a de 2011, a versão em português. Para **Diário de escola**, 2007, a primeira edição em francês, e 2008, a versão em português. Como as duas obras são indicadas ao longo do trabalho, optamos por não fazer a citação completa, que seria, por exemplo: PENNAC [2007], 2008 e a página, mas uma indicação simples do autor e a página no livro, já sabendo que usamos cada uma dessas edições. Mantivemos, ao longo do trabalho, o modelo correto de citação e isso, por vezes, polui um pouco o texto, mas guia o leitor atento às referências. Quanto aos excertos citados no corpo do texto, optamos por mantê-los em português e

não indicar, em nota de rodapé, o trecho no original; fazemos isso nas citações longas, a título de apresentar um possível cotejo entre tais passagens.

Uma ressalva válida: empregamos como sinônimos: docente, educador e professor; bem como, narrativa, romance e história. Ademais, quando falamos em escola, não nos referimos a um estabelecimento público ou privado, nem em séries determinadas e, menos ainda, em alguma escola modelo ou ideal. Tomamos, a partir dos romances, as escolas nas quais as cenas se passaram, então, consideramo-las em sua singularidade e, ao observá-las, buscamos compreender a dignidade da docência conforme ela se *torna visível* nos episódios analisados. Antecipamos, por conseguinte, que apesar do ofício docente envolver três elementos básicos – alunos, professores e *algo* a ser ensinado – nosso estudo não se debruça sobre o *aprender* em si. Essa dimensão do cenário escolar fica apenas implícita ao longo deste trabalho.

Outra ressalva, agora teórica, também se faz necessária: Hannah Arendt se considerava uma teórica da política e não uma filósofa da educação. Por isso, nos apropriamos de seus conceitos e ideias, muitas vezes, para lançar luz sobre um problema diferente daquele para o qual foram originalmente empregados. Logo, embora as questões políticas do mundo moderno não sejam nosso foco, ao pensar sobre educação e sobre o papel do professor no mundo, estamos, de modo implícito, tratando as questões que dizem respeito ao *viver uns juntos aos outros*, que é uma forma arendtiana de compreender a política. Afinal, o docente, enquanto um adulto que encarna certas responsabilidades inerentes ao seu ofício, ocupa-se da manutenção, da renovação e da durabilidade desse mundo comum no qual vivemos.

Mais um ponto a indicar é o tema *crise*, recorrente em Arendt. A pensadora da crise, como se tornou conhecida, tece conceitos e argumentos a partir da compreensão de como surgiu uma “crise geral que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumindo formas diversas” (ARENDT [1954], 2013, p.221). Portanto, a crise na educação é apenas uma das faces dessa crise e mesmo que não a abordemos ao longo deste trabalho, está latente sua importância para nosso tema: a dignidade do ofício docente.

Pois, *tornar* visível tal dignidade implica, possivelmente, que uma das consequências da difusão das modernas teorias da educação – e de seus pressupostos, cujo teor Arendt analisa em seu ensaio sobre o tema – foi a obliteração da centralidade da figura docente na experiência escolar. Nessa perspectiva, duas das principais consequências, dentre outras, foram, por exemplo, de um lado, o professor perder parte de sua autoridade necessária e temporária frente aos alunos, e de outro, passar a ser considerado mero executor de procedimentos e metodologias elaborados em abstração de sua experiência pessoal. Por exemplo, a adoção de medidas que distanciam o professor de aspectos fundantes de seu cotidiano: como a aprovação do uso de sistemas apostilados nas redes pública e privada de educação ou mesmo a criação de sistemas nacionais de avaliação.

Em resumo, mostrar a dignidade do ofício docente é *tornar visível* que a crise nos apresenta “a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu” (ARENDT [1954] 2013, p.223). Encontramos nos romances aqui estudados – **O primeiro homem** e **Diário de escola** – oportunidades para *pensar* a docência.

Dessa maneira, tentamos *tornar* visível o que os professores desses romances fazem para, a partir de suas atuações, podermos encontrar possíveis sentidos da dignidade do ofício de professor, pois

... mesmo no tempo mais sombrio temos o direito de esperar alguma iluminação, e que tal iluminação pode bem provir, menos das teorias e conceitos, e mais da luz incerta, bruxuleante e frequentemente fraca que alguns homens e mulheres, nas suas vidas e obras, farão brilhar em quase todas as circunstâncias e irradiarão pelo tempo que lhes foi dado na Terra. (ARENDT [1954], 2013, p.9)⁸

Enfim, propomos neste trabalho compreender qual possível dignidade ainda podemos observar na docência a partir de possíveis *luzes bruxuleantemente fracas* que alguns personagens podem nos fornecer. Porém, em mais um *gesto poético*, lembramos que o pensar “é como a teia de

⁸ ARENDT [1955], 1998, p. IX: “even in the darkest of times we have the right to expect some illumination, and that such illumination may well come less from theories and concepts than from the uncertain, flickering, and often weak light that some men and women, in their lives and their works, will kindle under almost all circumstances and shed over the time span that was given them on earth”.

Penélope, desfaz-se toda manhã o que se terminou de fazer na noite anterior” (Arendt [1971], 2000, p.69). Portanto, fica aqui um convite para um modo de pensar sobre a dignidade do ofício de professor.

1º ato

A experiência é uma característica do humano devido a nossa finitude, inacabamento e mortalidade. Nem os deuses, tampouco os anjos têm experiência.

Fernando Bárcena em “A dignidade de um acontecimento. Sobre uma pedagogia da despedida”, 2010, p.69.

1. O destino humano: “tão imprevisível como a forma de uma nuvem”.

*A viagem não começa
quando se percorrem distâncias,
mas quando se atravessam
as nossas fronteiras interiores.*
Mia Couto⁹

Este capítulo tem por objetivo tecer algumas considerações sobre a possibilidade da atuação docente indicar rupturas com relação às expectativas acerca dos destinos¹⁰ de seus alunos. A partir de excertos dos romances **O primeiro homem** e **Diário de escola**, desejamos ressaltar como alguns personagens dessas histórias podem nos ajudar a compreender os possíveis sentidos que ainda podemos encontrar na atividade docente, dentre eles, a eclosão do que era tido como improvável e como encontrar a dignidade de tal ofício.

Nos últimos anos, muito se tem falado sobre a importância da participação da família na vida escolar das crianças. Alguns estudos feitos por instâncias oficiais – tanto municipais como estaduais e federais –, por meio de documentos sancionados como norteadores de práticas relativas à Educação pública, alegam que melhores resultados seriam atingidos se as famílias participassem ativamente no processo escolar de seus rebentos. É o que lemos, por exemplo, em **Interação escola – família: subsídios para práticas escolares** (CASTRO e REGATTIERI, 2010, p.7):

... inúmeras pesquisas nacionais e internacionais que têm demonstrado que *a origem e os apoios familiares – que vão desde as expectativas positivas até investimentos de tempo e financeiros na carreira escolar dos filhos* – impactam decisivamente no desempenho escolar de crianças e jovens.
[...] O presente estudo, realizado pela UNESCO, em parceria com o Ministério da Educação, elege como prioridade, dentre tantas funções importantes que a aproximação das escolas e

⁹ COUTO [2006], 2006, p.65.

¹⁰ Como veremos ao longo deste capítulo, o destino do homem é um só: nascer e morrer. Porém, o termo foi empregado aqui com a ideia de um percurso de vida, de um ciclo, no qual, inexoravelmente, rumamos para esse destino final. Mia Couto, em **A confissão da leoa** ([2012], 2016, p.49), criou uma bela imagem: “Viajo contra o destino, mas a favor da corrente. Durante todo o tempo a canoa vai simulando obediência. Quem a conduz não são os meus braços. São forças que prefiro desconhecer”. Assim, *corrente* representa o fluxo inevitável da tentativa de rumar *contra o destino*.

das famílias pode ter, a recuperação da singularidade do aluno visto no seu contexto mais amplo. Percebeu-se por meio da análise de experiências concretas identificadas juntamente com a leitura de um conjunto expressivo de pesquisas e ensaios sobre o tema, produzidas no Brasil, que, quando a escola melhora seu conhecimento e compreensão sobre os alunos, sua capacidade de comunicação e adequação das estratégias didáticas aumenta e, em consequência, aumentam as chances de um trabalho escolar bem-sucedido. Nesse sentido, *a conquista da tão desejada participação das famílias na vida escolar dos alunos deve ser vista como parte constituinte do trabalho de planejamento educacional.*

[... (É preciso que esse planejamento)] leve em conta a realidade dos alunos e a participação dos representantes de cada instância do sistema público de ensino na articulação e manutenção da rede de proteção social às crianças e adolescentes deve ser objeto de profunda reflexão e tomada de posição ao pensarmos *nas políticas e práticas de interação com a família de todos os alunos.* (grifos nossos)

Além desses discursos, estudos acadêmicos – tanto na área da Pedagogia, como da Psicologia e da Sociologia¹¹ – também têm associado o nível socioeconômico de membros da família ao rendimento escolar dos alunos. Enfatizam, por vezes, mais especificamente a correlação entre o grau de instrução dos pais e seu nível econômico às possibilidades de sucesso ou fracasso na formação escolar de seus filhos. Muitas vezes, essas variáveis são tratadas como elementos condicionantes do rendimento escolar de crianças que não tiveram, no meio familiar, contato com certas formas de conhecimento e de aprendizagens. Uma dessas pesquisas chegou até a acrescentar uma variável relativa à infraestrutura escolar.

Podemos ler – em “A relação entre desempenho escolar, condições de oferta de ensino e origem socioeconômica em escolas da rede pública de ensino” (ALVES, PASSADOR e NORONHA, 2007), estudo realizado para avaliar o desempenho das escolas estaduais de Goiás – que o levantamento de dados estatísticos foi capaz de certificar que “escolas com melhores estruturas são melhores (sic) avaliadas; que a origem socioeconômica dos alunos explica parte do desempenho escolar; que há evidências de que

¹¹ Cf. **Os bastidores da relação família-escola** (RIBEIRO, 2004) e “A relação entre desempenho escolar, condições de oferta de ensino e origem socioeconômica em escolas da rede pública de ensino”, ALVES, PASSADOR e NORONHA, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/440.pdf>. Acesso em: 09 maio 2016.

escolas com menor índice socioeconômico têm piores estruturas” (ALVES, PASSADOR e NORONHA, 2007, p.1). Ainda nesse documento, encontramos:

Na relação entre o nível socioeconômico dos alunos e a infraestrutura das escolas, os resultados mostraram que os alunos mais “ricos” estudam em escolas mais estruturadas. Como também foi observado que as escolas com melhor desempenho, em geral, têm melhores estruturas, essa falta de equidade pode condenar os alunos de origem desfavorecida a continuar no ciclo de pobreza em que se encontram... (ALVES, PASSADOR e NORONHA, 2007, p.22)

Não temos a pretensão de debater os dados e correlações estatísticas apontados nesses estudos empíricos. Não obstante, gostaríamos de ressaltar que, muitas vezes, esse tipo de abordagem parece obliterar o papel do professor na escola como um possível fator de ruptura de tais elementos considerados condicionantes dos destinos de certos alunos. Isso porque, ainda que estatisticamente válidos, essa forma de associar tais variáveis tende a deixar de considerar o caráter imprevisível de qualquer destino humano. Assim, mesmo que os estudos procurem vincular a criança oriunda de meio social desfavorável a certas dificuldades escolares, desejamos pensar sobre isso a partir de outra perspectiva. Portanto, queremos refletir a respeito do papel do professor e compreender sobre as possíveis condições, surgidas no meio escolar, para que um aluno venha a romper com um futuro esperado, tornando-se capaz de transgredir a expectativa de fracasso que possivelmente o ronda. Como veremos por meio da análise dos romances estudados – **O primeiro homem** e **Diário de escola** – o sucesso ou o fracasso escolar de um aluno não está inexoravelmente vinculado a sua origem social e à escolarização de seus pais. Então, seria possível a um professor, por meio do que faz em aula, criar condições para que uma criança possa encontrar alguma possibilidade de ruptura com certo destino que as estatísticas preveem para ela? É essa pergunta que subjaz o presente capítulo.

No que concerne à participação da família no processo educacional de seus filhos, mesmo reconhecendo possíveis campos de interação desejável, gostaríamos de mostrar que certa visão de que as duas instituições sociais – escola e família – precisam se apoiar para que os alunos tenham um bom desempenho escolar pode ser observada de outra forma. Ansiamos por indicar

que há limites nessas relações, nosso objetivo, ao longo deste trabalho, é pensar como um professor, ao atuar segundo as responsabilidades que lhe cabem, pode se transformar em um intermediador de milagres na vida de alguns de seus alunos. Com isso, procuramos indicar outro modo de olhar essa discussão sobre a participação da família na educação de seus filhos:

... é importante que a família sempre esteja em interação com a escola, pois esta, sozinha, não consegue assumir a função de educar e ensinar. Os responsáveis devem participar de reuniões escolares, incentivar a leitura, auxiliar nos deveres de casa, reservar um tempo para estudo, dialogar com seus filhos, esclarecer dúvidas e conhecer os professores dos mesmos. O êxito do processo ensino-aprendizagem depende de vários aspectos, entre eles, da forma como é mediada a construção do conhecimento e também da maneira como os pais se envolvem na ação educativa dos filhos. Para que o trabalho do professor, no processo educativo, tenha bons resultados, é necessária uma ação conjunta com os pais, sempre vigilantes no desenvolvimento do filho, através de correções de tarefas diárias, atenção ao bom comportamento do mesmo dentro da sala de aula e aproximação da família com a escola. O professor deve ter a consciência de que não se deve fazer intervenção nos assuntos da família do aluno, mas conhecer o ambiente de onde ele vem e observar seu comportamento nas relações sociais. Professores e famílias têm suas responsabilidades no processo de educar e não devem transferi-las para os outros. (MOREIRA e GABRIEL, 2013, p.1)

Por mais que algumas famílias consigam participar dessa maneira da vida escolar de seus filhos, nem todas são capazes disso. Cada uma dessas instituições têm um papel determinado dentro do processo de acolhida das crianças. Na escola, elas aparecem como alunos e em seus lares, como filhos. Veremos adiante como compreendemos a função de cada uma. Porém, antes, indicamos outro tema bastante discutido quando se tenta relacionar escola e família, um velho discurso que persiste há anos: o fato de *a família* estar *desestruturada*. Essa discussão pode ser vista nos romances: Daniel Pennac, autor de **Diário de Escola**, com seus pais, que eram casados, em uma época em que não havia desemprego, a mãe era do lar e o pai era engenheiro etc.; logo, várias características indicadas como necessárias às famílias. Já Albert Camus era órfão de pai, os três adultos de sua família – tio, avó e mãe – eram analfabetos e tinham trabalhos de baixa remuneração; era, portanto, uma família com particularidades consideradas como potencialmente fadada à continuação a tais formas de afeto e de trabalho.

Em vista disso, é preciso indicar que as novas organizações familiares (monoparental, homoparental, recomposta etc.) são discutivelmente consideradas uma fonte de problemas no desempenho escolar dos filhos que delas fazem parte. Alguns discursos a esse respeito parecem desconsiderar que, historicamente, a organização do núcleo familiar passou por inúmeras mudanças. Mesmo que houvesse certa crença de que era ‘estruturada’, podemos lembrar que, ao longo da história ocidental moderna, cada nova geração questionava a anterior a respeito dos modos como se operacionalizavam as relações familiares.

Isso acontece, sobretudo, a partir das últimas décadas, momento em que a crise da autoridade – uma das faces da crise no mundo moderno – também abala as estruturas do que eram, então, as configurações familiares mais comuns. Em **A família em desordem**, Elisabeth Roudinesco esclarece que a instituição social chamada família é constantemente “reinventada” e que assim continuará: “A família do futuro deve ser mais uma vez reinventada” ([2002], 2003, p.199).

Dessa forma, não pretendemos desafiar o papel crucial que a família pode desempenhar nos cuidados de seus descendentes e sua responsabilidade por eles, mas gostaríamos de tecer algumas considerações sobre uma noção que parece ser relativamente consensual em certos discursos pedagógicos contemporâneos: o desempenho dos alunos estaria fortemente associado ao grau de escolarização de seus pais ou responsáveis. Por mais que possamos considerar tal associação como um fato; todavia, queremos mostrar, a partir dos romances estudados, como os efeitos de uma profecia pode ganhar novas dimensões ao serem considerados como uma das possíveis correlações entre alunos e famílias, visto que um docente, em aula, pode tecer novas perspectivas e suscitar nos alunos o reconhecimento de que seus destinos são *imprevisíveis*.

Na verdade, a questão aqui não é discutir a pertinência ou validade geral dessas pesquisas sociológicas ou de outras áreas que também se valem de dados coletados. Nossa atenção se volta para uma possível leitura de alguns artigos, como este publicado em 2013 em um jornal de grande circulação:

Há sólida evidência de que a educação dos pais, principalmente a da mãe, está associada ao melhor

desempenho dos filhos na escola. Sabe-se que pais mais educados conseguem construir ambiente doméstico que favorece o desempenho escolar dos filhos. (Samuel Pessoa em “Artigos, Eficiência”, Folha de S. Paulo, 22/12/2013)

Pois, em geral, esse e outros textos semelhantes transformam as tendências estatísticas de alguns estudos em destino certo dos envolvidos. Enfim, esses consensos aparentam predizer o sucesso ou fracasso dos estudantes conforme o nível socioeconômico familiar e isso pode esmorecer o papel do professor como possível desvelador do inusitado no destino de seus alunos. Dito isso, buscamos uma maneira para problematizar essas impressões consensuais – sem precisarmos nos debruçar sobre tais estudos e dados estatísticos. Por meio da análise de algumas passagens de **O primeiro homem** e de **Diário de escola** – procuramos uma luz para poder discutir a especificidade da contribuição do professor para o possível êxito escolar dos alunos, inclusive para além das expectativas geradas pela sua origem socioeconômica familiar ou por si mesmos.

Para tanto, mantemos em mente a pergunta – o que um professor ainda pode fazer em aula? –, em seguida, buscamos possíveis respostas, verificadas nos romances e apresentadas como contraponto a esses discursos tão repetidos como verdades. Como já vimos, a literatura é uma forma de reorganizar, em termos artísticos, o mundo. Então o que nela constar, sendo fictício ou não, opera nesta chave – como reorganizadora dos fatos que ocorrem na vida cotidiana.

Assim, Albert Camus, ao escrever um romance de cunho autobiográfico, pôde nos apresentar excertos relevantes para compreendermos a escola como o espaço com o qual uma família nem sempre está acostumada e da qual nem sempre é capaz de participar, como exemplificaremos nesse capítulo. Ao longo da obra, algumas passagens mostram como essa impossibilidade não impediu Jacques Cormery, nome fictício de seu autor, de superar as dificuldades da vida escolar e romper o curso esperado de seu destino, contrariando certo determinismo. As estatísticas correlacionam algumas probabilidades para crianças oriundas de famílias não escolarizadas e pobres, mas aqui vamos tentar compreender os casos particulares dos romances e, assim mostrar, por meio de alguns trechos, como estes dados estatísticos não são de fato causas

ou origem do que pode acontecer no destino das pessoas. Enfim, cada destino é único e para determinar causas para quaisquer fatores, seria necessário tomá-las como invariáveis e imprescindíveis. No fragmento a seguir, vemos quão forte parece ser a noção de “miséria” que o adulto Jacques relembra de sua infância:

Apenas a escola dava a Jacques e a Pierre [... certas] alegrias. E sem dúvida, aquilo que amavam tão apaixonadamente nela era o que não encontravam em suas casas, onde a pobreza e a ignorância tornavam a vida mais dura, mais morna, como que fechada em si mesma; a miséria é uma fortaleza sem ponte levadiça. (p.132)¹²

Já em **Diário de escola** investigamos como pôde ter sido possível a transformação de um “lerdo”¹³ em um renomado escritor e professor, apesar de todos os malogros vividos por Daniel na escola. Identificamos no trecho a seguir a divergência entre o desempenho escolar do menino e o grau de instrução de sua família:

Pai politécnico, mãe em casa, nada de divórcio nem alcoólatras, sem temperamentos fortes, sem taras hereditárias, três irmãos na faculdade (dois matemáticos e engenheiros, um oficial), ritmo familiar regular, alimentação sadia, biblioteca em casa, cultura ambiente em conformidade com o meio e a época (pai e mãe nascidos antes de 1914): pintura até os impressionistas, poesia até Mallarmé, música até Debussy, romances russos, o inevitável período Teilhard de Chardin, Joyce e Cioran por toda a audácia... Discussões calmas, na mesa, risonhas e cultas. E no entanto, um lerdo... (p.21)¹⁴

Na verdade, desejamos evidenciar a impossibilidade de prever um destino, e ligado a esse fato, mostrar como a ação de um docente pôde

¹² "Seule l'école donnait à Jacques et Pierre [...certaines] joies. Et sans doute ce qu'ils aimaient si passionnément en elle, c'est ce qu'ils ne trouvaient pas chez eux, où la pauvreté et l'ignorance rendait la vie plus dure, plus morne, comme renfermée sur elle-même ; la misère est une forteresse sans pont-levis". (p.137-8)

¹³ Termo escolhido para traduzir “cancre”, que em francês pode significar tanto aluno fraco, devagar ou acepções do gênero, como também, caranguejo, bicho que se locomove de maneira específica. Essa figura representa o ‘mau’ aluno, aquele que anda de lado e não faz grandes progressos. 2009, p.133: “Le cancre marche en biais et s'accroche...”

¹⁴ "Père polytechnicien, mère au foyer, pas de divorce, pas d'alcooliques, pas de caractériels, pas de tares héréditaires, trois frères bacheliers (des matheux, bientôt deux ingénieurs et un officier), rythme familial régulier, nourriture saine, bibliothèque à la maison, culture ambiante conforme au milieu et à l'époque (père et mère nés avant 1914) : peinture jusqu'aux impressionnistes, poésie jusqu'à Mallarmé, musique jusqu'à Debussy, romans russes, l'inévitable période Teilhard de Chardin, Joyce et Cioran pour toute audace... Propos de table calmes, rieurs et cultivés. Et pourtant, un cancre." (p.15)

possibilitar que um aluno rompesse com um destino aparentemente condicionado. Analisaremos, em algumas passagens dos romances, como a ruptura das expectativas é possível, quando e onde menos se espera. E, sobretudo, pode acontecer a qualquer pessoa. Trataremos disso ainda neste capítulo, quando abordarmos a compreensão de milagre como uma capacidade humana de criar o novo e o inesperado, ao atuar e falar entre os homens, conforme Hannah Arendt escreveu em **A condição humana** ([1958], 2012).

Como certos professores, ao atuarem e falarem como educadores, podem ser importantes para a vida escolar de seus alunos? Como podem ser capazes de provocar algumas mudanças significativas para o destino dessas crianças? Mesmo cientes de que passam, comumente, apenas alguns meses – ou na melhor das hipóteses, uns poucos anos – de suas vidas em contato direto com elas durante o período letivo. Então, como compreender a ação de um docente como possível iniciadora de um processo emancipador de um aluno? O que pode acontecer a alguns discentes, em decorrência de sua relação com algum docente durante seu transcurso escolar?

Encontramos em Pennac uma passagem que exemplifica esse contato temporário e o modo como, mesmo sabendo dessa efemeridade, um único professor pôde ser capaz de indicar para cada um de seus alunos certa capacidade de se reconhecer, como ilustraremos adiante; e, com isso, poder se “salvar” de um “futuro calamitoso”:

Basta um professor – um só! – para nos salvar de nós mesmos e nos fazer esquecer dos outros.

Essa é, pelo menos, a lembrança que guardo do professor Bal.

Era nosso professor de matemática na segunda série do colegial. [...] E sem a menor alusão, nunca, ao futuro calamitoso que, segundo tantos outros professores e havia tanto tempo, nos esperava. (p.205-6)¹⁵

Portanto, indiquemos algumas considerações importantes para entender a escola como âmbito no qual um professor pode ser capaz de agir e falar em

¹⁵ "Il suffit d'un professeur – un seul! – pour nous sauver de nous-mêmes et nous faire oublier tous les autres. / C'est, du moins, le souvenir que je garde de monsieur Bal. / Il était notre professeur de mathématiques en première. [...] Et sans la moindre allusion, jamais, à l'avenir calamiteux qui, d'après tant d'autres professeurs et depuis si longtemps, nous attendait." (p.190)

um sentido emancipador, facultando a seu aluno um caminho que rompa as amarras do passado. Neste estudo, não temos a intenção de fazer uma descrição empírica de certas culturas escolares e, menos ainda, de tecer avaliações qualitativas sobre elas. Nossos esforços se voltam para uma análise daquilo que identificamos nos romances como relacionado à invenção de um tempo e de um espaço de formação, como origem que pode ser remetida à noção de *skholé*.

Para tanto, recorremos à obra **Em defesa da escola. Uma questão pública** (MASSCHELEIN e SIMONS [2012], 2013), na qual encontramos uma explicação sobre essa palavra grega cuja tradução mais comum é “tempo livre”. Esse termo remete à fundação de uma ideia que estava na base daquilo que se transformou no que hoje conhecemos por “escola”; um lugar em que o “tempo [é] livre para o estudo e a prática” e ainda, onde conhecimentos e experiências são disponibilizadas “como bem comum” (MASSCHELEIN e SIMONS [2012], 2013, p.9).

O termo *skholé*, originariamente, não diz respeito a um estabelecimento público ou privado, nem a séries determinadas e, menos ainda, a alguma escola modelo ou ideal. Não há, pois, continuidade histórica entre a *skholé* grega e a *forma escolar* moderna, a não ser com relação ao princípio de um tempo e um espaço liberados da necessidade em favor da formação. Portanto, não há um desenvolvimento linear entre o que lá foi criado e o que hoje acontece no *cotidiano escolar*. Porém, há uma permanência que nos interessa: a criação de um espaço livre das necessidades do trabalho para prover a subsistência e local onde a prática, o erro e o estudo sem fins imediatos são possibilitados.

Logo, as escolas encarnam o princípio da criação de um tempo e de um espaço concebidos como uma oportunidade de formação. Assim, ao investigarmos os romances, não procuramos informações qualitativas sobre a escola ou seus agentes, mas buscamos encontrar passagens em que as falas e atitudes dos professores analisados possam nos ajudar a compreender o que eles fazem em sala de aula. Como os docentes das narrativas escolhidas podem fazer da escola um tempo e um espaço de formação?

A leitura de **O primeiro homem** suscitou algumas questões: o que se pode esperar de um menino argelino, pobre, morador de um bairro de

trabalhadores, órfão de pai, mãe semianalfabeta, um pouco surda e incapaz de demonstrar carinho, uma avó rude e também semianalfabeta, um tio presente e inábil para a vida social, um irmão próximo e tão sem referência quanto ele? Como analisar, a partir das convicções sociais, a indeterminação do destino de um garoto ao identificar momentos decisivos vividos no âmbito escolar?

Esse romance de Albert Camus tem inspiração autobiográfica e conta a história de um homem que, aos 40 anos, volta-se para seu passado a fim de narrar a busca por suas origens. De imediato, o título já suscita uma pergunta: quem é o primeiro homem? Ao longo da obra é possível interpretar uma multiplicidade de significados para responder tal indagação. Entretanto, mesmo que jamais se chegue a uma afirmação sobre quem seria esse primeiro homem, podemos, ao menos, tecer algumas considerações sobre isso, como propusemos ao final deste trabalho.

Já a obra de Daniel Pennac apresenta um misto de relato e fabulação do que ele viveu enquanto aluno “lerdo” e reflexões de um docente que preza o seu ofício. O conteúdo narrativo de **Diário de escola** é um amálgama de experiências do autor enquanto mau aluno, seus diálogos internos ou com respostas imaginadas dadas a interlocutores ausentes, suas tentativas de compreender o que lhe aconteceu enquanto aluno e também enquanto professor, seus questionamentos como docente aposentado que “escolheu [um] apartamento dando para dois pátios de recreio” como local para morar (p.11).

Desse modo, a partir das passagens literárias, tentaremos compreender como certos aspectos da relação estabelecida entre um professor e seus alunos em uma escola podem fazer deste momento um espaço e um tempo de *suspensão*, possibilitando as condições para que o imprevisível possa irromper.

Portanto, identificamos em um docente – aqui, enquanto sujeito que representa a escola – uma potencialidade: a de transformar destinos ao desligá-los temporariamente de elementos que estejam para além desse tempo e espaço da aula e que, ao serem trazidos para a vida escolar, impedem a desejável “suspensão”, caracterizada por Masschelein e Simons ([2012], 2013, p.34), como a

... capacidade da escola e do professor para “libertar” os alunos, isto é, para permitir aos alunos se separarem do

passado (que os oprime e os define em termos de [falta de] habilidades/talentos) e do futuro (que é, ao mesmo tempo, inexistente ou predestinado) e, portanto, se dissociarem temporariamente de seus “efeitos”.¹⁶

Na visão desses autores belgas, a temporalidade criada dentro da sala de aula pode permitir a ruptura do vínculo esperado entre as causas (anteriores) e os efeitos (consequências) de fatos ligados à história de cada um dos alunos, criando, assim, um espaço de liberdade no qual as relações de necessidade entre causa e efeito podem ser suspensas. Igualmente, suspende-se a noção de causalidade que opera de forma inexorável na natureza, mas cuja expansão para o domínio dos assuntos humanos implicaria a recusa à noção de liberdade¹⁷ como uma capacidade *ontológica radicada* no homem de romper as amarras que o atam a um lugar pré-estabelecido. O momento da aula é sempre no tempo presente, isto é, suspenso do que está para além da aula e do tempo linear dos condicionantes sociais.

Dessa forma, no espaço escolar, cada um dos alunos pode ter – ao menos em princípio – “a chance [...] de se tornarem um aluno como qualquer outro” (MASSCHELEIN e SIMONS [2012], 2013, p.31), as diferenças entre uns e outros podem ser colocadas de lado e todos podem tornar-se apenas alunos. Isso instaura uma potencial igualdade entre eles, criando a possibilidade de que todos “alcancem o mesmo conhecimento e habilidades” (MASSCHELEIN e SIMONS [2012], 2013, p.36), mesmo que isso não seja garantido para ninguém. A declaração dessa igualdade abre a possibilidade de que algo novo seja criado, pois cada um dos alunos pode ser capaz de reconhecer-se como igualmente capaz de criar algo.

Não se trata – que fique claro – de uma igualdade empiricamente dada, nem de uma igualdade exterior ao próprio processo (de natureza social ou

¹⁶ MASSCHELEIN e SIMONS, [2012], 2013, p.34: “...the ability of the school and the teacher to ‘liberate’ students, that is, to allow students to detach from the past (which weighs them down and defines them in terms of their [lack of] ability/talents) and from the future (which is either non-existent or predestined) and therefore to temporarily decouple their ‘effect’.”

¹⁷ Este é um conceito importante dentro do pensamento de Hannah Arendt. Apensar de não mergulhar em seus meandros, iremos abordá-lo mais cuidadosamente no capítulo 2. Por hora, apenas indicamos um trecho esclarecedor, retirado de **Educação: uma herança sem testamento** (CARVALHO, 2015, p.84): “...ontologicamente radicada no homem como faculdade, a liberdade se manifesta como um fenômeno tangível e público na ação que, ao romper com o passado, cria o novo, traz à luz algo que não se reduz a uma consequência necessária desse passado nem à atualização de uma potencialidade previamente vislumbrada, mas que, como um milagre, interrompe um processo automático de forma inesperada”.

econômica), mas de uma possibilidade de tomada de posição política em face do contexto e do espaço escolar. Afirmar a igualdade como princípio da ação escolar significa implicar-se com a verificação desse postulado no ato educativo, a despeito do reconhecimento das desigualdades que precedem ou sucedem o tempo (e o espaço) escolar. Não significa, pois, pensar o processo escolar como “instrumento” de uma igualdade posterior, e sim da criação de um espaço capaz de instaurar a igualdade como elemento presente e específico do âmbito escolar, seja qual for seu impacto nos destinos futuros.

Por conseguinte, igualdade – a igualdade das inteligências humanas para compreender as obras fabricadas pelos humanos – para nós é um ponto de partida, base da qual qualquer raciocínio para compreender a experiência humana inicia, pois, igualdade, aqui, significa igualdade de inteligências. Na esteira de Jacques Rancière: “um homem sempre pode compreender a palavra de outro homem [...], segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência” ([1987], 2002, p.30). Esse princípio foi compreendido a partir de uma experiência pedagógica analisada em seu livro **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual** ([1987], 2002), cujas características podemos ver:

Jacotot tinha em mente: a maneira pela qual a escola e a sociedade infinitamente se simbolizam uma à outra, reproduzindo assim indefinidamente o pressuposto desigualitário, em sua própria denegação. [...] *A igualdade*, ensinava Jacotot, *não é nem formal nem real*. Ela não consiste nem no ensino uniforme de crianças da república [...]. A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, *sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos* que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco *de verificá-la*, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação. Essa lição, ela também, é mais do que nunca atual (RANCIÈRE [1987], 2002, p.13-4, grifos nossos).¹⁸

¹⁸ Excerto encontrado em versão digital: “C’est bien cela qu’avait en tête Jacotot : la manière dont l’École et la société s’entre-symbolisent sans fin et reproduisent ainsi indéfiniment la présupposition inégalitaire, dans son déni même. [...] L’égalité, enseignait Jacotot, n’est ni formelle ni réelle. Elle ne consiste ni dans l’enseignement uniforme des enfants de la république [...]. L’égalité est fondamentale et absente, elle est actuelle et intempestive, toujours remise à l’initiative des individus et des groupes qui, contre le cours ordinaire des choses, prennent le risque de la vérifier, d’inventer les formes, individuelles ou collectives, de sa vérification. Cette leçon-là aussi est plus que jamais actuelle.” (RANCIÈRE, 1987, versão digital, especificamente essa parte está disponível em: <<http://www.caute.lautre.net/La-maitre-ignorant-Avant-propos-a-l-edition-bresilienne>>. Acesso em: 13 maio 2016).

