

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
DOUTORADO**

**CONTRIBUIÇÕES DO POSICIONAMENTO PEDAGÓGICO DE  
GEORGES SNYDERS PARA A ABORDAGEM DO  
ANTIPRECONCEITO**

**RENATA DE ALMEIDA VIEIRA**

**MARINGÁ**

**2011**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
DOUTORADO

**CONTRIBUIÇÕES DO POSICIONAMENTO PEDAGÓGICO DE GEORGES  
SNYDERS PARA A ABORDAGEM DO ANTIPRECONCEITO**

Tese apresentada por RENATA DE ALMEIDA VIEIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. LIZETE SHIZUE BOMURA MACIEL

MARINGÁ

2011



RENATA DE ALMEIDA VIEIRA

**CONTRIBUIÇÕES DO POSICIONAMENTO PEDAGÓGICO DE GEORGES  
SNYDERS PARA A ABORDAGEM DO ANTIPRECONCEITO**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lizete Shizue Bomura Maciel – UEM

---

Prof. Dr. Paulino José Orso – UNIOESTE

---

Prof. Dr. João Carlos da Silva – UNIOESTE

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Áurea Maria Paes Leme Goulart – UEM

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Taam – UEM

**Maringá**

**5 de dezembro de 2011**

Dedico este trabalho

A Georges Snyders, pelo exemplo de humanidade íntegra e pelo engajamento pedagógico contra a produção de sub-homens.

## AGRADECIMENTOS

Elaborar uma tese é, por um lado, tarefa árdua e, por outro, uma imensa alegria que nos é possibilitada graças à contribuição de muitos, no sentido de que toda produção humana é resultado de trabalho coletivo. Designar o nome de todos os que trabalharam para que realizássemos esta tese é uma missão impossível, o que não nos impede de deixar consignado o nosso sentimento de gratidão e de reconhecimento ao conjunto da classe trabalhadora e, de modo mais direto, às pessoas que fizeram e fazem parte da nossa caminhada e do percurso desta pesquisa. De modo especial, registramos nossos agradecimentos:

- À orientadora desta pesquisa, Professora Doutora Lizete Shizue Bomura Maciel, grande mestra e profissional da educação brasileira, sempre afetuosa e incansável, pela confiança em nosso trabalho, pela rigorosa e dedicada orientação, incentivo e apoio em todas as etapas desta pesquisa. Nossos sinceros agradecimentos pela inestimável contribuição para com a nossa formação profissional e humana.

- Aos Professores Doutores Paulino José Orso, Jefferson Mainardes, Áurea Maria Paes Leme Goulart, Marta Sueli de Faria Sforzi e Regina Taam, pelas leituras cuidadosas e pelas contribuições para que aparássemos as arestas deste trabalho por ocasião da Banca de Exame de Qualificação.

- Aos Professores Doutores Paulino José Orso e João Carlos da Silva, e às Professoras Doutoras Áurea Maria Paes Leme Goulart e Regina Taam, pela participação na Banca de Defesa.

- Ao Professor Doutor Dermeval Saviani, pela gentileza de nos disponibilizar texto de sua autoria intitulado **Georges Snyders ou a pedagogia marxista da alegria**, escrito em razão da vinda de Georges Snyders ao Brasil nos anos de 1980.

- Ao Professor Doutor Jaime Giolo, pela gentileza de nos disponibilizar o livro **La actitud de izquierda en pedagogia**.

- À Professora Doutora Regina Taam, pela gentileza de nos tornar possível o acesso às obras **Toujours à gauche** e **Y a-t-il une vie après l'école?**.

- À Professora Doutora Maria de Jesus Cano Miranda, pela gentileza de nos tornar possível o acesso à obra **Drames enfouis** e **La alegría en la escuela**.

- À Professora Doutora Marta Silene Ferreira Barros, por tornar possível o nosso acesso à obra **La musique comme joie à l'école**.

- Aos Professores Doutores Horácio Antunes de Sant'Ana Júnior e Roberto Muniz Barreto de Carvalho, pela gentileza e presteza de nos disponibilizar suas dissertações de mestrado.

- À Professora Doutora Angela Xavier de Brito que, mesmo em meio às suas atividades no *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS), em Paris, atendeu prontamente ao nosso contato, animando-nos ainda mais à continuidade de nosso estudo, porque, conforme suas palavras, "Snyders é alguém que vale a pena".

- À professora Doutora Teresinha Preis Garcia, do Instituto de Línguas (ILG) da UEM, pela preciosa revisão da carta em francês que escrevemos e remetemos à França, cujo destinatário era Jean-Claude Snyders, em uma de nossas tentativas para compor um quadro completo e atualizado das obras de Georges Snyders no idioma francês.
- À professora Mestre Maria de Lourdes Longhini Trevisani pela primorosa revisão de língua portuguesa.
- Aos funcionários do setor de Comutação Bibliográfica (COMUT) da Biblioteca Central (BCE) da UEM, pelo zeloso trabalho de busca, por todo território nacional, de escritos do autor em estudo. Em especial à bibliotecária Marlene Gonçalves Curty, do setor de Disseminação da Informação (SDI), pela correção das referências de nosso trabalho.
- Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da UEM, Hugo e Márcia, pela acolhida de sempre e pela qualidade do atendimento.
- À Fundação Araucária e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro para a realização deste estudo científico em diferentes momentos do mesmo.
- Às companheiras queridas: Ana Paula Salvador Werri, Ângela Maria Caniato, Kelly Cristina Ducatti da Silva, Lígia Paula Couto, Meire da Fonseca Bifon, Osana de Almeida Gonçalves e Vera Lúcia Martiniak, pelo carinho, pelo ombro amigo, pela torcida, apoio técnico, incentivo e por compartilhar de sonhos, ideias e ideais.
- Ao Wilson, esposo querido e cúmplice de mais este sonho realizado, pelo amor e incentivo imprescindíveis.

[...] aqueles que determinam mudanças radicais no pensamento e na ação são os que assimilaram mais profundamente a cultura existente; não rejeitaram as obras, mas penetraram até os elementos revolucionários, incluso nessas obras (SNYDERS, 2001).



VIEIRA, Renata de Almeida. **CONTRIBUIÇÕES DO POSICIONAMENTO PEDAGÓGICO DE GEORGES SNYDERS PARA A ABORDAGEM DO ANTIPRECONCEITO**. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lizete Shizue Bomura Maciel. Maringá, PR, 2011.

## RESUMO

A presente tese é resultado de uma pesquisa de natureza bibliográfica e traz como objeto de estudo o pensamento de Georges Snyders (1917-), no qual se buscam contribuições para a abordagem do tema preconceito, concebido como uma produção histórico-social. O objetivo principal é o entendimento do posicionamento pedagógico snyderiano para derivação de contribuições em prol da abordagem do preconceito em sua dimensão contrária, ou seja, como antipreconceito. Tal objetivo é originário da seguinte questão problematizadora levantada para investigação: que contribuições podem ser derivadas do posicionamento pedagógico de Georges Snyders para se pensar o antipreconceito? Para a consecução do objetivo eleito e em busca de resposta a tal problema, inicia-se o trabalho situando a entrada e difusão do pensamento pedagógico de Georges Snyders no Brasil, a fim de contextualizar a presente pesquisa na continuidade de estudos e esforços em busca de rupturas e novas sínteses. Na sequência, divisa-se a origem de temas fundamentais em sua obra pedagógica como, por exemplo, o tema racismo, o qual se constitui, neste trabalho, uma baliza importante para acessar as obras snyderianas. Na continuidade, examinam-se as obras de Georges Snyders para o entendimento de seu pensamento pedagógico progressista de inspiração marxista, bem como pretende-se derivar de tal posicionamento pedagógico contribuições para o antipreconceito. No que respeita à metodologia, esta pesquisa é desenvolvida mediante estudo bibliográfico, referenciada teórica e metodologicamente em postulados histórico-materialista, referencial que dá base ao pensamento de Georges Snyders, assim como à abordagem do preconceito concebido como uma produção histórico-social, discussão da qual se origina a compreensão do antipreconceito. Em termos de fontes, constitui-se do estudo de escritos de Georges Snyders (na condição de fontes primárias), de referências bibliográficas que comentam ou abordam seus escritos (na condição de fontes secundárias), como também de outras referências que abordam questões relacionadas ao contexto social e educacional do autor, com vistas ao entendimento da constituição de suas ideias e de sua proposição teórico-metodológica. Diante da impossibilidade de abranger, nesta pesquisa, a totalidade de contribuições contidas nas obras de Georges Snyders, aponta-se, em um esforço de síntese, para o movimento continuidade-ruptura como uma importante contribuição, dentre outras possíveis, do pensamento snyderiano em prol da abordagem do antipreconceito.

**Palavras-chave:** Georges Snyders. Movimento continuidade-ruptura. Antipreconceito.

VIEIRA, Renata de Almeida. **CONTRIBUTIONS FROM THE PEDAGOGICAL VIEW BY GEORGES SNYDERS TO THE ANTIPREJUDICE APPROACH.** 257 sheets. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Adviser: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lizete Shizue Bomura Maciel. Maringá, PR, 2011.

## **ABSTRACT**

This thesis is the result of research literature and nature as an object of a bibliographical study, and brings as object the thought of Georges Snyders (1917-), in which contributions are sought to address the issue of prejudice, conceived as a socio-historical production. The main objective is to understand the pedagogical position of Snyders for derivation of contributions towards the approach of prejudice in its opposite dimension, i.e., the antiprejudice. This goal comes from the following question raised for investigation: what contributions can derive from the pedagogical view of Georges Snyders in order to realize the antiprejudice? To achieve the goal and seek answer to this problem, the work begins by placing the entrance and dissemination of the pedagogical thought of Georges Snyders in Brazil to contextualize the present study along the continuity of studies and efforts to seek ruptures and new syntheses. In the sequence, key issues in the author's pedagogical work are divided, for example, the theme of racism, which is, in this work, an important mark to access snyderian works. Continuing, we examine the works of Georges Snyders to understand his progressive pedagogical thinking of Marxist inspiration. We also intend to derive contributions from this pedagogical thinking towards the antiprejudice. With regard to methodology, this research is developed through a bibliographic study, theoretically and methodologically referred on historical-materialist postulates, which gives basis to the thought of Georges Snyders, as well as the approach of prejudice conceived as a socio-historical production, discussion from which stems the understanding of antiprejudice. In terms of sources, it is constituted of a study of writings by Georges Snyders (primary sources), of bibliographical references that discuss or comment on his writings (secondary sources), as well as other references that address issues related to social and educational context of the author, with a view to understanding the formation of his ideas and theoretical and methodological proposition. Faced with the impossibility of covering, in this research, the total of contributions contained in the works of Georges Snyders, it is pointed out, in an effort of synthesis for the continuity-breaking move as an important contribution, among other possible ones, of the snyderian thought in favor of the antiprejudice approach.

