

## **A ALEGRIA COMO DESAFIO NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR FRENTE A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

*Luciana Ferreira\**

Um dos problemas mais sérios que enfrenta o professor é o deparar-se com a “não-alegria”, a “não-alegria” frente a seus alunos e a sua prática pedagógica. Acredito que o ensinar e o aprender com alegria é possível. Apesar de a maioria das escolas não serem atrativas, não possuírem um ambiente de felicidade, não serem motivadoras, desafiadoras e críticas, e sim mantenedoras de um sistema excludente de ensino, reprodutórias da educação elitista, reforçando as desigualdades socioculturais, contribuindo para a evasão e repetência, o ensino, muitas vezes não significativo, descontextualizado, reforça a insatisfação e a “não-alegria” de alunos e professores.

O aparelho escolar, ao cumprir sua função de instrumento de inculcação da ideologia da classe dominante à classe dominada, sendo a primeira objetivamente contrária à segunda, como necessariamente um ato de violência, mesmo que simbólica, é assim produtor da “não-alegria”, a fim de que esse ato de inculcação se realize. A violência simbólica reside no fato de se vincular, por meio do aparelho escolar e, principalmente, na rede de ensino de primeiro grau onde a maioria da clientela pertence à classe proletária, uma visão de mundo da classe dominante como sendo a “única” verdade, sugerindo, até, que outras visões de mundo sejam inferiores e até inculturais. Dessa forma, como perceber a alegria?

A ação pedagógica desenvolvida na escola obriga os alunos a interiorizarem ensinamentos e princípios, de maneira contínua e

---

\* Psicopedagoga e mestranda em Educação.

metódica, formando neles um *habitus* (Bourdieu, P. e Passeron, J.C., 1975), que permanece mesmo quando cessa esta ação pedagógica. Tais ensinamentos e princípios determinam esse *habitus*, geram práticas e atitudes que favorecem o modelo sócio-econômico-político definido pela classe dominante.

O processo de aprendizagem, segundo Sara Pain (1992), se inscreve na dinâmica da transmissão da cultura, que constitui a definição mais ampla da palavra educação. Podemos atribuir a esta última quatro funções:

1) **Função mantenedora da educação:** ao reproduzir em cada indivíduo o conjunto de normas que regem a ação possível, a educação garante a continuidade da espécie humana.

2) **Função socializadora de educação** (Tort, 1973): a utilização dos utensílios da linguagem, do habitat transformam o indivíduo em sujeito. É importante distinguir dois tipos de socialização: aquela que provém da internalização pura e simples do conjunto de normas do superego e aquela possibilitada pela compreensão ou conscientização da origem, articulação, limitações e funções de cada modalidade de ação.

3) **Função repressora da educação** (Vasconi, 1972): se por um lado a educação permite a continuidade funcional do homem histórico, garante também a sobrevivência específica do sistema que rege uma sociedade, constituindo-se, como aparelho educativo, em instrumento de controle e reserva do cognoscível, com o objetivo de conservar e reproduzir as limitações que o poder destina a cada classe e grupo social.

4) **Função transformadora da educação** (Freire, 1973): as contradições do sistema produzem mobilizações primeiramente emotivas, que a educação procura canalizar mediante compensações reguladoras que o mantém estável, mas quando essas contradições são assumidas por grupos situados no lugar da ruptura eles se impõem às consciências de maneira crescente. Daí surgem modalidades de militância que se transmitem através de um processo educativo que consiste não apenas em doutrinação e propaganda política, mas também revela formas peculiares de expressão revolucionária. E aí, nesta prática pedagógica transformadora, crítica, questionadora, que se pode instalar a alegria.

Dessa forma, na função educativa a aprendizagem se dá simultaneamente como instância alienante (“não-alegria”) e como possibilidade libertadora (alegria).

Se a aprendizagem não é uma estrutura, não resta dúvida que ela constitui um efeito e neste sentido é um lugar de articulação de esquemas.