Ao conceber cada aluno como um igual entre iguais, abole-se, nesse tempo e espaço, a hierarquização social e seus condicionamentos. São todos alunos e estão ali para aprender, para conhecer o mundo e, de alguma maneira, tornarem-se capazes de fruir nesse espaço que acolhe a todos nós. Novamente, não se trata aqui de uma descrição empírica, mas de uma forma de se conceber o sentido possível de uma experiência escolar, não em seus efeitos, mas em sua possível dinâmica interna.

É graças a essa compreensão de alunos como iguais que, no *roman*, M. Bernard é capaz até mesmo de punir seu aluno predileto: Jacques. Nas cenas anteriores ao excerto a seguir, lemos que M. Bernard havia declarado, em aula, sua *preferência* por Jacques, de quem “visivelmente gostava muito” (p.137). Mas, nem por isso, deixou de castigá-lo com uma palmatória (que já era proibida naquela época) por seu *chouchou* ter ido se vingar pessoalmente de quem o tinha insultado. Seu professor julgava que a ofensa a ambos, professor e aluno, tinha sido justificada por um breve discurso do docente, dizendo que de fato preferia aqueles que, assim como Jacques, perderam o pai na guerra, pois, ele, ali em aula, tentava, de alguma maneira, substituir esses homens mortos nos combates da primeira grande guerra. Enfim, outra instância da igualdade, agora, como exemplo de que, de fato, todos os alunos são iguais e passíveis da mesma punição¹⁹: “...a voz do professor ressoou na sala subitamente silenciosa: ‘meu pobre xodó’, disse aquele [M. Bernard] fingindo, “você tem direito, como os outros, à palmatória”. (p.140)

Logo, ao conceber (e agir segundo) essa igualdade dos alunos, a “suspensão” que o professor instaura na sala de aula pode ser então aproveitada como uma lacuna no tempo, um momento no qual todos, inclusive ele, devem estar atentos ao que acontece naquele ambiente, local único e em alguma medida isolado. Encontramos no romance **Diário de escola** um excerto que exemplifica literariamente uma das formas pelas quais a “suspensão” acontece em sala:

...a presença de meus alunos depende estreitamente da minha: minha presença junto à turma inteira e junto a cada indivíduo em particular, da minha presença na minha matéria também,

¹⁹ Escolhemos essa passagem simplesmente por demonstrar a atitude igualitária tomada pelo professor, não questionamos a eficácia ou legitimidade de castigos ou punições.

da minha presença física, intelectual e mental, durante os cinquenta e cinco minutos que vai durar a minha aula. (p.103)²⁰

Portanto, ao estabelecer a “suspensão”, o professor opera uma forma de isolamento de sua turma, assim como o seu. Quem ali estiver é impactado por isso. De um lado, ao estar inteiramente atento ao seu propósito em sala, o docente pode mostrar qual o conteúdo da aula e apresentar o *objeto de estudo* daquele dia. De outro, os alunos são convidados a conhecer tal objeto e, sobretudo, a deixar de lado vínculos exteriores, com a família, o passado e o presente. Ao se efetivar essa “suspensão”, podemos analisar como é possível estabelecer outra relação entre família, escolaridade e destino das crianças.

Na verdade, o termo “suspensão” também está ligado a “objeto de estudo”, pois, ainda na esteira dos autores belgas, ao suspender o tempo e o espaço, o conteúdo de uma aula também se dá nessa lacuna. Dessa maneira, os objetos do mundo – tanto as disciplinas escolares, como a língua, um pedaço de madeira, um poema, um motor ou o que quer que seja – estão fora de seu uso ordinário. A título de exemplo, no dia a dia, a língua é um meio de comunicação: usamos para falar, pedir, ler, interagir etc., – expressões cotidianas que são aprendidas antes mesmo de se entrar na escola e ser alfabetizado. Em **Diário de escola**, Pennac mostra como, por exemplo, o ditado – método de ensino bastante comum nas escolas francófonas – é uma maneira de trabalhar a língua-mãe em aula:

Sempre concebi o ditado como um completo encontro marcado com a língua. A língua tal como ela soa, conta, argumenta, a língua como ela se escreve e se constrói, o sentido tal como ele se precisa pelo exercício metódico da correção. Porque não existe nenhum outro objetivo da correção de um ditado além do acesso ao sentido exato do texto, ao espírito da gramática, à amplitude das palavras. Se a nota deve medir alguma coisa, é a distância percorrida pelo interessado no caminho da compreensão. Aqui, como em análise literária, trata-se de passar da singularidade do texto (que história me vai ser contada?) à elucidação do sentido (o que é,

²⁰ "...la présence de mes élèves dépend étroitement de la mienne : de ma présence à la classe entière et à chaque individu en particulier, de ma présence à ma matière aussi, de ma présence physique, intellectuelle et mentale, pendant les cinquante-cinq minutes que durera mon cours." (p.94)

exatamente, que tudo isso quer dizer?), transitando pela paixão do funcionamento (como isso funciona?). (p.113)²¹

Assim, a língua na sala de aula aparece como objeto de estudo por ser uma das formas de se ler o mundo, um dos elementos da cultura local ou de um país, um dos instrumentos do qual lançamos mão para compreender o mundo ao nosso redor. Isso parece simples, mas contém em si a complexidade do que nos constitui e guia as formas pelas quais somos capazes de experienciar o nosso mundo. Enfim, um objeto de estudo como a língua aparece na aula para ser o centro das atenções, para ser dissecada, conhecida em suas partes e, claro, compreendida em sua lógica de operação, é o fruir daquilo que nos cerca. Logo, ao mostrar o mundo por meio desses objetos, o docente vai “apresentando [aos discentes] as coisas do mundo (matemática, inglês, culinária, marcenaria) e, literalmente, persuadindo-os ao contato com essas coisas – e, com elas, o mundo – comecem a se tornar significativas para eles” (MASSCHELEIN e SIMONS, [2012], 2013, p.99).

Nesse sentido, consideramos o decurso escolar não apenas como passagem, transmissão, socialização e iniciação, como comumente se considera. A escola é o lugar onde os alunos conhecem aspectos importantes de nosso mundo ao entrarem em contato com os objetos que dele fazem parte e que estão ali na sala de aula fora de seu uso cotidiano. Logo, como afirma Hannah Arendt: “a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é” (ARENDT [1954], 2013, p.246).

Por conseguinte, vale compreender as formas de ensino e de aprendizagem que ocorrem sobretudo na escola. Algo que podemos identificar nas ações e falas atribuídas ao professor Bal, um dos personagens em **Diário de escola**, quando lemos que ele não se ocuparia de ensinar conteúdos para o vestibular, mas sim “da matemática. [... Isso] não foi o suficiente para fazer de

²¹ "J'ai toujours conçu la dictée comme un rendez-vous complet avec la langue. La langue telle qu'elle sonne, telle qu'elle raconte, telle qu'elle raisonne, la langue telle qu'elle s'écrit et se construit, le sens tel qu'il se précise par l'exercice méticuleux de la correction. Car il n'y a pas d'autre but à la correction d'une dictée que l'accès au sens exact du texte, à l'esprit de la grammaire, à l'ampleur des mots. Si la note doit mesurer quelque chose, c'est la distance parcourue par l'intéressé sur le chemin de cette compréhension. Ici comme en analyse littéraire, il s'agit de passer de la singularité du texte (quelle histoire va-t-on me raconter?) à l'élucidation du sens (qu'est-ce que tout cela veut dire exactement?), en transitant par la passion du fonctionnement (comment ça marche?)." (p.104).

nós [alunos] os gênios da matemática, mas do fundo que era o nosso poço o professor Bal nos levou ao nível da borda". (p.206)

Com isso, ele colocou a matemática "sobre a mesa", como um "objeto de estudo" e não apenas instrumentalizou seus alunos com supostas competências cuja aplicação prática seria em problemas exteriores (MASSCHELEIN e SIMONS, [2012], 2013, p.41). Mostrou a eles que a trigonometria, a geometria e as outras áreas da matemática são *coisas* do mundo e estavam aí antes de nós e, ao que tudo indica, continuarão por aqui. Essas *coisas* aparecem em aula desligadas de um uso instrumental imediato. Isso permite aos alunos praticar como operar com elas e, assim, eles têm lugar para possivelmente errar durante esse aprendizado. A escola é o lugar onde se pode errar para aprender.

No excerto a seguir, Pennac apresenta mais uma maneira capaz de iluminar nossa pergunta sobre o que um professor pode fazer em aula:

'E se nós fizéssemos uns quinze minutinhos de matemática, Pennacchioni, já que estamos aqui? Vamos lá, só uns quinze minutinhos...') A imagem do gesto que salva do afogamento, o punho que empurra você para cima, apesar das suas articulações de suicida, essa imagem bruta da vida da mão agarrando solidamente a gola de um casaco é a primeira que vem quando penso neles. Na sua presença – em suas matérias – **eu nascia para mim mesmo**: um eu matemático, se posso dizer, um eu historiador, um eu filósofo, um eu que, no espaço de uma hora, *me* esquecia um pouco, *me* colocava entre parênteses, *me* desembaraçava do que eu, até o encontro desses mestres, me tinha impedido de me sentir verdadeiramente lá.

Outra coisa: parece-me que eles tinham um estilo. Eram artistas na transmissão de suas matérias. Suas aulas eram atos de comunicação, certamente, mas de um saber a tal ponto conhecido, que passava quase por uma criação espontânea. Sua facilidade fazia cada hora um acontecimento de que nos podíamos lembrar como tal. (p.208, grifo nosso).²²

²² "Et si nous faisions un petit quart d'heure de math, Pennacchioni, tant que nous y sommes? Allons-y, un bon petit quart d'heure...') L'image du geste qui sauve de la noyade, la poigne qui vous tire vers le haut malgré vos gesticulations suicidaires, cette image brute de vie d'une main agrippant solidement le col d'une veste est la première qui me vient quand je pense à eux. En leur présence – en leur matière – **je naissais à moi-même**: mais un moi mathématicien, si je puis dire, un moi historien, un moi philosophe, un moi qui, l'espace d'une heure, m'oubliait un peu, me flanquait entre parenthèses, me débarrassait du moi qui, jusqu'à la rencontre de ces maîtres, m'avait empêché de me sentir vraiment là. / Autre chose, il me semble qu'ils avaient un style. Ils étaient artistes en la transmission de leur matière. Leurs cours étaient des actes de communication, bien sûr, mais d'un savoir à ce point maîtrisé qu'il passait presque pour de la création spontanée. Leur aisance faisait de chaque heure un événement dont nous pouvions nous souvenir en tant que tel." (p.193).

Então, como podemos pensar, a partir das narrativas, sobre as possibilidades que a ação docente pode inaugurar na vida dos alunos ao tratá-los como iguais entre si – alunos – e sem considerar antecedentes como determinantes? Nos trechos a seguir, cada um dos protagonistas apresenta como se davam as relações familiares dentro de suas casas. Albert Camus descreve em vários trechos de seu *roman* as cenas ficcionalizadas de sua infância na casa onde viveu neste período. Indicamos uma passagem em que comenta como a pobreza e a simplicidade de seu entorno marcaram sua experiência de desamparo, para então aprender a lidar com as questões da vida cotidiana. Pois, em sua casa, nem a fala era uma possibilidade de diálogo e de troca de experiências:

Para dizer a verdade, [Jacques] não tinha recebido muita ajuda. Uma família em que se falava pouco, em que não se lia nem se escrevia, uma mãe infeliz e desatenta... (p.38).²³

Essa passagem está no final da parte em que o autor apresenta quem é esse narrador de 40 anos e de onde ele veio. Em resumo, na família de Jacques “pouco se falava”, nada de leitura ou escrita. Um menino que não teve o amparo de uma família minimamente escolarizada, pois dos três adultos que dela faziam parte, apenas seu tio Étienne, semissurdo, desempenhava trabalhos braçais na ferrovia e era capaz de decifrar algumas palavras por ter frequentado durante alguns anos a escola, como podemos ler, por exemplo: “no jornal [...] decifrava as manchetes, o que lhe dava ao menos algumas luzes sobre os assuntos do mundo”. (p.94).

Sua mãe, também um tanto surda, era empregada doméstica na casa de uma família, não lia, nem escrevia, a dedicatória do livro **O primeiro homem** é para ela: “A você, que nunca poderá ler este livro” (p.19). Ela pouco falava e das raras vezes em que lemos isso no romance percebemos que suas frases são curtas, simples e em geral, repetitivas. Uma das passagens é: “ – Toma tua sopa – dizia ela. – Já passou. Já passou” (p.59). Já a avó, analfabeta, não dava importância à escola e preferia que seus netos trabalhassem para trazer mais dinheiro à casa, era ela quem decidia sobre o destino da família: “ – Minha avó é quem manda” (p.145).

²³ “A vrai dire, il [Jacques] n'avait pas été aidé. Une famille où l'on parlait peu, où on ne lisait ni n'écrivait, une mère malheureuse et distraite...” (p.31).

Durante a infância, Jacques fez amizade com Pierre, também órfão de pai, morto durante a Primeira Guerra, assim como o de Albert Camus. Moravam próximos, eram bons alunos e partilhavam, sobretudo, as aventuras de meninos e as desventuras de não poderem contar com certa participação familiar em seus estudos. Ambos se ajudavam e resolviam sozinhos aquilo que era possível fazer sem o respaldo da família. Não era raro que ao levarem os bilhetes da escola para casa, os garotos tivessem que além de ler, explicar o que estava escrito, pois o vocabulário da família era bastante limitado. Em “Notas e projetos” no final do manuscrito de **O primeiro homem**, parte que não sabemos se seria incorporada à obra, Camus escreveu que sua mãe teria um “vocabulário de quatrocentas palavras” (p.280).

Pierre e Jacques se tornaram verdadeiramente amigos desde o primeiro dia em que se encontraram no início do ano letivo da escola maternal: “...um loiro, outro moreno, um calmo, outro barulhento, mas irmãos pela origem e pelo destino, ambos bons alunos, e ao mesmo tempo incansáveis brincalhões” (p.127). Por vezes, Jacques “ficava impaciente [com Pierre], dava a entender isso (ao amigo) [...], e não raro que se seguisse uma dessas zangas, que são o cimento da amizade” (p.185). Eles só se separavam na hora do jogo de futebol, uma das grandes paixões de Jacques, não partilhada por Pierre; outras atividades como ir e voltar da escola, da biblioteca, da praia, faziam juntos.

Alguns anos se passam, até que, a convite do Sr. Bernard, ambos têm a oportunidade de tentar uma bolsa de estudos para continuar sua formação escolar até a conclusão do Liceu.²⁴ Entretanto, para passarem no exame de admissão, que dava acesso ao equivalente ao nosso ensino fundamental II, e ainda ganharem uma bolsa de estudos para poderem cursá-lo, ambos precisaram ter a permissão de suas respectivas famílias para poder fazer algumas aulas fora do período escolar. Ambos tinham por volta de nove anos²⁵; portanto, as opções de continuidade da formação escolar eram definidas nessa idade.

A família de Pierre, prontamente, concordou que ele fizesse isso. Já para a avó de Jacques, o que importava era que o menino começasse a trabalhar

²⁴ Na França, hoje, essa nomenclatura diz respeito aos anos de ensino médio. E o ensino fundamental II se chama *Collège*.

²⁵ Jacques e Pierre “...percorreram juntos todas as classes até o começo do outro ciclo, em que Jacques entrou com nove anos”. (p.126).

logo e seguir esse caminho para o Liceu adiaria em seis anos a possibilidade de o garoto trazer proventos para sua casa. Foi preciso que o Sr. Bernard fosse à casa onde moravam e depois de mais de uma hora de conversa entre os adultos ficou decidido que Jacques poderia também frequentar as aulas preparatórias.

O desfecho deste episódio guarda uma rara cena no livro – momento em que Jacques é tratado com certa ternura pela avó, algo não muito percebido em nenhuma outra ocasião no livro: “pela primeira vez [ela] apertava sua mão com muita força, com uma espécie de ternura desesperada. ‘– Meu menino’ – dizia ela –, ‘meu menino’” (p.145-6). Esta é uma cena que nos mostra como essas duas instituições – família e escola – podem gerar transformações uma na outra. A avó de Jacques – que não tinha estudado, não percebia a importância de deixar seus filhos estudarem e, também, não teve pais escolarizados – parece ter compreendido como a continuação nos estudos poderia modificar o destino de seu neto. Como o relato de Albert Camus está em primeira pessoa, não podemos saber o que se passou de fato na conversa entre os adultos, mas, a mudança de atitude da avó nos mostra que algo ali aconteceu e ela pôde mudar de ideia. Começou a *olhar* seu neto com uma *mistura* “de tristeza e orgulho”, como veremos em breve.

Enfim, Pierre e Jacques conseguiram cursar o Liceu e a universidade sem que suas famílias participassem efetivamente do percurso escolar deles. Como vimos no início deste capítulo – participação como “possibilidade de incentivar a leitura, auxiliar nos deveres de casa, reservar um tempo para estudo, dialogar com seus filhos, esclarecer dúvidas e conhecer os professores dos mesmos” – nem sempre é possível para certos pais; ademais, essa participação não garante o bom desempenho escolar do aluno, como podemos identificar no decurso escolar de Daniel Pennac.

Albert Camus explicita as raras visitas de sua família à escola – “Quanto à sua mãe e à sua avó, elas nunca iam ao liceu, a não ser uma única vez ao ano, na distribuição de prêmios no início de julho” (p.216) – sabemos que ambas eram analfabetas e não tiveram a oportunidade de se familiarizar com o âmbito escolar. Então, essas cerimônias eram longas e as abatiam, pelo calor e cansaço. Porém, quando Jacques recebia o prêmio de melhor aluno da sala, a

mãe o olhava “com uma espécie de alegria espantada, e [...] sua avó (tomava) com olhar o testemunho de seus vizinhos” (p.220).

Antes de apresentar as passagens nas quais imaginamos ter encontrado certo sentido sobre como foi possível o milagre no destino de Daniel Pennac, desejamos lembrar que a pergunta que continua a subjazer nossas reflexões: o que o professor ainda pode fazer em aula? Como explicar, ao tomar por referência os dois romances aqui estudados, que mesmo diante de antecedentes e características familiares tão distintos, vemos que aquela noção de associar o desempenho escolar das crianças ao nível educacional da família e ao local de onde vêm, a despeito de sua eventual validade estatística, pode ser colocada em xeque a depender das contingências de uma experiência²⁶ particular.

Como veremos, tanto Jacques Cormery quanto Daniel Pennac, cada um a seu modo, são capazes de desafiar a crença de que o sucesso ou o fracasso escolar estariam conectados, de forma determinante, ao maior ou menor grau de instrução familiar. No trecho a seguir, central para a compreensão d'**O primeiro homem**, lemos como o Sr. Bernard encarnou em si o papel emancipador consciente de sua responsabilidade enquanto docente e pôde facultar a “meninos pobres” a chance de se prepararem para o exame que foi a oportunidade de, não apenas ingressarem no Liceu, como também receberem uma bolsa de estudo ao longo dos seis anos em que cursaram tal nível escolar.

O ano escolar estava chegando ao fim e M. Bernard tinha aprovado Jacques, Pierre, Fleury, uma espécie de fenômeno que se saía igualmente bem em todas as matérias, ele tem uma cabeça politécnica, dizia o professor, e Santiago, um belo rapaz, que era menos dotado mas que conseguia bons resultados por causa de seu esforço:

– Pois bem – disse M. Bernard quando a sala de aula ficou vazia. – Vocês são meus melhores alunos. Decidi indicá-los para a bolsa dos liceus e colégios. Se vocês conseguirem, terão uma bolsa e poderão fazer o curso secundário até o vestibular. A escola primária é a melhor das escolas. Mas ela não os levará a nada. O liceu irá abrir para vocês todas as

²⁶ Esse termo, salvo uso ordinário e facilmente reconhecido como tal, é empregado segundo uma acepção específica: a “experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] A] a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (LARROSA, 2002, p.27).

portas. E eu prefiro que sejam *meninos pobres* como vocês que entrem por essas portas. Mas preciso da autorização de seus pais. (p.143-4, itálicos nossos)²⁷

[...] Durante um mês, todos os dias, depois das aulas, M. Bernard retinha os quatro meninos por duas horas e estudava com eles. Jacques voltava à noite ao mesmo tempo cansado e excitado e ainda ia fazer os deveres. A avó olhava-o com um misto de tristeza e orgulho. (p.147)²⁸

Vemos nessas passagens uma resposta possível à pergunta que provoca nossas reflexões, pois, o que um professor ainda pode fazer em aula é apresentar algo muito além do horizonte visível de seus alunos. Nesse fragmento, tal horizonte é o vislumbre da formação escolar básica, provavelmente desconhecida desses garotos cujas famílias não tinham familiaridade com a cultura escolar. Para a avó de Jacques, personagem sem nome próprio, a continuação dos estudos era ver postergado, em seis anos, os proventos que o menino levaria para casa: “ – Minha avó disse que nós somos muito pobres e que no ano que vem eu vou ter que trabalhar”. (p.145)

Essas são algumas das passagens que escolhemos para analisar como foi possível que Jacques Cormery pudesse vencer as adversidades da vida escolar, mesmo sem o auxílio de sua família. Como avaliar a experiência de “suspensão” nessa trajetória? É possível identificar na ação emancipadora de seu professor um ponto impactante no destino do menino, de modo que uma ruptura com relação às expectativas de seu fracasso escolar fosse possível?

Passemos, então, para o **Diário de escola**. Pennac narra, logo nas primeiras linhas de seu romance, certa perplexidade ao constatar que algo de inusitado acontecia em sua *cancrerie*, com sua *lerdice*:

²⁷ "L'année scolaire tirait à as fin, et M. Bernard avait ordonné à Jacques, à Pierre, à Fleury, une sorte de phénomène qui réussissait également bien dans toutes les matières, 'il a la tête polytechnique', disait le maître, et Santiago, un beau jeune garçon qui avait moins de dons mais réussissait à force d'application: 'Voilà, dit M. Bernard quand la classe fut vide. Vous êtes mes meilleurs élèves. J'ai décidé de vous présenter à la bourse des lycées et collèges. Si vous réussissez, vous aurez une bourse et vous pourrez faire toutes vos études au lycée jusqu'au baccalauréat. L'école primaire est la meilleure des écoles. Mais elle ne vous mènera à rien. Le lycée vous ouvre toutes les portes. Et j'aime mieux que ce soit des garçons pauvres comme vous qui entrent par ces portes. Mais pour ça, j'ai besoin de l'autorisation de vos parents." (p.149-50)

²⁸ "Pendant un mois, tous les jours après la classe, M. Bernard gardait les quatre enfants pendant deux heures et les faisait travailler. Jacques rentrait le soir à la fois fatigué et excité et se mettait encore à ses devoirs. La grand-mère le regardait avec un mélange de tristesse et de fierté". (p.153)

É evidente que a questão da causa original se impõe. De onde vinha esse meu desgosto? Filho da burguesia de Estado, saído de uma família afetuosa, sem conflito, cercado de adultos responsáveis que me ajudavam a fazer meus deveres... Pai politécnico, mãe em casa, nada de divórcio nem alcoólatras, sem temperamentos fortes, sem taras hereditárias, três irmãos na faculdade (dois matemáticos e engenheiros, um oficial), ritmo familiar regular, alimentação sadia, biblioteca em casa, cultura ambiente em conformidade com o meio e a época (pai e mãe nascidos antes de 1914): pintura até os impressionistas, poesia até Mallarmé, música até Debussy, romances russos, o inevitável período Teilhard de Chardin, Joyce e Cioran por toda a audácia... Discussões calmas, na mesa, risonhas e cultas.

E no entanto, um lerdo.

Nenhuma conclusão por tirar tampouco do histórico familiar. É uma progressão social em três gerações, graças à escola laica, gratuita e obrigatória... (p.21)²⁹

Esse trecho concentra informações sobre o protagonista e autor. Como são relatos de inspiração autobiográfica, a linha é tênue entre a separação do que de fato ocorreu daquilo fabricado por seu criador, real ou não, é verossímil. Dito isso, lembramos que o entorno familiar do menino francês é praticamente o oposto daquele lido no *roman* de Camus. A despeito do excerto introdutório da obra de Daniel Pennac, vale indicar algumas passagens nas quais seu personagem vai ganhando os detalhes que compõe o “lerdo” de outrora:

- levou um ano para assimilar a letra “a”:

Sempre ouvi dizer que fora preciso um ano inteiro para eu reter a letra *a*. [...] O deserto da minha ignorância começava a partir do intransponível *b*.

— Nada de pânico, dentro de vinte e seis anos ele vai dominar perfeitamente o seu alfabeto.

Assim ironizava meu pai, para distrair seus próprios temores (p.15).³⁰

²⁹ "Bien entendu se pose la question de la cause originelle. D'où venait ma cancrerie? Enfant de bourgeoisie d'État, issu d'une famille aimante, sans conflit, entouré d'adultes responsables qui m'aidaient à faire mes devoirs... Père polytechnicien, mère au foyer, pas de divorce, pas d'alcooliques, pas de caractériels, pas de tares héréditaires, trois frères bacheliers (des matheux, bientôt deux ingénieurs et un officier), rythme familial régulier, nourriture saine, bibliothèque à la maison, culture ambiante conforme au milieu et à l'époque (père et mère nés avant 1914): peinture jusqu'aux impressionnistes, poésie jusqu'à Mallarmé, musique jusqu'à Debussy, romans russes, l'inévitable période Teilhard de Chardin, Joyce et Cioran pour toute audace... Propos de table calmes, rieurs et cultivés. / Et pourtant, un cancer. / Pas d'explication non plus à tirer de l'histoire familiale. C'est une progression sociale en trois générations grâce à l'école laïque, gratuite et obligatoire..." (p.15)

³⁰ "J'ai toujours entendu dire qu'il m'avait fallu une année entière pour retenir la lettre *a*. La lettre *a*, en un an. Le désert de mon ignorance commençait au-delà de l'infranchissable *b*. / — Pas de

- da noite para a manhã seguinte, esquecia todo o conteúdo estudado na véspera:

[Bernard, irmão de Daniel] – ... As lições que eu te ensinava no fim da tarde se evaporavam durante a noite. Na manhã seguinte, você tinha esquecido tudo.

É fato. Eu não copiava. [...] Eu não captava... (p.18-9).³¹

- aos 11 anos, depois que seus pais descobriram o furto no cofre da família, para tirar algum dinheiro para comprar dois presentes (um para a mãe e outro para um professor), Daniel foi enviado ao internato:

Perturbada pelo meu assalto familiar, minha mãe foi buscar conselho com o diretor do meu colégio [...]. Um internato de montanha, sim, era a solução, eu ganharia forças e aprenderia as regras da vida em comunidade. [...] Seguiram-se meus dois primeiros anos de internato, sétima e oitava séries, quando eu só encontrava a família no Natal, Páscoa e nas grandes férias (p.60).³²

É claro que o internato não transformou Daniel em um aluno comportado e estudioso, menos ainda deixou de criar confusão por lá. Como, por exemplo, o episódio no qual narra que durante um final de semana transformou em galinheiro – com 30 galinhas, toda a sujeira e bagunça que elas puderam fazer – o quarto do moço que era o inspetor noturno dos alunos (cf. p.28).

Foi deste colégio interno que Pennac escreveu uma carta a sua mãe falando que não era “bastante inteligente e aplicado para continuar” os estudos (p.34), que ela tinha “três filhos inteligentes e estudiosos... um outro lerdo um preguiçoso [sic]” (p.35) e, enfim, que o lugar que ele se sentiria feliz seria em uma dessas “‘colônias’ (família de militares)” ou em alguma aldeia (p.35). A carta não surtiu o efeito desejado – abandonar os estudos – e ele continuou

panique, dans vingt-six ans il posséderait parfaitement son alphabet. / Ainsi ironisait mon père pour distraire ses propres craintes". (p.9)

³¹ [Bernard, irmão de Daniel] – "... Les leçons que je te faisais apprendre le soir s'évaporent dans la nuit. Le lendemain matin tu avais tout oublié. Le fait est. Je n'imprimais pas, comme disent les jeunes gens d'aujourd'hui. Je ne captais..." (p.12)

³² "Bouleversée par mon cambriolage familial, ma mère était allée demander conseil au directeur de mon collège [...]. Un pensionnat de montagne, oui, c'était la solution, j'y gagnerais des forces et j'y apprendrais les règles de la vie en communauté. [...] S'ensuivirent mes deux premières années de pension, cinquième et quatrième, où je ne retrouvais ma famille qu'à Noël, à Pâques et pour les grandes vacances". (p.53)

sua formação. Os anos seguintes, ele cursou em um semi-internato, do qual poderia sair para passar os finais de semana com a família.

Na nona série, quando tinha por volta de 15 anos, Pennac conhece seu “primeiro salvador”, aquele “que me sinalizou para aquilo que eu era: um fabulador sincero e alegremente suicida” (p.75). Esse professor lhe pediu, como exercício, a escrita de um romance que deveria ser revisado e entregue ao professor em datas combinadas.

Daniel escreve ao final dessa passagem: “pela primeira vez na minha escolaridade, um professor me dava uma posição; eu existia, escolarmente falando, aos olhos de alguém, como um indivíduo” (p.76). De um *lerdo* para um ser singular, de um futuro fadado como fracassado a um novo destino como *fabulador*, ser considerado é passar a existir. É passar da escuridão de certo mundo privado para a luz do mundo público, é dar à luz a si mesmo, como ele mesmo escreveu – “eu nascia para mim mesmo” (p.208). Um *alguém* potencialmente capaz de se reconhecer como um ser singular em um mundo comum. Um *alguém* que pode perceber a narratividade da vida, inclusive da sua e, com isso, compreender que experiências singulares podem ser narradas possibilita que ele possa perceber que a sua pode ser. Reconhecer que sua vida também é digna de uma narrativa única e uma chance de se reconhecer singular.

Esse professor, um de seus *quatro salvadores*, parece ter sido capaz de identificar em seu aluno uma característica que nem ele mesmo reconhecia em si, mas na qual encontrou certo alento para finalmente, pela primeira vez, se dedicar a um projeto escolar: escrever um romance. O despertar para um *fabulador e leitor clandestino*:

...ele [professor e primeiro salvador] decidiu me dispensar das dissertações para me encomendar um romance. Um romance que eu devia escrever durante o trimestre, um capítulo por semana. Assunto livre, mas favor fazer as entregas sem erro de ortografia, “história de elevar o nível da crítica”. (Lembro-me dessa fórmula, porém esqueci tudo do romance mesmo.) [...] um velho senhor, de uma distinção fora de uso, que havia então apontado para o *narrador*. Ficou dito que, *disortográfico* ou não, eu teria de atacar esse recitativo, se quisesse ter uma chance de me abrir para o trabalho escolar. Escrevi esse romance com entusiasmo. Eu corrigia escrupulosamente cada palavra com a ajuda do dicionário (que até hoje não me deixa) e entregava meus capítulos com a pontualidade de um

folhetinista profissional. [...] Não creio que tenha feito nenhum progresso no que quer que fosse naquele ano, mas, pela primeira vez na minha escolaridade, um professor me dava uma posição; eu existia, escolarmente falando, aos olhos de alguém, como um indivíduo que tinha uma linha a seguir e que garantia a situação no tempo. Reconhecimento sem fim pelo meu benfeitor, evidentemente, e, ainda que estivesse tão distante, o velho professor se tornou o confidente de minhas leituras secretas. — Então, Pennacchioni, o que está lendo neste momento? / Porque havia a leitura. / Eu não sabia, então, que ela me salvaria. / Naquela época, ler não era a absurda proeza de hoje. Considerada como perda de tempo, reputada com empecilho para o trabalho escolar, a leitura de romances nos era proibida durante as horas de estudos. Daí minha vocação para leitor clandestino: romances encapados como livros escolares, escondidos em todos os lugares possíveis, leituras noturnas com lanterna de bolso, dispensas de ginástica, valia tudo para eu ficar sozinho com um livro. Foi o pensionato que me deu esse gosto. Fazia-me falta um mundo meu, e este foi o dos livros. (p.75-6)³³

Dentre tantas reflexões sobre a cultura escolar que podem ter significado nessa passagem, queremos chamar a atenção para duas. Uma delas é que a tarefa de escrever um romance comporta em si algumas noções como, por exemplo: o formato comum desse gênero literário, o conteúdo que costuma ser empregado; enfim, características de um artefato que tem por modelo obras criadas anteriormente. Ou seja, fazem parte de uma tradição cultural e quando o professor o convida para elaborar como exercício de aula um romance, ele traz Pennac para a materialidade do mundo, ao mostrar e reiterar, de alguma

³³ "... il [professeur et premier sauveur] décida de m'exonérer de dissertations pour me commander un roman. Un roman que je devais rédiger dans le trimestre, à raison d'un chapitre par semaine. Sujet libre, mais prière de fournir mes livraisons sans faute d'orthographe, 'histoire d'élever le niveau de la critique'. (Je me rappelle cette formule alors que j'ai tout oublié du roman lui-même.) [...] Un vieux monsieur d'une distinction désuète, qui avait donc repéré en moi le narrateur. Il s'était dit que, dysorthographe ou pas, il fallait m'attaquer par le récit si l'on voulait avoir une chance de m'ouvrir au travail scolaire. J'écrivis ce roman avec enthousiasme. J'en corrigeais scrupuleusement chaque mot à l'aide du dictionnaire (qui, de ce jour, ne me quitte plus), et je livrais mes chapitres avec la ponctualité d'un feuilletoniste professionnel. [...] Je ne crois pas avoir fait de progrès substantiel en quoi que ce soit cette année-là mais, pour la première fois de ma scolarité, un professeur me donnait un statut; j'existais scolairement aux yeux de quelqu'un, comme un individu qui avait une ligne à suivre, et qui tenait le coup dans la durée. Reconnaissance éperdue pour mon bienfaiteur, évidemment, et quoiqu'il fût assez distant, le vieux monsieur devint le confident de mes lectures secrètes. — Alors, que lit-on, Pennacchioni, en ce moment? Car il y avait la lecture. Je ne savais pas, alors, qu'elle me sauverait. / À l'époque, lire n'était pas l'absurde prouesse d'aujourd'hui. Considérée comme une perte de temps, réputée nuisible au travail scolaire, la lecture des romans nous était interdite pendant les heures d'étude. D'où ma vocation de lecteur clandestin : romans recouverts comme des livres de classe, cachés partout où cela se pouvait, lectures nocturnes à la lampe de poche, dispenses de gymnastique, tout était bon pour me retrouver seul avec un livre. C'est la pension qui m'a donné ce goût-là. Il m'y fallait un monde à moi, ce fut celui des livres." (p.68-9)

maneira, que há objetos e ritos que são anteriores as suas vidas e posteriores a elas, mas que representam um convite para conhecer o mundo. Então, escrever um romance engloba certos conhecimentos, assim como pede um olhar para o mundo.