**Keywords:** Georges Snyders. Continuity-breaking move. Antiprejudice.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BCE	Biblioteca Central
BM	Banco Mundial
BTC	Banco de Teses CAPES
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNRS	Centre National de la Recherche Scientifique
COMUT	Comutação Bibliográfica
DCA	Défense Contre les Aéronefs
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENS	École Normale Supérieure
ILG	Instituto de Línguas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCF	Partido Comunista Francês
PCI	Partido Comunista Italiano
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Espiral ascendente representativa do movimento continuidade-ruptura .....	184
Quadro 1	Livros publicados por Georges Snyders .....	65

## SUMÁRIO

1	<b>APRESENTAÇÃO INTRODUTÓRIA DA TESE</b> .....	16
1.1	NOSSO CAMINHO DE IDAS E VINDAS RUMO À PROPOSIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA TESE: RELAÇÃO ENTRE PESQUISADOR E OBJETO .....	17
1.2	CONTINUIDADE EM RUMO A NOVAS RUPTURAS E REDIMENSIONAMENTOS .....	22
1.3	DOS PROPÓSITOS E DA METODOLOGIA .....	32
2	<b>GEORGES SNYDERS NO BRASIL: INTRODUÇÃO E DIFUSÃO DE SEU PENSAMENTO PEDAGÓGICO E ESTUDOS A RESPEITO DE SUAS OBRAS</b> .....	36
2.1	O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE GEORGES SNYDERS NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO .....	37
2.2	PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE O PENSAMENTO DE GEORGES SNYDERS .....	47
2.3	SITUANDO NOSSA PROPOSIÇÃO NO CONJUNTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS .....	64
3	<b>GEORGES SNYDERS: PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE UM HOMEM E DE SUAS IDEIAS</b> .....	73
3.1	GEORGES SNYDERS, UM HOMEM DE SEU TEMPO .....	73
3.1.1	<b>Família de origem: relação pais e filho</b> .....	77
3.1.2	<b>Formação escolar: ampliação da abertura para o mundo e iniciação da tomada de consciência de problemas do mundo</b> .....	86
3.1.3	<b>Sobreviver em Auschwitz: da radicalização da barbárie à música como um meio de resistir à desumanização</b> .....	108
3.1.4	<b>Sobreviver à Auschwitz: em busca de razões para viver</b> .....	123
4	<b>EM BUSCA DE COMPREENSÃO DO POSICIONAMENTO PEDAGÓGICO DE GEORGES SNYDERS</b> .....	134
4.1	GEORGES SNYDERS: SEU INÍCIO NO ÂMBITO DA PEDAGOGIA ...	134
4.1.1	<b>Georges Snyders e o Maio de 1968</b> .....	135

4.1.2	<b>Georges Snyders e as exigências projetadas pelo Maio de 1968 ..</b>	150
4.2	GEORGES SNYDERS: POR UMA PEDAGOGIA INSPIRADA NO MARXISMO .....	159
5	<b>EM BUSCA DE CONTRIBUIÇÕES DO POSICIONAMENTO PEDAGÓGICO DE GEORGES SNYDERS PARA A ABORDAGEM DO ANTIPRECONCEITO .....</b>	189
5.1	RACISMO E PRECONCEITO: ESTABELECENDO APROXIMAÇÕES	190
5.2	ANTIRRACISMO E ANTIPRECONCEITO: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES .....	201
5.2.1	<b>Georges Snyders: o antirracismo como um assunto característico de uma pedagogia progressista .....</b>	201
5.2.2	<b>O preconceito como objetivação humana: sumariando uma discussão realizada anteriormente .....</b>	206
5.2.2.1	A constituição do preconceito na relação objetivação-apropriação .....	207
5.2.2.2	A produção do preconceito no processo de produção da existência ....	210
5.2.3	<b>Aproximações entre as discussões do antipreconceito e do antirracismo .....</b>	216
5.3	DERIVANDO CONTRIBUIÇÕES DO POSICIONAMENTO PEDAGÓGICO DE GEORGES SNYDERS PARA A ABORDAGEM DO ANTIPRECONCEITO: O MOVIMENTO CONTINUIDADE-RUPTURA EM FOCO .....	218
5.3.1	<b>Abordagem do antirracismo pautada no movimento continuidade-ruptura .....</b>	220
5.3.2	<b>Derivando contribuições do movimento continuidade-ruptura para a abordagem do antipreconceito .....</b>	224
6	<b>NAS IDAS E VINDAS DE NOSSO PERCURSO, AS CONTRIBUIÇÕES DO POSICIONAMENTO PEDAGÓGICO DE GEORGES SNYDERS PARA A ABORDAGEM DO ANTIPRECONCEITO .....</b>	239
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	248



**Georges Snyders**





## 1 APRESENTAÇÃO INTRODUTÓRIA DA TESE

Nesta seção introdutória, apresentamos os principais aspectos que precederam e se seguiram à elaboração desta tese, a qual tem como objeto de investigação o posicionamento pedagógico do educador francês contemporâneo Georges Snyders<sup>1</sup> (1917-2011).

A proposição do presente estudo, conforme veremos no decurso da seção, focada nos escritos snyderianos (relativo à Georges Snyders) no âmbito da pedagogia<sup>2</sup>, decorre, em especial, de questão originária de outra investigação por nós desenvolvida acerca do fenômeno preconceito. Nela, deixamos evidenciada a importância de um estudo que enveredasse pelo campo da pedagogia em busca de contribuições para um fundamentado entendimento da educação necessária que faça frente aos processos de produção e reprodução do preconceito.

Previamente, informamos aos nossos leitores que o preconceito não é o objeto central de nossa tese, mas dele não nos apartamos, uma vez que é para melhor abordá-lo que investigamos as teorizações snyderianas na área de pedagogia. Na realidade, procuramos, nas ideias pedagógicas de Georges Snyders, subsídios para avançarmos em direção à dada concepção de educação que pressupomos ser necessária para lidar com as elaborações humanas (por exemplo, o preconceito) como produções vinculadas à materialidade histórica. Procuramos, neste sentido, nos escritos pedagógicos snyderianos, fundamentações que nos possibilitem conduzir intencionalmente discussões do que seja o preconceito para ultrapassar a forma espontânea e naturalizada com que ele é comumente entendido. Trata-se de obter fundamentação para apresentarmos o preconceito como um fenômeno objetivo, contrariando a ideia comum de que o mesmo seja fruto de subjetivismo limitado. Para isso, conforme logramos compreender com esta investigação, precisamos abordá-lo pelo seu avesso, ou seja, como antipreconceito, cuja denominação passamos a empregar

---

<sup>1</sup> Para efeito de padronização, empregamos nome e sobrenome do autor sempre que nos referirmos à pessoa, ao passo que trazemos seu sobrenome e ano de publicação sempre que nos referirmos às ideias contidas em suas obras.

<sup>2</sup> Ainda que o autor tenha discussões em outras áreas do conhecimento (filosofia, psicologia, música, literatura, entre outros), o foco de nosso interesse é a pedagogia. Por essa razão, são feitas, de modo intenso, referências à sala de aula, ao ensino.

inspiradas em ideias snyderianas, conforme explicitadas na seção cinco deste trabalho.

Para melhor explicitar e situar as questões mencionadas nesta introdução, dedicamo-nos, nas subseções que se seguem, à contextualização da dimensão da continuidade que nos serve de base para este estudo, bem como à problemática que nos mobiliza, aos objetivos eleitos, à metodologia definida e à forma de constituição de cada uma das partes do trabalho. Dedicamo-nos, ainda, à apresentação e reflexão acerca do nosso percurso formativo para a pesquisa em educação. Em relação a este último aspecto, destacamos que de tal modo procedemos em razão do nosso compromisso com a formação de outros pesquisadores. Neste sentido, com base em Vieira Pinto (1969), explicitamos quais condições são consideradas necessárias para que o pesquisador consiga trabalhar com seu objeto de investigação – relação entre objetividade e subjetividade, sendo uma coisa e outra, sem descair para vertentes subjetivistas e tampouco pender para vertentes objetivistas que apregoam a neutralidade ou a assepsia científica. Iniciamos pela apresentação deste último aspecto.

## 1.1 NOSSO CAMINHO DE IDAS E VINDAS RUMO À PROPOSIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA TESE: RELAÇÃO ENTRE PESQUISADOR E OBJETO

A pesquisa que ora apresentamos decorre de problemática que tem nos provocado ao longo da nossa trajetória de estudo acerca do tema preconceito, por meio do qual temos pautado nossa formação como pesquisadora. Desta afirmação, queremos abordar, nesta oportunidade, dois aspectos: o primeiro refere-se à formação em pesquisa; o segundo diz respeito à problemática mobilizadora deste estudo. Com o fito de explicitar o significado de tais aspectos, tratamos, a seguir, da concepção de pesquisa e de pesquisador que nos move, bem como da nossa concepção de pesquisa na área da educação. E, ainda, mais adiante, apresentamos a problemática que se constitui, para nós, móbil importante para a realização desta investigação.

Destacamos, acerca da concepção de pesquisa e de pesquisador que tem nos orientado ao longo de nossa formação e, em especial nesta tese, que se

constituir pesquisador não se realiza, efetivamente, por incursões fugazes e, por isso, superficiais sobre diferentes objetos de estudo e distintas vertentes teóricas. Em razão da multiplicidade de determinações que compõem toda e qualquer produção humana, logo, todo e qualquer objeto de investigação, faz-se mister uma continuidade de estudos, entremeada de rupturas, em busca de compreensões mais ricas do objeto de investigação.

Qualquer que seja esse objeto, o mesmo não pode ser adequadamente perscrutado se tomado de modo aligeirado ou imediato, sem uma adequada preparação daquele que pesquisa. Em nossa compreensão, a apropriação da lógica interna do objeto, de suas significações, de seus condicionantes e de suas repercussões somente é possível por meio de insistente e rigorosa investigação, o que requer do pesquisador contar com uma efetiva instrumentalização teórico-metodológica para tal.

Essa instrumentalização certamente não dispensa uma necessária compreensão filosófica da pesquisa científica. A esse respeito, Vieira Pinto (1969) expõe, ao discutir a vinculação entre ciência e existência humana, que o pesquisador, concebido como trabalhador científico, precisa conhecer a natureza da sua atividade, refletir sobre o trabalho que executa, sobre os fundamentos existenciais, sociais e as finalidades que os explicam. Precisa entender, ainda, que é do exercício metódico de penetrar na complexidade da realidade, para dela abstrair ideias justas, que as produções científicas são constituídas.

Ante este entendimento, o autor reivindica formação teórica do pesquisador, a qual somente pode ser atendida por uma séria, cuidadosa e aprofundada preparação filosófica desse trabalhador. Afirma que, tão indispensável quanto os conhecimentos particulares e técnicos para empreender a atividade de pesquisa, é uma filosofia da pesquisa científica.

Explica-nos que, enquanto conhecimento produzido como saber metódico, fruto da atividade do ser humano pensante sobre a realidade natural e social, saber que aumenta seu domínio sobre o mundo, a ciência não é, de modo algum, uma atividade neutra. Ao contrário, a mesma necessita de compreensão filosófica para que um senso crítico mais exigente seja desenvolvido. Tal exigência está marcada, por um lado, pelo fato social de o homem que produz ciência não ser um ente abstrato. Trata-se de um ser real, figurante de uma estrutura social na

qual tem uma posição que influirá na concepção de finalidade que o moverá nos atos que pratica na organização, institucionalização e desenvolvimento do saber científico. Por outro lado, a exigência de senso crítico está marcada pelo fato de as sociedades ainda se constituírem sobre a base da desigualdade da condição humana, logo, a definição das finalidades sociais do saber científico concentra-se nas mãos de grupos minoritários. Daí a impossibilidade concreta da existência de uma ciência imparcial e neutra.

Como bem destaca Vieira Pinto (1969), ao pensador crítico cabe conhecer a situação objetiva e tentar superá-la pela consciente opção entre posições representativas de interesses sociais distintos. Em um trabalho científico, estas questões traduzem-se pela escolha de determinados autores e não de outros, de uma obra e não de outra, de um tema e não de outro. Desta maneira, o pesquisador exhibe, com a devida tomada de consciência ou não, opções entre as posições que representam interesses sociais divergentes.

À luz desse posicionamento, entendemos que o exercício de constituir-se pesquisador e de ser reconhecido academicamente como tal, requer do trabalhador científico, assim como concebe Vieira Pinto (1969), uma investigação insistente, intencional, sistemática, rigorosa e minuciosa sobre um objeto de pesquisa, não o apartando da concretude que o engendra. É por esse caminho que consideramos ser possível, no trabalho científico, ir além de operações de simples reiterações em busca de um pensamento original.