O processo de aprendizagem é considerado nas seguintes dimensões:

**- A dimensão biológica do processo de aprendizagem:**

Em sua obra *Biologia e Conhecimento* (1969)<sup>1</sup>, Piaget assinala a presença de duas funções comuns à vida e ao conhecimento: a conservação da informação e a antecipação. A primeira refere-se à noção de “memória”, em cujo processo podem verificar-se dois aspectos: a aquisição de aprendizagem e a conservação como tal. Afirma que, mesmo para as aprendizagens mais elementares, toda informação adquirida desde o exterior o é sempre em função de um marco ou esquema interno mais ou menos estruturado. A mesma atividade assimiladora concilia as descrições feitas para demonstrar as formações de reflexos condicionados e a dos condicionamentos “instrumentos”. Já no terreno das condutas sensório-motoras do lactante, Piaget insiste que as estruturas do conhecimento apresentam a característica específica do ser construídas, motivo pelo qual não podem ser consideradas inatas, apesar do caráter hereditário de inteligência como aptidão do ser humano. A construção, embora prolongue a modalidade assimilativa de toda cognição, implica simultaneamente um aspecto de experiência ou de manipulação do meio e um aspecto de fundamento endógeno do sujeito, que tem relação com a progressiva estrutura de coordenação de suas ações.

Deste ponto de vista biológico, e dentro do marco da epistemologia genética, haveria uma aprendizagem em sentido amplo, a qual consistiria no desdobramento funcional de uma atividade

---

<sup>1</sup> Ver também: “Los problemas principales de la epistemologia de la biologia” em “Logique et connaissance scientifique” (1967), e “Biogénesis de los conocimientos” (1970).

estruturante, que resultaria na construção definitiva das estruturas operatórias. Por outro lado, haveria uma aprendizagem em sentido mais restrito que permite o conhecimento das propriedades e das leis dos objetos particulares, sempre por assimilação, e são estas estruturas que permitem uma organização inteligível do real.

**- A dimensão cognitiva do processo de aprendizagem:**

Numa referência estritamente psicológica, a aprendizagem para Gréco (1959), no volume VII do *Tratado de Psicologia Experimental*, dedicado à inteligência e aprendizagem, considera conveniente destacar três tipos de aprendizagem:

a) aquela na qual o sujeito adquire uma conduta nova, adaptada a uma situação anteriormente desconhecida e surgida dos sancionamentos trazidos pela experiência aos ensaios mais ou menos arbitrários do sujeito;

b) existe uma aprendizagem de regulação que rege as transformações dos objetos e suas relações mútuas; nesta aprendizagem a experiência tem por função confiar ou corrigir as hipóteses ou antecipações que surgem da manifestação interna dos objetos;

c) em último, temos a aprendizagem estrutural, vinculada ao nascimento das estruturas lógicas do pensamento, através das quais é possível organizar uma realidade inteligível e cada vez mais equilibrada.

**- A dimensão social do processo de aprendizagem:**

No nível social podemos considerar a aprendizagem como um dos pólos do par "ensino-aprendizagem", cuja síntese constitui o processo educativo. Tal processo compreende todos os comportamentos dedicados à transmissão da cultura, inclusive os objetivados como instituições que, específica (escola) ou secundariamente (família), promovem a educação. Através dela o sujeito histórico exercita, assume e incorpora uma cultura particular, na medida em que fala, cumprimenta, usa utensílios, fabrica e reza segundo a modalidade própria de seu grupo de pertencimento. Educar consiste, então, em ensinar, no sentido de mostrar, de estabelecer sinais, de marcar como se faz o que pode ser feito. A maneira de fazer o que a educação prescreve tem por objetivo a construção do ser que determinado grupo social precisa. Através da ação

desenvolvida e repetida o sujeito incorpora uma representação do mundo, ao qual, por sua vez, se incorpora e se sujeita.

Vygotsky afirmou que o desenvolvimento da criança não pode ser compreendido por meio de um estudo do indivíduo. Devemos também examinar o mundo social externo no qual ela viveu (desenvolveu-se). Habilidades cognitivas e lingüísticas surgem em "dois planos. Primeiro aparecem no plano social, e só, então, no plano psicológico. Primeiro ocorre entre pessoas, como uma categoria interpsicológica, e, então, na criança, como uma categoria intrapsicológica" (Vygotsky, 1991, p. 103).

**- O processo de aprendizagem como função do ego:**

W. Bion (1966) considera que o ego é uma estrutura cujo objetivo é estabelecer contato entre a realidade psíquica e a realidade externa, e postula uma função alfa capaz de transformar os dados sensoriais em elementos utilizáveis para serem pensados, rememorados e sonhados. Esses elementos se agrupam numa barreira que permite proteger a emoção e a realidade e a realidade da emoção, não permitindo tromissão mútua que possa alterar o devaneio, ou alterar a compreensão de uma maneira precisa.

Ao que parece, os elementos alfa são captados numa experiência emocional e integrados ao conhecimento como parte da pessoa; entretanto, havia outros elementos, os beta, que entrariam no sujeito como "coisas" não digeridas, formando, assim, um lastro não utilizável nem pela imaginação, nem pela inteligência. Encontramos aqui formalizada a distinção entre o pré-consciente, de representação por um lado, e de objetos inconscientes não verbalizados pelo outro.