A outra relevância nessa passagem é percebermos que a escola é o lugar para a prática que comporta o erro. Muito importante lembrar que o erro faz parte do processo, tanto de aprendizagem como do amadurecimento emancipador do aluno. A escola oportuniza uma “‘formação’ através do estudo e da prática”, ela é o local do exercício, do “treino”, da “prática” e, portanto, das possibilidades de errar durante esse processo de familiarização com as *coisas* do mundo. Como vemos neste trecho do livro **Em defesa da escola. Uma questão pública** (MASSCHELEIN e SIMONS [2012], 2013, p.93-4):

O que a escola torna possível é a “formação” através do estudo e da prática, mas essa formação não deriva de nenhuma noção pré-concebida de uma “pessoa bem-formada”. É precisamente um evento aberto de pura preparação, isto é, uma preparação que não tem um propósito pré-determinado além de estar preparado e “em forma”, ou, num sentido mais tradicional, para alcançar uma maturidade bem-educada, puramente especializada (ou experiente). Estar preparado de, então, ser distinguido de ser competente e das reivindicações de empregabilidade que estão associadas a ele. A esse respeito, não é de estranhar que a função mais básica da escola seja transmitir “conhecimentos básicos” e “habilidades básicas”, como leitura, escrita, aritmética, desenho, mas também culinária, carpintaria, educação física, etc. Esses são exercícios e estudos que nos preparam e nos ajudam a “ficar em forma”.³⁴

Enfim, a tarefa de escrever um romance como exercício escolar trouxe a Pennac a oportunidade do estudo e da prática, aqui consubstanciados na forma de um gênero literário. A partir desse primeiro salvador, parece que outros também atingiram tal desígnio. No ensino médio, séries seguintes ao episódio sobre a escrita do romance, Daniel Pennac encontrou três professores

³⁴ “What the school makes possible is ‘forming’ through study and practice, but this forming does not derive from any preconceived notion of a ‘well-formed person’. It is precisely an open event of pure preparation, that is, preparation without a pre-determined purpose other than to be prepared and ‘in form’, or, in a more traditional sense, to attain a well-educated, purely skilled (or practiced) maturity. Being prepared must therefore be distinguished from being competent and from the claims of employability that are associated with it. In this respect, it is not surprising that the most basic function of the school is to impart ‘basic knowledge’ and ‘basic skills’ such as reading, writing, arithmetic, drawing but also cooking, carpentry, physical education, etc. These are the exercises and study that prepare us and help us to ‘come into form’.” (MASSCHELEIN e SIMONS, [2012], 2013, p.80)

que lhe marcaram o destino: “A imagem do gesto que salva [...] é a primeira que me vem quando penso neles” (p.208).

De salvo para salvador: o então professor Pennac narra como depois de formado passou a compreender, de um outro modo, as armadilhas que o destino apresenta às crianças de baixo rendimento escolar: “... como não se pode viver sem paixão, elas desenvolvem, por falta de coisa melhor, a paixão pelo fracasso”, elas parecem precisar que alguém as tire desse “engano” (p.48). Possivelmente, esse desejo de retribuir tal *gesto* o fez seguir a formação completa, até se *tornar* professor. Dentre tantas passagens significativas dessa situação, destacamos esta, ao falar, mais uma vez, sobre “suspensão”:

Nossos “maus alunos” (alunos considerados sem futuro) nunca chegam sozinhos à escola. É uma cebola que entra na sala de aula: algumas camadas de desgosto, medo, preocupação, rancor, raiva, vontades não satisfeitas, renúncias furiosas, acumuladas no fundo de um passado vergonhoso, um presente ameaçador, um futuro condenado. [...] A aula não pode verdadeiramente começar antes que o fardo seja depositado no chão e que a cebola seja descascada. [...] Naturalmente, o benefício será provisório, a cebola vai se recompor na saída e sem dúvida vai ser necessário recomeçar amanhã.³⁵ (p.55)

Isso dito, o título em português, **Diário de escola**, não contempla o mesmo significado do título original: **Chagrin d'école**, o qual traz já impresso a marca da dor, do sofrimento, da tristeza e das feridas experimentados durante o período escolar. Anos de *nulidade* nos resultados, vida no internato e séries repetidas, experiências tão marcantes a ponto de Pennac escrever sobre um episódio em que ele parece fazer emergir certa gratidão por aqueles que, de alguma forma, reiteravam a possibilidade de um milagre advir.

Como nessa passagem na qual o pai de alguns de seus amigos e seu professor de filosofia – o livro **Diário de escola** é dedicado a ele: “E à memória de Jean Rolin, que nunca se desesperou com o mau aluno que eu fui” –

³⁵ “Nos ‘mauvais élèves’ (élèves réputés sans devenir) ne viennent jamais seuls à l’école. C’est un oignon qui entre dans la classe: quelques couches de chagrin, de peur, d’inquiétude, de rancœur, de colère, d’envies inassouvies, de renoncement furieux, accumulées sur fond de passé honteux, de présent menaçant, de futur condamné. Regardez, les voilà qui arrivent, leur corps en devenir et leur famille dans leur sac à dos. Le cours ne peut vraiment commencer qu’une fois le fardeau posé à terre et l’oignon épluché. [...] Naturellement le bienfait sera provisoire, l’oignon se recomposera à la sortie et sans doute faudra-t-il recommencer demain.” (p.48)

relembra ao adolescente Daniel que seu *ritmo* era próprio e, que de alguma forma, no ano letivo seguinte um milagre poderia acontecer.

Houve também Jean Rolin, velho amigo, professor de filosofia, pai de Nicolas, Jeanne e Jean-Paul, meus companheiros de adolescência. Cada vez que eu não passava no *bac*, ele me convidava a um excelente restaurante para me convencer, mais uma vez, de que cada um segue seu ritmo e de que eu estava fazendo simplesmente um retardo de eclosão. Jean, meu querido Jean, que estas páginas – tão atrasadas, na verdade – o façam sorrir no paraíso dos filósofos. (p.81)³⁶

Até que em um momento, de fato, um *milagre* interrompe um *looping* de fracassos e uma nova opção de percurso surge. Enfim, esses são alguns dos episódios de que dispomos para analisar uma parte da trajetória de Daniel Pennac, a qual pôde tomar algum rumo até então imprevisto para todos, inclusive para ele mesmo. De filho que furta o cofre da família a aluno que não se interessa por conteúdo escolar algum, como surgiu, nos últimos anos de ensino médio, um repentino interesse em concluir seus estudos e inclusive, tornar-se professor? Qual a relação da experiência de “suspensão” na escola com esse novo destino? Uma criança diferente de seus irmãos no desempenho escolar e uma família bastante envolvida com a vida escolar seus filhos, *cultivée* no melhor que a época tinha de possível, mas ainda assim, Pennac era um aluno “lerdo”, desinteressado do mundo da escola e sem grandes aptidões, aparentemente.

No trecho que inspira o título deste capítulo, lemos uma reflexão que Daniel Pennac propõe:

... Uma pessoa se torna. Uma depois das outras,³⁷ nós nos tornamos. Isso raramente se passa como previsto, mas uma coisa é certa: nós nos tornamos... [...]
A cada encontro, constata-se que uma vida floresceu, **tão imprevisível como a forma de uma nuvem.**
E não vá você imaginar que esses destinos devem tanto assim à sua influência de professor! (p.84-6, grifo nosso)³⁸

³⁶ "Il y eut ce vieil ami aussi, Jean Rolin, professeur de philo, père de Nicolas, de Jeanne et de Jean-Paul, mes compagnons d'adolescence. Chaque fois que je ratais le bac, il m'invitait dans un excellent restaurant, pour me convaincre, une fois de plus, que chacun va son rythme et que je faisais tout bonnement un retard d'éclosion. Jean, mon cher Jean, que ces pages – si tardives en effet – te fassent sourire, au paradis des philosophes." (p.74)

³⁷ Trecho não tomado da edição brasileira, pois nela optou-se por acrescentar uma frase que aparece no original: “Les uns après les autres”.

³⁸ " ...On devient. / Les uns après les autres, nous devenons. / Ça se passe rarement comme prévu, mais une chose est sûre : nous devenons. [...] / À chaque rencontre, on constate qu'une

Curioso notar que na sequência desses excertos, Pennac narra como alguns alunos, a despeito de supostamente não terem recebido a “influência de professor”, tornam-se de fato aquilo que pensavam se tornar. Como Emmanuel, que em um ato de ilusionismo pega o relógio de bolso de seu professor, questionado se ele se tornaria um *batedor de carteira*, responde que não, pois queria ser um prestidigitador: “O que ele veio a ser é isso, e o que é ainda, e famoso, sem que eu nada tenha feito”. (p.87). Ou ainda, Remi, que elaborou seu retrato aos 40 anos como *maître* de um restaurante. O professor nas anotações da correção dessa redação sinalizou “o desejo de se sentar, um dia, à mesa desse restaurante...” (p.87) E foi o que aconteceu, Pennac escreve que foi levado de surpresa, por um amigo que conhecia Remi e essa história os envolvendo, para de fato sentar-se à mesa do restaurante de seu aluno de outrora.

Claro, provavelmente, um professor não faz nada de concreto, de certo e de infalível para o destino de seus alunos. Porém, é válido que um professor, ao menos, não lhes faça uma “profecia autorrealizadora”.³⁹ aquela que, digamos, aparentemente preconiza no momento presente o insucesso futuro atribuído a alguém. Acreditar no milagre possível é o oposto daquilo feito por quem tece profecias autorrealizadoras. Logo, cada um, em seu tempo, torna-se aquilo que é. Como para o próprio Pennac que entre enviar a carta para a mãe ao estar no internato, e receber uma carta do pai, no primeiro mês em que se tornou professor, apenas dez anos se passaram:

Dez anos depois, em 30 de setembro de 1969, recebi uma carta de meu pai, endereçada ao colégio onde eu exercia, havia um mês, o ofício de professor. Foi meu primeiro emprego e era sua primeira carta ao filho *transformado*.⁴⁰ (p.35)

vie s'est épanouie, aussi imprévisible que la forme d'un nuage. Et n'allez pas vous imaginer que ces destins doivent tant que ça à votre influence de professeur!" (p.76-7)

³⁹ Conceito elaborado pelo sociólogo Robert K. Merton, no livro **Social Theory and Social Structure**. New York: The Free Press: 1968. No Brasil, esse conceito foi abordado com afincio pela psicologia da educação.

⁴⁰ Da edição brasileira consta nesse trecho “*concertado*” para a palavra que optamos por escrever “*transformado*”, escolha feita para manter o sentido do que Pennac faz nessa parte de sua obra. No original está: “Dix ans plus tard, le 30 septembre 1969, je recevais une lettre de mon père, adressée au collège où j'exerçais depuis un mois le métier de professeur. C'était mon premier poste et c'était sa première lettre au fils *devenu*”. (p.29)

Como explicar, então, ao tomar por referência esses dois romances, que o desempenho escolar das crianças pode estar ligado a muitos fatores, dentre eles a experiência que certos professores parecem ser capazes de instigar em seus alunos? Não há condicionamentos que conformem definitivamente o destino de um aluno. Portanto, a percepção da singularidade de cada um deles é o único elemento capaz de responder a essas tentativas de predizer como seriam seus destinos: únicos e tão *imprevisíveis como os formatos das nuvens*.

Assim, gostaríamos de reafirmar a importância de o professor instaurar a “suspensão” do tempo e do espaço da aula. Pois, talvez, foi graças a esse modo de seu professor estar em sala que Jacques Cormery não tenha se agarrado às características que poderiam dissuadi-lo de rumar até a universidade. Com Pennac não foi diferente, ao ser considerado por um professor, sem que esse o menosprezasse ou o ‘chumbasse de zeros’ (cf. p.121), uma nova trajetória pôde surgir. Para nós, ao efetivar a suspensão, o professor viabiliza a possível realização de um *milagre*.

Segundo Hannah Arendt, a noção de “milagre” não se restringe a seu uso religioso, mas diz respeito ao ato inesperado que rompe a circularidade da causa e do efeito, com aparente inexorabilidade do curso do mundo e dos destinos humanos. Desse modo, a própria eclosão da vida em meio a matéria inorgânica representa a realização de uma *improbabilidade infinita*, ou seja, a manifestação do inesperado:

Toda a nossa existência se assenta, afinal, em uma cadeia de milagres, para usar desta expressão – o aparecimento da terra, o desenvolvimento da vida orgânica sobre ela, a evolução do gênero humano a partir das espécies animais. Pois, do ponto de vista dos processos no universo e na natureza, e de suas probabilidades estatisticamente esmagadoras, a formação de vida orgânica a partir de processos inorgânicos, e finalmente, o aparecimento da terra a partir de processos cósmicos e a evolução do homem a partir de processos da vida orgânica constituem todos “improbabilidades infinitas”; são “milagres” na linguagem do dia-a-dia. (ARENDT [1954], 2013, p.218-9)⁴¹

⁴¹ “Our whole existence rests, after all, on a chain of miracles, as it were the coining into being of the earth, the development of organic life on it, the evolution of mankind out of the animal species. For from the viewpoint of the processes in the universe and in nature, and their statistically overwhelming probabilities, the coming into being of the earth out of cosmic processes, the formation of organic life out of inorganic processes, the evolution of man, finally, out of the processes of organic life are all ‘infinite improbabilities’, they are ‘miracles’ in everyday language”. (ARENDT, [1954], 1961, p.169-70)

Portanto, se o milagre é a ruptura do ciclo de “processos automáticos” ao qual tudo está vinculado – e no final do qual todos iremos morrer –, vale reconhecer que também no campo das vidas humanas, o *automatismo* é inerente a todos os processos. Assim, o curso de qualquer vida está sujeito a repetições e encadeamentos, mas também, a surpresas: um milagre capaz de romper as expectativas de reprodução e de reafirmação do presente e do futuro, como produtos previsíveis do passado. Para Arendt, “com quanto mais força penderem os pratos da balança em favor do desastre, mais miraculoso” parecerá seu rompimento ([1954], 2013, p.219). Fernando Bárcena, na esteira arendtiana, propõe outra forma de pensar a respeito desse *ciclo* de “processos automáticos”, uma

... tentativa de pensar a finitude de outro modo; não como essa condição que arranca do dado certo, e temido, de que o que nos produz angústia não é o fato indubitável de nossa morte, mas o de que sabemos que vamos morrer; a finitude pensada, pois, como possibilidade de novos começos, porque sermos finitos significa que nossas possibilidades de transformação são infinitas. (2010, p.73)

Como eventos miraculosos, podemos indicar, por exemplo, a luta de uma menina paquistanesa – Malala Yousafzai – pelo direito de estudar, de frequentar a escola e de reivindicar esse direito para todas as crianças. Em 2008, ela começou a dar entrevistas para mídias internacionais e escrever em um blog a respeito das condições de como eram tratadas as mulheres e meninas na região onde morava, dominada pelo Talibã (núcleo extremista muçulmano). Em 2012, depois de haver alguns indícios de que membros de tal milícia rondavam a casa de sua família, o ônibus onde estava com outros estudantes, a caminho da escola, foi interceptado e a menina, com 15 anos, foi atingida por tiros na cabeça e no pescoço e apenas mais uma garota se feriu levemente, por estar perto de Malala. Essas balas e o sofrimento não silenciaram sua voz. Depois desse episódio, sua família se mudou para a Inglaterra. Em 2013, lançou o livro **Eu sou Malala - A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã**. Em 2014, ela ganhou o Prêmio Nobel da paz, e mantém uma fundação que procura apoiar a causa pela qual luta. Em suma, eventos que quebram a expectativa de

reprodução do passado – nesse exemplo, tantas outras meninas podem ter morrido ou foram silenciadas – como algo inexorável.

Voltamos nossa reflexão para os romances aqui estudados. Podemos avaliar que o miraculoso aconteceu nos destinos de Albert Camus e de Daniel Pennac. Enquanto o primeiro se tornou um escritor renomado, jornalista e licenciado em Filosofia⁴², o outro formou-se professor de língua e literatura francesas e em certa altura da vida, decidiu escrever sobre as experiências do mau aluno que foi e assume sua identidade de fabulador.

Assim, os possíveis condicionamentos – que ligariam crianças pobres, oriundas de famílias sem recursos e desescolarizadas a um destino condizente com essas condições; ou ainda, o oposto, como vimos na escrita de Pennac, inspirada em sua própria biografia, quando os insucessos dos primeiros anos escolares parecem que fadariam toda uma vida – são apenas projeções estatísticas de continuidade que buscam vincular o destino humano a alguma força determinante. Neste trecho, lemos como, mesmo após anos e anos, a desconfiança da mãe de Daniel Pennac com relação a sua transformação continuava, apesar de tantas “provas de sucesso”:

Desde cedo, o meu futuro lhe pareceu tão comprometido que ela nunca se sentiu totalmente segura do meu presente. [...] durante as décadas que se seguiam (quer dizer, durante toda a minha vida adulta), sua preocupação resistiu secretamente a todas as “provas de sucesso” que lhe traziam meus telefonemas, minhas cartas, minhas visitas, os lançamentos de meus livros, os artigos de jornais ou minhas passagens nos programas de televisão de Pivot. Nem a estabilidade de minha vida profissional, nem o reconhecimento de meu trabalho literário, nada de tudo o que ela escutava sobre mim, contado pelos outros ou que ela pudesse ler na imprensa, nada disso a tranquilizava realmente. [...] no fundo do seu coração restava a ansiedade causada pelo mau aluno do começo.⁴³ (p.13)

De *lerdo* para um *alguém*, de menino pobre para professor de filosofia. Como as possíveis transformações se deram? Ao terem cruzado o caminho,

⁴² Sim, Camus se licenciou, em 1936, pela Universidade de Argélia.

⁴³ "Très tôt mon avenir lui parut si compromis qu'elle [sa mère] ne fut jamais tout à fait assurée de mon présent. [...] pendant les décennies qui suivirent (c'est-à-dire pendant la durée de ma vie adulte), son inquiétude résista secrètement à toutes les 'preuves de réussite' que lui apportaient mes coups de téléphone, mes lettres, mes visites, la parution de mes livres, les articles de journaux ou mes passages chez Pivot. Ni la stabilité de ma vie professionnelle, ni la reconnaissance de mon travail littéraire, rien de ce qu'elle entendait dire de moi par des tiers ou qu'elle pouvait lire dans la presse ne la rassurait tout à fait. [...] dans le secret de son cœur demeurait l'anxiété qu'avait fait naître à jamais le mauvais élève du commencement". (p.7).

um do professor que lhe reconhece como aluno singular e fabulador, outro, como igual dentre os alunos (apesar da declarada preferência por Camus) e com a capacidade de conseguir trilhar seus estudos até o ensino superior, apesar de sua origem simples. Enfim, do *processo* que cada um vivia irrompe um milagre:

Todo ato, considerado, não da perspectiva do agente, mas do processo em cujo quadro de referência ele ocorre e cujo automatismo interrompe, é um “milagre” – isto é, algo que não poderia ser esperado. Se é verdade que ação e começo são essencialmente idênticos, segue-se que uma capacidade de realizar milagres deve ser incluída também na gama das faculdades humanas. (ARENDT [1954], 2013, p.218).⁴⁴

Logo, milagres fazem parte “das faculdades humanas”, pois ao nascer, cada humano traz em si uma potencialidade única e exclusiva que apenas ele pode ser capaz de aportar para o mundo. Então, por um lado, o nascimento de um homem enquanto espécie tem relevância de âmbito biológico, por ser um evento que permite a continuidade de uma espécie, que a reproduz. Por outro, o nascimento de um novo ser humano pode ser uma promessa, uma esperança que aporta em cada criança que ao nascer, traz para o mundo a unicidade que ela representa e com isso, a possibilidade de que sua ação possa transformá-lo.

Não há, todavia, apenas continuidade; há também ruptura com a chegada de um novo ser, de um novo alguém que jamais esteve antes no mundo. Em Arendt, a natalidade é um segundo nascimento, que irrompe quando esse ser escolhe agir, ao estar entre os homens. Ao escolher aparecer nesse âmbito partilhado por humanos, ele reafirma o seu nascimento biológico e inaugura seu nascimento político, que é o agir entre semelhantes em um mundo comum. Assim, “a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres únicos” (ARENDT [1958], 2012, p.220-1). Para sermos capazes de captar essa unicidade de cada *alguém*, não podemos perguntar ‘quem ele é’ apenas, mas precisamos perceber o que nesse *alguém* o faz único:

⁴⁴ “Every act, seen from the perspective not of the agent but of the process in whose framework it occurs and whose automatism it interrupts, is a “miracle” that is, something which could not be expected. If it is true that action and beginning are essentially the same, it follows that a capacity for performing miracles must likewise be within the range of human faculties” ([1954], 1961, p.169).

No momento em que queremos dizer quem alguém é, o nosso próprio vocabulário nos leva, de modo enganoso, a dizer o que ele é; nós nos emaranhamos numa descrição de qualidades que ele partilha necessariamente com outros que são semelhantes a ele; começamos a descrever um tipo ou um “caráter”, no velho sentido da palavra, e o resultado é que sua unicidade específica nos escapa. (ARENDT [1958], 2012, p.226-7)⁴⁵

Destarte, a unicidade que cada ser é, pode fazer surgir milagres, a ruptura que é possível no plano da ação humana. Portanto, o homem, ao agir e falar pode desencadear milagres, o destino imprevisível do humano se dá, então, como uma vida que floresce e toma uma forma ou um rumo tão *imprevisível* quanto o *formato das nuvens*. Segundo a autora, cada novo ser humano que nasce traz em si a oportunidade de começar, de agir e de trazer para o mundo aquilo que apenas a sua unicidade é capaz de aportar:

O milagre que salva o mundo, o domínio dos assuntos humanos, de sua ruína normal, “natural” é, em última análise, o fato da natalidade, no qual a faculdade da ação se radica ontologicamente. Em outras palavras, é o nascimento de novos seres humanos e o novo começo, a ação de que são capazes em virtude de terem nascido. (ARENDT [1958], 2012, p.308)⁴⁶

Dessa maneira, entre tantos títulos possíveis para este capítulo, **Destino humano: “tão imprevisível como a forma de uma nuvem”**, pareceu-nos o mais adequado. Pois, quando se suspende o automatismo dos condicionamentos daquilo que se espera para o futuro humano, o extraordinário pode irromper, como um milagre. No que diz respeito ao humano, uma de suas faculdades é *realizar milagres*. Agir e começar, duas atitudes que marcam a imprevisibilidade do destino humano, tão únicos, mesmo que semelhantes, quanto os formatos de nuvens.

Em suma, queríamos refletir nesse capítulo a respeito do que um professor pode ainda fazer em aula. Uma resposta possível é se dar conta de que o milagre pode acontecer na vida de cada um de seus alunos. Ao acreditar

⁴⁵ “The moment we want to say who somebody is, our very vocabulary leads us astray into saying what he is; we get entangled in a description of qualities he necessarily shares with others like him; we begin to describe a type or a ‘character’ in the old meaning of the word, with the result that his specific uniqueness escapes us.” (ARENDT, [1958], 1998, p.181)

⁴⁶ “The miracle that saves the world, the realm of human affairs, from its normal, “natural” ruin is ultimately the fact of natality, in which the faculty of action is ontologically rooted. It is, in other words, the birth of new men and the new beginning, the action they are capable of by virtue of being born” ([1958], 1998, p.247).

nisso, um docente, consciente ou não disso, pode ser capaz de possibilitar milagres, mesmo que (re)conhecê-los nem sempre seja possível, visto que desconhecemos a forma daquilo que surgirá do milagre irrompido. Essa consciência de que milagres existem no plano da existência humana e mundana e que, por isso, podem ser um acontecimento na vida de um aluno nos parece, enfim, fundamental ao educador. Ele atua como aquele que viabiliza um milagre a um aluno, ao tomar suas decisões e assumir suas escolhas. Assim como, ao tomar certas tendências estatísticas como leis inexoráveis, pode cooperar para que um futuro não passe da conformação das certezas de um passado.

Desse modo, com base nos episódios estudados neste capítulo, retomamos nossa pergunta norteadora: qual sentido ainda podemos encontrar na atuação de um docente em aula? Como o gesto que “salvou” Albert Camus de seu então possível futuro fadado à pobreza e ignorância poderia também dar sentido para a atuação de um professor nos dias de hoje? No trecho a seguir, que abre a última parte de **O primeiro homem**, podemos ler como Camus se *fabricou*, possivelmente, *durante um ano* de sua infância, em que foi aluno de Louis Germain:

Ah! era assim mesmo, a vida desse menino tinha sido assim, a vida tinha sido assim na ilha pobre do bairro, determinada pela necessidade crua, no meio de uma família doente e ignorante, com seu sangue jovem fervendo, um apetite devorador pela vida, a inteligência audaciosa e ávida, e um longo delírio de alegria entrecortado por freadas bruscas que lhe eram impostas por um mundo desconhecido, deixando-o confuso, mas logo depois refeito, procurando compreender, saber, assimilar esse mundo que não conhecia e no fundo assimilando-o porque o abordava de modo ávido, sem refutar, com boa vontade mas sem baixeza e sem nunca perder uma certeza tranquila, até mesmo uma segurança [...] . Sim, ele tinha vivido assim [...], sem pai, sem tradição transmitida, mas encontrado um pai durante um ano e exatamente no momento em que precisava [...] fabricasse para si mesmo alguma coisa parecida com uma conduta [...] e para que criasse para si mesmo sua própria tradição. (p.237-8)⁴⁷

⁴⁷ "Oh ! Oui, c'était ainsi, la vie de cet enfant avait été ainsi, la vie avait été ainsi dans l'île pauvre du quartier, liée par la nécessité toute nue, au milieu d'une famille infirme et ignorante, avec son jeune sang grondant, un appétit dévorant de la vie, l'intelligence farouche et avide, et tout au long un délire de joie coupé par les brusques coups d'arrêt que lui infligeait un monde inconnu, le laissant alors décontenancé, mais vite repris, cherchant à comprendre, savoir, à assimiler ce monde qu'il ne connaissait pas, et l'assimilant en effet parce qu'il l'abordait avidement. Sans essayer de s'y faufiler, avec bonne volonté mais sans bassesse, et sans

Alguns destinos confirmam as histórias que pareciam destinados a cumprir. Outros, veem seus futuros transformados por algum milagre. Ao analisar a trajetória de dois alunos – Camus e Pennac – podemos ver que ambos, mesmo oriundos de famílias com características distintas e possivelmente fadados a um certo destino condizente, um por ser pobre e outro por ser “lerdo”, transformaram seus futuros. Essa mudança potencialmente se deu durante determinado período de seus decursos escolares. Assim, o paradoxal sentido que a atividade docente ainda pode ter é reconhecer que um professor pode ou não interferir nos destinos de seus alunos, mesmo que nessa posição não se tenha controle e garantias sobre como certas escolhas e indicações do docente ressoam nos alunos e quais escolhas eles farão por si mesmos. Enfim, um paradoxo da atividade docente é intermediar possíveis milagres nos destinos de seus alunos e ainda assim, zelar para que o mundo seja cuidado e renovado, sem tolher a novidade que cada nova geração traz e ainda, sem abandonar certa proteção necessária para que o mundo perdure. A dignidade do professor reside nesses paradoxos, em compreendê-los, de alguma forma, e ainda assim assumir os compromissos que lhe cabem enquanto educador.

jamais manquer finalement d'une certitude tranquille, une assurance [...]. Oui, il avait vécu ainsi [...], sans père, sans tradition transmise, mais trouvant un père pendant un an, et juste au moment où il le fallait, [... il arrive à] se fabriquer quelque chose qui ressemblait à une conduite [...] et pour se créer sa propre 'tradition'". (p.255-6)

2º ato

... meus ensaios são longos poemas em prosa, onde exercito ao máximo a minha capacidade de pensar e intuir. Nós, os que escrevemos, temos na palavra humana, escrita ou falada, grande mistério que não quero desvendar [...]. Tenho que não indagar do mistério para não trair o milagre. Quem escreve ou pinta ou ensina ou dança ou faz cálculos em termos de matemática, faz milagre todos os dias. É uma grande aventura e exige muita coragem e devoção e muita humildade.

Clarice Lispector em **Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres**, p.93.

2. A potencialidade de um “gesto que salva”.

*A escola foi para mim como um barco:
me dava acesso a outros mundos.*
Mia Couto⁴⁸

Daniel Pennac dividiu o livro **Diário de escola** em seis partes e nomeou a primeira de “O lixão de Djibuti”, fazendo referência ao pequeno país do nordeste africano, próximo a Etiópia, Somália e Iêmen, onde passou alguns anos de sua infância. Graças ao cargo que seu pai ocupava no exército colonial francês, frequentes mudanças aconteciam: saíram do Marrocos, terra natal, e moraram em vários países africanos, no sudoeste da Ásia e na França.

Já o termo *lixão* parece comportar, neste contexto, pelo menos três sentidos complementares. O primeiro refere-se à forma como eram denominadas as instituições escolares privadas que aceitavam “a escória dos colégios” (p.23), isto é, os alunos considerados problemáticos. O segundo, a um acidente em que o próprio Pennac cai, aos seis anos, no aterro sanitário da cidade. Evento evocado como possível causa de seu atraso intelectual, em hipotética decorrência da septicemia sofrida por ter ficado, durante algum tempo, em contato com os dejetos do local. E, por último, apresenta o sentimento de um aluno considerado “perdido para a escola” (p.23):

Um lerdo sem fundamento histórico, sem razão sociológica, sem desamor: um lerdo em si mesmo. Um lerdo-padrão. Uma unidade de medida.

Por quê?

A resposta jaz talvez no gabinete dos psicólogos, mas ainda não era a época do psicólogo escolar considerado como substituto familiar. Fazia-se o que se podia com os meios disponíveis.

Bernard [seu irmão], por seu lado, propunha uma explicação:

– Aos seis anos, você caiu no lixo municipal de Djibuti.

– Seis anos? O ano do *a*?

– É. Era um lixão a céu aberto, na verdade. Você caiu do alto de um muro. Não me lembro quanto tempo ficou macerando. Você tinha sumido, a gente procurava você por toda a parte e você se debatendo ali, debaixo de um sol que estava perto dos sessenta graus. Não gosto nem de imaginar o que aquilo parecia.

A imagem do lixo, afinal de contas, convém bastante a este sentimento de depreciação que sente o aluno perdido para a escola. “Lixo” é, aliás, um termo que ouvi, pronunciado muitas vezes para qualificar essas empresas, esses cursinhos

⁴⁸ COUTO [2000], 2005, p.48.

particulares que aceitam (por que preço?) recolher a escória dos colégios. Eu vivi numa assim, como pensionista, da sétima série ao primeiro ano de liceu. E entre todos os professores que aguentei, quatro me salvaram.