Sob esta perspectiva, a elaboração da tese de doutorado, pelo seu caráter de produção de conhecimento novo, conforme discute Severino (2002), pode constituir-se em uma atividade genuinamente formadora do pesquisador se, efetivamente, trabalhar levando em conta a dimensão científica e filosófica dessa produção.

Outro aspecto a ser mencionado refere-se ao nosso entendimento do significado de pesquisa na área da educação. De acordo com o que já assinalamos, pela pesquisa, é possível alcançar o movimento dialético de um entendimento comum a um entendimento científico-filosófico (SAVIANI, 1984; CHAUI, 1996). No caso da pesquisa em educação, comumente realizada por quem já é professor, tal movimento – compreensão ampliada e redimensionada de dado objeto e realidade – compõe o instrumental teórico-metodológico da

atividade docente. A importância desse movimento está marcada justamente pelo fato de, na instituição escolar, em seus diferentes níveis e modalidades, o professor ter papel-chave no encaminhamento metodológico do estudante, cujo ponto de partida é o senso comum e o ponto de chegada é a consciência científica, filosófica, artística, etc. Desse modo, à medida que se instrumentaliza pela pesquisa, o professor adquire melhores condições para o desenvolvimento de seu ensino. A pesquisa, portanto, subsidia o ensino, que é parte integrante da atividade docente.

A atividade docente somente se efetiva no movimento da sua prática, movimento este que comporta contradições e desafios, haja vista ser um âmbito da atividade humana. Para nós, a pesquisa em educação constitui-se em um esforço para aclarar as atividades desenvolvidas no contexto escolar, sobretudo a atividade docente.

Esta tese tem para nós, nesta perspectiva, sentido bem definido, que é de subsidiar pela pesquisa a nossa atividade docente, bem como de se constituir em exercício formativo para nossa constituição como pesquisadora. Ao nosso compromisso como profissional docente, está vinculada a escolha para investigar as ideias de um autor comprometido com a pedagogia, como é o caso de Georges Snyders. Trata-se de um autor que teoriza com base no campo pedagógico e que se preocupa com questões de ensino, de sala de aula, da relação professor-aluno, dos conteúdos, etc. Entendemos que o estudo de um autor que tem tais preocupações pode contribuir para esmerar a nossa atuação, assim como de outros professores, na educação superior e na educação básica.

Apresentada a concepção de investigação e de pesquisador que tem balizado nosso processo de formação para a pesquisa em educação, direcionamo-nos para a problemática que tem se constituído pano de fundo deste e de outros estudos.

A respeito desta, destacamos que a mesma está relacionada à corrosão da especificidade formativa que tem lugar na instituição escolar (SNYDERS, 1974b, 1981, 1988, 2001). Ao ter sua especificidade diluída, tal instituição tem assumido funções que não correspondem, necessariamente, ao ensinar e aprender conteúdos culturais enriquecedores da humanidade dos sujeitos que a constituem. É possível perceber que, concomitante à hipertrofia de discursos

ideológicos que estão comprometidos com a conservação do *status quo* escolar e social e que chegam, até mesmo, a rotular de preconceituoso e autoritário o professor que ensina conteúdos culturais sistematizados e mais complexos, há um preocupante esvaziamento da atividade docente, dos vínculos pedagógicos entre professores e alunos, dos conteúdos de ensino e de aprendizagem, entre outros aspectos referentes ao universo escolar (DUARTE, 2001b).

Nesse contexto, torna-se um exercício de ousadia o posicionamento a favor de um ideário educacional que tenha como princípio maior ensinar conteúdos mais elaborados, de modo diretivo e com intencionalidade explícita, em que professor e aluno tenham papéis definidos, em que o esforço conjunto esteja presente no espaço-tempo de aprendizagem e de ensino. Torna-se ousadia justamente porque, em nossa época, tem ganhado vulto um discurso de descrédito da existência de verdade e de referentes (MORAES, 2001), o que provoca, por conseguinte, um descrédito em relação ao próprio ensino às gerações mais novas das produções consideradas patrimônio científico, filosófico, artístico, enfim, cultural da humanidade. Estas e outras questões emergentes em nosso contexto educacional têm nos chamado a atenção.

No afã de entender a significação das mesmas, consideramos necessária a busca por fundamentação teórica que nos permita pensá-las não só por aquilo que são como pela sua dimensão contrária. Pressupomos que pensá-las contrariamente somente seja possível quando concebemos a educação sob uma perspectiva crítica e historicizada, posicionando-nos afirmativamente em relação à função da escola na promoção do desenvolvimento dos escolares por meio da apropriação das produções humanas mais elaboradas (DUARTE, 2001a, 2001b, 2003).

Priorizar estudos que caminham nessa direção, tal como os de autoria de Georges Snyders, consiste, em nosso entendimento, condição *sine qua non* para nos posicionarmos contrários aos processos em curso e afirmarmos a especificidade da educação escolar no que toca ao ensinar e aprender conteúdos mais complexos e não cotidianos. Para nós, a discussão do preconceito como uma produção objetiva, circunstanciada, derivada, consiste em um desses conteúdos complexos que não podemos deixar de abordar na instituição escolar.

Acerca de tal discussão do preconceito, mencionamos que se trata de um tema que temos nos debruçado desde o final de nossa graduação no Curso de Pedagogia. Dos estudos empreendidos sobre o tema, apresentados nos trabalhos monográficos de especialização e mestrado (VIEIRA, 2007, 2008), respectivamente, algumas rupturas foram alcançadas no que toca às compreensões correntes e, em geral, simplificadoras, desse fenômeno humano. Para melhor situar o leitor em relação à compreensão de preconceito que conseguimos alcançar com tais rupturas, é explicitada a seguir, em linhas gerais, a discussão que realizamos em nossa dissertação de mestrado sobre o tema.

## 1.2 CONTINUIDADE EM RUMO A NOVAS RUPTURAS E REDIMENSIONAMENTOS

Em nossa dissertação de mestrado, intitulada **O preconceito como objetivação humana**<sup>3</sup>, o principal objetivo foi compreender o preconceito como uma construção intrínseca à produção da vida material, guardando íntima correspondência com suas demandas, propósitos e leis. Consideramos, naquela oportunidade, que tomar o preconceito sob tal perspectiva, contribuiria para outro entendimento do significado deste fenômeno humano, entendimento que não se pautaria em sua naturalização ou atemporalidade.

Mobilizadas à sua investigação, em um esforço de continuidade de estudos anteriores e intentando ultrapassá-los, esquadrimos o preconceito como um aspecto da existência humana. Fizemos um esforço para nos aproximar de sua materialidade histórica em seu movimento dialético, na qual tem origem e se arraiga o preconceito, a fim de compreendê-lo em outro patamar, precisamente como uma objetivação sob a forma de relações sociais.

Para atender ao propósito de investigar o preconceito como uma produção humana, aprendido no seio das relações sociais e manifesto em consonância com elas, apresentamos, naquele estudo, aspectos relativos ao processo de

---

<sup>3</sup> Para fins de padronização e em observância às normas da ABNT NBR 10520:2002, o “grifo do autor” e o “grifo nosso” são destacados com o sublinhado; os títulos de obras, jornais e revistas aparecem em negrito; termos estrangeiros em itálico e, para enfatizar ideias ou alertar o leitor de um sentido duplo, empregamos o sublinhado.



constituição do homem, que se encaminha na relação apropriação-objetivação<sup>4</sup>. Isto se fez necessário porque se tornou patente para nós que investigar qualquer produção humana não dispensa, de antemão, conhecer o criador dessas produções, quer dizer, o homem. Daí tomá-lo como ponto de partida e de chegada para entendimento do preconceito, uma de suas criações.

Ao ter por modelo tal concepção, empenhamo-nos na apropriação de teorizações que subsidiassem nossa busca de respostas às questões que vêm nos desafiando há algum tempo, tais como: 1) O que é o preconceito? 2) Por que ele se faz presente nas relações entre os homens? 3) Qual seria sua origem?

No curso da referida investigação, foi possível redimensionar o nosso entendimento acerca do preconceito, ou seja, avançar para além da sua definição lexical como sinônimo de pré-julgamento, conceito prévio. Procuramos entendê-lo em relação à própria vida, não o situando e nem o concebendo, portanto, como fenômeno independente. Granjeamos compreendê-lo como uma objetivação humana. E, justamente por ser uma objetivação, o mesmo se faz presente nas relações humanas e somente nelas. A sua origem e razão de ser é o próprio homem, mas o homem real, ativo, situado, datado e circunstanciado.

Em um esforço de resposta à questão problematizadora eleita para aquela pesquisa – se o preconceito encontra-se, atualmente, reconfigurado –, tentamos mostrar que, ao fundar-se no movimento real, contraditório e ininterrupto dado pelos homens à vida social, o preconceito encontra-se, nas sociedades hodiernas, configurado de acordo com as demandas sócio-históricas vigentes e reconfigurado em relação às demandas pretéritas.

A resposta a esse problema exigiu-nos a tomada de consciência de algumas categorias de análise, dentre elas, a categoria trabalho, objetivação, apropriação, gênero humano, as quais foram fundamentais ao encaminhamento da investigação. Essas categorias, tomadas como instrumentos teórico-metodológicos, permitiram-nos melhor compreender a condição humana, a qual precisa ser apreendida na relação entre apropriação e objetivação. Uma vez alcançado esse entendimento, tornou-se evidente para nós que o preconceito, de

---

<sup>4</sup> As duas categorias, de modo amplo, expressam o processo de autoconstrução do ser humano ao longo da história. Ambas são retomadas neste trabalho na quinta seção.

modo semelhante a outras objetivações, é subjetivado pelos indivíduos, concorrendo para sua formação.

Ficou evidenciado, ainda, naquele estudo, que é no interior da atividade prática que o homem constitui-se humano, ou seja, galga a condição humana. Tal condição não está simplesmente dada ao homem quando este nasce, mas está objetivada no mundo material, sob a forma de instrumentos, linguagem, relações sociais, por exemplo.

O indivíduo, portanto, não nasce humano. Torna-se humano. Do mesmo modo, o homem não nasce preconceituoso, torna-se preconceituoso, aprendendo antigos preconceitos e produzindo novos. Nesse particular, consideramos que a aprendizagem do preconceito ocorre por imitação desde tenra idade e, uma vez internalizada, pode continuar pela vida afora caso não se reflita a respeito de seu significado e materialidade.

Outra consideração exposta na dissertação é de que, no interior de relações de dominação – erigidas a partir da divisão social do trabalho e do surgimento da propriedade privada –, não seria possível vivermos inteiramente isentos de qualquer preconceito. Ele não poderia, de fato, ser totalmente extinto, já que tem sido fundado e produzido, ao longo da existência dos homens, na contradição entre classes sociais antagônicas. Fundado nessa contradição e existindo no cerne de condições reais de vida, assegura-se a sua objetividade, assim como se garante a sua apropriação por meio do processo de educação, seja ele espontâneo ou intencional. Nesse sentido, depreendemos que educar e ser educado sem preconceito algum se revela como uma impossibilidade real. A educação, enquanto processo sócio-histórico de formação do homem à luz do seu tempo e sociedade, não paira sobre os mesmos. Ao contrário, constitui-se em um processo que tem sua concretude determinada pela própria sociedade, tal como ocorre com o preconceito.

Argumentamos, nesse sentido, que não seria possível eliminar totalmente o preconceito da vida do homem, o que não significa, de modo algum, que o preconceito lhe seja inerente ou natural. Defendemos que não existem fórmulas para eliminá-lo de uma vez por todas, porque não se trata, simplesmente, de suprimir uma ideia equivocada ou, então, substituí-la por outra politicamente correta. Na realidade, tal impossibilidade está posta na própria materialidade das

relações entre os homens. Se o preconceito tem a sua objetividade engendrada na materialidade histórica e a história da humanidade tem sido produzida por relações de dominação sustentadas pela exploração de uma classe por outra, ele jamais poderá ser superado ou suprimido totalmente em uma sociedade de classes. Para nós, a sua supressão cabal está relacionada à transformação da própria realidade e sociabilidade de classes que temos em vigência.