A aceitação do real perante o princípio do prazer é levada a efeito, mediante a função sintética do ego, já que este é capaz de pensar e, portanto, de adiar o cumprimento do ato e antecipar as condições em que este ato é possível. Também é concedida à mente a capacidade de discernimento, isto é, a possibilidade de perceber o que convém e o que não convém, quanto aos diferentes fatores em jogo, evitando, assim, racionalmente a necessidade de reprimir. Outra possibilidade de inteligência humana sem a qual seria impossível deter a demanda impulsiva é o de ter e memorizar, que põe o sujeito em atitude expectante com relação ao exterior (Freud, 1968, p. 134).

Uma vez situado no sentido mais geral o tema aprendizagem, vamos abordar num sentido mais específico. Como em todo processo de aprendizagem, estão implicados os quatro níveis: "organismo, corpo, inteligência e desejo" (Fernandez, 1991, p. 58). Quando nos referimos a organismo, fazemos referência ao "equipamento" genético com o qual o ser humano vem provido. Este "equipamento genético" não é determinante, é somente condicionante. Pelo corpo nos apropriamos do organismo. "Não temos dialogo com nosso organismo, mas temos diálogo com nosso corpo, nós o modulamos" (Fernandez, 1991, p. 58). Para sair da dualidade organismo-psiquismo, a distinção entre a noção do corpo e a noção do organismo é fundamental. Não se trata aqui do corpo simbolizado, nem da imagem do corpo que constitui a base do "eu" corporal. Trata-se dessa entidade da qual se poderá posteriormente ter uma imagem, ou que poderá se constituir em símbolo do sujeito. Há um corpo real diferente do organismo, é um sistema de auto-regulação inscrito, enquanto que o corpo é um mediador e por sua vez um sistematizador dos comportamentos para a apropriação do "em torno" por parte do sujeito.

O corpo é uma imagem que chega ao outro. O que alguém pensa, o que alguém sente, transmite-se a partir do corpo. A voz é o corpo, o sentimento (amorosidade) e até nossos sonhos aparece no corpo. Nosso corpo mostra nossa história, mostra o que fomos e o que somos. Determinações que têm a ver com modalidades familiares, culturais, vão conformando o corpo" (Fernandez, 1989, p. 11).

Na aprendizagem, todos os níveis - organismo, corpo, inteligência e desejo - entrelaçam-se, mas liberados entre si. "Têm que relacionar-se como os fios da trama de um tecido, sem nós, liberados, cada um cumprindo sua função" (Fernandez, 1989, p. 8).

Segundo Alicia Fernandez (1989, p. 9), "não se nasce inteligente, mas com possibilidades de operar inteligentemente. Vai-se construindo a inteligência a partir de uma inter-relação. Há condicionantes deste ponto de vista genético, que funcionam como possibilidades. A inteligência é uma construção inconsciente". O pensamento é "como uma trama na qual a inteligência seria o fio horizontal, e o desejo, o fio vertical" (Fernandez, 1991, p. 67). Do mesmo

tempo acontece a significação simbólica e a capacidade da organização lógica.

Assim como a inteligência tende a objetivar, a buscar generalidades, a classificar a ordem, a procurar o que é semelhante, o comum, ao contrário, o motivo do desejo e subjetividade tendem, à individualização, à diferenciação, ao surgimento do original de cada ser humano único em relação ao outro. Maneja-se com símbolos que tendem a diferenciar-se do signo; essa mostra de originalidade, ainda que possa ser dividida com outros, abre sempre um espaço que não poderá ser dividido com ninguém.

O nível simbólico é que organiza a vida afetiva e a vida das significações. A linguagem, o gesto e os afetos agem como significados ou como significantes, com os quais o sujeito pode dizer como sente seu mundo (alegre ou "não-alegre"). Assim, podemos afirmar que "não se aprende e nem se ensina só conteúdos; aprende-se e ensina-se significação" (Fernandez, 1991, p. 35).

A escola, aparentemente, não reconhece essas significações inconscientes do aprender. Segundo Snyders (1995), a escola preenche duas funções: preparar o futuro e assegurar aos alunos as alegrias presentes durante o período de escolaridade. Preparar para o futuro consiste em um estímulo certo no presente denominado pelo autor de "alegria intermediária"; preparar-se para o futuro faz parte das alegrias presentes na infância: o desejo de crescer é um dos componentes principais na criança, exigindo um certo autogoverno e um controle de suas ações.