– Quando você saiu daquele monte de lixo, teve uma septicemia. Tomou injeção de penicilina durante alguns meses. (p.22-3)⁴⁹

Esses três sentidos destacados dessa passagem podem convergir, por exemplo, para um tema: o fracasso escolar. Mesmo que ele possa ser debatido a partir de diversos pontos de vista, desejamos refletir a respeito do trabalho docente e sua dignidade, intuito desse trabalho. Analisaremos o professor e seu constante cuidado para não comprometer sua possível capacidade emancipadora, aquela que viabiliza a formação dos alunos, dentro da suspensão do tempo-espaço escolar – como vimos no capítulo 1 – que é uma aula. Tomamos o termo emancipação, na esteia de Hannah Arendt, ao conectá-lo ao conceito de liberdade, o qual, para a autora, é de suma importância. Sem adentrar em sua profundidade, podemos indicar que, emancipar-se seria ter liberdade em um mundo, encontrar seu lugar nele e assim se responsabilizar por ele. Jacques Rancière, cujos conceitos por vezes se aproximam do que Arendt escreveu, em **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual** (RANCIÈRE [1987], 2002, p.44-5) que, para

... emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais. Como se tem acesso a esse conhecimento de si? 'Um camponês, um artista (pai de família) se emancipará

⁴⁹ "Un cancre sans fondement historique, sans raison sociologique, sans désamour : un cancre en soi. Un cancre étalon. Une unité de mesure./ Pourquoi? La réponse gît peut-être dans le cabinet des psychologues, mais ce n'était pas encore l'époque du psychologue scolaire envisagé comme substitut familial. On faisait avec les moyens du bord. / Bernard, de son côté, proposait son explication : / — À six ans, tu es tombé dans la poubelle municipale de Djibouti. — Six ans? L'année du a? / — Oui. C'était une décharge à ciel ouvert, en fait. Tu y es tombé du haut d'un mur. Je ne me rappelle pas combien de temps tu y as macéré. Tu avais disparu, on te cherchait partout, et tu te débattais là-dedans sous un soleil qui devait avoisiner les soixante degrés. Je préfère ne pas imaginer à quoi ça ressemblait. / L'image de la poubelle, tout compte fait, convient assez à ce sentiment de déchet que ressent l'élève perdu pour l'école. 'Poubelle' est d'ailleurs un terme que j'ai entendu prononcer plusieurs fois pour qualifier ces boîtes privées hors contrat qui acceptent (à quel prix?) de recueillir les rebuts du collège. J'y ai vécu de la cinquième à la première, pensionnaire. Et parmi tous les professeurs que j'y ai subis, quatre m'ont sauvé. / — Quand on t'a sorti de ce tas d'ordures, tu as fait une septicémie ; on t'a piqué à la pénicilline pendant des mois" (p.16-7). Adaptação nossa da versão em português, o trecho *de durante alguns meses* foi publicado assim: "durante um mês". *Alguns meses* nos parece mais adequado e coerente com o original.

intelectualmente se refletir sobre o que é e o que faz [...neste lugar que ocupa]⁵⁰

Sem dúvidas, as tentativas de diagnosticar as causas de um fracasso escolar são muito comuns em certos meios, não apenas na escola. Açodadamente, procuram-se formas pelas quais se possam explicar seus fatores condicionantes ou causas determinantes. Embora haja certos discursos que o desvinculam das próprias práticas escolares que o produzem. Como exemplo, as aferições feitas por alguns pedagogos ou mesmo por profissionais de outras áreas que obliteram o caráter único e o papel fundamental do cotidiano escolar.

Por hora, vamos manter nosso foco à proposta deste capítulo, lançar luz na relação do professor com o aluno. Dessa maneira, indicamos um exemplo de como operam alguns desses discursos difusos: consideram a origem socioeconômica dos alunos como parâmetro para o bom ou mau desempenho nas avaliações escolares, não apenas nas provas, mas também no comportamento. No capítulo V do romance **Diário de escola** – “Maximilien ou o culpado ideal”, Daniel Pennac relaciona como a origem de um aluno é tomada como parâmetro para a tentativa de supostamente compreender seus comportamentos e resultados na escola. Ao longo de suas 13 partes, ele compõem a figura de um “culpado ideal”, o autor narra como, na França, “os Maxiliens”, meninos e meninas, filhos de imigrantes, moradores das periferias e alunos com dificuldades em participar do cotidiano da escola são estigmatizados. No Brasil, para indicar uma adaptação desses termos para os dias de hoje um exemplo, dentre tantos possíveis, seria falar sobre os adolescentes em medida socioeducativa, cujo estigma na escola aparece com o epíteto de “LA” (liberdade assistida)⁵¹. Portanto, nessa parte da narrativa, Pennac critica como os alunos marcados por sua origem socioeconômica são

⁵⁰ "Pour émanciper autrui, il faut être soi-même émancipé. Il faut se connaître soi-même comme voyageur de l'esprit, semblable à tous les autres voyageurs, comme sujet intellectuel participant de la puissance commune des êtres intellectuels. Comment accède-t-on à cette connaissance de soi ? « Un paysan, un artisan (père de famille) s'émancipera intellectuellement s'il pense à ce qu'il est et à ce qu'il fait..." (RANCIÈRE, 1987, versão digital, s/p.).

⁵¹ In: Estatuto da Criança e do adolescente. Ver Capítulo IV - Das Medidas Socioeducativas. A liberdade assistida é uma das medidas socioeducativas para cuidar de crianças e adolescentes, entre 12 e 18 anos, que cometeram alguma infração. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 30 ago. 2016.

considerados os “culpados ideias” pelo suposto fracasso escolar, não só de seu próprio insucesso, como de todo o sistema educacional.

Destarte, manter esse julgamento equivocado sobre tais alunos é um exemplo de como a formação escolar de um *alguém* pode ser comprometida. Quando um docente abstrai a si e a seu aluno do cotidiano de suas aulas, com atividades bem ou mal sucedidas, tenta explicar alguns resultados insatisfatórios a partir de diagnósticos feitos para além do contexto de uma aula. Por vezes, essa atitude acaba por tornar-se habitual e o professor se isenta da responsabilidade que lhe cabe enquanto tal. É como se esses professores se revelassem como “dente da engrenagem” (como veremos no próximo capítulo) e dissessem a seus alunos: “Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês” e nos desresponsabilizamos de seus fracassos escolares (ARENDT [1954], 2013, p.242).

Ora, do ponto de vista das práticas escolares, mais do que descrever um estado prévio ou constitutivo do sujeito, o ‘diagnóstico’ – seja em sua versão ‘científica’, seja na modalidade de um ajuizamento escolar – opera, assim, como poderoso meio de realização de suas próprias profecias (Cf. CARVALHO, 2011, p.573). Na passagem transcrita acima, Daniel Pennac parece criticar algo que viveu enquanto professor: a vindoura “época dos psicólogos escolares”, na qual o discurso desses especialistas passou a ser valorizado e tomado como referência. Por exemplo, os diagnósticos psicológicos que visavam metrificar a (in)capacidade de aprendizagem de certos alunos. Como se existisse de fato um metro capaz de verificar exatamente o avanço ou o retrocesso do que uma criança aprendeu. Hodiernamente, esse papel parece ter sido assumido pela medicina e sua questionável medicalização de crianças consideradas, por exemplo, hiperativas. Apontamos tal transtorno, pois ele nos parece o mais alarmante caso de imposição de uma especialidade ao campo educacional. Por mais que de fato possa haver muitas crianças e adolescente sofrendo com esse problema e cuidar deles seja fundamental, assusta-nos ver que há muitos alertas e ressalvas feitas para a medicalização com *ritalina*, fármaco prescrito para tal tratamento.⁵² Enfim, se outrora era a psicologia lançava seus diagnósticos aos alunos, hoje a medicina o faz.

⁵² Ver, por exemplo: “Na bula da ritalina, bastante extensa, constam várias informações importantes, entre as quais destacamos: ‘o medicamento pode provocar muitas reações

Nesse ínterim, indicamos no livro **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia ([1990], 2000)** – o qual, apesar de publicado em 1990, permanece atual – como o perfil de uma aluna reprovada em alguns anos em uma escola pública foi descrito: “apresentou alguma dificuldade para análise e síntese e dificuldade em perceber minúcias, detalhes em atividades que exijam rapidez e precisão” (PATTO [1990], 2000, p.364). O ponto que contestamos aqui são os laudos elaborados com uma “‘descrição’ pseudocientífica, que recorre a um jargão semiespecializado a serviço da estigmatização escolar e social” (CARVALHO, 2011, p.572).

Muitas vezes, alguns profissionais se reconhecem como especialistas em determinados assuntos relativos ao campo da educação e isso parece lhes fazer sentir como se fossem os mais capazes de avaliar os fatos do cotidiano escolar em busca de evidências para tal fracasso e de supostas soluções para além desse contexto. A alusão de Pennac aos psicólogos escolares é um exemplo do que buscamos pôr em questão, como práticas que visam diagnosticar, de forma exterior à escola, um suposto fracasso escolar. Em suma, alguma técnica que invade o espaço da escola com profissionais que parecem sempre a postos para propor “diagnósticos e prognósticos, plenos de certezas e carentes de interrogações” (CARVALHO, 2016, p.83). Porém, não colocam em questão, por exemplo, os pressupostos da própria noção de “fracasso escolar” e de sua produção.

Para manter o viés encontrado em Pennac – que registra o “gabinete dos psicólogos” como o local de onde sairiam as supostas respostas para explicar sua lerdice “sem fundamentos históricos, sem razão sociológica” (p.22) – reportamo-nos mais uma vez ao livro de Maria Helena Souza Patto: a análise de diagnósticos escolares abstraia o cotidiano escolar para apenas averiguar o

adversas; seu mecanismo de ação no homem ainda não foi completamente elucidado e o mecanismo pelo qual o metilfenidato exerce seus efeitos psíquicos e comportamentais em crianças não está claramente estabelecido, nem há evidência conclusiva que demonstre como esses efeitos se relacionam com a condição do sistema nervoso central; a etiologia específica dessa síndrome é desconhecida e não há teste diagnóstico específico; o diagnóstico correto requer a investigação médica, neuropsicológica, educacional e social; pode causar dependência física ou psíquica” [...]. De acordo com o Instituto Brasileiro de Defesa dos usuários de Medicamentos – IDUM, nos últimos anos o consumo do metilfenidato aumentou em 1616%. Em 2000 foram vendidas 71 mil caixas e em 2008 esse número chegou a 1.147.000 (um milhão e cento e quarenta e sete mil) caixas”. In: MEIRA, “Para uma crítica da medicalização na educação”. In: **Psicologia Escolar Educacional**, Junho de 2012, v. 16, nº 1, p.136-42.

aluno isolado do contexto da escola de qual fazia parte. Com isso, desejamos refletir a respeito de como o “fracasso escolar” não é um fenômeno pessoal, encarnado em um aluno isolado, nem deve ser considerado uma previsão científica acerca do inevitável malogro em uma formação escolar. Ponderamos a respeito dos discursos que imputam exclusivamente a um aluno seu fraco desempenho escolar e que possivelmente obliteram um professor, além de outros fatores que podem colaborar para reverter um possível fracasso profetizado. Buscamos, em suma, questionar essa categoria de discursos nos quais

... o “fracasso escolar” tende a ser concebido como resultante de “distúrbios de personalidade” ou de obstáculos – sejam eles orgânicos, afetivos, familiares ou culturais – que afetam o indivíduo isoladamente considerado; as relações entre professores e alunos, por sua vez, tendem a ser vistas em abstração do entorno institucional em que ocorrem e dos condicionantes políticos e ideológicos que sobre elas incidem. (CARVALHO, 2011, p.571)

Ao fim e ao cabo, como indica o próprio Pennac, parece-nos que esses profissionais, ávidos por apontar os alunos com dificuldades, estão “mais preocupados em buscar culpados do que em encontrar soluções” (p.143) possíveis para isso. Outro ponto a ser destacado do romance **Diário de escola** é o fato de que esses meninos e meninas, muitas vezes estigmatizados por suas dificuldades escolares, podem acabar por introjetar os adjetivos firmados em seus *laudos*. Com isso, cada um pode se esquecer de que é apenas “uma criança com dramas, sonhos, capacidades e limites e que, afinal, não está constitutivamente destinada ao ‘fracasso escolar’” (CARVALHO, 2011, p, 573).

No romance temos:

É, mas é assim com os lerdos, eles inventam, em série, a história de suas falhas: sou nulo, não vou conseguir nunca, nem vale a pena tentar, estou perdido mesmo, eu tinha dito, a escola não é para mim... A escola lhes parece um clube muito fechado no qual eles se proíbem de entrar. (p.20)⁵³

Isso posto, retomamos a reflexão sobre a metáfora de *lixão*, retirada de Pennac, para então aprofundá-la, em uma oportunidade de pensar sobre a

⁵³ "Oui, c'est le propre des cancre, ils se racontent en boucle l'histoire de leur cancrerie : je suis nul, je n'y arriverai jamais, même pas la peine d'essayer, c'est foutu d'avance, je vous l'avais bien dit, l'école n'est pas faite pour moi... L'école leur paraît un club très fermé dont ils s'interdisent l'entrée." (p.13-4)

dignidade do *fazer docente*. O autor aborda o sentir-se um *lixo*, como algo comum aos alunos que se consideram *perdidos* na escola, estrangeiros a essa cultura escolar: a “imagem do lixo, afinal de contas, convém bastante a este sentimento de depreciação que sente o aluno perdido para a escola” (p.23).

Esse “aluno perdido” representa garotos e garotas que parecem depender de um olhar atento e de uma atitude que considere sua singularidade para que possam ser retirados de certos *lixões*. Alunos que carecem de uma oportunidade de, finalmente, serem apresentados ao mundo, este lugar que nos recebe enquanto seres humanos, como pessoas singulares dotadas da capacidade de construir uma biografia única. Em síntese, é na escola que se pode encontrar uma possível ocasião de cada um se tornar e ser reconhecido como um *alguém*. Cada ser humano é único e sua unicidade é identificada a partir de suas ações e falas, quando está entre outros homens e demonstra o lugar que ocupa, e, por consequência, quais responsabilidades assume. Ser um *alguém* denota um posicionamento político, na medida em que envolve o viver junto a outras pessoas, como podemos observar a partir de Hannah Arendt:

...a alteridade, que ele [humano] partilha com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, torna-se unicidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres únicos. [...] É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano, e essa inserção é como um segundo nascimento no qual confirmamos e assumimos o fato simples do nosso aparecimento físico original (ARENDT [1958], 2012, p.220-1).⁵⁴

Deste modo, a experiência que transforma um ser humano em um *alguém* pode ocorrer na medida em que esse *alguém* conhece o mundo e aprende, na medida do possível, a fruí-lo. Como um professor pode participar desse processo, ao ser um *alguém*, é uma das nossas questões neste capítulo: a potencialidade da atuação de um docente para ser capaz de “salvar” um aluno.

⁵⁴ “... otherness, which he shares with everything that is, and distinct-ness, which he shares with everything alive, become uniqueness, and human plurality is the paradoxical plurality of unique beings. [...] With word and deed we insert ourselves into the human world, and this insertion is like a second birth, in which we confirm and take upon ourselves the naked fact of our original physical appearance.” ([1958], 1998, p.176-7)

Com isso, consideremos as palavras de Pennac: “E, entre todos os professores que aguentei, quatro deles me salvaram.” (p.23). Desta maneira, “salvar” alunos nos parece uma das atividades que um professor pode realizar na escola. Apesar de que alguns alegam não ser essa a sua principal tarefa, pois “não somos formados para isso”:

Do ‘nós não fomos formados para isso’ ao ‘não estamos lá para’ é só um passo, que pode ser resumido assim: ‘Nós, os professores, não estamos lá para resolver, no interior da escola, os problemas da sociedade que ofuscam a transmissão do saber; este não é o nosso trabalho. Que nos forneçam um número suficiente de inspetores, educadores, assistentes sociais, psicólogos, enfim, de especialistas de todos os gêneros, e nós poderemos ensinar seriamente as matérias... (p.212)⁵⁵

Na verdade, a dignidade da docência é, possivelmente, um educador perceber que para mostrar o mundo ele precisa, de alguma forma, retirar os alunos de um espaço nebuloso, onde se perdem todos aqueles que não reconhecem seus papéis neste contexto, ou, simplesmente, não foram familiarizados com este nosso mundo e seu âmbito escolar. Evidentemente, o gesto que pode “salvar” um aluno nem sempre é capaz de salvar outros.

No último parágrafo do romance, o autor aborda uma comparação metafórica entre alunos e “andorinhas”. Essa cena do livro aparece no momento em que Pennac para e observa as andorinhas que se acidentam nos vidros das janelas, por não identificarem a transparência deles. Então, compara tais andorinhas esvoaçantes aos alunos: “nossos alunos voam como passarinhos loucos” (p.236). Não parece irrelevante que ele tenha escolhido, de alguma forma, finalizar seu romance com essa metáfora. Ao ler o trecho, damos-nos conta de que, seguindo essa imagem, um professor ainda pode ser capaz de

... tirar do coma escolar um bando de andorinhas fraturadas. Não se consegue que tudo sempre dê certo, [...] algumas não despertam, [...] (outras)] quebram o pescoço no próximo vidro; ficam na nossa consciência como aqueles buracos de remorso

⁵⁵ "Du ‘nous ne sommes pas formés pour ça’ au ‘nous ne sommes pas là pour’, il n’y a qu’un pas qu’on peut exprimer ainsi: ‘Nous autres professeurs ne sommes pas là pour résoudre à l’intérieur de l’école les problèmes de société qui font écran à la transmission du savoir; ce n’est pas notre métier. Qu’on nous adjoigne un nombre suffisant de surveillants, d’éducateurs, d’assistants sociaux, de psychologues, brefs de spécialistes en tous genres et nous pourrons enseigner sérieusement les matières que nous avons passé tant d’années à étudier” (p.196).

[...] mas, em todo o caso, tenta-se, foi tentado. Eles são *nossos* alunos. As questões de simpatia ou de antipatia por um ou outro (questões, entretanto, muito reais!) não entram em conta. [...] Uma andorinha caída é uma andorinha por reanimar, ponto final. (p.236)⁵⁶

Ao longo de sua narrativa, Pennac escreve a respeito de muitos meninos e meninas que, por alguma contingência de destino, perderam-se no *labirinto* da vida escolar, aquele em que um *fio emancipador* precisa, de alguma maneira, ser segurado: “Aqueles garotos estavam abandonados num deserto urbano. O próprio liceu deles era invisível, perdido no labirinto de entrepostos” (p.187). Empregamos *fio emancipador* por termos em mente o uso que Arendt fez dessa imagem de *fio*: o “fio que nos guiou com segurança, [...] que aguilhou cada sucessiva geração” (ARENDT [1954], 2013, p.130). Já o termo *emancipador*, ao pensarmos que a educação, também na esteira arendtiana, é um caminho para que o aluno, um dia, deixe este lugar assimétrico e passe a responder pelo mundo.

Na passagem acima, vale destacar a imagem de um *deserto*, pois é uma concepção que a própria Arendt emprega, em **A promessa da política** ([2005], 2008), para explicar como no *mundo moderno*⁵⁷ *tudo entre nós* foi destruído: “o moderno crescimento da ausência-de-mundo, a destruição de tudo que há entre nós, pode ser também descrito como a expansão do deserto” (p.266). Alguns daqueles alunos e alunas que se perderam no *deserto* do cotidiano escolar puderam, talvez, encontrar algum professor incapaz de permanecer indiferente a seus sofrimentos e desconfortos. O gesto que pode salvar um aluno pode depender da sensibilidade de um professor ciente de um compromisso assumido, desde o instante em que aceitou esse ofício, em relação a seus alunos. Com base nessas ideias, lemos em **Amor mundi e**

⁵⁶ “... sortir du coma scolaire une ribambelle d'hirondelles fracassées. On ne réussit pas à tous les coups, [...] certains ne se réveillent pas, [...] se cassent le cou contre la vitre suivante; ceux-là demeurent dans notre conscience comme ces trous de remords [...], mais à tous les coups on essaye, on aura essayé. Ils sont *nos* élèves. Les questions de sympathie ou d'antipathie pour l'un ou l'autre d'entre eux (questions on ne peut plus réelles, pourtant !) n'entrent pas en ligne de compte. [...] Une hirondelle assommée est une hirondelle à ranimer, point final.” (p.221)

⁵⁷ Para Arendt, o mundo moderno surge na segunda guerra mundial, a partir das explosões das bombas atômicas e, portanto, não coincide com era moderna, que para ela vai do século XVII à década de 40 do XXI. Cf: ARENDT [1958], 1998, p.6: “...the modern age is not the same as the modern world. Scientifically, the modern age which began in the seventeenth century came to an end at the beginning of the twentieth century; politically, the modern world, in which we live today, was born with the first atomic explosions.”

educação – Reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt (2009) que sofrer nos humaniza e nos possibilita enfrentar o deserto; porém, permanecer indiferente nele, nos acomodaria e nos manteria insensíveis à *destruição do mundo* comum que nos permeia:

No deserto, o sofrimento é sinal de humanidade e representa a possibilidade de resistirmos a ele. É muito interessante que nessa perspectiva o sofrimento adquire um sentido e uma dignidade: ele abre o caminho para a transformação do deserto. Por isso, é essencial que não percamos a capacidade de sofrer, de nos deixar atingir pela destruição do mundo. A indiferença nos torna perfeitos habitantes do deserto. (ALMEIDA, 2009, p.53)

Diante dessas concepções, indicamos que as marcas do aluno *lerdo* ficaram no *monsieur Pennacchioni*, sua *experiência*, enquanto professor, parece ter sido impactada por elas. Os *medos* que guardou na memória parecem tê-lo ajudado a reconhecer em seus alunos as dificuldades que ele mesmo viveu. Por isso, parece-nos que ele narra como trabalhou, em sua prática docente, para tentar oportunizar outra experiência aos alunos que, como ele, sentiam muitas dificuldades com o cotidiano escolar. Quiçá, o sofrimento de outrora humanizou seu olhar a ponto de ser capaz de reconhecer em seus alunos quem também se perderia no deserto do estranho cotidiano escolar.

É válido retomar o fato de que Daniel Pennac também narra sobre um outro ponto que pode nos ajudar a compreender a dignidade de um professor: ser capaz de reconhecer que, além de nem sempre ser um “salvador” para todos, jamais saberá se chegou cedo ou tarde para tentar salvar um aluno. Alguns professores podem ser “felizes imprevistos” no destino de alguns alunos:

Esses quatro mestres me salvaram de mim mesmo. Chegaram tarde demais? Eu os teria acompanhado tão bem, se eles estivessem sido meus professores primários? Eu guardaria uma lembrança melhor de minha infância? Em todo caso, eles foram meus felizes imprevistos. Teriam sido, para outros alunos, a revelação que foram para mim? É uma pergunta por fazer, tanto a noção de temperamento representa seu papel em matéria de pedagogia. Quando me acontece encontrar um antigo aluno que se declara feliz com as horas passadas na minha classe, eu me digo que, no mesmo instante, em outra

calçada, passeia talvez aquele para quem eu era o chato de serviço. (p.78-9)⁵⁸

Desse modo, o educador é aquele que tem um duplo cuidado, com relação às crianças e ao mundo. Uma dupla responsabilidade em viabilizar um possível *imprevisto* para o destino de algum de seus alunos e, ao mesmo tempo, para que o novo, trazido por esse aluno ao nascer, irrompa em nosso mundo comum. Então, depois de ‘tornado’ professor, Daniel Pennac parece ter sentido certa “urgência” em cuidar de seus alunos, pois não se esqueceu de como era ser desconsiderado pelos professores ou repetidamente tirar notas ruins. No item cinco do capítulo “O Lixão de Djibuti”, um excerto nos apresenta como o autor percebeu sua maneira de atuar enquanto educador, por ter guardado em sua memória “o medo” de outrora:

... o medo foi a grande ocupação da minha escolaridade: sua trava.⁵⁹ E a urgência do professor que me tornei foi de tratar o medo dos meus piores alunos para arrebentar essa trava, para que o saber pudesse ter uma chance de passar. (p.23)⁶⁰

Na verdade, esse “saber” possivelmente alcançaria o aluno, retirando-o do *lixão*. Salvo, quiçá pela mediação de um professor, desse local do descarte, onde se coloca aquilo que parece não ter utilidade. Deixar alguém perdido nesse ambiente é perder a chance de ver surgir dele *alguém* único, que apenas ele traz ao mundo ao nascer. Isso porque, como vimos no Capítulo 1, cada novo ser humano que nasce, tem “a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós” (ARENDT [1954], 2013, p.247). Nesse

⁵⁸ "... ces maîtres m'ont sauvé de moi-même. Sont-ils arrivés trop tard? Les aurais-je si bien suivis, s'ils avaient été mes instituteurs? Garderais-je un meilleur souvenir de mon enfance? Quoi qu'il en soit, ils ont été mes heureux imprévus. Furent-ils, pour d'autres élèves, la révélation qu'ils ont été pour moi? C'est une question qui se pose, tant la notion de tempérament joue son rôle en matière de pédagogie. Quand il m'arrive de rencontrer un ancien élève qui se déclare heureux des heures passées dans ma classe, je me dis qu'au même instant, sur un autre trottoir, se promène peut-être celui pour qui j'étais l'éteignoir de service". (p.71)

⁵⁹ Na edição brasileira, “*verrou*” foi traduzido para “ferrolho”. Adaptamos a tradução e escolhemos *trava*, substantivo mais comum: “o medo foi a grande ocupação da minha escolaridade: seu ferrolho. E a urgência do professor que me tornei foi de tratar o medo dos meus piores alunos para arrebentar esse ferrolho, para que o saber pudesse ter uma chance de passar”. (p.23)

⁶⁰ “la peur fut bel et bien la grande affaire de ma scolarité; son verrou. Et l'urgence du professeur que je devins fut de soigner la peur de mes plus mauvais élèves pour faire sauter ce verrou, que le savoir ait une chance de passer”. (p.17)

acontecimento, denominado “natalidade”, reside a unicidade de cada criança que vem ao mundo.

Diante desse fenômeno, a natalidade, alguns adultos percebem (conscientemente ou não) um convite que é feito a cada nova geração que surge: que cada um venha a habitar e participar de um mundo de heranças simbólicas. Compreendem também um pedido: o de ser acolhido com responsabilidade e, ao mesmo tempo, com a possibilidade de se emancipar e de transformar o mundo. Hannah Arendt é assertiva quando comenta que os mais novos

... são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. (ARENDT [1954], 2013, p.239)⁶¹

Desta maneira, a natalidade, “o fato de que seres *nascem* para o mundo” é “a essência da educação” (ARENDT [1954], 2013, p.223). Todavia, cabe aos adultos que escolhem o ofício de professor uma responsabilidade específica, ela “não é imposta arbitrariamente aos educadores”, porém, está “implícita”⁶² na (re)escolha que eles fazem ao assumir essa atividade profissional. Ela pode, e nos parece que deve, ser mais que uma fonte de renda ou um mero expediente para prover a subsistência, como veremos no Capítulo 3. A docência – se concebida como um modo de se estar no mundo – é uma forma singular de cuidar da durabilidade de uma herança simbólica comum que nos humaniza enquanto partícipes históricos de uma cultura, essa é uma das dignidades do ofício docente.

No ensaio “A crise na educação”, Arendt esclarece: é na escola que os “recém-chegados” são apresentados para o mundo, pois antes disso, eles permaneceram, ao menos parcialmente, protegidos da luz característica do domínio público. Assim,

... a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola [... ela é a] instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que

⁶¹ “... are introduced by adults into a continuously changing world. Anyone who refuses to assume joint responsibility for the world should not have children and must not be allowed to take part in educating them.” (ARENDT [1954], 1961, p.189)

⁶² Cf: “Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança.” ARENDT [1954], 2013, p.239).

seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. (ARENDT [1954], 2013, p.238).⁶³

No seio dessa instituição, é um professor, sobretudo, quem intermedia a relação entre os novos e o mundo, ele age em nome dessa instituição. Mesmo que seu trabalho esteja ligado às atividades de tantos outros profissionais da escola, ele, possivelmente, é reconhecido em seu papel de representante dela, pois grande parte de seu trabalho é feito diretamente com os alunos, o docente assume assim sua posição assimétrica com relação aos alunos. Então, a autoridade encarnada pelo professor nada mais é que sua assunção da responsabilidade, por ser adulto e professor, por cuidar de seus alunos e do mundo. Enquanto representante mais velho deste mundo, cabe ao docente mostrá-lo e criar possíveis condições para que os alunos possam fruir dos objetos, linguagens e realizações manifestados no mundo comum.

Sem entrar de fato nos meandros do complexo conceito de autoridade em Hannah Arendt, vale indicar o paradoxo no qual nos inspiramos ao refletir sobre as necessárias autoridade e assimetria na relação entre um professor e seus alunos. Encontramos no texto “Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição” (CARVALHO, 2015) uma síntese de parte da polêmica que parece girar em torno da suposta “incompatibilidade entre ensino, autoridade e autonomia do sujeito”:

... [O] paradoxo – a submissão prévia à autoridade como condição da possibilidade de constituição de um sujeito autônomo – que tem levado os discursos educacionais vinculados às pedagogias da autonomia (ou às chamadas pedagogias não diretivas) a um interminável combate programático em favor da abolição de qualquer referência a um lugar de autoridade na relação entre professores e alunos. [...] Nesses discursos, fala-se em crianças e jovens, mas não em alunos; em facilitadores da aprendizagem ou parceiros mais experientes, mas não em professores. Fala-se em aprendizagem ou construção de conhecimento, mas não em ensino ou transmissão de um legado de experiências simbólicas. [...] Segundo essa modalidade de discurso pedagógico – e as psicologias do desenvolvimento em que se fundamentam –, tudo se passa como se bastasse o contato imediato da criança com as práticas sociais e suas linguagens para que estas venham a revelar-se na complexidade de seus usos, de seus sentidos e de seus mecanismos de validação

⁶³ “... the child is first introduced to the world in school. [... school is the] institution that we interpose between the private domain of home and the world in order to make the transition from the family to the world...” (ARENDT [1954], 1961, p.188-9).

intersubjetiva. Daí o caráter supostamente desnecessário – obsoleto mesmo – da referência a alguém a quem confiar a responsabilidade por sua iniciação na herança simbólica de que se constitui o mundo humano. Daí também a crença na incompatibilidade entre ensino, autoridade e autonomia do sujeito. (CARVALHO, 2015, p.983)

Em outras palavras, parece-nos desejável a autoridade do professor para que ele possa ser capaz de estar à frente de seus alunos, para lhes apresentar o mundo e, ao mesmo tempo, cuidar para que cada um deles se prepare para fruir a herança recebida das gerações anteriores. Isso porque a posição ocupada pelo docente é reconhecida por quem a ele se reporta enquanto tal: seus alunos. Logo, essa relação é: “fruto da confiança depositada no outro – naquele, cuja posição assimétrica é tida por legítima porque reconhecida pelos que, de alguma forma, a ela se submetem” (CARVALHO, 2015, p.981).

Assim, a assimetria tem sua razão de ser. Um *alguém* mais velho que recebe um *alguém* mais novo. Jorge Larrosa teve a sensibilidade de identificar nos escritos de Hannah Arendt uma sutileza sobre como podemos compreender parte da atividade docente: “A educação é uma relação com a infância. [...] Por isso, a educação tem a ver com a maneira como recebemos os novos e a novidade que trazem consigo”.⁶⁴ A educação é, portanto, o momento da acolhida das crianças, novas por nascimento, que chegam a este nosso mundo.

A importância de um professor apresentar o mundo para as crianças – na acepção específica que Arendt confere ao termo – está diretamente ligada à noção de durabilidade da herança comum que recebemos. Bem como, à durabilidade desse espaço que nos acolhe como membros de uma comunidade – que se estende na temporalidade histórica – e possui elementos agregadores, como laços culturais, sociais e outros. Dependemos, de alguma maneira, deste espaço comum para existir enquanto pessoas e membros de uma comunidade cultural. Para tanto, são necessários alguns cuidados

⁶⁴ Tradução nossa, original: “La educación es una relación con la infancia. No con las niños, sino con la infancia. [...] Por eso la educación tiene que ver con la manera como recibimos a los nuevos y a la novedad que traen consigo.” LARROSA, Jorge, “Algunas citas sobre la educación y las ganas de vivir. (Para el aprendiz eterno, a modo de prólogo)” in BÁRCENA, Fernando. **El aprendiz eterno: filosofía, educación y el arte de vivir**. Madrid: Miño y Dávila, 2012, p.12-3.

relativos a esse espaço, possibilitando que ele perdure. Com isso, nossa existência é viabilizada e também a daqueles que virão para cá, pois a durabilidade do mundo é o que possibilita a cada geração permanecer aqui, sem se fundir – antes do momento final: a morte desse corpo físico que portamos – com o ciclo vital que a tudo consome.

Quando um professor mostra ao aluno o que é o mundo, faz um convite para que essa criança tente compreender este lugar e, conseqüentemente, possa se interessar por ele. Assim, a partir desse interesse, ela poderia querer tentar salvar o mundo da “ruína natural do tempo”, que a tudo devora e consome (ARENDT [1954], 2013, p.247). Cuidar e renovar podem acontecer somente na medida em que os mais novos se familiarizam com as heranças recebidas e tentam renová-las para que um mundo – de objetos, instituições, práticas discursivas e não-discursivas, princípios e crenças – possa continuar existindo e acolhendo os novos que continuarão chegando. Cada nova geração pode renovar algumas dessas coisas do mundo e isso possibilita que ele perdure para além de nossas vidas mortais. O mundo é da ordem da durabilidade, a despeito do caráter mortal de seus criadores, nós, homens que o constroem com nossas próprias mãos:

...sem a capacidade de iniciar algo novo e assim articular o novo começo que entra no mundo com o nascimento de cada ser humano, a vida do homem, despendida entre o nascimento e a morte, estaria de fato irremediavelmente condenada. A própria duração da vida, seguindo em direção à morte, conduziria inevitavelmente toda coisa humana à ruína e à destruição. A ação, com todas as suas incertezas, é como um lembrete sempre presente de que os homens, embora tenham de morrer, não nasceram para morrer, mas para iniciar algo novo. *Initium ut esset homo creatus est* — “para que houvesse um início o homem foi criado”, disse Agostinho. Com a criação do homem, o princípio do começo veio ao mundo... (ARENDT [1967], 2005, p.194)⁶⁵

Portanto, um duplo cuidado corresponde ao que um professor ainda pode fazer em aula. O primeiro cuidado é em relação ao mundo, para que os mais novos não o destruam e aprendam possíveis meios para renová-lo,

⁶⁵ Tradução de Adriano Correia “para fins didáticos”, conforme se lê: “Esta tradução foi concebida, a princípio, estritamente para fins didáticos. As notas [...] foram inseridas pelo tradutor com o propósito de facilitar a comparação desta conferência com **A condição humana**...” (p.195). O texto original, uma conferência em inglês, pode ser encontrado no *site*: <<http://memory.loc.gov/ammem/index.html>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

graças a imprevisibilidade que, como seres singulares, trazem ao mundo ao nascer. O outro, com relação a esses mais novos, para que eles possam aceitar um convite de cuidar do mundo e se sentirem compromissados, de alguma forma, em renová-lo; e, ao mesmo tempo, para que, aos poucos, aprendam como fruir esse espaço que nos recebe, ao entrar em contato com as heranças que vão se tornando significativas para eles.