Mesmo que a supressão cabal do preconceito não seja possível sem que seja suprimida a situação que o engendra e dele necessita, entendemos que a crítica (entendimento que abarca sua essência) a tal fenômeno precisa ser feita. Nesse sentido, a educação escolar, ainda que não seja isentada da reprodução de preconceitos de diversas ordens, tem aí um papel a cumprir. E por quê? Porque, para nós, ela tem como papel promover a apropriação das objetivações produzidas nas esferas da atividade humana mais desenvolvida (cultura elaborada), as quais têm potencial para provocar rupturas com a reprodução naturalizada do preconceito. Entendemos que é por meio da apropriação das objetivações mais elaboradas e pela suspensão, ainda que temporária, das formas de pensar, sentir e agir cotidianas, que espaços de intervenção podem ser produzidos, rumo ao rompimento de sentimentos, ações, ideias e ideais banhados de preconceitos.

Outro aspecto que destacamos de nossa dissertação de mestrado refere-se ao sentido contraditório que o preconceito contém, já que, em algumas situações, é profundamente nocivo, ao passo que, em outras, pode apresentar menor nocividade ou, até mesmo, em determinadas ocasiões, ter um caráter preventivo. Explicamo-nos.

Produzido no âmago da sociedade de classes e situado dentro de um conjunto de valores e representações que lhe dão objetividade, observamos que há, sim, indubitavelmente, aqueles preconceitos que são profundamente nocivos e como tal devem ser tratados. Referimo-nos àqueles preconceitos que conduzem à naturalização daquilo que é histórico, aos que não se justificam mais científica e eticamente, aos que contribuem para a produção da alienação, aos que encaminham à barbárie. Exemplo de um tipo de preconceito profundamente nocivo é o de motivação racial, o qual tem sido utilizado para exterminar milhões de pessoas.

Há, no entanto, situações em que o preconceito não se equivale a esse nível de perversidade e até mesmo funciona de modo preventivo frente às situações de barbárie social (MÉSZÁROS, 2003) que vivemos hodiernamente. Com isso, afirmamos que os preconceitos, em suas diferentes formas de motivações e manifestações, não estão todos no mesmo patamar, não têm equivalência no que toca à nocividade que expressa, não sendo possível tratá-los como equivalentes. Ao acreditar que todos os preconceitos estão em um mesmo nível de perversidade, simplificamos e ultrageneralizamos esse fenômeno.

Pretendemos advertir, deste modo, que a ideia usual de que o preconceito é tão só e inexoravelmente maligno revela-se simplificadora da realidade, já que os indivíduos não podem, ainda, sob as condições reais de existência, prescindir completamente, para se moverem no mundo, de um arcabouço de valores e representações que suscitam o preconceito. E por que não? Percebemos, por meio das reflexões realizadas, que, a depender da circunstância, o preconceito funciona como um resguardo, um recurso de precaução para a sobrevivência da pessoa ou mesmo de um povo, mediante ao que é, de fato, a luta real pela vida.

Nesse sentido, não é sem razão que os adultos, em geral, avisam às suas crianças – de modo preventivo e lançando mão de um juízo de valor falso, ou seja, de um preconceito –, que é perigoso dar confiança a estranhos, tratar com familiaridade alguém não conhecido ou consentir em ser assim tratado.

Com base no estudo que desenvolvemos, parece-nos que pensar a existência dos homens sem qualquer preconceito é algo anistórico, já que a sua produção está arraigada no modo como os homens têm produzido a vida até hoje. Não podemos minimizar, no entanto, o seu acirramento e emprego nefasto na sociedade de classes desde a sua fundação até os nossos dias.

Em nossa interpretação, carecemos de nos apropriar do significado do que seja o preconceito, de uma profunda reflexão a respeito, de compreendê-lo como uma objetivação. Concebê-lo por esse prisma significa entendê-lo como produção humana com profundas raízes históricas e admitir que assim ele deva ser tratado.

Tratá-lo como uma produção humana que, em algumas situações, assume formas nocivas e nefastas e, em outras, funciona como prevenção, certamente exige mediação direta, intencionalmente dirigida. Nesse sentido, consideramos que o preconceito precisa ser abordado no interior da instituição escolar,

instituição que, de uma perspectiva sócio-histórica, pode contribuir para uma formação não espontânea do homem. Sob esta perspectiva, deixa, portanto, de contribuir para a habilitação tácita ou explícita do preconceito como um fenômeno social naturalmente presente nas relações humanas ou, então, como inerente ao homem.

Posicionamo-nos no sentido de que é preciso ensinar pensando no vir-a-ser do homem. É preciso educar, sobretudo na instituição escolar, de modo menos servido de preconceito, ensinar o complexo, o não cotidiano, o não consensual, o não natural, isto é, o histórico, o contraditório, o humano; a despeito das condições adversas, das contradições, da cruenta e inflamada luta pela vida, que adquire, a cada dia, contornos mais e mais dramáticos.

A instituição escolar tem, para nós, como docente e pesquisadora, um papel a cumprir no difícil processo de tomada de consciência do que seja o preconceito para além da forma espontânea e natural com que ele é tratado. Sem isso, acreditamos que o preconceito continuará ajudando a justificar o lugar que cada um ocupa no interior das relações sociais, como também ajudará a evitar conflitos diante das desigualdades produzidas ao longo da história humana.

Defendemos que a educação escolar não deve silenciar ou reforçar as motivações particulares alienadas, tampouco o preconceito, uma vez que lhe cabe mediar processos de ruptura, por meio do ensino sistematizado, intencional, fundamentado e refletido da cultura universal humana, ou melhor, das objetivações humanas materiais e simbólicas.

Explicar, em especial na escola, o fenômeno preconceito alicerçado na materialidade histórica em seu movimento dialético é um desafio em aberto, que devemos assumir se desejamos caminhar nessa frente de discussão. Com tal propósito, voltamo-nos, nesta ocasião, para a formação escolar.

Cientes de que o tema preconceito, por si mesmo, não pode nos oferecer subsídios para esse avanço e, ainda, cientes de que o discernimento sobre tal questão somente pode advir do estudo de autores situados no campo da pedagogia, precisamente aqueles que se posicionam criticamente em relação à função da escola, do professor, dos conteúdos, da formação escolarizada, entre outros aspectos, não titubeamos em optar pela investigação das ideias de Georges Snyders. Com o propósito de situar a nossa discussão acerca do

preconceito no âmbito da formação escolar, lançamo-nos à investigação de sua concepção pedagógica.

Compreendemos que um radical esforço no sentido de tirar da penumbra as múltiplas determinações que constituem o preconceito, exige-nos revelar o complexo ao invés do simples, o antagônico no lugar do harmônico, o histórico em contraposição ao natural, enfim, revelar a materialidade que o sustenta. Esse esforço, em nosso entendimento, precisa ser realizado no âmbito da educação escolar. E por que nesse âmbito? Em virtude da sua especificidade. Rossler (2003, p. 263), apoiado em Leontiev (1978), ao referir-se a tal especificidade, destaca: “[...] a educação escolar é uma forma qualitativamente superior de realizar os processos de transmissão da cultura”.

Em nosso entendimento, a instituição escolar, em seus diferentes níveis e modalidades, tem um papel a cumprir no desvelamento do real, inclusive, no que concerne ao preconceito. Sem mediação escolar, sem um ensino que tenha como resultado a produção da aprendizagem, o aluno não terá condição e disposição de compreender, espontaneamente e por si mesmo, o preconceito para além da sua forma naturalizada e anistórica. Nesse sentido, põe-se, como questão fundamental ao professor, profissional do ensino, apropriar-se, para além dos conteúdos de sua especialidade, dos princípios e fins da educação escolar, dos fundamentos filosóficos que sustentam o seu ensino, bem como de metodologias adequadas para tal condução.

É nesse conjunto que nos propomos discutir, neste estudo, a possibilidade de uma educação escolar com potencial para tomar o preconceito, ainda que não somente ele, como produção humana. Para tal, é preciso evidenciar e explorar os nexos e os condicionantes que dão vida ao preconceito em suas diferentes formas de manifestação. Destacamos que essa condução, a qual visa a desnaturalização do preconceito, denominamos de abordagem do antipreconceito.

Entendemos que, na condução intencional do ensino e diante de situações que apresentam um conteúdo preconceituoso, seja ele explícito ou implícito, é preciso que o professor possua condições teóricas e práticas para abordar a questão, concorrendo, desse modo, para desnaturalizar essa produção humana,

intervindo a favor de uma tomada de consciência por parte do sujeito em formação.

Ante tal perspectiva, fica evidenciada a relevância de pesquisas que, tal qual a que propomos, abordem, na formação escolar em seus diferentes níveis e modalidades, o preconceito como fenômeno objetivo. Não se trata, porém, de propor a incorporação de mais uma disciplina no currículo escolar que tenha o termo preconceito no nome. Trata-se, na realidade, de pensar uma formação pedagógica em que o profissional do ensino tenha conhecimento e sensibilidade para detectar situações que demandam sua intervenção pedagógica no sentido de promover estranhamento (ao invés de reiteração ao instituído), desestabilização de certezas e, quiçá, rompimento com uma forma naturalizada de entendimento dessa produção humana. Acreditamos que, por esta via, será possível contribuir para uma formação dos escolares que esteja mais próxima de uma perspectiva consoante com o antipreconceito.

Assumir essa tarefa de modo consciente e sistemático requer, por suposto, por parte do professor, um aporte pedagógico coerente com tal propósito. Entretanto, diante de uma variedade de proposições e correntes pedagógicas, as quais se sustentam em diferentes e divergentes concepções de homem, sociedade, educação, escola, formação, ensino e aprendizagem, como eleger uma proposta pedagógica que seja condizente com tal tarefa?

Em conformidade com o que já mencionamos, devemos nos pautar em uma pedagogia que seja consistentemente crítica ao *status quo*, posto que pedagogias<sup>5</sup> alinhadas ao ideário dominante, o qual mais contribui para obscurecer a realidade do que para iluminá-la, revelam-se inócuas para tal empreitada. Visualizamos como possibilidade profícua à nossa empreitada, dentre outras pedagogias críticas existentes – como, por exemplo, a histórico-crítica, proposta por Dermeval Saviani –, a pedagogia progressista snyderiana, concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem fundamentada no materialismo histórico e dialético.

Acreditamos na atualidade de Georges Snyders. Nossa hipótese é de que este autor, ao se empenhar na construção de uma pedagogia de inspiração

---

<sup>5</sup> Referimo-nos às pedagogias que Duarte (2001b, 2003, 2008) denomina de relativistas, ou ainda, de pedagogias do aprender a aprender.

marxista e ao teorizar questões especificamente escolares vinculadas à materialidade do real, pode contribuir com o desenvolvimento de uma pedagogia compromissada com a apropriação, por parte do aluno, de conhecimentos que lhe permitam compreender o preconceito como fenômeno contraditório, circunstanciado, determinado pela materialidade das relações sociais.

Snyders (1974b, 1979, 1981, 1984b, 1988, 1993, 1995, 1996b, 2001, 2008a, 2008b) defende a importância do ensino, dos modelos, da diretividade, dos papéis específicos de professores e alunos, daquilo que se diz, ou não, em relação a determinados assuntos como, por exemplo, o imperialismo, as desigualdades. Nessa defesa, sinaliza-nos uma possível e importante contribuição de seu pensamento pedagógico nos esforços para se atingir um ensino pleiteado como necessário à abordagem de temas escolares em geral e ao antipreconceito em especial.