Os métodos e atitudes que a escola introjeta servirão ao sucesso posterior dos alunos e são os mesmos dos quais ele já necessita no presente para sentir alegria. A escola deve encontrar um ponto de equilíbrio entre a criança e o futuro adulto e a criança como atual criança e criar um espaço pleno para as alegrias presentes, para que a criança não tenha que "saltar as alegrias da infância rumo à idade adulta" (Snyders, 1995, p. 30), sem poder apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de sua idade.

Os jovens, muitas vezes, encontram alegria na vida extra-escolar e a escola se vê reduzida a atividades fragmentárias de exercícios, na maioria das vezes sem algum significado para o aluno.

A alegria é um ato, e não um estado no qual nos instalamos confortavelmente. Na medida em que a alegria é passagem, ela é também "desejante", marcada pela necessidade e até mesmo pela falta; desta forma relaciona-se com o modo de vida dos jovens, que é transformação e busca. A angústia do desejo pode-se introduzir na alegria como também as dimensões existentes na cultura-ideológica a serviço dos dominantes.

Buscar a alegria implica escolher entre as "culturas": uma cultura e uma alegria que se dirijam ao conjunto de personalidade, numa cultura e alegria que não ignorem a angústia e que abram caminho para superá-las.

Cada aquisição de alegria cultural é acompanhada da responsabilidade e de angústias novas; não é serenidade satisfeita, ela é sempre atravessada e confrontada por elementos de "não-alegria". É conquista insaciável, porque está sempre ameaçada; é difícil separar a alegria da "não-alegria", cabendo, assim, à escola a significação de cada uma.

Na opinião de Snyders (1995), a construção básica para que possa haver alegria na escola é que a criança sinta alegria em ser criança e que ao mesmo tempo essa alegria seja incessantemente reconquistada cada vez que surgir um dos motivos que ela tem para ficar feliz.

Na maioria das vezes, a escola é imposta como algo "obrigatório", como perceber, assim, a alegria, já que para a maioria das pessoas a alegria é sinônimo de opção? Para Snyders (1995), a alegria do obrigatório deve consistir que a obrigação escolar possa oferecer ao aluno um leque de experiências emotivas que não tem equivalente no mundo cotidiano, na liberdade comum, como emoções vividas, um ensino contextualizado, uma educação crítica e transformadora.

Os professores e alunos terão por tarefa ressignificar a Escola, justificar a legitimidade das obrigações que são mantidas: que elas só produzam efeitos positivos na medida em que todos (professores e alunos, principalmente os alunos) reconheçam que elas (obrigatório)

existem para ajudá-los. O acordo de professores com alunos e a participação destes na elaboração do obrigatório pode funcionar como freio a sua desvalorização. Assim, os alunos, ao meu ver, sentirão que o obrigatório e os trabalhos a que ele se serviu de apoio os ajudem a penetrar nas áreas difíceis e essenciais, onde "serão supercompensados com alegria pelos esforços despendidos: obra-prima" (Snyders, 1995, p. 161).

A obra-prima em sua relação com o obrigatório constitui o caminho mais real rumo à autonomia; com relação à continuidade, a obra-prima não é necessariamente o contrário da continuidade, mas na realidade ela é a expressão desta. Snyders afirma que a continuidade é o espaço para vincular o novo ao que já constitui a experiência e o gosto. É a valorização da vida, da cultura dos alunos. Só que para isso é essencial professores sensíveis às transformações do mundo (externo e interno), amorosos, a fim de ressignificar a Escola, através de uma contextualização sócio-político-cultural. Por esta ótica, é possível que o docente das séries iniciais, através de sua prática pedagógica, contribua para o desenvolvimento do desafio, da criticidade e da alegria na escola?

Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de investigar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina (Freire, P., 1982).

É possível?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre, & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem e suas fraturas: uma abordagem psicopedagógica**. Rio de Janeiro, 1989. Conferência.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1982.

\_\_\_\_\_. **Uma educação para a liberdade**. 2. ed. São Paulo: Ribeiro Porto, 1973.

FREUD, S. "Los dos principios del suceder psíquico". Madri: Biblioteca, 1968. Obras Completas, v.2.

GRÉCO, P. **Traité de psychologie expérimentale**. Paris: P.U.F., 1959. t.8.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes** - Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Feliz na universidade: estudo a partir de algumas biografias**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia progressiva**. Coimbra: Almedina, 1974.

VASCONI, Tomás. Contra la escuela. **Revista de Ciências de la Educación**. Buenos Aires, n. 9, 1972.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.