Vale esclarecer que a atuação docente é uma potencial atitude para estimular que os alunos tomem gosto por algo do mundo e com isso, renove-o ou cuide-o para que ele possa durar. Porém, como vimos no Capítulo 1, é imprevisível como cada destino humano vai se desenrolar. Logo, mesmo ciente dessa incerteza, um professor nos parece um fator relevante para que a acolhida dos novos indivíduos seja feita de um modo que ele lhes mostre este nosso mundo e suas *coisas*, que serão salvas da ruína ou abandonadas, ao ciclo natural que a tudo transforma em pó, pelas gerações que aqui estão chegando e pelas futuras.

Retomemos agora o romance para indicar que na nona série, quando tinha por volta de 15 anos, Daniel Pennac conhece seu “primeiro salvador” que o “sinalizou para aquilo que eu era: um fabulador sincero” (p.75). Esse professor pediu, apenas para Pennac, como exercício para ser entregue ao longo daquele trimestre, a escrita de um romance, cujos capítulos deveriam ser revisados e apresentados semanalmente. O autor escreve ao final dessa passagem: “pela primeira vez na minha escolaridade, um professor me dava uma posição; eu existia, escolarmente falando, aos olhos de alguém, como um indivíduo” (p.76). Portanto, a singularidade de seu aluno nos parece ter sido desvelada pelo olhar de um professor. Bem como revelada ao aluno, a humanidade de também ser um *alguém*.

Em vista disso, para nós, a educação é a introdução das crianças ao mundo. Isso parece simples, mas traz em si toda a complexidade que a cerca. No cerne deste trabalho, escolhemos lançar luz à figura do professor e seu papel nesse complexo ofício: apresentar o mundo às crianças. O mundo, é claro, não pertence a alguém, mas ler e contar, por exemplo, é algo que está no mundo antes de nossa chegada e, ao que tudo indica, continuará existindo após nossa partida. Por este motivo, poderíamos afirmar que, ao iniciar os mais

novos nessas duas linguagens do mundo, um professor oferece a eles algo como uma chave que lhes dá acesso às linguagens que estão neste mundo.

Com efeito, parece ter sido isso que um menino, amigo de Daniel Pennac, compreendeu ao aprender a ler e a contar, pois sentiu que tinha recebido as chaves do mundo. Já na última parte de seu livro, “O que amar quer dizer”, o romancista comenta como alguns de seus amigos e familiares experimentaram os primeiros sabores da escola. Para um deles, “dotado de uma megalomania brincalhona” (p.214), aprender a ler e a contar foi marcante: “Desde que aprendi a ler e a contar, eu soube que o mundo era meu” (p.214).

Em suma, ler e contar são duas das linguagens com as quais operamos neste mundo. Finalmente, indicamos que não empregamos mundo em sua acepção ordinária, mas naquela que Hannah Arendt lhe confere. Então se pensamos por imagens, como escreveu Albert Camus em seus **Cadernos** (1964),⁶⁶ uma imagem que pode representar o mundo é a mesa. Em **A condição humana** ([1958], 2012), Arendt recorre à representação de uma mesa para mostrar que o mundo é um espaço partilhado com os outros, um lugar aonde vivemos e em que aparecemos como seres singulares:

...um mundo de coisas é interposto entre os que o possuem em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo espaço-entre [*in-between*], o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si. (ARENDT [1958], 2012, p.64)⁶⁷

A partir desse excerto, podemos compreender que estar no mundo implica o relacionamento de uns com os outros, não há como ficar isolado. Porém, do mesmo modo que a mesa separa, ela também liga quem se encontra ao seu redor. Logo, o mundo existe enquanto espaço no qual os seres singulares se relacionam, separam-se e também se distinguem. Uns veem os outros e são vistos por esses, semelhante ao estabelecido entre pessoas que se sentam em torno de uma mesa, cada um se torna potencialmente visível aos outros.

⁶⁶ Cf. CAMUS. **Cahier I. Mai 1935 – septembre 1937**, 1962, p.23: “On ne pense que par image.”

⁶⁷ “... a world of things is between those who have it in common, as a table is located between those who sit around it; the world, like every in-between, relates and separates men at the same time.” (ARENDT [1958], 1961, p.52)

Contudo, mais especificamente, cada um se posiciona em um determinado local. A dimensão da mesa que separa cada um tem um aspecto para além do princípio físico de impenetrabilidade – aquele que afirma a impossibilidade de dois corpos ocuparem o mesmo espaço ao mesmo tempo. Separar significa que cada indivíduo ocupa um lugar específico à mesa e mesmo que se sente em outra cadeira, por exemplo, sua unicidade o faz único e, logo, continua sendo quem é. Por consequência, o espaço em comum existe somente na presença partilhada com outras pessoas.

Enfim, ao compartilhá-lo, transformamos o “mundo em uma comunidade de coisas que reúne os homens e estabelece uma relação entre eles” (ARENDT [1958], 2012, p.67). Nesse sentido, o mundo não coincide com a Terra e nem com a natureza. Na verdade, é “um artefato humano” (ARENDT [1958], 2012, p.64), produto de mãos humanas, construído para abrigar os homens durante suas vidas, como um “lar” (ARENDT [1958], 2012, p.217). Por isso, ao nascermos entramos nele e ao morrermos “o deixamos para trás” (ARENDT [1958], 2012, p.67), esse é o destino de todos nós. Todavia, vale lembrar que “os homens, embora tenham de morrer, não nasceram para morrer, mas para iniciar algo novo” (ARENDT [1967], 2005, p.194). Criar um mundo, de artefatos, renovado a cada nova geração.

Quando chamamos o mundo de um *artefato* afirmamos seu aspecto de algo construído, fabricado. As gerações podem apresentar a sua contribuição e, com o passar dos anos, certas coisas são mantidas e outras, transformadas. Tanto a mudança como a permanência acontecem na medida em que os homens, enquanto seres singulares que podem agir e falar neste mundo, encontram seus semelhantes e juntos possibilitam transformações e criam condições para a renovação deste mundo partilhado, comum.

O mundo também é o palco onde a vida pública acontece. Lugar em que se realizam as falas e as ações humanas. Inclusive, o título deste trabalho – **A dignidade do ofício do professor. Três atos a partir da literatura** – apresenta essa dimensão do exercício docente: a dignidade de uma profissão cujo sentido está na acolhida das crianças e na indicação, nessa cena pública e partilhada, do que o mundo é, de quais objetos, instituições, práticas discursivas e não-discursivas, princípios e crenças ele se compõem. Para Arendt, esse aspecto de publicidade do mundo possibilita que

... as coisas vivas aparecem em cena como atores em um palco montado para elas. O palco é comum a todos os que estão vivos, [...] pelo qual um mundo que aparece é reconhecido e percebido. Aparecer significa sempre parecer para outros, e esse parecer varia de acordo com o ponto de vista e com a perspectiva dos espectadores (ARENDT [1971], 2000, p.18-9).⁶⁸

Portanto, a educação, uma forma de iniciação para atuar nesse palco, está ligada à introdução a suas linguagens: ler e contar, são duas das quais a cultura escolar nos apresenta. Mesmo que nos primeiros anos de vida a criança aprenda a falar e a manter alguma forma de comunicação, em geral, acontece na escola o aprendizado, de fato, da língua escrita. Essa linguagem do mundo que é composta de duas atividades: o ler e o escrever. Ser alfabetizado é se tornar, de algum modo, capaz de desempenhá-las. Por meio dessa linguagem, temos acesso a uma parte considerável do que está no mundo: certa decodificação de símbolos que compõem as palavras. O aprendizado da matemática acontece de forma semelhante, compreender os números, as contas e certa lógica das operações numéricas também acontece, de forma mais acentuada, na escola. Contar é uma das outras linguagens do mundo, que também permite alguns acessos ao que nele encontramos.

Voltemos para aquela metáfora do *lixão* e percebamos que condenar uma criança a ele é privá-la de participar de certos aspectos do mundo. Quando um professor faz algum gesto que é capaz de salvar um aluno, ele cria uma oportunidade de que esse ser mais novo possa aceitar um convite para adentrar o mundo e suas linguagens, o qual faculta à criança acessar “um legado de realizações humanas”:

...todo homem nasce herdeiro de um legado de realizações humanas; uma herança de sentimentos, emoções, imagens, visões, pensamentos, crenças, ideias, compreensões, empresas intelectuais e práticas, linguagens, relações, organizações, cânones e normas de conduta, procedimentos, rituais, habilidades, obras de arte, livros, composições musicais, ferramentas, artefatos e utensílios. (tradução não publicada de CARVALHO, s/d, de OAKESHOTT [1967], 2010, p.109)⁶⁹

⁶⁸ “...living things make their appearance like actors on a stage set for them. The stage is common to all who are alive, [...] the mode in which an appearing world is acknowledged and perceived. To appear always means 'to seem' to others, and this seeming varies according to the standpoint and the perspective of the spectators” (ARENDT [1971], 1978, p.21).

⁶⁹ “... every man is born an heir to is an inheritance of human achievements; an inheritance of feelings, emotions, images, visions, thoughts, beliefs, ideas, understandings, intellectual and

Em suma, o que um professor ainda pode fazer em aula é apresentar alguns fragmentos dessa herança que cada geração recebe, de alguma maneira, da anterior. Por meio desse legado, torna-se possível que o aluno *venha* ao mundo, se ele quiser. Como bem percebeu Jorge Larrosa, a partir de Arendt: “Vir ao mundo é inseparável de vir à linguagem” (p.14)⁷⁰.

Por conseguinte, vemos nos romances aqui estudados que o gesto que salvou Pennac e Camus do “perigo” possibilitou a eles, de alguma forma, pudessem participar do mundo. Esses *perigos*, como podemos ler no excerto a seguir, retirado da 11ª parte do primeiro capítulo de **Diários de escola**, são o que Daniel Pennac indicou como os considerados culpados do insucesso escolar de certas crianças: o “desemprego”, as “famílias monoparentais”, a “concentração de excluídos”⁷¹ etc., os quais poderiam nos privar de perceber a solidão e a vergonha de alguns alunos:

... a única coisa com relação à qual podemos pessoalmente agir e que data da noite dos tempos pedagógicos: a solidão e a vergonha do aluno que não entende, perdido num mundo em que todos os outros entendem.

[...] Os professores que me salvaram – e que fizeram de mim um professor – não eram formados para isso. Eles não se preocuparam com as origens da minha enfermidade escolar. Eles não perderam tempo em buscar as causas nem em me passar sermões. Eles eram adultos confrontados com adolescentes em perigo. Eles se disseram que havia urgência. Eles mergulharam. Perderam-me. Mergulharam de novo, dia após dia, mais e mais... Acabaram me tirando de lá. E muitos outros, comigo. Eles literalmente nos resgataram. Nós lhes devemos a vida. (p.33)⁷²

practical enterprises, languages, relationships, organizations, religions, canons and maxims of conduct, procedures, rituals, skills, works of art, books, musical compositions, tools, artefacts and utensils.” (OAKESHOTT [1967], 2010, p.109)

⁷⁰ Tradução nossa, original: “Venir al mundo es inseparable de venir al lenguaje.” LARROSA, Jorge, “Algunas citas sobre la educación y las ganas de vivir. (Para el aprendiz eterno, a modo de prólogo)” In: BÁRCENA, Fernando. **El aprendiz eterno: filosofía, educación y el arte de vivir**. Madrid: Miño y Dávila, 2012, p.14.

⁷¹ Trabalhamos esses três temas no Capítulo 1.

⁷² “... la seule chose sur laquelle nous pouvons personnellement agir et qui, elle, date de la nuit des temps pédagogiques : la solitude et la honte de l’élève qui ne comprend pas, perdu dans un monde où tous les autres comprennent. / [...] Les professeurs qui m’ont sauvé – et qui ont fait de moi un professeur – n’étaient pas formés pour ça. Ils ne se sont pas préoccupés des origines de mon infirmité scolaire. Ils n’ont pas perdu de temps à en chercher les causes et pas davantage à me sermonner. Ils étaient des adultes confrontés à des adolescents en péril. Ils se sont dit qu’il y avait urgence. Ils ont plongé. / Ils m’ont raté. Ils ont plongé de nouveau, jour après jour, encore et encore... Ils ont fini par me sortir de là. Et beaucoup d’autres avec moi. Ils nous ont littéralement repêchés. Nous leur devons la vie”. (p.27)

Logo, “salvar” um aluno é possivelmente uma maneira de apresentá-lo ao mundo, dar-lhe “vida”, possibilitar que eles se emancipem e encontrem seu lugar. Mesmo que um dos principais papéis do professor seja introduzir os mais novos no mundo, por vezes, para possibilitar essa apresentação, o docente precisa tentar antes de mais nada exercer a potencialidade de seu gesto que pode salvar. Nenhum educador aprende em sua formação teórica os meios pelos quais ele pode “salvar” um aluno. Todavia, com o passar de experiências e com a contínua assunção de suas responsabilidades enquanto professor, ele pode se reconhecer como possível “salvador” de meninos e meninas. Essa é, em princípio, a inspiração que encontramos no romance de Daniel Pennac e um sentido digno do exercício docente.

Ao retomar a bela imagem apresentada na epígrafe deste capítulo, “A escola foi para mim como um barco: me dava acesso a outros mundos”, Mia Couto aproveitou-se de sua licença poética para escrever mundo no plural. Podemos compreender o lirismo dessa associação de ideias: escola, barco e mundos, ao pensarmos em *mundos* como um composto de espaços de coisas duráveis que acolhe a multiplicidade de seres singulares, os quais, um a um, habitam este mundo comum e único.

Na escola, o aluno pode ter a chance de entrar em contato com diferentes tradições. Cada tradição, com sua cultura, hábitos e características próprias, representa um legado específico recebido das gerações anteriores que faziam parte dela. É, muitas vezes na escola, que a criança conhece, pela primeira vez, alguém muito distinto daquelas crianças que são de sua tradição social, socioeconômica, religiosa ou outra.

José Sérgio de Carvalho, ao narrar sobre a escola que passou a considerar como a referência para sua experiência enquanto discente, escreve a respeito das novas amizades que pôde fazer, em uma escola pública, por volta dos 12 anos:

Passei a ter amigos negros, como o Celé; companheiros pobres que moravam em favelas, como o Gerson; conviver com pessoas de diferentes credos religiosos ou com colegas engajados na luta política, como o Zé Flávio.

Hoje, ao evocar aqueles anos, compreendo a transformação que em mim se operava. O Infante foi minha primeira experiência em uma instituição pública a qual, ao acolher a pluralidade de formas de se viver e de se conceber o mundo, fazia da liberdade uma experiência vivida em comum e não

uma sensação a ser experimentada no interior de um indivíduo isolado. Aquela escola já não era mais o prolongamento dos laços privados que, por contingências do destino, me ligavam à minha família. Era um vestibulo para a complexidade do mundo público, para a riqueza de seus conflitos, para o desafio de suas lutas. (CARVALHO, 2015, p.24)

Desse modo, cabe a um professor acolher meninos e meninas para a diversidade que o mundo é, com toda a sua complexidade. Mostrando-lhes como é este nosso mundo, no qual iremos habitar durante o período de nossas vidas. Ademais, vale esclarecer que, mesmo pertencendo a certa tradição ou tendo escolhido alguma das identidades que o representa, o docente tem por responsabilidade, como representante de todos os adultos, mostrar outras tradições, que não as suas, para seus alunos. Aquilo que for relativo a credo ou escolha própria, como religião ou time de futebol, que seja, deve ser considerado com igual respeito e discernimento. Por fim, a educação é uma forma de conhecer nosso “mundo comum”, repleto de tradições e identidades representativas. Neste trecho de **A condição humana**, Hannah Arendt concentra sua forma de compreendê-lo:

... mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele. É isto o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao vir e ir das gerações na medida em que pode absorver e fazer brilhar por séculos tudo o que os homens venham, a querer preservar da ruína natural do tempo. ([1958], 2012, p.67)⁷³

Isso posto, vimos que uma das atividades desempenhadas por um professor dentro da escola é apresentar o mundo aos alunos e tentar salvá-los de qualquer possível infortúnio escolar por não conseguirem fruir esse nosso mundo comum. Algo como, por exemplo, mantê-los naquele lugar da *solidão* e

⁷³ “... the common world is what we enter when we are born and what we leave behind when we die. It transcends our life- span into past and future alike; it was there before we came and will outlast our brief sojourn in it. It is what we have in common not only with those who live with us, but also with those who were here before and with those who will come after us. But such a common world can survive the coming and going of the generations only to the extent that it appears in public. It is the publicity of the public realm which can absorb and make shine through the centuries whatever men may want to save from the natural ruin of time.” (ARENDT [1958], 1998, p.55)

da *vergonha* por não estarem familiarizados com as questões pertinentes ao âmbito escolar. *Chegar à fruição do mundo comum* é uma das possibilidades construídas pela educação escolar, por meio do trabalho responsável de um educador ciente de seu papel com relação aos cuidados do mundo e das crianças: “o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é” (ARENDT [1954], 2013, p.239).

Desta maneira, podemos considerar a educação escolar como um modo de conhecer as possibilidades de fruir o mundo. Conhecer novos horizontes para além daqueles apresentados pela família ou por alguma outra tradição, as quais mostram, em geral, a sua perspectiva própria de viver e de fruir uma parte daquilo que vemos como específico delas dentro da pluralidade do mundo comum. Portanto, a educação também é aprender a “atuar como um ser humano” em um palco singular, que é o mundo. Michael Oakeshott pode esclarecer que ser apresentado ao mundo é:

...aprender a atuar como um ser humano. Receber a educação não é adquirir um conjunto de ideais, imagens, crenças e sentimentos pré-determinados, entre outras coisas. É, na verdade aprender a observar, a ouvir, a pensar, a sentir, a imaginar, a acreditar, a compreender, a escolher e a querer. Se trata de ser um aspirante à condição humana que aprende a se reconhecer a si mesmo como ser humano da única maneira que se pode fazer: isto é, vendo-se a si mesmo no espelho de uma herança de interpretações e atividades humanas [...], adquirindo a capacidade de dar ao mundo sua própria versão de um ser humano...⁷⁴

Como veremos no próximo capítulo, “Um ‘estranho ofício’”, reconhecer-se como homem, ser humano, é uma das experiências que Albert Camus parece ter identificado no período em que esteve sob os cuidados de seu professor Louis Germain. Por isso, lembramos que fruir a diversidade do mundo pode acontecer na medida em que um professor acolhe os mais novos

⁷⁴ Tradução nossa, original: “... is learning to perform humanly. Education is not acquiring a stock of ready-made ideas, images, sentiments, beliefs etc., it is learning to look, to listen, to think, to feel, to imagine, to believe, to understand, to choose and to wish. It is a postulant to a human condition learning to recognize himself as a human being in the only way in which this is possible; namely, by seeing himself in the mirror of an inheritance of human understandings and activities [...], acquiring the ability to throw back upon the world his own version of a human being”. (OAKESHOTT [1971], 2006, p.46-7)

e lhes salva, possivelmente, de algum obstáculo escolar que quiçá tiraria um aluno dessa oportunidade de se iniciar em um mundo.

Na verdade, um gesto recorrente, ao longo do romance **Diário de escola**, é mostrado como uma metáfora do “salvar” e “resgatar”. E, mais que gestos e seus atores, o que desejamos destacar aqui é a possibilidade de que apenas um professor pode ser capaz do primeiro gesto que salva: “Basta um professor – um só! – para nos salvar de nós mesmos e nos fazer esquecer dos outros. / Essa é, pelo menos, a lembrança que guardo do professor Bal (p.205).

Para além dessas cenas em que vemos o salvar, o resgatar e o considerar como gestos possíveis feitos por um professor, encontramos também outras passagens em que o uso metafórico de certas expressões nos indicam como, tanto Albert Camus quanto Daniel Pennac narram o cotidiano escolar em que viveram (ou que ficcionalizaram, como indicamos na apresentação, pois não nos interessa saber se as histórias são de fato verídicas, uma vez que buscamos nelas o sentido, a possibilidade de compreender o que ali se passou, tenha sido inventado ou de fato acontecido).

Se por um lado algumas expressões metafóricas são banalizadas pelo uso excessivo e denotam pobreza lexical, por outro, podem acentuar o sentido de ideias que se não fosse uma metáfora, precisariam ser explicadas, perdendo certa beleza das expressões simples e maciças. É o caso da metáfora fome de saber, por exemplo. Dizer que na fome há um desejo a ser atendido, não engloba a sensação de vazio que fica quando não se come. Não abrange, também, que a fome aumenta se nada é ingerido. Em princípio, basta conhecer o que é a fome para entender que ela não deixa de existir porque o alimento foi engolido. A fome é uma condição do homem, algo perene e latente, que pode se manifestar em dados momentos. É possível evitá-la e até controlar suas ocorrências, mas é impossível assegurar que ela não (res)surgirá.

Desse modo, “fome de descoberta”, talvez não seja uma expressão universal, mas expressa algo compreensível a nós, humanos. Nos romances aqui estudados ela toma um de seus múltiplos sentidos. Em **O primeiro homem**, lemos que Jacques e seu amigo Pierre conheceram na escola uma “fome de descoberta”, encontram lá uma possibilidade de se furtar da penosa realidade vivida em suas casas. Ambos órfãos de pai (mortos durante a

primeira guerra mundial) e cujas mães simples, analfabetas, não eram capazes de compreender as práticas do âmbito escolar.

Na parte “A escola”, Albert Camus apresenta como foram os primeiros anos em que frequentou essa instituição, ao narrar a relação que foi estabelecida com um de seus professores:

... a escola não lhes oferecia apenas uma evasão da vida de família. Nas aulas do **M. Bernard**, pelo menos, ela alimentava neles uma fome ainda mais essencial para a criança do que para o homem, que é **a fome da descoberta**. Nas outras classes, ensinavam-lhes sem dúvida muitas coisas, mas um pouco como se entopem os gansos. Apresentavam-lhes um alimento pronto pedindo que o comessem. Nas aulas do **M. Germain**, pela primeira vez sentiam que existiam e que eram objeto da mais alta consideração: julgavam que eram dignos de descobrir o mundo. (p.133, grifo nosso)⁷⁵

A escola dava “fome de descoberta”, algo “mais essencial à criança que ao homem”. Todo um mundo a ser descoberto, um desejo de desbravá-lo e conhecer mais e mais. O encantamento de uma criança que vê em um adulto a possibilidade dele se tornar um guia capaz de conduzi-la por um caminho de encontros e apresentações. Simbolicamente, um professor personifica-se como uma ponte, uma ligação entre o aluno e o mundo a ser descoberto, um mundo repleto de novidades provavelmente não apresentadas pelas famílias.

O educador seria um “mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado”, ao mesmo tempo em que respeita também a capacidade do mundo ser renovado pelos mais novos, na medida em que eles vão aprendendo como operar nesse mundo e a *atuar como um ser humano* (ARENDT [1954], 2005, p.244). O docente parece aqui como uma ponte que liga, ao menos, duas gerações; possibilidade de conduzir os mais novos ao que já estava no mundo antes deles. Ele também intermedia a relação entre a família e o mundo, os âmbitos do privado e do público, respectivamente.

⁷⁵ Neste trecho Albert Camus escreve os dois nomes, o real – M. Germain e o fictício, M. Bernard. Excerto: “... l'école ne leur fournissait pas seulement une évasion de la vie de famille. Dans la classe de M. Bernard du moins, elle nourrissait en eux une faim plus essentielle encore à l'enfant qu'à l'homme et qui est **la faim de la découverte**. Dans les autres classes, on leur apprenait sans doute beaucoup de choses, mais un peu comme on gave les oies. On leur présentait une nourriture toute faite en les priant de vouloir bien l'avaler. Dans la classe de M. Germain, pour la première fois ils sentaient qu'ils existaient et qu'ils étaient l'objet de la plus haute considération : on les jugeait dignes de découvrir le monde”. (p.138, grifo nosso)

Parece-nos ser isso que acontecia com Pierre e Jacques quando M. Germain estava em sala. Aparentemente, seus alunos identificam nele uma postura diferente. Um alimento lhes era apresentado, nada forçosamente engolido. A fome como uma necessidade do espírito, algo para alimentar não apenas o físico, corpo, mas o imaterial, o espiritual do qual o homem é composto: “uma espécie de ‘prova’ de que corpo e espírito, pensamento e experiência sensível, visível e invisível se pertencem, são, por assim dizer, ‘feitos’ um para o outro”, como nos indica Hannah Arendt em **A vida do espírito**⁷⁶ ([1971], 2000, p.84).

Todavia, nas aulas de outros professores, algo parecia ser engolido a seco, “como se entopem os gansos” (p.133). O alimento era outro, a relação com a aprendizagem e com a descoberta se modificava – certo deslumbramento do mundo parecia se congelar. Oferecer algo “pronto” retira, desses alunos, certa dignidade para descobrir o mundo por si mesmos. Subordina-os à leitura de um mundo que um professor faz.

No livro **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**, Jacques Rancière nos mostra em uma das lições a respeito de um “mestre” nomeado de “explicador” ([1987], 2002, p.17-21). A base da “lógica” na qual ele opera é a dependência de seus alunos sobre sua explicação, como se eles não fossem capazes de compreender algo por si mesmos.⁷⁷ Um docente como esse parece precisar considerar seus discentes como incapazes, parece depender disso para poder fazer uma das poucas coisas que talvez ele mesmo seja capaz: explicar, no intuito de manter afastado o objeto que se encontra sob estudo e se manter, supostamente, como superior em inteligência. Forçavam “um alimento pronto” aos alunos. Para compreender a dimensão do que esse autor considera como “mestre explicador”, vale indicar outra forma de ser mestre: “emancipador”. Quando se é “mestre emancipador” o ponto de partida de um professor é a consideração de que todos os seus alunos têm igual

⁷⁶ Cf: ARENDT. In: **A vida do espírito** [1971], 2000, p.84: “O simples fato de que nosso espírito é capaz de encontrar [...certas] analogias – que o mundo das aparências nos lembra coisas não-arentes – pode ser visto como uma espécie de ‘prova’ de que o corpo e espírito, pensamento e experiência sensível, visível e invisível se pertencem, são, por assim dizer, ‘feitos’ um para o outro.”

⁷⁷ RANCIÈRE [1987], 2002, p.20: “é o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal”.

capacidade de compreender aquilo que lhes é apresentado.⁷⁸ Ele parte da “igualdade de inteligências”:

A emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência. (RANCIÈRE [1987], 2002, p.50)⁷⁹

Assim, quando buscamos compreender o que se passa no romance, no momento em Jacques e Pierre constataram ser a “primeira vez que existiam e que eram objeto da mais alta consideração” talvez conseguiram perceber “que eram dignos de descobrir o mundo”. Considerar cada um dos alunos nos parece ser o que um “mestre emancipador” é capaz de fazer, certa dignidade em olhar o outro como digno também. M. Germain foi professor desses meninos quando tinham por volta de nove anos; era o quarto ano em que estavam na escola. Camus e seu amigo sentiam a “fome de descoberta”. Surgiram como alunos, seres únicos que desejavam descobrir o mundo por si mesmos. Dar um sentido a esse mundo é proporcional à capacidade de descobri-lo, e, aos poucos, aprender como fluir as heranças simbólicas que constituem o mundo e conhecer essa *herança* que todos nós recebemos como “um legado de realizações humanas”, como já indicamos.

Na verdade, eram dois meninos querendo descobrir um mundo e um professor atento a isso. Então, o que um professor faz na escola? Podemos reler aquele breve trecho do romance e perceber a dimensão do cuidado que M. Germain parecia ter com os alunos: sentiam que além de existirem, “eram dignos de descobrir o mundo”. Portanto, um docente atento a seus alunos pode aguçar a “fome de descoberta” deles, ele pode instigar a curiosidade de cada um e com isso, pode lhes apresentar o mundo, de aula em aula, propondo novas descobertas, novos encontros com essa herança comum.

Quando um professor em aula consegue, de alguma forma, despertar o interesse de seus alunos, é possível que ele atue segundo saberes não codificados nem compilados em alguma teoria, “mas que no fundo constitui a base da atuação docente” (AZANHA, **Revista USP**, n. 8, dez. 1990/fev. 1991,

⁷⁸ Nessa consideração não se leva em conta aqueles alunos com necessidades especiais.

⁷⁹ “L’émancipation est la conscience de cette égalité, de cette réciprocité qui seule permet à l’intelligence de s’actualiser par la vérification. Ce qui abrutit le peuple, ce n’est pas le défaut d’instruction mais la croyance en l’infériorité de son intelligence”. (RANCIÈRE, 1987, versão digitalizada, s/p.).

p.68). Logo, é da ordem do indeterminável saber como esse despertar de fato ocorre, quando ocorre, e como o professor realmente viabiliza isso. Pois, em aula, os docentes capazes de atuar dessa maneira parecem atentos à singularidade de cada um de seus alunos e, ao mesmo tempo, para a pluralidade tanto da classe quanto do mundo, cuja apresentação aos alunos é fundamental.

Em seu *roman*, Camus parece ter se dado conta de que a “fome de descoberta” dos adultos, que no livro aparece apenas como “o homem”, difere daquela sentida por crianças. Para essas, as novidades a serem descobertas são inúmeras. Uma espécie de possível deslumbre a cada coisa que encontra. Já em um adulto, esse encantamento parece ficar cada vez mais raro. Talvez ele perca a capacidade de identificar a singularidade daquilo que pode continuar acontecendo, ao reduzir o que é novo àquilo que já conhece. Apenas os fatos *surpreendentes* provocariam deslumbre, provavelmente.

Essa forma de compreender a surpresa de um adulto foi inspirada na escrita de Fernando Bárcena sobre o termo “experiência”. Interpretamos que um adulto, está sempre à espera de fatos que o *surpreendam*, como algo *singular* e único que lhe suceda. Com o passar dos anos, a capacidade de se deixar se surpreender pode minguar. Pois, parece que cada vez mais, precisamos de

... descrições que deem conta de situações existencialmente relevantes para um sujeito singular, em um espaço e em um tempo singulares. Por isso, os dispositivos da experiência, entendida como aquilo que nos ocorre, não são aqueles que emanam da continuidade, mas sim da descontinuidade; não da mesmidade, mas sim da alteridade; não da imutabilidade, mas sim de se tornar...⁸⁰

Em outras palavras, para o adulto, muitas vezes, o que é novo e inusitado pode parecer já conhecido, não como tal, mas comparando-o a algo semelhante. A fome de descoberta do adulto parece ir sumindo, conforme a pretensa impressão de que o passar dos anos seja mais uma repetição de acontecimentos análogos aos que já foram vivenciados. Por vezes, a surpresa

⁸⁰ Tradução nossa, original: “...descripciones que den cuenta de situaciones existencialmente relevantes para un sujeto singular, en un espacio y en un tiempo singulares. Por eso, los dispositivos de la experiencia, entendida como aquello que nos pasa, no son los que emanan de la continuidad, sino de la discontinuidad; no de la misinidad, sino de la alteridad; no de la inmutabilidad, sino del devenir...” (BÁRCENA, 2012, p.118).

não é considerada, mesmo que haja alguma ruptura, de certas expectativas, por momentos inesperados. Com isso, a “alteridade”, a “descontinuidade” e o “tornar-se” parecem mais raros do que realmente podem ser. Enfim, a “fome de descoberta” é “essencial” à criança, essa metáfora pode ir ao encontro daquilo que um professor pode fazer em aula: alimentar o “essencial” “desejo de saber” de seus alunos.

Com isso, passemos da expressão “fome de descoberta”, em Albert Camus, à de Daniel Pennac: ir à “aula com fome”, com um “desejo de saber”. O episódio em que ela aparece está em seu último capítulo – “O que amar quer dizer”, no qual o autor tece o conteúdo de sua memória enquanto aluno a reflexões de professor aposentado há 12 anos, costurando-as com um lirismo simples de romancista contemporâneo. Ao falar de alguns de seus professores, Pennac escreve:

Não era só o seu saber que esses professores partilhavam conosco, era o próprio desejo de saber! E foi o gosto da transmissão que eles me comunicaram.