Frente a essas considerações e hipótese, propusemo-nos a investigar aquilo que é fundamental e característico da pedagogia snyderiana, concepção comprometida com a socialização diretiva e intencional da cultura em suas dimensões mais elaboradas, como conteúdo de ensino, como função social da instituição escolar (SNYDERS, 1974b, 1979, 1981, 1984b, 1988, 1993, 1995, 2001, 2008a). Com base nessa caracterização, interessa-nos adquirir melhor fundamentação para a abordagem do antipreconceito.

Assinalamos que um estudo desse feito ainda encontra-se por fazer, o que evidencia a existência de uma lacuna que necessita ser estudada. Realizamos tal afirmação baseadas no extensivo e minucioso levantamento que processamos junto ao Banco de Teses CAPES das produções científicas nacionais que se fundamentaram no pensamento e na obra snyderiana. Da pesquisa que realizamos em tal banco de dados – por meio da ferramenta de busca e consulta, digitamos no campo Assunto o termo Snyders, selecionamos os níveis de mestrado e doutorado respectivamente, bem como escolhemos o ano base para consulta, que abrangeu o período de 1987 a 2010 –, identificamos um total de 41 resumos que mencionam Georges Snyders (junto com outros autores) como apoio para a discussão de temas específicos como, por exemplo, o ensino da música, a afetividade na relação professor-aluno, o lúdico na escola, entre outros. Desse total, identificamos somente quatro dissertações de mestrado dedicadas ao



pensamento snyderiano: Sant'Ana Júnior. (1993), Carvalho (1996), Ficagna (2004) e Castro (2004); e, dentre estas, duas deram origem aos únicos artigos relacionados a Georges Snyders publicados no Brasil: Sant'Ana Júnior. (1996) e Carvalho (1999). Identificamos, ademais, a inexistência de trabalhos científicos que versem sobre a mesma questão por nós proposta.

Outro aspecto que destacamos refere-se ao nosso interesse pelos escritos de Georges Snyders com base nos seguintes argumentos:

- Pela vinculação do autor à concepção marxista de sociedade e educação, logo, suas ideias expressam uma perspectiva condizente com a abordagem do preconceito como objetivação humana, podendo, portanto, contribuir para o ensino do antipreconceito;
- Pelo significado e sentido de toda sua produção intelectual, que expressa uma luta constante na defesa de uma educação escolar que se opõe à naturalização das relações e produções humanas, compreendendo a formação humana vinculada profundamente às condições históricas e sociais; logo pode subsidiar pedagogicamente a abordagem do preconceito para além do politicamente correto (no seio de uma prática social regida pela lógica do capital, em que a barbárie grassa, ventila-se um discurso ideológico de harmonia, de respeito à diversidade, o qual, a nosso ver, fica no âmbito do politicamente correto, sem alterar, de fato, as relações sociais reais);
- Pela experiência pessoal que teve e consciência que tem do que seja o preconceito racista levado a termo de forma extremada, expresso na sub-humanidade vivida, conforme veremos na seção três, como prisioneiro de Auschwitz;
- Pelo que pode significar a tímida disseminação de suas obras e ideias no cenário educacional brasileiro, bem como pelas apropriações inexatas de categorias importantes de seu pensamento pedagógico como, por exemplo, alegria, diretividade – vista como simples retorno ao modelo tradicional, conforme veremos na seção dois.

Explicitadas as justificativas motivadoras deste estudo, apresentamos, a seguir, nosso foco de investigação, metodologia, objetivos e forma de constituição das seções deste trabalho.

### 1.3 DOS PROPÓSITOS E DA METODOLOGIA

No que respeita à metodologia, esta pesquisa constitui-se mediante estudo bibliográfico, referenciada teórica e metodologicamente em postulados materialista-histórico, referencial que dá base tanto ao pensamento snyderiano quanto à concepção histórico-cultural de constituição humana, na qual baseamos nossa discussão acerca do preconceito, concebido como uma objetivação sob a forma de relações sociais (VIEIRA, 2008). A proposta é de que os elementos rastreados no decurso desta pesquisa sejam analisados à luz desse referencial, exercício que, embora árduo, abre possibilidade de se ir ao elemento constitutivo das coisas, considerando os fenômenos em suas ricas e múltiplas determinações.

Para tal exercício, buscamos, mediante a elaboração teórica de diferentes autores, subsídios para o desenvolvimento desta pesquisa. Servimo-nos, em especial, dos escritos de Snyders<sup>6</sup> (1974a, 1974b, 1979, 1981, 1984a, 1984b, 1988, 1991, 1993, 1995, 1996a, 1996b, 2001, 2002, 2004, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 200-), na condição de fontes primárias, para entendimento de seu pensamento. Recorremos, ainda, ao estudo de outras referências bibliográficas, na condição de fontes secundárias, que comentam ou abordam seus estudos (CARVALHO, 1996, 1999; CASTRO, 2004; FICAGNA, 2004; GADOTTI, 1985, 1995; LIBÂNEO, 2008; MIZUKAMI, 1986; ROSSI, 1981, 1982; SANT'ANA JÚNIOR, 1993, 1996; SAVIANI, 2003a, 2003b, 2008); assim como nos servimos de fontes que abordam questões acerca do contexto social e educacional atual e passado (AGGIO, 1997; ALVES, 2007; ARRUDA, 1980; BLAY, 2001; BORGES, 2009; COUTO; HACKL, 2007; DIMITROV, 1976a, 1976b; KOSIK, 1976; LÊNIN, 1985; LEVI, 1988; MARX, 1983, 2004; SENA JÚNIOR, 2007; SILVA, 2008; TOZONI-REIS, 1984). Recorremos, ademais, às discussões acerca da constituição histórico-social do ser humano, do papel da formação em âmbito escolar, bem como do preconceito concebido como produção humana.

Embrenhamo-nos em tais escritos para um exercício de compreensão das condições objetivas que tornaram possível a constituição do pensamento e

---

<sup>6</sup> Informamos ao leitor que não atualizamos a ortografia nas citações que fazemos dos textos de Georges Snyders e demais autores. Optamos por mantê-la tal qual se encontra no original.

posicionamento pedagógico de Georges Snyders, sistematizado em suas obras no âmbito da pedagogia.

Com o estudo desses escritos, pesquisamos subsídios pedagógicos que concorram para abordar o preconceito como objetivação humana e, destarte, contribuam para o ensino do antipreconceito, revelando a sua cristalização como expressão de um conhecimento primário e, sobretudo, ideologizado das relações sociais históricas.

Procuramos, nas discussões pedagógicas desenvolvidas por Georges Snyders, em especial as contidas nas obras: **Pedagogia progressista** (1974b), **La actitud de izquierda en pedagogía** (1979); **Escola, classe e luta de classes** (1981), **Pedagogias não-diretivas** (1984b); **A alegria na escola** (1988), **Para onde vão as pedagogias não-diretivas** (2001), as bases explicativas para um ensino que possa promover a compreensão do preconceito, ainda que não somente dele, como produção dos próprios homens. Indagamos, assim, pelas implicações e contribuições que essas bases têm para o ensino, com a pretensão de trazê-las para discussão no interior da atual prática social e educacional.

Como questão problematizadora de nossa tese, originária de nossa prática de pesquisa e como profissional da educação, definimos e apresentamos a seguinte indagação: Que contribuições podem ser derivadas do posicionamento pedagógico de Georges Snyders para a abordagem do preconceito como produção humana (como antipreconceito)? É por meio desta questão que adentramos seus escritos à procura de subsídios para a abordagem do antipreconceito.

Referente a essa entrada nos escritos snyderianos, assinalamos o nosso profícuo encontro com um tema sutilmente tratado pelo autor que muito nos interessou e que, até então, era por nós pouco conhecido. Trata-se do racismo. Ao iniciarmos a perscrutação da obra de Georges Snyders, tomamos conhecimento de sua compreensão dialética sobre o tema racismo, abordado nos seus escritos pelo seu contrário, ou seja, como antirracismo. A discussão snyderiana do racismo – na qual identificamos compatibilidade com a discussão que realizamos acerca do preconceito – possibilitou-nos uma proveitosa entrada e caminhada por sua obra, visto que foi se tornando, no decorrer de nossa investigação, balizador decisivo para o desenvolvimento da mesma.

Intencionamos neste estudo, de modo geral, investigar o pensamento pedagógico de Georges Snyders em busca de contribuições que possam ser derivadas para a abordagem do preconceito como objetivação humana, entendido como antipreconceito. Este objetivo geral desdobra-se em quatro objetivos específicos, os quais constituem, respectivamente, as seções dois, três, quatro e cinco desta tese.

Na leitura deste trabalho, o leitor observará que todas as seções são iniciadas com uma breve introdução, cujo fito é situá-lo em nossa proposta seccional.

No tocante à primeira seção, esta se constitui da presente introdução, na qual tecemos considerações sobre o nosso percurso de pesquisa, nossas justificativas acadêmicas, a questão problematizadora eleita para investigação, os objetivos perseguidos, a metodologia empregada e a estruturação formal do trabalho.

Na segunda seção, situamos a introdução e disseminação das obras de Georges Snyders no cenário educacional brasileiro, com o intuito de dimensionar a sua influência no Brasil e caracterizar o terreno da continuidade no qual assentamos a nossa investigação. Mapeamos, para tanto, as produções científicas nacionais a respeito de sua obra ou que a ela se remetem e, com base no mapeamento realizado, situamos a nossa pesquisa no quadro das produções desenvolvidas, contextualizando-a e pontuando a sua especificidade em relação aos estudos já realizados. Assim o fazemos em cumprimento ao primeiro objetivo específico, estabelecido do seguinte modo: situar a entrada e difusão do pensamento pedagógico de Georges Snyders no Brasil, a fim de contextualizar a nossa proposição de investigação na continuidade de esforços para obter novas compreensões.

Em cumprimento ao segundo objetivo específico estabelecido, qual seja, divisar a origem de temas fundamentais em sua obra pedagógica como, por exemplo, o tema racismo, delineamos, na terceira seção, o percurso de constituição do homem Georges Snyders e de suas ideias, com base nas demandas históricas de sua época. Procuramos evidenciar, na referida seção, o quanto questões por ele teorizadas, em especial a questão do racismo, decorre de seu processo de constituição pessoal, permeado por relações particulares e

determinações gerais. Alertamos, desde já, ao leitor, que, em tal seção, fazemos constantes digressões para explicitar questões e dados que nem sempre são de conhecimento comum, por se tratar de informações relacionadas à realidade francesa.

Na quarta seção, esquadrihamos o posicionamento de Georges Snyders no âmbito da pedagogia, à procura de compreensão de conceitos e temas por ele abordados, em particular o tema racismo, tema ao qual o autor recorre para se valer de um exemplo do que seria um assunto característico de uma pedagogia de inspiração marxista. Assim o fazemos em atendimento ao terceiro objetivo específico: examinar as obras de Georges Snyders para o entendimento de seu pensamento pedagógico progressista.

Já na quinta seção, que contém subsídios para abordar o preconceito como produção humana, materializa-se o quarto objetivo específico desta tese: derivar do posicionamento pedagógico snyderiano contribuições para abordagem do preconceito em seu sentido inverso, isto é, como antipreconceito. Para a consecução de tal objetivo, estabelecemos aproximações entre os temas racismo e preconceito, assim como nos apoiamos na abordagem do antirracismo por Georges Snyders para estabelecimento de relação com a nossa discussão referente ao preconceito concebido como objetivação humana (VIEIRA, 2008), e, sobretudo, para derivarmos contribuições em prol do ensino do antipreconceito.

Por fim, a sexta e última seção é dedicada às considerações finais do trabalho. Realizamos um balanço das idas e vindas de nosso percurso de investigação acerca dos escritos de Georges Snyders e seu posicionamento pedagógico à procura de contribuições para o ensino do antipreconceito.

Feita esta apresentação introdutória da tese, convidamos o leitor a nos acompanhar na exposição das seções subsequentes, síntese possível de nossa trajetória de pesquisa acerca do posicionamento pedagógico de Georges Snyders, posicionamento no qual buscamos fundamentação para pensarmos a abordagem do antipreconceito e de outros temas com os quais a educação escolar tem como desafio lidar.

## **2 GEORGES SNYDERS NO BRASIL: INTRODUÇÃO E DIFUSÃO DE SEU PENSAMENTO PEDAGÓGICO E ESTUDOS A RESPEITO DE SUAS OBRAS**

Nesta seção, empenhamo-nos em mostrar como Georges Snyders tornou-se conhecido no Brasil. Com o fito de dimensionar a influência desse educador francês por aqui, situamos a entrada e difusão de seu pensamento no cenário educacional brasileiro. Esforçamo-nos, ademais, para mapear as produções científicas nacionais a respeito da obra snyderiana. E, para tanto, mostramos o resultado de estudos acadêmicos produzidos por pesquisadores brasileiros (CASTRO, 2004; CARVALHO, 1996; CARVALHO, 1999; FICAGNA, 2004; SANT'ANA JÚNIOR, 1993; SANT'ANA JÚNIOR, 1996) a respeito de seu pensamento pedagógico. Destacamos que, apesar de fazermos observações sobre estas pesquisas acadêmicas, não é nosso objetivo, neste momento da seção, posicionarmo-nos em relação ao conteúdo e forma dos trabalhos produzidos. Na realidade, a intenção é registrar nossa apreensão e compreensão do objeto estudado por esses pesquisadores.

Entendemos que tal exercício tanto nos possibilita tomar conhecimento do teor dos estudos realizados acerca das ideias educacionais de Georges Snyders como permite situar nossa própria pesquisa no quadro de outras produções já desenvolvidas, contextualizando-a e justificando-a. Ainda é possível, nesta esteira, apropriarmo-nos de novos elementos para imersão na obra do autor em referência, colhendo contribuições pedagógicas para a abordagem, na escola, do preconceito como objetivação humana ou, mais especificamente, do antipreconceito.

Para apresentação de tais questões, organizamos esta seção da seguinte forma: inicialmente, informamos como Georges Snyders tornou-se conhecido no Brasil; em seguida, apresentamos os resultados das pesquisas acadêmicas desenvolvidas acerca do seu pensamento pedagógico; e, por último, realizamos um breve balanço dessas produções e pontuamos a especificidade da nossa pesquisa em relação aos estudos já realizados. No tocante a essa especificidade, vale frisar que miramos discussões pertinentes à formação escolar.

## 2.1 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE GEORGES SNYDERS NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A introdução do pensamento educacional de Georges Snyders no cenário brasileiro teve início a partir de meados da década de 70 do século XX.

Encontramos pistas a respeito do marco inicial de entrada de suas obras em território nacional em um texto escrito por Dermeval Saviani por ocasião da abertura de um evento em Goiânia no ano de 1988, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, cujo convidado principal foi Georges Snyders.

Nesse texto, que dá as boas-vindas ao professor Georges Snyders em sua primeira visita ao Brasil, Saviani (1988, p. 5) destaca a disseminação de seu pensamento: “[...] em que pese ser a sua primeira visita ao nosso país, ele já se encontra entre nós, por meio de seus livros, desde pelo menos 1976”. Além disso, procura lembrá-lo do primeiro contato que manteve com ele na década de 1970:

O professor talvez não se lembre, mas quando o visitei em Paris, em 1977, fui agraciado por ele próprio com a tradução portuguesa de seus livros ‘Où vont les pédagogies non directives’ e ‘École, classe et lutte des classes’. Entretanto, antes mesmo de conhecer as traduções portuguesas vinha já utilizando suas obras nos cursos por mim ministrados. E desde essa época seus livros ‘Pedagogia Progressista’, ‘Para onde vão as Pedagogias Não-Diretivas’ e ‘Escola, classe e luta de classes’ constituem leituras obrigatórias na disciplina Filosofia da Educação que eu vinha lecionando todos os anos na PUC de São Paulo (SAVIANI, 1988, p. 5).

Os destaques realizados por Saviani (1988) mostram os primeiros contatos de educadores brasileiros com a obra de Georges Snyders. Evidenciam, ademais, se observarmos as datas de publicação das obras citadas – 1971, 1973 e 1976 respectivamente –, que, rapidamente, após lançadas na França, as mesmas já estavam circulando e sendo estudadas por aqui.

Tal contato com as obras do educador francês teve lugar em um contexto de busca por referências que contribuíssem para uma análise crítica da educação brasileira ante suas mazelas e sob o controle do Regime Militar. Carvalho (1996, p. 5), em sua dissertação de mestrado, expõe o seguinte:

Em busca de novas referências teórico-metodológicas para o ensino no Brasil, procurando sair da esfera do liberalismo (do pensamento liberal/burguês) e das propostas de educação por ele engendradas, alguns pesquisadores e teóricos, vão buscar, principalmente na Europa, novos referenciais apoiados no marxismo ou na reformulação mais profunda do próprio liberalismo.

Constatamos que o contato de educadores brasileiros com o pensamento snyderiano foi frutuoso, haja vista que o mesmo tornou-se, no Brasil, uma das referências basilares da pedagogia histórico-crítica. Saviani (1988, p. 6), assim expressa essa influência:

Snyders é, [...] uma das referências fundamentais da corrente pedagógica que venho chamando de 'pedagogia histórico-crítica', uma pedagogia enraizada na História e que, inspirada no marxismo, pretende ser a síntese superadora tanto das pedagogias tradicional e nova como das teorias crítico-reprodutivistas. [...] mesma síntese que Snyders persegue constante e competentemente em todas as suas obras.

Acerca da corrente pedagógica mencionada, qual seja, a pedagogia histórico-crítica, cuja influência de Georges Snyders, em sua constituição, é publicamente reconhecida pelo professor Saviani (1988) nessa apresentação, fica evidente que se trata de uma perspectiva crítica no âmbito da pedagogia no Brasil. Na condição de principal expoente teórico dessa corrente pedagógica, Saviani (2003b) indica, na introdução do livro **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, o ano de 1979 como um marco da configuração da concepção histórico-crítica e demarca como motivo crucial para sua edificação o início da discussão mais ampla e coletiva do problema de se abordar dialeticamente a educação.

Uma introdução preliminar à pedagogia histórico-crítica é encontrada no livro **Escola e democracia** (SAVIANI, 2003a), constituído por quatro textos escritos entre os anos de 1981 e 1983. A designação de histórico-crítica, segundo seu autor, passou a ser adotada a partir de 1984 e, na condição de corrente pedagógica, tornou-se referência teórica para setores da educação no Brasil.



A edificação da pedagogia histórico-crítica, no final dos anos de 1970, realizou-se em um momento de ruptura com o pensamento crítico-reprodutivista e instituição de uma teoria educacional que, consoante Saviani (2003a, p. 31), fosse capaz de “[...] superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas<sup>1</sup>) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas<sup>2</sup>), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado”.

Observamos que, além da clara influência dos escritos de Marx e Gramsci, influenciaram nessa ruptura e edificação de uma concepção pedagógica crítica e propositiva, entre outros autores que procuravam abordar os problemas pedagógicos a partir das matrizes teóricas do materialismo histórico, o polonês Bogdan Suchodolsky (1907-1992), o italiano Mário Alighiero Manacorda (1914-) e o francês Georges Snyders (1917-). Saviani (2003b) menciona que, por parte de Georges Snyders, serviram de fontes à pedagogia histórico-crítica as obras **Pedagogia progressista; Para onde vão as pedagogias não-diretivas; Escola, classe e luta de classes e A alegria na escola**.

Ao tratar das ideias pedagógicas no Brasil, Saviani (2008) faz referência à criação de pedagogias contra-hegemônicas que nos anos de 1980, em busca de teorias que se contrapusessem à pedagogia oficial, tomaram fôlego. Dentre as propostas em construção, que a exemplo de Georges Snyders poderiam ser denominadas, em seu conjunto, de “pedagogias de esquerda” (SNYDERS, 1974b), com toda a indeterminação que o termo traz, situa-se o processo de edificação da pedagogia histórico-crítica. Embora saibamos da existência de uma diversidade de propostas, as quais o autor em referência agrupa, de modo aproximado, em duas grandes tendências ou modalidades, ou seja, libertadora e libertária de um lado e, de outro, as de inspiração marxista, interessa-nos, neste

<sup>1</sup> Na definição de Saviani (2003a), as teorias não críticas da educação são compostas pela Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

<sup>2</sup> Conforme Saviani (2003a), as teorias crítico-reprodutivistas expressam-se na teoria do sistema de ensino como violência simbólica, formulada por Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean Claude Passeron (1930-); na teoria da escola como aparelho ideológico de Estado, elaborada por Louis Althusser (1918-1990); na teoria da escola dualista de autoria de Christian Baudelot (1938-) e Roger Establet (1938-). Saviani (2003a, p. 29-30) assim sintetiza tais teorizações: “enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração”.

momento, precisamente a segunda tendência descrita por Saviani (2008, p. 415), a qual

[...] aglutinou representantes cuja orientação teórica predominante se inspirava no marxismo, entendido, porém, com diferentes aproximações: uns mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade; outros se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal.

Além da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2008, p. 418) expõe que, “no quadro da segunda tendência, situa-se a proposta formulada por José Carlos Libâneo, com o nome de ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’ e apresentada no livro **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**, publicado em 1985 [...]”. Informa-nos, ademais, que “a denominação ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’ inspira-se diretamente em Snyders [...]”, e se sustenta na “[...] ‘primazia dos conteúdos’ como critério para distinguir as pedagogias entre si [...]”, conforme teoriza o próprio Georges Snyders.

Ainda que o autor de **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos** sinalize para o horizonte teórico do marxismo, uma vez que se inspira em Snyders, Saviani (2008, p. 418) adverte que, em tal obra, “[...] a mencionada referência teórica não chega a ser aprofundada, alimentando, antes, o objetivo da democratização da escola pública como sintomaticamente se expressa no próprio título do livro”. De todo modo, o professor Libâneo, na referida obra, expõe as tendências pedagógicas segundo duas modalidades: 1) as liberais, abarcando a pedagogia tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista; e, 2) as progressistas, reunindo a pedagogia libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Para análise comparativa dessas diferentes tendências, o autor elege como critério os aspectos: papel da escola, conteúdos de ensino, métodos de ensino, relação professor-aluno, pressupostos de aprendizagem e manifestações na prática escolar.

No que se refere à pedagogia crítico-social dos conteúdos, situada entre as tendências de cunho progressista, as quais partem de uma análise crítica das realidades sociais, Libâneo (2008) explica que tal proposição pedagógica diferencia-se das outras pela ênfase que dá aos conteúdos no confronto com a realidade, pela síntese que propõe entre as pedagogias tradicional e renovada, pela valorização da ação pedagógica assentada na prática social concreta; e, ainda, no entendimento da escola como mediadora entre o individual e o social, na articulação entre transmissão dos conteúdos e sua assimilação ativa pelo aluno, com vistas à apropriação de um saber reelaborado criticamente.

Em sua proposição pedagógica, é possível encontrarmos termos e ideias que são próprios às formulações de Georges Snyders, confirmando a influência desse autor no trabalho de Libâneo (2008). É flagrante essa influência na referência que o autor brasileiro faz, por exemplo, aos conteúdos, os quais devem ser indissociáveis da realidade social, bem como devem ser aqueles constituídos em patrimônio comum da humanidade. Isso demanda que o professor intencione, por um lado, dar ao aluno acesso “[...] aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele – a continuidade; mas, de outro, de proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante – é a ruptura” (LIBÂNEO, 2008, p. 40, grifo do autor).