De repente, **nós íamos às suas aulas com fome**. Eu não diria que nos sentíssemos amados por eles, mas sim considerados (respeitados, diria a juventude de hoje), consideração que se manifesta até na correção de nossos exercícios, em que as anotações deles se endereçavam a cada um de nós em particular. (p.209, grifo nosso)⁸¹

Um saber partilhado que parece alimentar a fome dos alunos. Certa fome desejante de saber. A cada aula, meninos e meninas sentiam esse apetite por conhecer aqueles ensinamentos transmitidos pelos professores. Em uma mistura de gosto por transmitir e gosto por aguçar o desejo de conhecer, um docente pode partilhar algo selecionado do vasto repertório de “coisas do mundo” para lhes apresentar (MASSCHELEIN e SIMONS [2012], 2013, p.99). O que ele escolhe para mostrar este lugar onde vivemos é aquilo que pode ou não despertar “a fome” em seus alunos, isso segundo as tantas imprevisibilidades envolvidas nesse processo. Eleger algo como “objeto de estudo” para despertar esse “desejo de saber” não é arbitrário (MASSCHELEIN

⁸¹ "Ce n'était pas seulement leur savoir que ces professeurs partageaient avec nous, c'était le désir même du savoir ! Et c'est le goût de sa transmission qu'ils me communiquèrent. / Du coup, **nous allions à leurs cours la faim au ventre**. Je ne dirais pas que nous nous sentions aimés par eux, mais considérés, à coup sûr (respectés, dirait la jeunesse d'aujourd'hui), considération qui se manifestait jusque dans la correction de nos copies, où leurs annotations ne s'adressaient qu'à chacun de nous en particulier". (p.194, grifo nosso)

e SIMONS [2012], 2013, p.70). O professor age segundo acordos e escolhas feitas não apenas por ele, mas também pelas leis e diretrizes que o orientam e pela instituição a qual pertence. Quando algo do mundo é colocado como tema da aula, ele é retirado desta esfera comum e disposto enquanto objeto fora de uso. A isto chamamos “suspensão”, como vimos no Capítulo 1 (MASSCHELEIN e SIMONS [2012], 2013, p.30-7). No episódio a seguir, lemos como Daniel Pennac tece suas memórias a respeito das dificuldades que teve enquanto discente e, anos depois, como professor que compreende o porquê de apresentar, por exemplo, os grandes clássicos da literatura a seus alunos.

E por que não decorar esses textos? Em nome de que não podemos nos apropriar da literatura? Por que já não se faz isso, há tanto tempo? Deixaríamos voar pelos ares páginas assim, como folhas mortas, porque isso já não é natural? Não *reter* esses encontros é desejável? Se esses textos tivessem rosto, medidas, uma voz, um sorriso, um perfume, não iríamos passar o resto de nossa vida a morder os dedos por tê-los deixado fugir? Por que se condenar a conservar um traço que se apagará até não ser mais do que a lembrança de um traço...[...] Em nome de que princípio, esse desperdício? Unicamente porque os professores do passado tinham a reputação de nos fazer recitar poesias muitas vezes idiotas e porque aos olhos de certos velhos tecnocratas a memória era mais um músculo por treinar do que uma biblioteca por enriquecer? Ah! Aqueles poemas semanais de que não entendíamos nada, cada um empurrando o precedente, tudo fazendo crer que éramos treinados, sobretudo, para o esquecimento! Aliás, será que nossos professores os davam para nós porque gostavam deles ou porque seus próprios mestres lhes tinham inculcado que eles pertenciam ao Panteão das Letras Mortas? [...] Ensinando tantos textos aos meus alunos, da sexta ao terminal (um por semana de aula, e, depois, cada um deles a recitar, todos os dias do ano), eu os precipitava ao vivo na grande correnteza da língua, aquela que remonta os séculos para vir bater à nossa porta e atravessar nossa casa. (p.121-2)⁸²

⁸² "Et pourquoi ne pas apprendre ces textes par cœur? Au nom de quoi ne pas s'approprier la littérature? Parce que ça ne se fait plus depuis longtemps? On laisserait s'envoler des pages pareilles comme des feuilles mortes, parce que ce n'est plus de saison? Ne pas retenir de telles rencontres, est-ce envisageable? Si ces textes étaient des êtres, si ces pages exceptionnelles avaient des visages, des mensurations, une voix, un sourire, un parfum, ne passerions-nous pas le reste de notre vie à nous mordre le poing de les avoir laissé filer? Pourquoi se condamner à n'en conserver qu'une trace qui s'estompera jusqu'à n'être plus que le souvenir d'une trace... [...] Au nom de quel principe, ce gâchis? Uniquement parce que les professeurs d'antan étaient réputés nous faire réciter des poésies souvent idiotes et qu'aux yeux de certains vieux chnoques la mémoire était un muscle à entraîner plus qu'une bibliothèque à enrichir? Ah! ces poèmes hebdomadaires auxquels nous ne comprenions rien, chacun chassant le précédent, à croire qu'on nous entraînait surtout à l'oubli! D'ailleurs, nos professeurs nous les donnaient-ils parce qu'ils les aimaient, ou parce que leurs propres maîtres leur avaient seriné

Podemos compreender no trecho transcrito acima: um dos principais paradoxos da educação contemporânea é a dificuldade em mostrar que o passado, mesmo sendo repleto de eventos horríveis – como as guerras e as injustiças – pode transmitir um legado histórico que faça sentido ao momento atual. Nesse excerto, retirado de **Diário de Escola**, deparamo-nos com um questionamento, o porquê de apresentar aos mais novos no mundo as obras do “Panteão das Letras Mortas” e sua resposta: mostrar-lhes tais obras é “lançá-los na grande correnteza viva da língua, aquela que remonta os séculos para vir então bater à nossa porta e perpassar nossa casa”, nossa vida e tudo que nos concerne, enquanto sujeitos falantes desse idioma. Eleger esses clássicos para serem objetos de estudo em aula é colocá-los em contato com as “obras atemporais”:

... [é] provável que a estranha sobrevivência das grandes obras, sua permanência relativa através de milênios, deva-se ao fato de terem nascido na pequena e inconspícua trilha de não-tempo que o pensamento de seus autores percorreu por entre um passado e um futuro infinitos. Por terem aceito passado e futuro como dirigidos e apontados, por assim dizer, para eles mesmos – como aquilo que os antecede e os sucede, como seu passado e seu futuro –, eles conquistaram para si mesmos um presente, uma espécie de tempo sem tempo no qual os homens podem criar obras atemporais com que transcendam sua própria finitude (ARENDT [1971], 2000, p.158-9).⁸³

Destarte, o sentido que Hannah Arendt dá para o conservadorismo necessário à educação é exatamente o que vemos nesse excerto do romance: algo já velho no mundo é apresentado aos novos. Portanto, parte do ofício de um professor é mediar entre algo que precede sua existência, como a língua e as tantas obras representativas de uma cultura ligada a ela, e algo que será assimilado (ou não) pelos mais novos, mas que, continua, em princípio,

qu'ils appartaient au Panthéon des Lettres Mortes? [...] En faisant apprendre tant de textes à mes élèves, de la sixième à la terminale (un par semaine ouvrable et chacun d'eux à réciter tous les jours de l'année), je les précipitais tout vifs dans le grand flot de la langue, celui qui remonte les siècles pour venir battre notre porte et traverser notre maison. (p.112-3)

⁸³ “... [it] seems to me likely, that the strange survival of great works, their relative permanence throughout thousands of years, is due to their having been born in the small, inconspicuous track of non-time which their author's thought had beaten between an infinite past and an infinite future by accepting past and future as directed, aimed, as it were, at themselves – as *their* predecessor and successors, *their* past and *their* future – thus establishing a present for themselves, a kind of timeless time in which men are able to create timeless works with which to transcend their own finiteness” (ARENDT [1971], 1978, p.210-1).

posterior a eles. Parte da atuação docente é escolher o que mostrar aos alunos, o que lhes apresentar e com isso, possibilitar que essa herança específica seja mais uma vez passada para a geração seguinte.

A fim de evitar mal-entendidos: parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa, - a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, uma atitude conservadora. Mas isso permanece válido apenas no âmbito da educação, ou melhor, nas relações entre adultos e crianças... (ARENDT [1954], 2013, p.242)⁸⁴

Dessa maneira, um professor atento a esse aspecto da educação é capaz de apresentar, dentre tantas heranças, o “Panteão das Letras”. Por meio de suas aulas, um professor pode aos poucos indicar e nomear todo “um legado de realizações humanas” (OAKESHOTT [1967], 2010, p.109). Quando indicamos neste capítulo que o professor pode representar “uma ponte que liga, ao menos, duas gerações”, pensávamos exatamente nessa ligação possível com todos aqueles seres humanos que chegaram até nós por meio de suas obras ou ações, *atemporais*. Ademais, na possibilidade de que as futuras gerações também se relacionem a nós, de hoje, por meio do contato com as “obras atemporais” e a nossa relação estabelecida com elas.

Nesse ponto, retomamos nossa pergunta norteadora, com base nos episódios estudados neste capítulo: quais sentidos ainda podemos encontrar na atuação de um docente em aula? Qual a dignidade desse ofício? Como o gesto que “salvou” Albert Camus de seu possível futuro fadado à pobreza e à ignorância poderia também dar sentido para a atuação de um professor nos dias de hoje? Mesmo quando “a pobreza e a ignorância tornavam a vida mais dura, mais morna, como que fechada em si mesma” (p.132), como lemos em **O primeiro homem**, a passagem de Jacques pela escola, parece-nos, possibilitou que ele aprendesse uma das linguagens do mundo: ler. Isso lhe

⁸⁴ To avoid misunderstanding: it seems to me that conservatism, in the sense of conservation, is of the essence of the educational activity, whose task is always to cherish and protect something the child against the world, the world against the child, the new against the old, the old against the new. Even the comprehensive responsibility for the world that is thereby assumed implies, of course, a conservative attitude. But this holds good only for the realm of education, or rather for the relations between grown-ups and children... (ARENDT [1954], 1961, p.192)

deu acesso, por exemplo, a outro “universo”: à biblioteca pública, que ficava em uma avenida que fazia a “fronteira entre os dois universos” (p.212). Um dos lados “ostentava grandes casas” e o outro era um espaço “poeirento e sem árvores [...], ocupado pelos habitantes e pelas pedras que os abrigavam” (p.212). A “fome de descoberta”, sentida pela primeira vez nas aulas do Sr Bernard, momento em que percebeu que “existia” (p.133), permaneceu, de algum modo, depois do encontro com esse professor. Na parte de seu *roman* “O filho ou o primeiro homem”, destacamos uma passagem em que Camus narra a associação que fez entre sua capacidade de ler alguns livros e possibilidade de sonhar:

...Jacques sempre tinha devorado todo os livros que lhe caíam nas mãos e engolia-os com a mesma avidez com que vivia, brincava ou sonhava. (p.211)

Pouco importava que o livro fosse mal escrito e grosseiramente composto, contanto que fosse escrito claramente e cheio de vida violenta; esses livros lhes davam a massa de sonhos sobre a qual podiam depois dormir profundamente. (p.214)⁸⁵

Portanto, considerar que os alunos talvez sintam também essa “fome de descoberta” pode ser uma das coisas que um professor ainda consiga fazer em aula, uma dignidade da atividade docente que continua a fazer sentido. Além disso, um professor pode atuar de forma a afirmar a igual capacidade de inteligência de cada um de seus alunos. Essa igual capacidade de compreender uma obra da inteligência humana independe de condicionantes sociais, um *alguém* pode ter igual inteligência para ser capaz de compreender o que outro homem faz: “Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem” (RANCIÈRE [1987], 2002, p.30). Por último, apresentamos uma passagem do romance **Diário de escola** na qual Daniel Pennac escreve como parece ter sentido a “natureza profunda” de sua “ignorância”. Um aluno considerado “mau” toma a ignorância como sua “natureza”, um “zero”. Um aluno que até este momento era incapaz

⁸⁵ "... Jacques avait dévoré les livres qui lui tombaient sous la main et les avalait avec la même avidité qu'il mettait à vivre, à jour ou à rêver". (p.224)

"Il importait peu que le livre fût mal écrit et grossièrement composé, pourvu qu'il fût clairement écrit et plein de vie violente ; ces livres-là, et eux seuls, leur donnaient leu pâte de rêves, sur lesquels ils pouvaient ensuite dormir lourdement." (p.228)

de perceber sua própria inteligência e capacidade de “brilhar” por algum talento diferente de *arrombar cofre*⁸⁶:

O mau aluno não se considera nunca ignorante. Eu não me achava ignorante, eu me achava babaca, é muito diferente! O lerdo se vê como indigno, ou como anormal, ou como revoltado, ou então se desliga, se considera sabedor de um monte de coisas que não são aquilo que vocês pretendem lhe ensinar, mas não se percebe como ignorante do que vocês sabem! Logo, ele já não quer o saber de vocês. E sente luto por si mesmo. Um luto doloroso, muitas vezes, mas, como dizer? Entreter essa dor o ocupa mais do que o desejo de curá-la, é difícil de entender, mas é assim! Sua ignorância, ele a toma como sendo a sua natureza profunda. Ele não é *um aluno de matemática*, é *um zero em matemática*, é isso. Como precisa de compensações, ele vai brilhar em outros setores. Arrombador de cofres, no meu caso. (p.233)⁸⁷

A partir desse excerto, retomamos a pergunta de nossa busca: quais sentidos ainda podemos encontrar na atuação de um docente em aula? Um professor, além reconhecer a possibilidade dos milagres, como vimos no Capítulo 1, tem ciência, de alguma forma, que nem sempre é possível *curar* todas as “andorinhas fraturadas”. Porém, ao menos, ele pode tentar tratar do “luto” sentido por alguns alunos. Bastaria um docente reconhecer a igualdade de inteligência de um aluno em “luto” com sua vida escolar e, a partir da atuação em aula, mostrar a ele os possíveis caminhos para *curar* sua suposta “natureza profunda” de ignorante.

Por fim, um educador pode ser o “primeiro salvador” de algum aluno considerado fraco, o gesto que pode salvar meninos e meninas, retirando cada um deles de um “buraco-negro” que são o *medo*, a *vergonha*, o sentir-se *babaca* (p.233) por não terem resultados ou desempenhos considerados bons.

⁸⁶ “Havia cofres-fortes nas casas burguesas da época. Tomei a iniciativa de arrombar o de meus pais para participar no presente do meu torturador [um professor]. Era um daqueles cofres pequenos, sombrios e sólidos onde dormem os segredos de família. Uma chave, um código de números, outro de letras. [...] Roubar para comprar o afeto dos adultos... [...] A fraude foi descoberta quando, nesse mesmo ano, ofereci à minha mãe um desses horríveis jardins japoneses que estavam então na moda e que custavam os olhos da cara” (p.32).

⁸⁷ “Le mauvais élève ne se vit jamais comme ignorant. Je ne me trouvais pas ignorant, moi, je me trouvais con, c’est très différent! Le cancre se vit comme indigne, ou comme anormal, ou comme révolté, ou alors il s’en fout, il se vit comme sachant un tas d’autres choses que ce que vous prétendez lui apprendre, mais il ne se vit pas comme ignorant ce que vous savez ! Très vite, il n’en veut plus de votre savoir. Il en a fait son deuil. Un deuil douloureux parfois, mais, comment dire? L’entretien de cette douleur l’occupe davantage que le désir de la guérir, c’est difficile à comprendre mais c’est comme ça ! Son ignorance, il la prend pour sa nature profonde. Il n’est pas un élève de mathématiques, il est un nul en math, c’est comme ça. Comme il lui faut des compensations, il va briller dans d’autres secteurs. Perceur de coffres, dans mon cas” (p.218, itálico nosso).

Um gesto também pode salvar um perfil diferente de aluno, aquele que busca *certas alegrias* na escola (cf. p.132), como uma forma de evadir-se da vida pobre e ignorante de sua família. No caso de Albert Camus, em seu romance, vemos que junto com seu amigo Pierre perceberam que “a escola não lhes oferecia apenas uma evasão da vida familiar. Nas aulas do M. Bernard, pelo menos, [...] o professor não se limitava apenas a ensinar-lhes aquilo que era pago para ensinar, ele os acolhia com sua simplicidade...” (p.133). A partir dessa *imagem*, podemos concluir nossa reflexão ao considerarmos a dignidade de um professor sua capacidade de “salvar” alguns alunos, acolhê-los, e com isso, ser capaz de apresentar-lhes o mundo e, depois de certo tempo, esses alunos poderão ser capazes de deixar que certos milagres eclodam em suas vidas e, por conseguinte, encontrem novos possíveis sentidos para suas existências. Por último, retomamos a *imagem*, em Pennac, que nos inspirou o título: “A imagem do gesto que salva do afogamento, o punho que empurra você para cima, apesar das suas gesticulações de suicida” (p.208).

Em síntese, para este capítulo, um dos possíveis sentidos da dignidade do professor é ele ser capaz de, em aula, considerar não desistir de ajudar algum aluno “perdido” no cotidiano escolar, mesmo que ele não tenha sido “formado para isso”. E, ao tentar resgatá-lo de um possível lugar da *solidão* e da *vergonha*, o docente possa conseguir, de alguma forma imprevisível, despertar o interesse desse aluno para o mundo. Tornando, possivelmente, algo significativo para ele e, com isso, quem sabe, permanecer na memória de algum de seus alunos como aquele que fez um “gesto que salva”.

3º ato

... mas, para voltar a mim mesmo, eu pensava mais modestamente no meu livro, e seria até inexato dizer que pensava nos que o leriam, nos meus leitores. Porque, a meu ver, eles não seriam meus leitores, mas leitores de si próprios, e o meu livro seria apenas uma daquelas lentes de aumento que o oculista de Combray propunha ao comprador; o meu livro, mediante o qual eu lhes daria uma maneira de se lerem a eles próprios.⁸⁸

Marcel Proust

⁸⁸ Tradução nossa, original: “Mais pour en revenir à moi-même, je pensais plus modestement à mon livre, et ce serait même inexact que de dire en pensant à ceux qui le liraient, à mes lecteurs. Car ils ne seraient pas, selon moi, mes lecteurs, mais les propres lecteurs d'eux-mêmes, mon livre n'étant qu'une sorte de ces verres grossissants comme ceux que tendait à un acheteur l'opticien de Combray ; mon livre, grâce auquel je leur fournirais le moyen de lire en eux-mêmes.” Marcel Proust, ***Le temps retrouvé (IV)***, [1927], 1989, p.610)

3. Um “estranho ofício”.

*A viagem não começa
quando se percorrem distâncias,
mas quando se atravessam
as nossas fronteiras interiores.*
Mia Couto⁸⁹

No primeiro capítulo refletimos acerca da paradoxal atividade docente e um dos aspectos que a relaciona aos cuidados com os alunos: como possibilitar que eles aportem o novo que trazem consigo ao nascer sem que isso implique o abandono ou a destruição de um mundo cuja durabilidade transcende a existência de cada um deles. No segundo, abordamos a paradoxal relação entre o compromisso do professor tanto com o cuidado do mundo como com sua renovação. Mesmo não havendo garantias de que o aluno venha a aprender algo ou aceite o convite para cuidar do mundo, o professor opera com esses dois cuidados e, ainda, ao acreditar na faculdade humana de operar “milagres” e rupturas com um destino esperado, pode até mesmo atuar como aquele que favorece a eclosão de algo novo e inesperado.

Neste capítulo desejamos voltar nossa atenção para a relação que o professor pode estabelecer consigo mesmo. Para isso, vamos refletir sobre alguns aspectos da atividade de *pensar* – no sentido preciso que Arendt lhe confere, ou seja, na capacidade humana de dialogar consigo mesmo, de refletir sobre seus atos e sobre os acontecimentos que interpelam cada indivíduo, de questionar o que cada um era até aquele momento. Em suma, voltaremos nossa atenção para a faculdade que todo docente tem de falar consigo mesmo a respeito de tudo o que o concerne, considerando que

...todos homens são dois-em-um, não apenas no sentido de consciência de si e autoconsciência (de que, faça o que fizer, estou ao mesmo tempo, de algum modo, ciente de fazê-lo), mas no sentido muito específico e ativo desse diálogo silencioso, de terem uma interação constante, de estarem em condições de poder falar consigo mesmos... (ARENDT [2003], 2008, p.156-7)⁹⁰

⁸⁹ COUTO [2006], 2006, p.65.

⁹⁰ ARENDT [2003], p.92: “...all men are two-in-one, not only in the sense of consciousness and self-consciousness (that whatever I do I am at the same time somehow aware of doing it), but in the very specific and active sense of this silent dialogue, of having constant intercourse, of being on speaking terms with themselves...”

A partir da atividade do pensar, um professor pode se tornar capaz de, ao menos em princípio, assumir as responsabilidades inerentes ao seu ofício e atuar conforme o que conseguiu elaborar a partir de tal diálogo. Dessa maneira, ele pode ser capaz de escolher o que e como fazer aquilo que está em suas mãos realizar. E, com isso, não se *arrepender* de se *transformar* constantemente em alguém que um dia não será mais, como indica Daniel Pennac: depois de aposentado, quiçá, um dia um educador acaba por se deparar com “situações em que não se arrepende de ter se tornado tal professor, que, doravante, já não é mais”.⁹¹

Em seus escritos sobre **A Vida do Espírito** (ARENDT [1971], 2000), a autora descreve a atividade de pensar – a reflexão sobre o sentido das experiências pessoais e políticas vividas por cada um – como um “diálogo silencioso” (*soundless dialogue*⁹²) de mim comigo mesmo, portanto, como uma atividade interior. Quando uma pessoa se põe a pensar para tentar compreender, seu propósito é refletir sobre o assunto em questão, formular perguntas e mais perguntas, a fim de compreender o que está sob análise. Na esteira da herança kantiana, Arendt distingue o pensamento do conhecimento, classificando o primeiro como uma forma de buscar um sentido para algo; e o segundo como a busca pela formulação de teorias e enunciados verdadeiros. Por conseguinte, no campo do pensamento, as respostas não estão pré-definidas e, menos ainda, são conclusivas. O que importa é o percurso traçado para essa busca e não a elaboração de algum conceito ou conhecimento como objetivo, meta final.

Portanto, a verificação e validação intersubjetiva do conhecimento são possíveis, o que não ocorre com o pensamento. Pensar é lidar com o invisível também de forma invisível, conforme a própria Arendt afirmou em “As atividades espirituais em um mundo de aparência” (ARENDT [1971], 2000). Ademais, quando se está pensando, não é possível levar a cabo outra atividade produtiva: “o próprio processo de pensar é incompatível com qualquer outra atividade. A expressão idiomática ‘pare e pense’ é totalmente correta”

⁹¹ Tradução nossa, adaptada de: “situation où vous ne regrettez pas d’être devenu ce professeur que, désormais, vous n’êtes plus”. (p.79)

⁹² ARENDT [1971], 2000, p.64: “the ‘soundless dialogue’ that since Plato we have called ‘thinking’. This dialogue between me and myself takes place in solitude, in a withdrawal from the world of appearance, where ordinarily we are together with others and appear as one to ourselves as well as to them”.

(ARENDT [2003], 2008, p.170). Caso fique a dúvida de que é possível pensar em algo e estar fazendo alguma outra coisa – como dirigir, cozinhar, escovar os dentes etc. – essa atividade de pensar não é a acepção dada por Arendt. Dessa forma, se dirigimos e pensamos, não estamos buscando compreender algo, mas sim, estamos ocupados em escolher coisas a fazer, gestos automáticos aprendidos com a prática: dar seta, frear, acelerar, buscar o filho na escola, passar na padaria e outras tantas atividades que não nos demandam reflexão, não buscamos o sentido existencial dessas atividades. Desse modo, para chegar aos sentidos e possíveis significados de algo que se passa, precisamos estar mergulhados nisso e, apenas assim, desembaraçar os fios de pensamentos ligados à questão que buscamos compreender.

Em vista disso, mesmo sabendo do risco que corremos ao isolar o exercício docente de seus múltiplos condicionamentos materiais e institucionais, pretendemos propor uma divisão meramente analítica que aponte para dois possíveis modos de exercer esse “estranho ofício”, sem desprezar que em suas práticas cotidianas esses modos podem coexistir e se confundir. Logo, ao lançar luz sobre o papel fundamental do professor dentro de um contexto escolar – aqui pensado segundo o que lemos nos dois romances **O primeiro homem** e **Diário de escola** – tentamos compreender o que pode ter se passado em algumas cenas, como a atuação do docente pode nos dar pistas para encontrar formas dignas de se estar à frente de uma turma de alunos. A partir de episódios das narrativas estudadas concebemos duas possibilidades extremas de atuar enquanto docente. Entre elas existe, como ressaltado, uma vasta gama de opções de modos de atuar. Como veremos, nem sempre é possível a um docente estar o tempo todo como um ou como outro extremo. Tratam-se, pois, mais de categorias analíticas do que de descrições empíricas. Mesmo porque, descrever, possivelmente, é aventar modelos exemplares e essa não é a proposta do presente trabalho.

Dentre tantas passagens escritas por Daniel Pennac no livro, duas nos suscitaram a hipótese que iremos apresentar. A primeira nos remete ao que chamamos neste capítulo de “Um *retrato* de um *professor inesquecível*”. Ela está na passagem em que o escritor reflete sobre o que pensa a seu próprio respeito ao encontrar antigos alunos e, a cada vez que dialoga com um desses meninos ou meninas que se tornaram adultos, ele se dá conta de que foi o

melhor professor que pôde ser. E isso, na maior parte do tempo, mas não sempre. Pois, ele também reconhece algumas falhas cometidas. Esses possíveis lapsos que acontecem – e outras características que ainda indicaremos – são os modos mais comuns que tem um docente por nós nomeado como um professor “dente da engrenagem”.

Consideramos que essa forma de atuar do docente acontece quando um professor age como mero “dente da engrenagem”, ou seja, apenas cumpre sua função dentro “das imensas maquinarias burocráticas” e se isenta de pensar sua singular participação dentro da paradoxal e complexa atividade educacional (ARENDT [2003], 2008, p.91). Consideramos essa forma extrema de ser quando um educador abstrai aqueles aspectos relativos à sua atividade: o cuidado com o aluno e com o mundo. É isso que podemos ver, por exemplo, neste excerto de Daniel Pennac:

Essas horas perdidas me deixam caído de joelhos. Eu saía da minha sala cansado e furioso. Um furor que os meus alunos corriam o risco de sofrer durante o dia todo porque não há ninguém mais pronto para descompor você do que um professor descontente consigo mesmo. Atenção, garotada, é melhor passar ao largo, o professor de vocês se deu uma nota baixa, o primeiro responsável que aparecer vai pagar! Sem falar na correção de seus exercícios esta noite, em casa. Um momento em que o cansaço e a má consciência não são bons conselheiros! (p.104)⁹³

Antes de indicar de onde retiramos essa expressão “dente da engrenagem”, algo que faremos em breve, queremos comentar o contraponto que apresentamos a ela: “Um *retrato* de um *professor inesquecível*”. Nós a tomamos por empréstimo de uma passagem escrita por Daniel Pennac, na qual sugere que se escrevam mais antologias sobre os bons mestres do que relatórios sobre os maus alunos. Sem dúvidas, este trecho muito nos ajudou em nosso exercício de compreensão acerca dos possíveis sentidos que ainda encontramos na atividade docente. Esta breve passagem, que se encontra já no final do romance, foi uma das inspirações que o presente trabalho recebeu:

⁹³ "Ces heures ratées me laissaient sur les genoux. Je sortais de ma classe épuisé et furieux. Une fureur dont mes élèves risquaient de faire les frais toute la journée, car il n'y a pas plus prompt à vous engueuler qu'un professeur mécontent de lui-même. Attention les mômes, rasez les murs, votre prof s'est donné une mauvaise note, le premier responsable venu fera l'affaire! Sans parler de la correction de vos copies, ce soir, à la maison. Un domaine où la fatigue et la mauvaise conscience ne sont pas bonnes conseillères!". (p.65)

No lugar de colher e publicar as pérolas dos lerdos, que levam tanto riso às salas dos professores, devia-se escrever uma antologia de bons mestres.

[...]

Se além dos mestres célebres, esta antologia propusesse o **retrato do inesquecível professor** que quase todos nós encontramos pelo menos uma vez em nossa escolaridade, talvez assim encontrássemos uma luz sobre as qualidades necessárias à prática deste **estranho ofício**. (p.211, grifo nosso)⁹⁴

Ademais, desse trecho também retiramos a expressão “estranho ofício”, que dá título a este capítulo e nos remete a certa complexidade que está por trás do “estranho ofício” que é ser professor. Por que *estranho*? O que de *estranho* identificamos nessa atuação?

Por hora, é válido trazer para a discussão algumas considerações que nortearam nossa reflexão e guiaram a busca por compreender alguns aspectos da prática docente. Como já indicamos no início deste capítulo, tentamos aqui investigar como a relação do professor consigo mesmo pode, de alguma forma, impactar na sua atuação em aula. Assim, quando lemos em **Responsabilidade e julgamento** (ARENDT [2003], 2008) o trecho a seguir, podemos perceber que a atividade de julgar⁹⁵ por si mesmo acontece na medida em que alguém se dispõe a *falar consigo mesmo a respeito de tudo o que lhe concerne*, renunciando a padrões exteriores em favor do exame autônomo:

O critério de certo e errado, a resposta à pergunta: "O que devo fazer?", não depende, em última análise, nem dos hábitos e costumes que partilho com aqueles ao meu redor nem de uma ordem de origem divina ou humana, mas do que decido com respeito a mim mesma. Em outras palavras, não posso fazer certas coisas porque, depois de fazê-las, já não serei capaz de viver comigo mesma. Esse viver-comigo-mesma é mais do que a consciência de mim mesmo, (*consciousness*), mais do que a ciência de mim mesma (*self-awareness*), que me acompanha em qualquer coisa que faço e em qualquer estado em que me encontre. Estar comigo mesma e julgar por mim mesma é articulado e tornado real nos processos de pensamento, e todo

⁹⁴ "Au lieu de recueillir et de publier les perles des cancre, qui réjouissent tant de salles de professeurs, on devrait écrire une anthologie des bons maîtres.

[...] Si, outre celui des maîtres célèbres, cette anthologie proposait le portrait de *l'inoubliable professeur* que nous avons presque tous rencontré au moins une fois dans notre scolarité, nous en tirerions peut-être quelque lumière sur les qualités nécessaires à la pratique de cet étrange métier". (p.196, grifo nosso).

⁹⁵ O *judgar*, para Hannah Arendt, é uma das três atividades do espírito. Não caberia no presente estudo aprofundar esse conceito, visto que ele é tão complexo como o *pensar*. Dessa maneira, escolhemos apenas indicar o *judgar* como uma capacidade de escolher, a partir do que *alguém* pensa e delibera.

processo de pensamento é uma atividade em que falo comigo mesma a respeito de tudo o que me diz respeito. (p.162-3)⁹⁶

Portanto, escolher como atuar em aula – se concebido nessa perspectiva – é um processo, em geral, posterior ao pensar sobre como essa atuação pode ser; não se confunde com um plano abstrato, mas é, antes, uma reflexão sobre o significado do exercício de um ofício, sobre os princípios que nos guiam nessa prática. O que apresentar como “objeto de estudo”⁹⁷ e como fazer isso são decisões tomadas antes da aula. É claro que existe um *como* fazer que pode mudar conforme certas circunstâncias; por exemplo, quando uma aula é programada para ser em um laboratório e, porventura, ele não pode ser usado naquela aula ou uma aula em que os grupos de alunos iriam apresentar algum trabalho e que, por algum empecilho aleatório, uma parte considerável da turma falte. Enfim, o *cotidiano escolar*⁹⁸ é repleto de eventos inesperados. Considerar isso é uma maneira de se preparar para os fatores imprevisíveis que podem acontecer. Porém, o “pensar” uma atuação em sala de aula vincula-se à escolha de como fazer emergir sua singularidade pessoal por meio das escolhas e atos que a realizam.

Para compreender o que se encontra na citação acima indicamos uma provável origem onde Hannah Arendt parece ter se inspirado para elaborar tal concepção. Em “Algumas questões de filosofia moral”, lemos uma fala atribuída a Sócrates, por seu discípulo Platão, no diálogo Górgias: “seria melhor para mim que [...] multidões de homens discordassem de mim, do que eu, sendo um só, estivesse em desarmonia comigo mesmo e me contradissesse”.⁹⁹ Não se contradizer, parece, em alguma medida, estar em acordo consigo mesmo. Requer uma forma de respeito por si mesmo; o exercício de um pensar

⁹⁶ ARENDT [2003], p.97-8: “The criterion of right and wrong, the answer to the question, what ought I to do? Depends in the last analysis neither on habits and customs, which I share with those around me, nor on a command of either divine or human origin, but on what I decide with regard to myself. In other words, I cannot do certain things, because having done them I shall no longer be able to live with myself. This living-with-myself is more than consciousness, more than the self-awareness that accompanies me in whatever I do and in whichever state I am. To be with myself and to judge by myself is articulated and actualized in the processes of thought, and every thought process is an activity in which I speak with myself about whatever happens to concern me.”

⁹⁷ Conceito já indicado e trabalhado nos capítulos anteriores. MASSCHELEIN e SIMONS [2012], 2013, p.70.

⁹⁸ Sempre que empregarmos tal expressão – “cotidiano escolar” – temos em mente os estudos de AZANHA [1992], 2011, ver, sobretudo “A importância do cotidiano” nessa obra (p.57-72).

⁹⁹ PLATÃO, 482b-c apud ARENDT [2003], 2008, p.154.

silencioso capaz de deliberar acerca dos atos que realizamos e palavras que proferimos. Implica ainda escolher entre o eu *posso* ou *não posso* fazer algo sem cair em contradição comigo mesmo, pois como indica Arendt: “assim como sou meu parceiro quando estou pensando, sou minha própria testemunha quando estou agindo” (ARENDT [2003], 2008, p.155). Atitude que, ao fim, possibilita ao educador, como indicamos acima, viver uma “situação em que não se arrepende de ter se tornado tal professor”, como testemunha de seus atos pensados e decididos segundo este *posso* fazer algo e continuar em paz comigo mesmo.

Nesse ponto, vale destacar que o *tornar-se* é uma encarnação em cada aula, uma nova chance que se apresenta a cada vez que um professor está diante de sua turma. Um acontecimento singular e irrepetível. As escolhas e experiências de hoje podem estar alicerçadas nas escolhas e experiências de ontem, embora sejam sempre únicas. Então, a cada dia, a cada aula, o professor pode pender para um destes extremos modos de atuar como docente e, assim, *tornar-se* um “dente da engrenagem” ou um “professor *inesquecível*”. Neste último caso, não porque sempre acerte, não há como garantir apenas o acerto, mas sim, porque se encontra íntegro em seus atos, na maior parte do tempo. Pensemos, então, em cada uma dessas categorias como exemplos limites a partir dos quais podemos tentar compreender a dignidade do ofício docente.