Encontramos outras referências ao pensamento de Georges Snyders em publicações de autoria de Rossi (1981, 1982), Gadotti (1985, 1995) e Mizukami (1986).

Wagner Gonçalves Rossi faz referência à Georges Snyders nos volumes um e dois de seu livro intitulado **Pedagogia do trabalho**, os quais foram publicados em 1981 e 1982 respectivamente.

No volume um da obra, o objetivo do autor é levantar os fundamentos históricos da pedagogia do trabalho, a fim de preparar as condições para iniciar uma análise da configuração moderna dessa pedagogia. Ao escrever um sumário da contribuição de Rousseau (1712-1773), sobretudo no que toca à pedagogia do trabalho, Rossi (1981) faz referência à abrangente análise realizada por Georges Snyders acerca das propostas educativas rousseauianas, presentes na obra **La**

**pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles**<sup>3</sup>, cujo trabalho traz novos elementos para uma compreensão mais ampla da proposta pedagógica de Rousseau.

O autor recorre, também, à contribuição de Georges Snyders ao fazer referência à famosa experiência do educador Alexander Sutherland Neill (1883-1973), na escola de *Summerhill* (Inglaterra). Destaca, em um parágrafo, a análise crítica desenvolvida pelo pensador francês na obra **Para onde vão as pedagogias não diretivas**, no qual dissecar a concepção de liberdade em Neill. E, ainda, referencia-o ao tratar da concepção de professor de Robert Owen (1771-1858). Rossi (1981, p. 91) afirma que as concepções de Owen e de Georges Snyders aproximam-se (tanto em **Para onde vão as pedagogias não diretivas** quanto em **Escola, classe e luta de classes**), no momento em que o segundo “[...] advoga a necessidade de o professor assumir seu papel diretivo concebido quase como uma vanguarda diretiva das massas [...]”.

Ao sumariar a contribuição de Francisco Ferrer Guardia (1859-1909) e destacar o tema da liberdade, uma vez mais Rossi (1981) recorre à Georges Snyders no sentido de deixar sinalizado que este contribui para um desenvolvimento mais amplo do tema em questão.

Já no volume dois da obra **Pedagogia do trabalho**, Rossi (1982) analisa os caminhos da educação socialista. Após discutir a contribuição de Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940), John Dewey (1859-1952), Antonio Gramsci (1891-1937), Paulo Freire (1921-1998), examina, no quinto capítulo, intitulado **Outras contribuições importantes**, algumas discussões de pensadores e educadores que considera concorrer para determinar os princípios da pedagogia do trabalho. Rossi (1982, p. 112) explica que, mesmo havendo outras contribuições que mereceriam ser apreciadas, faz a opção em “[...] incluir, pelo menos, uma curta referência àqueles que entre todos parecem mais significativos”. Para tanto, procedeu “[...] à seleção de alguns educadores que constituem um grupo representativo de todo o conjunto de intelectuais cujos trabalhos têm sido considerados no processo de reconstrução de uma alternativa educacional revolucionária”.

---

<sup>3</sup> A pedagogia na França entre os séculos XVII e XVIII.

Apresentado seus critérios para selecionar alguns autores, entre muitos outros, Rossi (1982) examina brevemente as contribuições de Celestin Freinet (1896-1966), Anton Simionovich Makarenko (1888-1939), Maria Tereza Nidelcoff (1937-), assim como de Georges Snyders. Antes disso, porém, deixa sinalizado como sugestão que cada um dos trabalhos, ali examinados de modo breve, deveria ser, no futuro, estudado por outros pesquisadores, que poderão se incumbir de revelar a contribuição, em toda a sua extensão, oferecida por esses educadores para a composição da pedagogia do trabalho.

No tocante ao exame das contribuições de Georges Snyders, Rossi (1982) o faz em quatro páginas, nas quais estão indicadas, em nota de rodapé, somente duas obras do educador francês, que observamos servir de referência para a apresentação de suas contribuições. Trata-se dos livros **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** e **Escola, classe e luta de classes**.

Rossi (1982, p. 123) inicia a apresentação mencionando que o pensador francês

[...] desenvolveu uma análise profunda das chamadas pedagogias não-diretivas e tentou revisar os principais críticos da educação capitalista em seu país no presente – Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet –, propondo ainda uma visão gramsciana da educação como antídoto a outras críticas, consideradas burguesas e alienadas, como as de Illich.

O autor brasileiro seleciona dois pontos das discussões do educador francês que considera particularmente importantes para a pedagogia. O primeiro trata-se da visão precisa de Georges Snyders acerca do caráter contraditório da escola, assinalando que esta “[...] não é nem apenas reprodutora, nem precipuamente revolucionária, mas local de confronto de interesses de classes antagônicas [...]” (ROSSI, 1982, p. 124). O segundo ponto, por sua vez, refere-se à caracterização das chamadas pedagogias não diretivas, em que revela o seu caráter conservador, uma vez que são entendidas como pedagogias legitimadoras da organização social tal como ela é.

Se, nesses dois pontos, Rossi (1982) aponta para uma particular contribuição de Georges Snyders, já no tocante à posição do professor na proposta snyderiana, o autor brasileiro mostra sua discordância. Na análise de

Rossi (1982, p. 124), “a concepção de Snyders restaura a primazia do organizador sobre o povo, do partido sobre a massa operária”, por isso considera que “[...] sua prescrição tende a depreciar a capacidade do estudante de trazer para a relação pedagógica uma contrapartida que o faça educador do educador”. Em razão desse entendimento, aponta para o risco de se cair em um controle paternal e se resvalar no autoritarismo. Superar de modo dialético o autoritarismo e o espontaneísmo “[...] é exatamente um dos objetivos de uma educação autenticamente revolucionária”.

Outro aspecto trazido por Rossi (1982, p. 125-126), no tópico destinado à Georges Snyders, refere-se ao uso do trabalho na educação. Afirma que “[...] Snyders distancia-se do ponto de vista tradicional do socialismo, colocando-se numa postura, até certo ponto, cética”. Supõe que “[...] Snyders comete o engano de considerar como pedagogia do trabalho uma pedagogia que se basearia exclusivamente no trabalho [...]”. Assinala, no entanto, que essa compreensão

[...] não corresponde à realidade, já que toda a proposta de uma pedagogia socialista do trabalho tem como elemento essencial a associação do trabalho produtivo à escolaridade tradicional, integrando-se educação e trabalho num único processo como meio de se superar a característica dicotômica da pedagogia burguesa, que separa e opõe teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual (ROSSI, 1982, p. 126).

O autor brasileiro entende ser Georges Snyders limitado em relação à proposição de uma pedagogia baseada no trabalho, tema principal dos dois volumes de seu livro.

Observamos, neste ponto, ante a avaliação de Rossi (1982) sobre o educador francês, que Georges Snyders procura, em suas obras, dar respostas às questões de sua época, questões que, de algum modo, tocaram-no e o mobilizaram para discutir a respeito delas. É possível supor que a questão de interesse de Rossi (1982), qual seja, a pedagogia do trabalho, não tenha sido um problema fundamental para o educador francês, ao menos nas duas obras consultadas pelo autor brasileiro.

Moacir Gadotti é outro autor brasileiro que faz referência à Georges Snyders, por meio de seu livro **História das idéias pedagógicas**, no qual lhe

dedica cinco páginas no último tópico da terceira parte do último capítulo do referido livro, intitulado **Snyders: Enfim, uma escola não autoritária**.

O autor brasileiro, após apresentar sumariamente Georges Snyders, bem como sinalizar dois pontos importantes de sua contribuição para a educação – a caracterização que faz das chamadas pedagogias não diretivas e a sua visão do caráter contraditório da escola, local de confronto de interesses de classes antagônicas –, deixa listado os títulos de quatro livros publicados pelo educador francês, quais sejam: **Escola, classe e luta de classes; Pedagogia progressista; Não é fácil amar nossos filhos;** e, **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** (GADOTTI, 1995).

Em seguida, publica a transcrição de duas partes do livro **A alegria na escola**. Para isso, Gadotti (1995) abre aspas e, sob o título **Alegria e alegrias culturais**, transcreve todo o primeiro capítulo do livro de Snyders (1988), assim como transcreve, sob o título **Uma escola não “totalitária”**, a última parte do mesmo livro. Após a transcrição, sem qualquer posicionamento ou diálogo com as ideias do autor francês, Gadotti (1995) fecha aspas e encerra o tópico apresentando como tarefa três perguntas para análise e reflexão do leitor. Além das cinco páginas dedicadas ao educador francês, nenhuma outra referência foi feita à Georges Snyders nesse material.

Localizamos outra referência no livro: **Dialética do amor paterno**, igualmente de autoria de Gadotti (1985), em que há menção à discussão de Georges Snyders desenvolvida no livro **Não é fácil amar os nossos filhos**, originalmente publicado na França em 1980.

Encontramos uma fugaz menção a um dos estudos de Georges Snyders no primeiro capítulo do livro **Ensino: as abordagens do processo**, de autoria de Mizukami (1986), no qual a autora trata da abordagem tradicional do processo de ensino. Em dois curtos parágrafos, a autora transcreve, de modo parcial e descontextualizado, aspectos da discussão que o educador francês realiza acerca do ensino tradicional na obra **Pedagogia progressista**.

Acerca dessa menção súbita e aligeirada, realizada pela autora brasileira, seria justo supor que, mesmo sendo referido com a melhor das intenções, trata-se de uma leitura desavisada do texto de Georges Snyders sobre a educação

tradicional, isto é, fora do contexto de discussão do autor, não guardando sentido com suas ideias e ideais.

Apresentadas as referências e menções que encontramos acerca do pensamento de Georges Snyders, feitas por autores brasileiros, sobretudo nos anos de 1980, destacamos que, apesar do fôlego dessa década, em que proposições de cunho progressista emergiram, na década de 1990, com a ascensão de governos de talhe neoliberal, houve um conseqüente refluxo dos movimentos progressistas e das propostas pedagógicas críticas (SAVIANI, 2008). Talvez por este motivo tenha havido um rápido apagamento, em nosso cenário educacional, das poucas discussões sobre as contribuições snyderianas.

No caso da pedagogia histórico-social dos conteúdos, conforme assinala Saviani (2008), seu autor não deu continuidade, ao menos explicitamente, aos estudos e elaboração de tal proposição, prosseguido com outras investigações. Assim mesmo, sua obra **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos** ainda encontra acolhida no cenário educacional brasileiro, uma vez que se encontra, desde 2008, em sua 22ª edição.

Já em relação à pedagogia histórico-crítica, que também guarda influência das proposições pedagógicas de Georges Snyders, Saviani (2008, p. 424) assinala que, ante a ofensiva dos anos de 1990, esta pedagogia “[...] permaneceu atuante, ainda que na forma de resistência à onda neoconservadora revestida de roupagem ultra-avançada em virtude do apelo ufanista às novas tecnologias”. Essa permanência é atestada pelas edições alcançadas pelos livros **Escola e democracia**, em sua 40ª edição no ano de 2008 e **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, em sua 10ª edição igualmente no ano de 2008. Outro exemplo que atesta sua permanência é a admissão dessa perspectiva pedagógica no Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná, cuja publicação data de 1990.

Além desses autores, cujas proposições pedagógicas foram influenciadas pelos escritos de Georges Snyders, encontramos, no cenário educacional brasileiro, pesquisas acadêmicas que versam sobre o pensamento snyderiano.