Um professor “dente da engrenagem”

Como podemos discernir na atuação de um docente que ele se concebe como um mero “dente da engrenagem”? Como nós podemos identificá-lo? De que modo podemos compreender algumas passagens dos romances aqui estudados à luz de um dos possíveis significados dessa expressão? Antes de tentar responder a essas perguntas, indiquemos onde a encontramos e como partimos em busca de seu possível sentido no exercício da docência. Nas notas de seu curso “Algumas questões de filosofia moral”, publicado postumamente, Hannah Arendt refere-se à expressão, utilizada pelo próprio Otto Adolf Eichmann, “dente da engrenagem” como uma forma de elisão da responsabilidade pessoal pelas suas escolhas, que não lhe apareciam como

escolhas, mas como contingências objetivas às quais ele se submetia obedientemente.

Como é sabido, em 1961, Hannah Arendt acompanhou pessoalmente o julgamento de Eichmann que, em 1944, depois de ocupar inúmeros cargos, tornou-se oficial da SS (*Shutzstaffel*, Esquadrão de Proteção) e responsável pela evacuação e deportação de judeus aos campos de concentração e extermínio. Durante esse julgamento, ela fez uma cobertura do evento para a revista *The New Yorker* e três anos depois, transformou os capítulos desse relato em um livro: **Eichmann em Jerusalém – Um relato sobre a banalidade do mal** (ARENDT [1964], 2013). Dentre as diversas questões levantadas por Arendt nessa obra, merecem destaque, as noções de culpa ou inocência coletiva e a polêmica expressão “banalidade do mal” ([1964] 2013, p.274).

Sem adentrar a complexa rede de conceitos e dados que a levaram a escrever sobre tais questões, queremos pensar de forma pontual a expressão “dente da engrenagem” e sua vinculação com uma nova modalidade de mal, perpetrado não por vontade pessoal, mas por uma recusa a se pensar como sujeito capaz de responder por suas ações. Eichmann, a exemplo de tantos outros colaboradores do nazismo, dissolvia sua responsabilidade pessoal alegando ora a obediência ao dever, ora uma culpa generalizada e coletiva para atos que cometera. Arendt, no entanto, pondera que não

... existem coisas como a culpa coletiva ou a inocência coletiva. A culpa e a inocência só fazem sentido se aplicadas aos indivíduos.

Recentemente, durante a discussão do julgamento de Eichmann, essas questões relativamente simples foram complicadas pelo que chamarei de a teoria do dente da engrenagem. Quando descrevemos um sistema político – seu funcionamento, as relações entre os vários ramos do governo, o funcionamento das imensas maquinarias burocráticas [...] – é inevitável falarmos de todas as pessoas usadas pelo sistema em termos de dentes da engrenagem e rodas que mantêm a administração em andamento. Cada dente da engrenagem, isto é, cada pessoa, deve ser descartável sem mudar o sistema, uma pressuposição subjacente a todas as burocracias, a todo serviço público e a todas as funções propriamente ditas. (ARENDT [2003], 2008, p.91)¹⁰⁰

¹⁰⁰ Arendt [2003], p.29: “There is no such thing as collective guilt or collective innocence; guilt and innocence make sense only if applied to individuals. Recently, during the discussion of the Eichmann trial, these comparatively simple matters have been complicated through what I'll call the cog-theory. When we describe a political system how it works, the relations between the various branches of government, how the huge bureaucratic machineries function of which the

Dessa forma, voltamos nosso pensamento para compreender o que aqui chamamos de um professor “dente da engrenagem”: aquele que concebe suas decisões como mero desempenho de um papel funcional dentro de uma “maquinaria administrativa” (ARENDT [2003], 2008, p.121-2). Ao assim fazer, dissolve suas decisões pessoais e ao invés de se conceber como um *alguém* que interage com as circunstâncias que lhe são exteriores, transforma-se em um *ninguém*, reduzido a uma função que desempenha em nome de algo maior que ele, que é o mundo. Ao se trabalhar com educação, conscientemente ou não, escolhe-se a responsabilidade por si e pelo mundo, tal como assevera Hannah Arendt ao concluir o belo ensaio “A crise na educação”:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDT [1954], 2013, p.147)¹⁰¹

Na verdade, um educador “dente da engrenagem” é aquele que cumpre sua função – expor pontos de alguma disciplina, corrigir provas, dar notas, entre outros encargos – mas que, por algum motivo, abstrai parte do que é necessário para o evento único que é uma aula. Ser um *ninguém*, de acordo com o que Arendt concebeu, seria atuar mecanicamente, sem refletir sobre o que se faz. Desse modo, um “ninguém [...] se revela inadequado para o relacionamento com os outros que, bons, maus ou indiferentes, são no mínimo pessoas” (ARENDT [2003], 2008, p.177). De certo, para poder exercer esse

channels of command are part, and how the civilian and the military and the police forces are interconnected, to mention only outstanding characteristics – it is inevitable that we speak of all persons used by the system in terms of cogs and wheels that keep the administration running. Each cog, that is, each person, must be expendable without changing the system, an assumption underlying all bureaucracies, all civil services, and all functions properly speaking”.

¹⁰¹ ARENDT [1954], 2013, p.196: “Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world.”

“estranho ofício” que é a docência, como mostramos nesse capítulo, o educador intermedia os opostos.

Como vimos nos capítulos anteriores, o professor encarna certo papel de ponte entre o velho (mundo) e o novo (crianças), entre o âmbito da família e o público. Escolher essa profissão implica, de alguma maneira, a preocupação com o mundo e não com a mera subsistência, sua e de sua família, possivelmente. Trata-se de uma escolha profissional que se pauta em valores e princípios: um "professor [... (ama)] sua profissão, a qual não representa somente um ganha-pão, mas uma razão de ser" (GUSDORF, 2003, p.50).

Dessa maneira, o extremo da atitude de um docente quando age de forma mecanizada e abre mão de sua singularidade para ensinar, na medida em que isso seja possível, esvazia parte de sua atuação. Mesmo que os educadores continuem seres únicos, sua ação e fala são vazias, agem como um *robô*, repetem frases prontas ou lidas em materiais de ensino. Desligam-se das características necessárias para fazer da aula um evento singular de apresentação do mundo para as crianças e de respeito aos potenciais milagres que podem vir à tona no mundo, graças à natalidade que cada criança traz ao nascer. Esses milagres podem acontecer na medida em que elas são potencialmente capazes de criar algo novo, como vimos no Capítulo 1.

Ademais, é por meio de um discurso e de uma ação que cada sujeito se mostra único, um *alguém*. Ao se considerar como um “dente da engrenagem”, um *ninguém*, o professor encena seu papel supondo que poderia ser substituído por outro, como se, em um jogo de tabuleiro, um pino azul pudesse ser trocado por um amarelo. Como esclarece Arendt, em **A condição humana** ([1958], 2012): “... desacompanhada do discurso, a ação perderia não só o seu caráter revelador, como, e pelo mesmo motivo, o seu sujeito, por assim dizer: em lugar de homens que agem teríamos robôs executores a realizar coisas...” ([1958], 2012, p.223).

Com base nessa proposta de compreensão da expressão “dente da engrenagem”, desejamos indicar que há uma nuance entre ser um docente “dente da engrenagem” e ser um professor ciente de seu trabalho e de sua responsabilidade, que, em determinadas circunstâncias, age de forma mecânica e impessoal em uma ou outra ocasião. Enfim, parece que um professor se torna um “dente da engrenagem” ao perder os tênues limites que

o tornam quem ele é, ofuscando sua singularidade. Esquece seu fundamental papel em aula, deixando de lado a unicidade, aparente por meio de suas escolhas e modos de apresentar um objeto de estudo, parece estar diretamente ligado a esquecer a pluralidade da qual sua turma é composta, a pluralidade de seres únicos. Portanto, falas e discursos que generalizam uma sala ou turma, já são um indício de que o docente esteja desligado de sua própria unicidade, ao se considerar como um mero “dente da engrenagem”:

Esses professores, encontrados nos últimos anos da minha escolaridade, me mudaram muito com relação a todos aqueles que reduziam seus alunos a certa massa comum e sem consistência, “esta turma”, da qual eles só falavam no superlativo de inferioridade. Aos olhos destes, nós éramos sempre a pior oitava, nona do fundamental, primeira, segunda ou terceira do médio, que eles nunca tinham tido uma classe menos...se...Poderia dizer-se que eles, de ano em ano, se endereçavam a um público cada vez menos digno dos seus ensinamentos. Eles se queixavam à direção, aos conselhos de classe, às reuniões de pais. As queixas deles acordavam em nós uma ferocidade particular, algo como a raiva que levaria o naufrago a arrastar no seu afogamento o comandante incompetente que deixou o navio bater contra os recifes. (É, enfim, uma imagem... Digamos que eles eram, sobretudo, os nossos culpados ideais, como nós éramos os deles; a depressão rotineira deles engendrava em nós uma maldade de conforto). (PENNAC, 2008, p.209-10)¹⁰²

Como lemos na passagem acima, no último capítulo de **Diário de escola** – no qual Pennac narra também as pequenas vinganças que os alunos faziam com relação aos professores “dentes de engrenagem” – estar frente a uma turma de alunos e respeitar o acontecimento que pode ser essa aula é um modo digno, nos parece, de ser docente. A dignidade do exercício docente é estar a serviço do mundo, de sua durabilidade e, ao mesmo tempo, da acolhida das crianças e do cuidado quanto a elas.

¹⁰² "Ces professeurs, rencontrés dans les dernières années de ma scolarité, me changèrent beaucoup de tous ceux qui réduisaient leurs élèves à une masse commune et sans consistance, ‘cette classe’, dont ils ne parlaient qu’au superlatif d’infériorité. Aux yeux de ceux-là nous étions toujours la plus mauvaise quatrième, troisième, seconde, première ou terminale de leur carrière, ils n’avaient jamais eu de classe moins... si... On eût dit qu’ils s’adressaient d’année en année à un public de moins en moins digne de leur enseignement. Ils s’en plaignaient à la direction, aux conseils de classes, aux réunions de parents. Leurs jérémiades éveillaient en nous une férocité particulière, quelque chose comme la rage que mettrait le naufragé à entraîner dans sa noyade le capitaine pleutre qui a laissé le bateau s’empaler sur le récif. (Oui, enfin, c’est une image... Disons qu’ils étaient surtout nos coupables idéaux comme nous étions les leurs ; leur dépression routinière entretenait chez nous une méchanceté de confort.)". (PENNAC [2007], 2009, p.194-5)

Destarte, esta parece ser uma das maiores estranhezas de ser professor: ser um *alguém* que é impactado por emoções nem sempre controláveis, apesar de todo o preparo anterior à aula ou todos os pensamentos tecidos para que um *o que* (apresentar como “objeto de estudo”) e um *como* (apresentar tal objeto) de uma aula fossem planejados em suas minúcias. Parece-nos lúcido olhar para um educador e perceber que se ausentar ou se distanciar um dia, não o faz ser um “dente da engrenagem”. A ausência ou o distanciamento ao estar presente em aula, com a atenção voltada para algum outro evento, a circunstâncias que nos abalam e que nos constitui como humanos: padecer de emoções suscitadas e incontroláveis. Dessa forma, reconhecer que uma atuação deixou a desejar ou que realizou o melhor possibilitado por sua singularidade, já é um sinal de que não estamos diante de um *robô*, mas de um *alguém* ciente de sua fragilidade. A condição humana é de fato frágil, exposta aos imprevistos que a vida nos traz. Indicamos, pois, dois exemplos de como é possível, a um docente, admitir sua ausência em sala (e por consequência, uma reafirmação de que sabe quais são suas responsabilidades enquanto tal) e ainda assim, não se transformar em um *ninguém*. O primeiro deles lemos no próprio relato de Daniel Pennac:

Oh, a lembrança dolorosa das aulas em que eu não estava lá! Como eu sentia flutuar os meus alunos, eles derivavam tranquilamente enquanto eu tentava organizar minhas forças. Essa sensação de estar perdendo a minha turma...Não estou aqui, nem eles estão, nós nos desligamos. E assim a hora passa. Eu represento o papel daquele que dá aula, eles representam os que escutam. [...] Mas eu não estou ali, que diabo, eu não estou ali, hoje eu estou longe. O que eu digo não encarna, eles nem estão aí para o que estão ouvindo. Nem perguntas nem respostas. Eu me protejo com uma aula clássica. A energia desmedida que eu dilapido só para manter esse ridículo fio de saber! Estou a cem léguas de Voltaire, de Rousseau, de Diderot, dessa turma, desse ruído, dessa situação, desgasto-me tentando reduzir a distância, mas não há jeito, estou tão distante da minha matéria quando da minha turma. (p.104)¹⁰³

¹⁰³ "Ô le souvenir pénible des cours où je n'y étais pas ! Comme je les sentais flotter, mes élèves, ces jours-là, tranquillement dériver pendant que j'essayais de rameuter mes forces. Cette sensation de perdre ma classe... Je n'y suis pas, ils n'y sont plus, nous avons décroché. Pourtant, l'heure s'écoule. Je joue le rôle de celui qui fait cours, ils font ceux qui écoutent. [...] Mais je n'y suis pas, nom d'un chien, je n'y suis pas, aujourd'hui, je suis ailleurs. Ce que je dis ne s'incarne pas, ils se foutent éperdument de ce qu'ils entendent. Ni questions ni réponses. Je me replie derrière le cours magistral. L'énergie démesurée que je dilapide alors pour faire prendre ce ridicule filet de savoir ! Je suis à cent lieues de Voltaire, de Rousseau, de Diderot,

E o segundo, em um belo trecho do livro **Por uma pedagogia da dignidade** (2016), de José Sérgio de Carvalho, lemos como foi para ele estar em frente a sua turma, no início da década de 1980, na manhã seguinte à votação que adiou em alguns anos o retorno das eleições direitas. Seu “estado de ânimo” não era o de costume e mesmo que a aula tenha ‘corrido normalmente’, ele não podia deixar de ser um *alguém* “triste e cansado”:

Trajava roupas pretas, como adesão a uma forma de protesto que rapidamente se disseminara entre todos os que eram favoráveis à aprovação da emenda constitucional. Ao receber meus alunos, uma pequena garota notou meu ar triste e cansado. Perguntou-me se era porque eu “não ia poder votar”. Disse-lhe que sim, que tinha ficado bastante triste com isso. A aula correu normalmente, dentro do que se poderia esperar de um professor naquele estado de ânimo. Pouco depois de encerrada a aula essa menina voltou correndo à minha sala para me procurar. Tinha um sorriso radiante. Disse que contara à sua mãe o que aconteceu e que eu não mais devia me preocupar. Quando sua mãe fosse votar, assegurou-me, ela me levaria consigo. Eu a abracei e chorei emocionado. Perplexa com minha reação, ela me reafirmou que sua mãe me levaria, sim, e que, portanto, já não havia mais motivo para chorar. Então rimos juntos as nossas alegrias separadas por décadas. Ainda hoje esse pequeno gesto, quase perdido em minha memória, reafirma em mim, nos momentos mais difíceis, a gratidão que sinto em relação à vida e ao mundo por ter me tornado professor. (CARVALHO, 2016, p.64-5)

Com isso, demonstramos que um docente é afetado por circunstâncias que escapam a seu controle, abalar-se nos constitui como humanos, o padecer, – como já vimos no Capítulo 2 – pode ter “um sentido e uma dignidade [...]. Assim, é essencial que não percamos a capacidade de sofrer, [...]. A indiferença nos torna perfeitos habitantes do deserto (ALMEIDA, 2009, p.53). Se, às vezes, não nos é possível estar no “presente do indicativo” (p.163) em aula, pois somos feitos de razão e emoção, podemos, ao menos considerar e estar presente como um imperativo de um docente, digno de seu ofício, ainda que nem sempre plenamente realizável.

Enfim, outro aspecto relativo a esse “estranho ofício” diz respeito àqueles professores que mesmo agindo como meros “dentes da engrenagem” provocam alguma fagulha de interesse por algo que está no mundo. Mesmo

de cette classe, de ce bahut, de cette situation, je m'épuise à réduire la distance mais pas moyen, je suis aussi loin de ma matière que de ma classe". (p.95)

não apresentando algo como “objeto de estudo”, um docente pode suscitar certa “fome de descoberta”. Isso pode ser percebido na passagem a seguir, um trecho de “Evocação – literatura como experiência existencial” onde vemos que um docente “visivelmente entediado” foi capaz de *comover* alguns alunos:

Às vezes era taciturno, tinha um humor inteligente, mas sarcástico. Havia manhãs que podíamos jurar que tinham sido precedidas por noites insones, talvez em um bar, talvez na solidão. Eram manhãs irritadas, das quais nos vingávamos inventando histórias a seu respeito. Imagino que a esta altura higienistas furiosos e reformadores pedagógicos já estejam indignados. Contudo, o fato é que foi ele quem despertou em mim e em vários colegas uma relação completamente diferente com a literatura. Ao ler para nós aqueles pequenos fragmentos que o comoviam, ele nos comovia. Fazia a literatura abandonar sua conformação pedagógica e se transformar em uma experiência cultural e existencial. (CARVALHO, 2016, p.27)

Nessa cena, a pontualidade de certa ausência pode ser percebida e mesmo que não saibamos muito além do que lemos no excerto, podemos perceber que a hipótese de que a noite foi *insone* ou na *solidão* já pode indicar um professor que se afasta daquele lugar e momento para refletir sobre algo que o abala. Logo, ao considerar pontualmente essa passagem e relacioná-la ao docente que atua como um “dente da engrenagem”, podemos identificar que mesmo esse professor é potencialmente capaz de apresentar algo, de desencadear alguma estima por alguma coisa do mundo, de chamar a atenção para algo. Ao estar em frente a uma turma, até quando age como um *robô*, ele pode representar algo e ser capaz de deixar alguma mensagem mesmo sem a intenção de fazê-lo. Esse é um paradoxo da docência, bem como oposto, aquele professor que intenciona e planeja tentar deixar marcas, nem sempre as provoca.

Voltamos nossa discussão para compreendermos como Hannah Arendt tratou uma das três atividades espirituais do homem: o pensar. Essas atividades foram elaboradas a partir da experiência de Arendt durante o julgamento de Eichmann, na “ocasião, ela observa que o réu foi capaz de coordenar a deportação dos judeus para os campos de concentração, mas era incapaz de refletir sobre o significado de seus atos” (ALMEIDA, 2010, p.853).

Na verdade, para esclarecer como opera essa atividade do espírito – o pensar – é preciso mencionar que ele só se torna possível a partir de dois

movimentos: o lembrar e o imaginar. Enquanto, “a imaginação ou representação [...] designa a minha capacidade de ter no espírito a imagem de algo que não está presente” (ARENDT [2003], 2008, p.205) ou seja, imaginar torna presente aquilo que está ausente; o lembrar acontece enquanto “o espírito ativa e deliberadamente relembra, recorda e seleciona do arquivo da memória o que quer que venha a atrair o seu interesse” (ARENDT [1971], 2000, p.61). Dessa maneira, o que dá substância para esses movimentos são as experiências, vividas ou apenas ouvidas: “todo pensamento deriva da experiência” (ARENDT [1971], 2000, p.68).

Logo, se a experiência é aquilo que nos acontece, o pensamento seria, nessa acepção, uma maneira de se pensar no mundo e em tudo aquilo que acontece em seu palco. Em “A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação”, lemos:

O pensamento é algo como uma resposta às nossas experiências no mundo. Lembramos do acontecido e procuramos compreendê-lo, de modo que o ocorrido ganhe um sentido para nós. Assim, o pensar parte da experiência concreta, mas precisa distanciar-se dela para submetê-la à reflexão... (ALMEIDA, 2010, p.857)

Neste caso, a capacidade de pensar, para Arendt, implica lembrar ou imaginar um fato e isolar-se para refletir sobre seus possíveis sentidos. Essa busca por compreender um fato é um movimento constante para nos reconciliar com o mundo, no qual somos estrangeiros – por conta da unicidade que nos faz seres singulares dentro de uma pluralidade – e, portanto, precisamos estar sempre dispostos a buscar esse lugar que é nosso e é único. A experiência de viver em um mundo só acontece à medida que partilhamos um espaço onde cada ser singular se mostra como tal. Diante dessa questão, reconciliarmo-nos com esse mundo se faz necessário, pois assim podemos tentar achar nosso lugar dentro dessa pluralidade e, com isso, ocuparmos o espaço ao qual temos direito. É evidente que o mundo não é como desejamos e não precisamos de muito esforço para identificar exemplos de fatos com os quais não concordamos (como as guerras, as misérias e as injustiças), mas a tentativa de reconciliação com esse mundo não implica esquecer ou perdoar, mas nele situar-se em face do que nos foi legado pela história. Ocupar nosso lugar nos torna responsáveis por ele. Enfim, o pensar, viabiliza assumirmos a

responsabilidade singular que nos cabe, como podemos ler no excerto a seguir, extraído de “É possível ensinar a pensar? Reflexões sobre as concepções de educação e pensamento em Hannah Arendt”:

Mesmo que o mundo seja repleto de coisas que reprovamos, de acordo com Arendt, temos que buscar a conciliação com ele enquanto vivermos para que, desse modo, possamos nos sentir menos estrangeiros, apesar de sabermos que jamais nos assimilaremos completamente a tal mundo. Isso é assim porque, como seres singulares que somos, sempre permaneceremos um pouco forasteiros. Entretanto, apenas quando tomamos nosso lugar no mundo e tentamos fazer dele nossa casa é que podemos por ele nos responsabilizar. (CUSTÓDIO, 2015, p.10)

Na esteira dessa concepção arendtiana sobre o pensar, ao retomarmos nossa ideia de compreender um docente como um “dente da engrenagem”, indicamos que, segundo essa possibilidade que aventamos neste estudo, um educador atua como “dente da engrenagem” quando se torna incapaz de perceber o papel singular que ocupa. Por consequência, ao não reconhecer isso, ele se isenta da responsabilidade inerente a seu ofício. Apenas quando pensamos e refletirmos a respeito daquilo que nos cerca, podemos, talvez, compreender tais circunstâncias e diante desse entendimento, atuar conforme escolhemos.

O perigo, portanto, é o docente se isentar da responsabilidade por escolher o que apresentar como “objeto de estudo”, por fazer essa apresentação da melhor forma possível, por cuidar de seus alunos e, ainda, por zelar por esse mundo comum. Para que esse nosso mundo se mantenha minimamente em ordem, é preciso, por meio da educação escolar, acolhermos aos mais novos, que

... são como estrangeiros, forasteiros recém-chegados [...] que, ao chegar a outro país, desconhece as pessoas, os hábitos, as histórias, os lugares e a própria linguagem dos habitantes, assim são as novas gerações para aqueles que estão e são do mundo. Dessa maneira, a educação também é o processo no qual tentamos ordenar a existência caótica dos recém-chegados, mostrando-lhes o que há em nosso mundo e atribuindo algum significado, ainda que inicial, a tudo que aqui existe. (CUSTÓDIO, 2015, p.5)

Enfim, quando um educador age como mero “dente da engrenagem” ele contraria os princípios relativos a seu ofício, dentre eles a assunção da responsabilidade e a constante tentativa de se reconciliar com esse nosso mundo para continuar sendo capaz de apresentá-lo aos mais novos. O docente, em virtude de ser um *representante* adulto diante dos alunos, escolhe (ou, na verdade, precisaria escolher), conscientemente ou não, “assumir a responsabilidade” *implícita* a sua prática profissional (ARENDT [1954], 2013, p.239). Essa responsabilidade o permite assumir certa autoridade temporária em relação aos alunos. Consideramo-la temporária, pois, como veremos ainda neste capítulo, a *pedagogia da despedida* é o gesto que rompe a assimetria entre quem ensina e quem aprende, pois chega, sempre, o dia em que o aluno se forma – a “educação [...] precisa ter um final previsível. Em nossa civilização esse final coincide provavelmente com o diploma” do ensino médio (ARENDT [1954], 2013, p.246).

Em **Diário de escola** encontramos mais um exemplo de como podemos reconhecer um educador “dente da engrenagem”, ao observar as atitudes de certos docentes nesta passagem:

... quando os [...] professores são desencorajados por uma classe, eles se lamentam de não ter sido formados para aquilo. O “aquilo” de hoje, perfeitamente real, cobre áreas muito variadas, tais como a má educação das crianças pela família em falência, os estragos culturais ligados ao desemprego e à exclusão, a perda de valores cívicos que se segue, a violência em certos estabelecimentos, as disparidades linguísticas, o retorno do religioso, mas também a televisão, os jogos eletrônicos, enfim, tudo isso que alimenta mais ou menos o diagnóstico social que nos é servido todas as manhãs, pelos primeiros noticiários. [Enfim, ...] se os [...] professores esperam um discurso normativo que lhes permita resolver todos os problemas que surgem numa classe, eles estarão caminhando para novas desilusões; o “aquilo” não se deixe nunca cercar, que “aquilo” seja, em sua natureza, o somatório dos elementos que o constituem objetivamente (p.212).¹⁰⁴

¹⁰⁴ "...quand les [...] professeurs sont découragés par une classe, ils se plaignent de n'avoir pas été formés pour ça. Le « ça » d'aujourd'hui, parfaitement réel, recouvre des domaines aussi variés que la mauvaise éducation des enfants par la famille défailante, les dégâts culturels liés au chômage et à l'exclusion, la perte des valeurs civiques qui s'ensuit, la violence dans certains établissements, les disparités linguistiques, le retour du religieux, mais aussi la télévision, les jeux électroniques, bref tout ce qui nourrit plus ou moins le diagnostic social que nous servent chaque matin nos premiers bulletins d'information. [Enfin, ...] si les [...] professeurs en attendent un discours normatif qui leur permette de résoudre tous les problèmes qui se posent dans une classe, ils iront vers de nouvelles désillusions ; le 'ça' pour lequel ils n'ont pas été formés y résistera. Pour tout dire, je crains que 'ça' ne se laisse jamais tout à fait cerner, que

Sempre houve e sempre haverá um “aquilo” para se questionar na educação. Claro, isso não é exclusivo desse campo, pois, nosso mundo está em constante transformação, graças ao contínuo nascimento das crianças, como indica Arendt em “A crise na educação”: “o mundo [é] constantemente renovado mediante o nascimento” (ARENDT [1954], 2013, p.247). Logo, uma constante tentativa de se reconciliar com o mundo e com os tantos campos que o compõe nos parece necessária.

Todavia, ser capaz de pensar sobre aqueles “aquilo” indicados por Pennac – e repensar os possíveis novos significados encontrados nesse nosso mundo em contínua renovação – pode acontecer na medida em que um docente assume a responsabilidade que lhe cabe. É a partir dessa assunção, originada possivelmente por meio do lembrar e do imaginar fatos e experiências vividos no âmbito escolar e pensar sobre eles, que um docente pode apresentar o mundo aos alunos e acolhê-los neste lugar em que vivemos:

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. (ARENDT [1954], 2013, p.239)¹⁰⁵

Na verdade, apesar de estar “presente em todo mundo” a faculdade espiritual humana do pensar é recusada por um professor quando ele diz que *lava suas mãos* diante de suas responsabilidades não assumidas e abandona uma possível atuação como docente para ser apenas um “sonâmbulo”:

O pensamento, em seu sentido não-cognitivo e não-especializado, como uma necessidade natural da vida humana, [...] não é uma prerrogativa de poucos, mas uma faculdade sempre presente em todo mundo; do mesmo modo, a inabilidade de pensar não é uma imperfeição daqueles muitos

‘ça’ ne soit d’une autre nature que la somme des éléments qui le constituent objectivement”. (p.197)

¹⁰⁵ “In education this responsibility for the world takes the form of authority. The authority of the ducator and the qualifications of the teacher are not the same thing. Although a measure of qualification is indispensable for authority, the highest possible qualification can never by itself beget authority. The teacher’s qualification consists in knowing the world and being able to instruct others about it, but his authority rests on his assumption of responsibility for that world.” (ARENDT [1954], 1961, p.189)

a quem falta inteligência, mas uma possibilidade sempre presente para todos – incluindo aí os cientistas, os eruditos e outros especialistas em tarefas de espírito. Todos podemos vir a nos esquivar daquela interação conosco mesmos [...]. Uma vida sem pensamento [...] [no entanto] não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos. (ARENDT [1971], 2000, p.143)¹⁰⁶

Então, essa atividade pode ser negada por alguns, como certos professores que se *esquivam* de refletir sobre sua prática profissional enquanto adultos que assumem certas responsabilidades pelo mundo, exclusivas aos educadores. Contudo, o convite ao pensar está implícito em uma prática docente responsável. Esquivar-se da responsabilidade implícita à educação é *lavar as mãos*, como se atuando feito um mero “dente da engrenagem”, um professor dissesse que não tem *culpa* sobre o que acontece em sua aula. Considerar-se “um dente da engrenagem”, é considerar-se um *ninguém*; segundo Arendt, “o maior mal perpetrado é o mal cometido por Ninguém, isto é, por um ser humano que se recusa a ser uma pessoa” (ARENDT [2003], 2008, p.177).

Enfim, quando um professor “dente da engrenagem” se isenta de pensar e age como mero dente, abre mão de sua singularidade, na medida em que isso seja possível. Esvazia parte de sua atuação e se isenta das responsabilidades inerentes ao seu ofício. Em Arendt, a *imagem* que representa essa isenção de responsabilidade aparece, quando professores “dentes de engrenagem” dizem, mesmo que mentalmente, para os alunos: somos “inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês” (ARENDT [1954], 2013, p.242). É a recusa em assumir a responsabilidade inerente à docência que torna alguns professores “dentes de engrenagem”.

Um retrato de um professor inesquecível

O que faz um docente se tornar inesquecível? Um educador se esforça para permanecer na memória de seus alunos? Como, ao refletir a respeito da

¹⁰⁶ “Thinking accompanies life and is itself the de-materialized quintessence of being alive; and since life is a process, its quintessence can only lie in the actual thinking process and not in any solid results or specific thoughts. A life without thinking is quite possible; it then fails to develop its own essence—it is not merely meaningless; it is not fully alive. Unthinking men are like sleepwalkers.” (ARENDT [1971], 1978, p.191)

relação que o professor mantém consigo próprio durante seus anos de docência, podemos encontrar um retrato de *um professor inesquecível*? Acreditamos que são muitas as possíveis respostas a essas questões. Dessa forma, escolhemos compreender algumas delas a partir do que encontramos nos romances aqui estudados – **O primeiro homem** e **Diário de escola** – e não respondê-las, delimitando as possibilidades.

Encontramos em Fernando Bárcena – que faz sua filosofia da educação ao pensar e escrever a partir daquilo que se apropria dos escritos de Hannah Arendt – certa afinidade: “nós preferimos pensar a educação como uma relação entre a experiência e o sentido” (BÁRCENA, 2010, p.72), sem desconsiderar, ainda, que há na educação certa dimensão *tempo*.¹⁰⁷ Essa ideia vai ao encontro do conceito de natalidade em Arendt, visto nos capítulos anteriores, ponto no qual Bárcena pensa a

... educação como acontecimento sob a prova da experiência do nascente. Essa categoria, [...] permitiu-me propor um pensamento da natalidade, diante de um pensamento da morte, à luz de uma filosofia do começo e do início, da possibilidade de fundar algo novo (BÁRCENA, 2010, p.73).

Dessa maneira, como é possível relacionar as experiências que um professor pode provocar em um aluno com essas noções de sentido, tempo e lembrança? A experiência, como evento singular que acontece a seres únicos, está fortemente relacionada, portanto, às três dimensões da educação: sentidos, tempos e lembranças. Vamos nos lançar em um *exercício de pensamento* para compreender cada uma dessas possíveis dimensões relativas à educação e à profissão docente.

Para abordarmos o sentido, vamos indicar outros aspectos elaborados por Arendt referentes ao pensar e, acrescentarmos reflexões sobre o ensinar. Identificamos em “A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação” (ALMEIDA, 2010) uma primeira consideração. Para “Arendt, não podemos ensinar a pensar, não há métodos ou regras que possamos transmitir. O que, contudo, podemos fazer é compartilhar o sentido que atribuímos às experiências e aos pensamentos” (ALMEIDA, 2010, p.864)

¹⁰⁷ BÁRCENA, 2010, p.72: “entender a educação – como algo que tem a ver com a experiência e com o tempo”.

que tecemos conosco mesmos, em um diálogo *dois-em-um*, que pode ser partilhada com os outros.

Por isso, um docente pode contar qual sentido encontra em um romance, por exemplo, mas não pode ensinar a pensar sobre ele. Ele consegue, por exemplo, analisar alguns fatos do enredo e, em um *exercício de pensamento*, atribuir sentidos para o que ali se encontra. Assim, mostra possíveis caminhos a se traçar para tentar compreender o conteúdo da narrativa. Como o pensar é invisível e lida com o também invisível, cabe ao educador apenas transformar em palavras aqueles movimentos do pensamento. Por mais que o pensamento apenas ocorra à medida que estamos dedicados especificamente a isso e estamos parados nisso. O pensar para encontrar os sentidos daquilo que pensamos é dinâmico: um “vento do pensamento” que nos leva às lembranças, aos sentidos semelhantes que já experienciamos e a outro tempo, pois quando me lanço a pensar sobre algo, ele já aconteceu. Tal expressão – “vento do pensamento” – empregada por Arendt consta dos textos referidos aos diálogos socráticos, um vento que liga, em pensamento, os fatos e pode *despertar* alguém:

... se o vento do pensamento que agora provoquei sacudiu vocês do seu sono e deixou-o totalmente desperto e vivo, você verá que pode dispor de apenas perplexidades, e o melhor que se pode fazer com elas é partilhá-las com os outros. (ARENDT [1971], 2000, p.132)¹⁰⁸

Então, dispomos “de apenas perplexidades”, possivelmente por sermos sempre um pouco estrangeiros ao mundo e constantemente estarmos em busca de compreender e dar sentido à nossa existência, para então encontrar nosso lugar – mesmo que provisório – nesse mundo, e nos responsabilizarmos por ele. Logo, o que um docente pode fazer em aula é compartilhar suas perplexidades e tentar despertar os alunos, mostrando a eles esse movimento invisível do pensar. Movimento que, à semelhança do vento, não é visto em si, mas sentido em seus efeitos.

Ademais, precisamente por somente sermos capazes de mostrar por meio de nossas atitudes e condutas como agir diante dos fatos que nos

¹⁰⁸ “if the wind of thinking, which I shall now stir in you, has shaken you from your sleep and made you fully awake and alive, then you will see that you have nothing in your grasp but perplexities, and the best we can do with them is share them with each other”. (ARENDT [1971], 1978, p.174-5)

acontecem é que não temos a real possibilidade de averiguar o quanto fomos compreendidos e o quanto iremos servir de exemplo para nossos alunos. O ponto mais incômodo nisso, o maior dos paradoxos da educação, na esteira de Jacques Rancière, em **O mestre ignorante – cinco lições sobre e a emancipação intelectual** (RANCIÈRE [1987], 2013), é nos darmos conta de que os alunos podem aprender nada; pois, em alguma medida, o aluno “aprenderá o que quiser” (p.30). Exatamente por isso, o docente, ao apresentar o mundo aos discentes, o faz, possivelmente, de modo a contagiá-los e, com isso, eles, potencialmente, passem a se interessar por algo do mundo. Em **Amor mundi e educação** (ALMEIDA, 2009, p.97-8) encontramos esta passagem: “Muito daquilo que ensinamos pode ser entendido como *exemplo*. [...] Arendt explica que o exemplo [...] pode conter aspectos que nos ajudam a compreender e julgar outros casos”. Portanto, se não ensinamos a pensar, podemos, ao menos, mostrar como pensamos ao transformar a parte dessa atividade passível de ser colocada em palavras.

Nesse sentido, o docente pode demonstrar que “o falar sobre algo consigo mesmo até esclarecê-lo constitui a própria atividade de pensar. É nesse diálogo de mim para comigo que ao suspenderem-se provisoriamente ou abrandarem-se as incertezas e estabelecer-se um acordo” entre um *eu* e si mesmo (CUSTÓDIO, 2015, p.7). Por fim, um sentido que ainda podemos encontrar na atividade docente é este: um professor mostrar quais sentidos ele próprio identifica nas experiências que acontecem em sua vida, sejam elas do âmbito escolar (com suas metodologias, formas de avaliação etc.) ou não.

Em suma, se a “educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (ARENDT [1954], 2013, p.147), cabe aos docentes tentar, por meio daqueles sentidos que partilham com seus alunos, plantar uma semente de pensamento para que ela possa brotar quando eles já não estiverem mais juntos:

Talvez seja ilustrativo para entendermos quem foi Arendt como professora, trazer as palavras de um aluno de Cornell, W. H. Arnold, que lhe escrevia um ano e meio depois de ter finalizado o curso com o objetivo principal de agradecer o fato “de ter compartilhado seus pensamentos com ele e seus colegas” e

fazê-la saber do entusiasmo com que ainda lhe vinham a sua cabeça estas ideias e lembranças. A resposta de Arendt é alegre e reveladora a respeito do que aqui nos ocupa: “O nosso papel, dos chamados ‘educadores’, é o de implantar um pequeno pensamento nos nossos estudantes, algo em que pensar quando já não estamos com eles”.¹⁰⁹

Para nós, essa virtual (e potencial) presença futura do que o docente representa nos pensamentos e reflexões dos seus alunos é o que aventamos ser um *retrato* de um *professor inesquecível*. Assim, a partir do que escrevemos acima, a respeito da dimensão de *sentido* da atividade docente, vamos delinear como compreendemos as outras duas dimensões da educação: o tempo e a lembrança, suscitada na leitura de “A dignidade de um acontecimento. Sobre uma pedagogia da despedida” (BÁRCENA, 2010).

Quando Fernando Bárcena propõe essa relação entre tempo e educação, ele a associa ao conceito de natalidade em Arendt – “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (ARENDT [1954], 2013, p.223). Desse modo, uma das maneiras de compreender o tempo, é pensarmos que a inexorabilidade de seu fluxo contínuo nos convida a constantemente receber e acolher os novos no mundo. Outra maneira, é retomar o importante do tempo de uma aula: *presente do indicativo*, como Daniel Pennac assinala em seu romance (p.136), suspender aquilo que não faz parte do contexto de uma aula, para que professores e alunos possam estar em contato com algum *objeto de estudo* apresentado ali. Essa suspensão pode romper com um “passado vergonhoso, um presente ameaçador, um futuro condenado” ao qual os “maus alunos” se sentem fadados, como já vimos em **Diário de escola**. Em suma, a temporalidade de uma aula é sempre o tempo presente e essa lembrança que pode ficar para alguns alunos que puderam sentir essa suspensão é outra forma de encontrar um “professor inesquecível”.

¹⁰⁹ Tradução nossa, original: “Quizás sea ilustrativo de quién fue Arendt como profesora traer las palabras de un alumno de Cornell, W. H. Arnold, quien le escribía un año y medio después de haber finalizado el curso con el objetivo principal de agradecerle el hecho ‘de haber compartido sus pensamientos con él y sus colegas’ y hacerle saber del entusiasmo con el que todavía le venían a su cabeza estas ideas y los recuerdos. La respuesta de Arendt es alegre y reveladora respecto a lo que aquí nos ocupa: ‘Estás en lo cierto en que el papel de lo que nosotros, los llamados ‘educadores’, hacemos es implantar un pequeño pensamiento en nuestros estudiantes, algo en qué pensar cuando ya no estamos con ellos’ ARENDT, 1967: 020473 – 020474 (cartas archivadas), apud FUSTER, 2013, p.4.

Além disso, naquele momento em si, de um passado recuperado pela memória, um aluno talvez não foi capaz de perceber a complexidade desses três tempos que estavam ali, presentes e suspensos de um passado e de um futuro. E quando um momento vindouro chega, um aluno pode olhar para trás, em pensamento, e recuperar essas lembranças de quem ele mesmo era e de como um professor marcou sua trajetória de vida. Pois, umas das formas com que nossa memória opera é resgatando aquelas experiências que marcaram de fato, por serem boas ou por trazem algo ruim. Ambas podem, sempre que alguém quiser, ser retomadas pelo pensamento que lembra tal evento e com o olhar já mudado, possivelmente pelo tempo ou por outra experiência, para que um novo sentido possa ser encontrado. Isso porque “o pensamento não possui um *telos* propriamente dito, mas se orienta em detrimento da experiência vivida, considerando que se dá em retrospectiva” (CUSTÓDIO, 2015, p.9).

Daniel Pennac pensa, na última parte de seu livro, sobre aquilo que “pega mal falar”¹¹⁰ em educação – o amor – e nos apresenta uma de suas lembranças de outrora. Os retratos de alguns “professores inesquecíveis” e seu encontro consigo mesmo, um *eu* que, finalmente, se reconhece como um *alguém*, um aluno único, um homem singular:

Na sua presença – em suas matérias – eu nascia para mim mesmo: um eu matemático, se posso dizer, um eu historiador, um eu filósofo, um eu que, no espaço de uma hora, *me* esquecia um pouco, *me* colocava entre parênteses, *me* desembrava do eu que, até o encontro desses mestres, *me* tinha impedido de me sentir verdadeiramente lá.

Outra coisa: parece-me que eles tinham um estilo. Eram artistas na transmissão de suas matérias. Suas aulas eram atos de comunicação, certamente, mas de um saber a tal ponto conhecido, que passava quase por uma criação espontânea. Sua facilidade fazia de cada hora um acontecimento de que nos podíamos lembrar como tal (p.208)¹¹¹

¹¹⁰ Cf. página 235: “É verdade, entre nós pega mal falar de amor em matéria de ensino. Experimente só para ver”. Ou quem falar em amor no meio educacional corre o risco de ser “linchado”.

¹¹¹ “En leur présence – en leur matière – je naissais à moi-même : mais un moi mathématicien, si je puis dire, un moi historien, un moi philosophe, un moi qui, l’espace d’une heure, m’oubliait un peu, me flanquait entre parenthèses, me débarrassait du moi qui, jusqu’à la rencontre de ces maîtres, m’avait empêché de me sentir vraiment là. Autre chose, il me semble qu’ils avaient un style. Ils étaient artistes en la transmission de leur matière. Leurs cours étaient des actes de communication, bien sûr, mais d’un savoir à ce point maîtrisé qu’il passait presque pour de la création spontanée. Leur aisance faisait de chaque heure un événement dont nous pouvions nous souvenir en tant que tel”. (p.193)

Acontecimentos que são tomados como tal. Ficam na memória e podem se transformar em um “retrato de um professor *inesquecível*”. Bárcena, conta em seu texto “A dignidade de um acontecimento. Sobre uma pedagogia da despedida” que a educação “não só o que tem a ver com a infância, a natalidade ou o poder dos começos, mas também o que afeta a uma espécie de morte simbólica” (BÁRCENA, 2010, p.71). Aparentemente, essa forma de ver na infância o poder dos começos foi pensada junto à Hannah Arendt, assim como a ideia de que as *grandes dores* são *silenciosas*¹¹². Enfim, depois de alguns anos enquanto alunos ou enquanto professores de certos alunos, chegamos, enfim, até “o limite, o final” e por isso, é

...pertinente, talvez, falar de uma pedagogia da morte,¹¹³ procurando evitar toda sorte de banalidades, pois a disciplina da morte é, ao mesmo tempo, o esforço da despedida, a qual também é horizonte que dá sentido à experiência da educação. Pois educar significa, sobretudo, aprender e ensinar a concluir, já que o caráter da mesma relação educativa é a precariedade, seu acabamento ou “morte simbólica” (BÁRCENA, 2010, p.73).

Desta maneira, em um dado momento da vida escolar, um docente diz (ou mesmo não dizendo, atua como se dissesse) “adeus, sem pronunciar essa palavra, [para] envolver a despedida em outra eternidade da qual possamos dispor” (BÁRCENA, 2010, p.77). Uma eternidade que manterá “em nosso espírito algum incidente e alguma pessoa, ausentes no tempo ou no espaço, os quais se tornaram exemplos. Há muitos desses exemplos. Podem estar no passado remoto ou entre os vivos. Não precisam ser realidade histórica...” (ARENDT [2003], 2008, p.211). Depois de um aceno de adeus, alguns docentes *se tornam exemplos* e podem ser um “retrato de um professor *inesquecível*”. Todavia, como eles passam a ser assim considerados é algo que acontece completamente na ordem do indeterminável, como vimos no capítulo anterior, quando Pennac escreve que cada destino, cada vida *floresce* “tão imprevisível como a forma de uma nuvem. E não vá você imaginar que esses

¹¹² BÁRCENA, 2010, p.70: “as grandes dores são sempre silenciosas”.

¹¹³ BÁRCENA, 2010, p.73: “pedagogia da morte, [(... um)] esforço da despedida, a qual também é horizonte que dá sentido à experiência da educação. Pois educar significa, sobretudo, aprender e ensinar a concluir, já que o caráter da mesma relação educativa é a precariedade, seu acabamento ou ‘morte simbólica’. [...] Nessa despedida não só dizemos que tem valido a pena estar juntos, mas também manifestamos um pensamento agradecido: reconhecemos a troca, as transformações que aconteceram – aquilo que nos tem passado –, ao longo de todo o processo.”

destinos devem tanto assim à sua influência de professor” (p.86). Na relação pedagógica, “os resultados de uma experiência formativa são sempre imprevisíveis e incontrolláveis” (CARVALHO, 2016, p.101).

Em vista disso, assim como nos capítulos anteriores, uma das respostas possíveis à pergunta norteadora de nosso estudo: o que um professor ainda pode fazer em aula? Considerar o destino humano como imprevisível, de onde milagres podem irromper e o inusitado pode acontecer na vida de seus alunos e na sua própria. O docente, além reconhecer a possibilidade dos milagres, por tecer seus exercícios de pensamento sobre si mesmo, sabe que o momento da despedida de seus alunos vai chegar, o tempo de convívio nessa relação escolar tem um prazo determinado e conhecido de antemão. Portanto, podemos ver que o docente ciente de seus compromissos educacionais, por pensar e se responsabilizar por eles, pode escolher a cada aula não ser um “dente da engrenagem” e, possivelmente, tornar-se um “professor inesquecível”. Uma escolha que pode mostrar aos alunos que *pensar* “e lembrar [...] é o modo humano de deitar raízes, de cada um tomar seu lugar no mundo a que todos chegamos como estranhos” (ARENDT [2003], 2008, p.166). O pensar como uma maneira de lidar com o tempo e a conciliação com este lugar que nos recebe, lugar onde os milagres da vida humana podem irromper.

Enfim, retomamos o romance de Albert Camus para mostrar que esse gesto de despedida foi uma atitude que M. Bernard fez para Jacques. Estas duas belas passagens do romance **O primeiro homem** apresentam outra forma de compreender o milagre operado na vida de Jacques Cormery. Mostram também como Camus guardou em sua memória “um retrato de um professor *inesquecível*”.

Na última cena em que M. Bernard figura, cronologicamente, como professor de Albert Camus nossos esforços se voltam para a compreensão de que o professor Louis Germain possibilitou que a fagulha de um milagre fosse dada à vida de seu aluno. É este que por si só escolhe acender tal fagulha e irromper o milagre. Neste trecho podemos ainda perceber que ambos, Camus e Germain, estavam cientes do *adeus*, da despedida enquanto aluno e professor, mas que a virtual presença de um no outro permaneceria, mesmo com o passar do tempo. O momento dessa última saudação, desse adeus, dessa “morte simbólica”, parece ter marcado a experiência escolar de Albert

Camus, pois lemos que ser aprovado no exame de admissão trouxe uma alegria a Jacques, pelo sucesso alcançado, mas, ao mesmo tempo, uma tristeza em se despedir do M. Germain, que lhe disse:

– Você não precisa mais de mim, vai ter professores mais eruditos. Mas sabe onde estou, venha me ver se precisar da minha ajuda.

Partiu e Jacques ficou sozinho, [...] depois correu para a janela, olhando seu professor que lhe dava adeus uma última vez e que o deixava no entanto sozinho, [...] para ser lançado num mundo desconhecido, que não era mais o seu, e onde não podia acreditar que os professores fossem mais sábios do que aquele ali, cujo coração sabia tudo, e ele deveria portanto aprender, compreender sem ajuda, **tornar-se um homem enfim, sem a ajuda do único homem que lhe tinha socorrido**, crescer e educar-se sozinho, com o mais alto preço. (p.157, grifo nosso).¹¹⁴

Do romance de inspiração autobiográfica para as cartas trocadas entre Albert Camus e Louis Germain, podemos tentar captar a que ponto de intensidade chegou a relação entre eles. Pois, em 1957 – ou seja, mais de 30 anos depois de ter tido aula com esse educador – alguns dias depois de receber o Prêmio Nobel de Literatura, pelo conjunto da sua obra, Camus escreve a seguinte carta a seu professor:

19 de novembro de 1957

Caro Senhor Germain:

Deixei que passasse um pouco o movimento que me envolveu todos esses dias antes de vir falar-lhe de coração aberto. Acaba de me ser feita uma grande honra que não busquei, nem solicitei. Mas quando eu soube da novidade, **meu primeiro pensamento, depois de minha mãe, foi para você. Sem você, sem essa mão afetuosa que você estendeu ao menino pobre que eu era, sem seu ensino, sem seu exemplo, nada disso teria acontecido.** Eu não faço questão dessa espécie de honra. Mas essa é ao menos uma ocasião para dizer-lhe o que você foi e é sempre para mim, e para assegurar-lhe que os seus esforços, o seu trabalho e o coração generoso que você coloca em tudo o que faz, sempre de maneira viva com relação a um de seus pequenos discípulos

¹¹⁴ "Tu n'as plus besoin de moi, disait-il, tu auras des maîtres plus savants. Mais tu sais où je suis, viens me voir si tu as besoin que je t'aide. » Il partait et Jacques restait seul, [...] puis il se précipitait à la fenêtre, regardant son maître que le saluait une dernière fois et qui le laissait désormais seul, [...] pour être jeté dans un monde inconnu, qui n'était plus le sien, où il ne pouvait croire que les maîtres fussent plus savants que celui-là dont le cœur savait tout, et il devrait désormais apprendre, comprendre sans aide, devenir un homme enfin sans le secours du seul homme qui lui avait porté secours, grandir et s'élever seul enfin, au prix plus cher". (p.163, grifo nosso)

que, não obstante a idade, não cessou jamais de ser seu aluno reconhecido.

Eu o abraço com todas as minhas forças.

Albert Camus

(p.28, grifo nosso)¹¹⁵

Essas cartas constam tanto da edição original como da versão brasileira. A relação entre eles foi mantida ao longo dos anos, mesmo depois que Camus foi morar na França. Enfim, no romance como um todo e nessas cartas, encontramos um M. Germain que nos inspira como personagem capaz de nos indicar – mesmo quase 100 anos depois, pois Camus teve aulas com ele em 1924 – o que um professor ainda é capaz de fazer em sala e quais possíveis sentidos encontrar na dignidade desse ofício.

Para concluir, de um lado somos capazes de responder como um personagem-professor pode nos iluminar a compreensão do fazer docente, independente de sabermos o que foi real ou o que foi ficcionalizado por seu autor; de outro, concluímos desses excertos que alguns alunos parecem precisar de seu “primeiro salvador”, como relatado por Pennac, ou escolher “o primeiro homem”. Albert Camus deixou em algumas passagens poucas indicações de quem seria esse primeiro homem, inspirador de seu romance.

Duas delas são os últimos excertos apontados acima: “tornar-se um homem enfim, sem a ajuda do único homem que lhe tinha socorrido” e “meu primeiro pensamento, depois de minha mãe, foi para você. Sem você, sem essa mão afetuosa que você estendeu ao menino pobre que eu era, sem seu ensino, sem seu exemplo, nada disso teria acontecido.” Outras duas estão no final do manuscrito dessa obra (ressalta-se que não se sabe qual seria o aproveitamento que Camus daria a essas “notas e planos” (p.252)), porém, lá encontramos: “Jean é o primeiro homem” (p.252) e “Gr. [Grenier], que

¹¹⁵ "19 novembre 1957 /Cher Monsieur Germain, / J'ai laissé s'éteindre un peu le bruit qui m'a entouré tous ces jours-ci avant de venir vous parler un peu de tout mon cœur. On vient de me faire un bien trop grand honneur, que je n'ai ni recherché ni sollicité. Mais quand j'ai appris la nouvelle, ma première pensée, après ma mère, a été pour vous. Sans vous, sans cette main affectueuse que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, sans votre enseignement, et votre exemple, rien de tout cela ne serait arrivé. Je ne me fais pas un monde de cette sorte d'honneur mais celui-là est du moins une occasion pour vous dire ce que vous avez été, et êtes toujours pour moi, et pour vous assurer que vos efforts, votre travail et le cœur généreux que vous y mettiez sont toujours vivants chez un de vos petits écoliers qui, malgré l'âge, n'a pas cessé d'être votre reconnaissant élève. / Je vous embrasse, de toutes mes forces. Albert Camus" (p.327, grifo nosso)

reconheci como pai, nasceu onde meu pai está morto e enterrado”. (p.265). Logo, um professor pode ser aquele primeiro indivíduo que salva um aluno; um salvador ou um primeiro homem que marca o destino de alguns alunos por lhes fazer acreditar em si. Ou por compartilhar certos sentidos retirados de suas próprias experiências, ou ainda, por permanecerem em suas memórias, mesmo depois do gesto de adeus, como um “retrato de um professor inesquecível”.

Considerações finais ou uma poética do “apesar de ...”.

*... o que há de mais verdadeiro
no pensamento humano:
a saber, sua incompletude, isto é,
também, a invenção do possível.*
Jeanne Marie Gagnebin¹¹⁶

Considerações finais ou seriam as iniciais? Se pensamos a filosofia da educação como uma poética, procuramos os possíveis sentidos para aquilo que caracteriza essa área e a ordem como ela opera, nesse caso, pouco importa.

Logo, essas breves linhas poderiam ser o início do que buscamos compreender por meio da leitura dos romances aqui estudados – **O primeiro homem** e **Diário de escola** – e dos textos teóricos aqui escolhidos para guiarem nossa busca na compreensão dos episódios das narrativas, em toda a singularidade que cada uma delas apresenta.

Assim, não fazemos desses aportes teóricos a cena principal – não os tomamos na profundidade e na complexidade cabíveis. Lançamos mão deles não de forma secundária, pois também fazem parte do espetáculo da compreensão do que lemos nas obras – as cenas em si. Eles são o que podemos chamar de – aquilo que se passa atrás das cortinas – e que engendra a encenação para o público.

Diante disso, propomos aqui uma breve sinopse dos três atos em busca dos sentidos que ainda podemos encontrar na atividade docente. Escolhemos abordar alguns dos grandes paradoxos da educação, identificamos três que, a nosso ver, aparecem mais explicitamente nas narrativas de **O primeiro homem** e de **Diário de escola**.

Antes de indicar os paradoxos, compartilhamos este trecho de Clarice Lispector: “Se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer, apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é o próprio apesar de o que nos empurra adiante”¹¹⁷. Este “apesar de” ressoa por todo o nosso trabalho:

1º Ato – “O destino humano: ‘tão imprevisível como a forma de uma nuvem’”: “apesar de” um professor não ter certezas de que irá possibilitar

¹¹⁶ GAGNEBIN, 2005, p.183.

¹¹⁷ LISPECTOR [1969], 1998, p.26.

algum *milagre*, ele nos parece precisar acreditar em milagres para ser capaz de intermediar o encontro de seus alunos com seus possíveis milagres. “Apesar de” querer até ver a novidade que cada geração traz para o mundo, o professor precisa, de algum modo, por ser um adulto com responsabilidades específicas pelo mundo, proteger esse mundo e cuidar dele, para que possíveis novidades não o destruam mais rapidamente que “a ruína natural do tempo”.¹¹⁸ Enfim, “apesar de” um professor não transformar todos os “lerdos” e todos os “meninos pobres” no oposto deles, o que o anima é *inclusive, muitas vezes, o próprio* “apesar de” *que o empurra adiante*.

2º Ato – “A potencialidade de um ‘gesto que salva’”: “apesar de” um professor não ser “formado para”¹¹⁹ salvar alunos, parece-nos fundamental que algum educador tente retirá-los de um possível lugar da *solidão* e da *vergonha* o que possibilitaria que eles fossem apresentados ao mundo, e para, talvez, esse mundo ser significativo para eles. “Apesar de” não saberem se chegam cedo ou *tarde*¹²⁰ na vida escolar de seus alunos, um professor pode ser um *feliz imprevisto* para certos alunos. “Apesar de” não conseguirem salvar todas as “andorinhas fraturadas” – os alunos – qualquer “andorinha caída é uma andorinha por reanimar, ponto final”.¹²¹

3º Ato – “Um estranho ofício”: “apesar de” um professor ser um *alguém* sujeito a acontecimentos que o abalam emocionalmente, algumas *ausências*, motivadas por imprevistos tocantes, podem ser compreendidas. Mas, fazer das ausências uma rotina, seria se fadar a ser um “dente da engrenagem”. E, “apesar de” sabermos que alguns professores optam por essa forma *robótica* de atuar, a escolha de cada um se pauta naquilo que ele se dispõe a pensar e por aquilo pelo qual ele decide se responsabilizar. Claro, “apesar de” o pensamento ser da ordem do *invisível*, é válido lembrar que ele é como o vento, sentimos seus efeitos. Então, “apesar de” um docente não ser, de fato, capaz de escolher como atuar de modo a se transformar em um professor

¹¹⁸ ARENDT [1958], 2012, p.67.

¹¹⁹ “Os professores que me salvaram [...] não eram formados para isso. Eles não se preocuparam com as origens da minha enfermidade escolar”. (PENNAC, p.33)

¹²⁰ “Chegaram tarde demais? Eu os teria acompanhado tão bem, se eles estivessem sido meus professores primários? Eu guardaria uma lembrança melhor de minha infância? Em todo caso, eles foram meus felizes imprevistos”. (PENNAC, p.78)

¹²¹ “Uma andorinha caída é uma andorinha por reanimar, ponto final.” (PENNAC, p.236)

inesquecível, ele pode, ao menos, decidir não ser um mero “dente da engrenagem”.

Por fim, “apesar de” todos os pesares, a dignidade do professor pode ser desvelada. “Apesar de” alguns discursos contemporâneos parecerem obliterar um possível significativo da presença de um professor em aula, este estudo buscou mostrar que um docente ainda nos parece ser um adulto que escolhe assumir com responsabilidade a acolhida dos novos, para partilhar com eles suas experiências e, quem sabe, despertar o interesse deles por esse nosso mundo comum. “Apesar de”, alguns discursos também sugerirem, estatisticamente, que o destino de certo alunos será o inexorável fracasso escolar, tentamos mostrar que correlações não são causas imutáveis, pois o destino humano foge a contingências e pode ainda desafiar estatísticas. “Apesar de” sermos mortais, somos constituídos por “‘improbabilidades infinitas’; [que] são ‘milagres’ na linguagem do dia-a-dia”¹²². Em suma, ligamos começo e fim deste estudo, ao retomarmos a bela imagem apresentada por Mia Couto – que a *canoa* da nossa vida continue *simulando obediência* e nos leve aos milagres.

¹²² ARENDT [1954] 2013, p.218-9.

Referências

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Amor mundi e educação: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Orientador: José Sérgio Fonseca de Carvalho.

_____. “A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação”, **Educação e Pesquisa**, Dez 2010, v.36, nº3, p.853-865. ISSN 1517-9702. Disponível *on-line*: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a14.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2016.

ALVES, Thiago; PASSADOR, Cláudia S.; NORONHA, Adriana B. “A Relação entre desempenho escolar, condições de oferta de ensino e origem socioeconômica em escolas da rede pública de ensino.” In: **Simpósio Brasileiro, 23; Congresso Luso-Brasileiro, 5; Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 1. 2007. Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: ANPAE, 2007. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/440.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2016.

ARENDT, Hannah. [1954] **Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought**. New York: The Viking Pressa, 1961.

_____. [1955] **Men in dark times**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1968.

_____. [1971] **The Life of the Mind**. San Diego/New York/London: Harcourt Brace Jovanovich, 1978.

_____. [1958] **The human condition**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1998.

_____. [1971] **A vida do espírito**. Tradução Antônio Abranches, César Augusto Almeida, Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. [1967] “Trabalho, obra, ação”. Tradução Adriano Correia. In: **Cadernos de Ética e Filosofia Política** 7, 2005, p.175-201.

_____. [2003] “Some questions of moral Philosophy” and “Personal responsibility under dictatorship”. **Responsibility and judgment**. New York: Schocken, 2008.

_____. [2003] “Algumas questões de filosofia moral” e “Responsabilidade pessoal sob a ditadura” **Responsabilidade e julgamento**. Edição de Jerome Kohn. Tradução Rosaura Eichenberg. Revisão Técnica Bethânia Assy, André Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p.79-212.

_____. [1958] **A condição humana**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. [1964] **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

_____. [1954] **Entre o passado e o futuro**. 7ª ed. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. [1968] **Homens em tempos sombrios**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

AZANHA, José Mário Pires. “Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa.” In: **Revista USP**, nº 8, p.65-69, dez. 1990/fev. 1991. Dossiê Educação. Disponível em <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/158.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

_____. [1992] **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 2011.

BÁRCENA, Fernando. “A dignidade de um acontecimento. Sobre uma pedagogia da despedida”. In: PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (orgs.). **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. Marília: Cultura Acadêmica Editora, 2010, p.67-88, Trad. de Cláudio Roberto Brocanelli.

_____. **El aprendiz eterno: filosofía, educación y el arte de vivir.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 13 maio 2016.

CAMUS, Albert. **CARNETS** I. mai 1935 – février 1942. Paris: Les Éditions Gallimard, 1962.

_____. **Le premier homme.** Paris: Gallimard, 1994.

_____. [1994] **O primeiro homem.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

_____. **Œuvres complètes I, II.** Paris: Bibliothèque de la Pléiade, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade.** 13ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2014.

CARVALHO, José Sérgio de. s/d. Tradução não publicada de OAKESHOTT [1967] “Learnig and teaching” In: PETERS, R.S. **The concept of education.** London: Routledge & Kegan Paul. Peters, R. S. ([1967], 2010), p.108-122.

_____. “A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico”. **Psicologia USP**, Set 2011, v.22, nº3, p.569-578.

_____. **Educação: uma herança sem testamento.** 2013. Tese de Livre Docência. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. “Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição”. **Revista Brasileira de Educação**, Dez 2015, v.20, nº63, p.975-93.

_____. **Por uma pedagogia da dignidade. Memórias e reflexões sobre a experiência escolar.** São Paulo: Summus, 2016.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (Org.). **Interação escola – família: subsídios para práticas escolares**. UNESCO. Brasil: Ministério da Educação – Brasília, 2010.

COUTO, Mia. [2006] **O outro pé da sereia**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

_____. [2000] **O último voo do flamingo**. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

_____. [2012] **A confissão da leoa**. São Paulo: Cia das Letras, 2016.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveria. “É possível ensinar a pensar? Reflexões sobre as concepções de educação e pensamento em Hannah Arendt”. In: **CADERNOS DE EDUCAÇÃO - UFPel** (ONLINE), v.50, p.1-10, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5824/4248>>. Acesso em: 13 maio 2016.

FUSTER, Àngela Lorena. Responsabilidad y educación: diseminando pensamientos. In: **Anais do I Colóquio Internacional Hannah Arendt: a crise na educação revisitada**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2013, v.1. Disponível em: http://media.wix.com/ugd/c4dd57_26e61f517c2346aa94573f6de7aeda49.pdf. Acesso em: 8 jul. 2014.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. “Infância e Pensamento.” In: **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005, p.169-83.

GUSDORF, Georges. **Professores, para quê? Para uma pedagogia da pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Tradução Martins Fontes.

LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2002. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2002, nº19, p.20-8. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. "Algunas citas sobre la educación y las ganas de vivir. (Para el aprendiz eterno, a modo de prólogo)". In: BÁRCENA, Fernando. **El aprendiz eterno**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012, p.7-32.

LISPECTOR, Clarice. [1969] **Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MASSCHELEIN, Jan.; SIMONS, Maarten. [2012] **Em defesa da escola. Uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Tradução Cristina Antunes (First published in Dutch as *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven: ACCO, Translated by Jack McMartin)

_____. **In Defence of the School: A Public Issue**. Bélgica/Leuven: Education, Culture & Society Publishers, 2013. Tradução Jack McMartin.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. "Para uma crítica da medicalização na educação". In: **Psicologia Escolar Educacional**, Jun. 2012, v.16, nº1, p.136-42.

Merton, Robert K. **Social Theory and Social Structure**. New York: The Free Press: 1968.

MOREIRA, Andreia da Silva e GABRIEL, Aparecida Pacheco Garcia. "A importância da participação da família na vida escolar dos alunos dos anos iniciais, segundo professores da escola Nilo Procópio Peçanha, do município de Alta Floresta MT". In: **Revista da Faculdade de Alta Floresta (REFAF)**, v.3, nº2 (2013). s/p. Disponível em: <<http://faflor.com.br/revistas/refaf/index.php/refaf/article/view/119/html>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

OAKESHOTT, Michael. "Education: The Engagement and its Frustration". In: **Journal of Philosophy of Education**. v.5, Issue 1, p.43-76, [January 1971] May 2006.

_____. "Learnig and teaching" In: PETERS, R.S. **The concept of education**. London: Routledge & Kegan Paul. **Peters**, R. S. ([1967], 2010), p.108-122.

PATTO, Maria Helena de Souza. [1990] **A produção do fracasso escolar : histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PENNAC, Daniel. [2007] **Diário da escola**. São Paulo: Rocco, 2008.

_____. [2007]. **Chagrin d'école**. Paris: Gallimard, 2009.

PESSÔA, SAMUEL. "Qualidade da educação traz crescimento". **Folha de S. Paulo**, Coluna, aos domingos, 22/12/2013.

PROUST, Marcel. [1927] **Le temps retrouvé (IV)**. Paris : Gallimard, 1989, p.610.

RANCIÈRE, Jaques. [1987] **Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle**. Paris: Librairie Arthème Fayard, (versão digitalizada, s/p.).

_____. [1987] **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. [2004] "Avant propôs à l'édition bresilienne" <<http://www.caute.lautre.net/La-maitre-ignorant-Avant-propos-a-l-edition-bresilienne>>. Acesso em: 13 maio 2016.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo. **Os bastidores da relação família-escola**. Ribeirão Preto, 2004. 283 f. Tese, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, São Paulo, 2004.

ROSA, João Guimarães. [1962] **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ROUDINESCO. Elisabeth. [2002] **A família em desordem**. São Paulo: JZE, 2003.

YOUSAFZAI, Malala e LAMB, Christina. **Eu sou Malala - A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã**. Tradução George Schlesinger, Luciano Vieira Machado, Denise Bottmann, Caroline Chang. São Paulo: Cia das Letras, [2013], 2013.