## 2.2 PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE O PENSAMENTO DE GEORGES SNYDERS

Conforme mencionamos na seção anterior, da busca e análise que empreendemos no Banco de Teses CAPES (BTC) das produções científicas nacionais acerca da obra do autor francês, nós localizamos quatro dissertações de mestrado defendidas entre os anos de 1993 e 2004. Antes de iniciar a apresentação das mesmas, destacamos, a título de observação, que, em nossa escrita, conservamos os termos utilizados pelos autores no que toca à designação das seções em suas dissertações, apresentadas como capítulos.

A primeira dissertação produzida no Brasil foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, de autoria de Horácio Antunes de Sant'Ana Júnior (1993) e intitula-se **O anjo, a tempestade e a escola: elementos para a compreensão entre a noção de progresso, marxismo e pedagogia progressista**.

Neste trabalho, Sant'Ana Júnior (1993, p. 5) anuncia que sua dissertação “[...] pretende ser um estudo crítico da noção de progresso, da influência desta noção na elaboração teórica de Marx e Engels e da apropriação que dela faz a teoria pedagógica que busca sua filiação ao marxismo e se autodenomina progressista”. Acrescenta, em seguida, a via do estudo da relação entre teoria marxiana e progresso, a fim de chegar à relação entre a teoria pedagógica que se filia ao marxismo e se denomina de progressista e a noção de progresso. Com isso, visa trazer para o campo da pedagogia a discussão de um tema que acredita ser basilar nas construções teóricas pedagógicas, mas que, em seu entendimento, tem sido frequentemente absorvido sem maiores críticas por esse setor.

A investigação desenvolvida por Sant'Ana Júnior (1993, p. 9) foi de natureza “[...] bibliográfica, tendo a sua execução feita a partir de livros, textos, artigos, sobre a noção de progresso, de Marx, do marxismo e da teoria pedagógica”. Ademais, traz como hipótese a compreensão de que as teorias pedagógicas “[...] absorveram, via marxismo, vários elementos da noção de progresso e, ainda, que a influência desta noção é fundamental na construção de práticas escolares nela inspiradas”.

Respaldado em discussões de Walter Benjamin (1892-1940), Theodor W. Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), o autor faz crítica à noção de progresso, sobretudo em relação à sua presença nos textos de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), assim como em três obras de Georges Snyders, quais sejam: **Pedagogia progressista; Escola, classe e luta de classes;** e, **A alegria na escola.** A sua crítica à noção de progresso desenrola-se no decurso de todo o trabalho, organizado em três capítulos, aos quais se juntam uma introdução e uma conclusão, conforme apresentação do próprio autor.

Em linhas gerais, Sant'Ana Júnior (1993) apresenta, no primeiro capítulo, um breve histórico e várias posições a respeito da noção de progresso, trazendo, primeiramente, definições segundo dicionários de filosofia, ciências sociais, política e sociologia, dentre eles, o de Robert A. Nisbet (1913-1996) e Norberto Bobbio (1909-2004), desenvolvendo, na sequência, com base em Benjamim e em Adorno e Horkheimer, uma crítica à tal noção.

Já no segundo capítulo, a partir da leitura que faz da teoria crítica de Benjamim, Adorno e Horkheimer, o autor identifica elementos da noção de progresso em textos de Marx e Engels, precisamente nas obras **A ideologia alemã; Carta de Marx a P. V. Annenkov; Miséria da filosofia; Manifesto do Partido Comunista; O 18 Brumário de Luis Bonaparte,** entre outros textos marxianos.

Propõe-se, com isso, tanto confirmar sua tese de que a noção de progresso faz-se presente no conjunto da teoria marxiana como também demonstrar como esse conceito burguês penetra em um corpo teórico contrário a si.

Um elemento da noção de progresso que o autor afirma permear os textos de Marx é a fé na razão, entranhada na constituição e desenvolvimento da ciência moderna e que passa a ser depositária de todas as esperanças para explicação dos fenômenos naturais, sociais e humanos.

É no terceiro capítulo que o autor debruça-se sobre textos de Georges Snyders para caracterizar a influência que a noção de progresso exerceu sobre sua teoria pedagógica, a qual se apoia no marxismo e é denominada de progressista. Antes disso, no entanto, o autor faz um retrospecto das teorias pedagógicas no quadro de desenvolvimento ocidental, assim como faz um breve

histórico das teorias pedagógicas no Brasil. Após essa apresentação, o autor centra-se nos três livros de Georges Snyders já mencionados (**Pedagogia progressista**, **Escola, classe e luta de classes** e **A alegria na escola**). Por meio destas obras, Sant'Ana Júnior (1993, p. 10-11) procura demonstrar “[...] como o autor [Snyders] busca se vincular ao marxismo e como, por essa via, absorve a noção burguesa de progresso, sem fazer nenhuma crítica mais contundente à mesma, construindo sua teoria educacional a partir dos pressupostos básicos desta noção”.

Embora o autor da dissertação anuncie privilegiar essas três obras, notamos, no decurso de nossa leitura, que se utiliza, particularmente, de citações do livro **Escola, classe e luta de classes**. Assim o faz porque considera que é nesta obra que se encontram, de forma mais explícita, os conceitos fundamentais da teoria pedagógica de Georges Snyders. Além disso, destaca que se trata da obra snyderiana que maior influência exerceu sobre os teóricos brasileiros da educação, em especial durante os anos de 1980, época em que nossos intelectuais se respaldavam em autores estrangeiros no afã de repensar os referenciais que davam sustentação às elaborações pedagógicas brasileiras, sobretudo durante as décadas de 70 e 80 do século XX.

Um dos veios explorados pelo autor, nesse capítulo, e que de perto nos interessa, refere-se ao seu entendimento acerca do tratamento dado por Georges Snyders à questão da cultura. A posição de Sant'Ana Júnior (1993) sobre esta questão é de que há uma sobrevalorização de uma determinada cultura por parte do nosso autor. Trata-se da cultura elaborada, defendida por Georges Snyders. A respeito disso, o pesquisador brasileiro expõe:

Uma certa cultura é escolhida como sendo ‘a cultura’, e todas as outras formas de expressão da organização, das maneiras de viver, dos desejos humanos são vistas como rudimentares, atrasados, retrógradas, não elaboradas – a caminho de um maior desenvolvimento. Assim, somente a forma elaborada, ou melhor, a forma ocidental de cultura é vista como sendo capaz de criar situações que favoreçam o surgimento de melhores condições de vida e, somente ela, pode trazer em si as marcas do progresso (SANT'ANA JÚNIOR, 1993, p. 131).

Observamos que, na visão de Sant'Ana Júnior (1993), tal concepção de cultura vem desvalorizar todas as culturas não ocidentais. E por quê? Porque, em seu entendimento, a cultura de origem europeia é escolhida como a representante máxima das conquistas humanas. Em sua ótica, o educador francês faz uma leitura puramente europeia das relações sociais, bem como crê na superioridade ocidental sem abrir espaço para diálogos interétnicos. Por isso, acredita que, embora Georges Snyders não admita discriminação pela cor, origem ou língua, o mesmo não rompe com a perspectiva colonialista pela qual a Europa trata o resto do mundo.

Na realidade, seu entendimento sobre essa questão é de que Georges Snyders valoriza a cultura elaborada em prejuízo da cultura de massas e isso acontece em um momento em que a “[...] contraposição entre estes dois tipos de cultura já é bastante questionável, pois não considera toda a gama de culturas existentes mesmo na sociedade ocidental [...]” (SANT’ANA JÚNIOR, 1993, p. 136). Adverte, a esse respeito, que o professor Snyders

[...] confunde cultura de massas – elaborada e imposta através dos meios de comunicação de massa, chamados por Adorno e Horkheimer de indústria cultural – e a cultura popular, cujas raízes estão fincadas na história dos vencidos e em suas tradições. Ao privilegiar a cultura que denomina de elaborada, Snyders menospreza valores e saberes fundamentais existentes nas outras formações culturais (SANT’ANA JÚNIOR, 1993, p. 136).

Interpretação semelhante tem o autor em relação à valorização do conhecimento científico que afirma existir por parte de Georges Snyders. Menciona que, para o autor francês, o saber científico é aquele a ser privilegiado pela escola. Em virtude disso, Sant’Ana Júnior (1993) afirma perceber certo menosprezo pelos conhecimentos que não passam pela mediação da ciência. Ante o estabelecimento de um saber como sendo superior, fato que Sant’Ana Júnior (1993) considera arbitrário, Georges Snyders é acusado pelo pesquisador brasileiro de redução positivista e de possuir uma visão etnocêntrica. Para o autor da dissertação, tal concepção constitui-se em um dos mais graves golpes desferidos na possibilidade de um maior diálogo interétnico.

Na perspectiva analítica do autor da dissertação, a defesa do progresso feita por Georges Snyders é míope, por aceitar uma visão etapista da história, a qual assevera ser incorporada por grande parte do marxismo; e, acrescenta:

Aceitar a defesa de progresso de Snyders é sucumbir à positivização do marxismo; é perder a dimensão de dinamicidade do real; é tornar-se refém de um referencial teórico, absolutizando-o; é atribuir um papel secundário à ação humana (SANT'ANA JÚNIOR, 1993, p. 145).

No que toca à noção de progresso propriamente dita, o pesquisador brasileiro menciona que Georges Snyders a utiliza como um dos componentes básicos de sua proposta educacional. Para ele, o educador francês estabelece, em seus textos, a seguinte relação: é necessário que a sociedade se torne mais progressista para que a escola também possa sê-lo. A respeito dessa relação entre sociedade e escola, Sant'Ana Júnior (1993) avalia que, ao tentar fugir da visão escolanovista, o professor Snyders cai em outro extremo: propugnar a dependência da escola em relação aos demais processos sociais.

Ao longo da leitura que realizamos, pudemos notar que a questão da educação escolar não é extensamente tratada pelo autor da dissertação. Na realidade, este é um aspecto timidamente abordado em seu trabalho. Ainda que tal aspecto não seja o foco principal de Sant'Ana Júnior (1993), há um trecho de sua discussão em que fica evidenciado sua convicção acerca da educação escolar. Trata-se da compreensão de que cabe à escola esforçar-se no sentido de se comprometer com a causa dos perdedores, revendo, assim, seu conceito de cultura, repensando sua visão de saber, reorganizando suas relações e refazendo seus conteúdos básicos para apreender as raízes culturais dos seus estudantes, aceitar a diversidade e estimular o diálogo interétnico de forma constante.

No que se refere ao segundo trabalho localizado em nosso levantamento, o mesmo intitula-se **Georges Snyders: em busca da alegria na escola**. É de autoria de Roberto Muniz Barreto de Carvalho (1996), cuja dissertação foi defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Preocupado com o quadro social brasileiro no que toca às desigualdades sociais, conflitos de classe, miséria crescente de grande parcela da população, falta de acesso ao conhecimento elaborado e à alegria na escola, Carvalho (1996)

empreende uma análise do pensamento educacional de Georges Snyders, seguindo a trilha de sua pedagogia progressista.

Estabelece como objetivo de pesquisa analisar o pensamento educacional de Georges Snyders, a fim de “[...] apanhar e compreender a construção e o significado da Pedagogia Progressista proposta por este autor e a evolução dos seus conceitos básicos” (CARVALHO, 1996, p. 8, grifo do autor). Para tanto, utiliza-se das obras: **Pedagogia progressista; Para onde vão as pedagogias não-diretivas?; Alegria na escola e alunos felizes.**

Organizado em quatro capítulos aos quais se somam uma introdução e as considerações finais, sua dissertação apresenta a análise, crítica e incorporação desenvolvidas por Georges Snyders acerca da educação tradicional e nova. Apresenta, também, a proposta da pedagogia progressista elaborada pelo autor francês, considerando-a em sua evolução e significação; bem como trata das questões continuidade-ruptura e alegria na escola.

Carvalho (1996), desse modo, constrói uma síntese reflexiva das proposições do autor, bem como assinala que o pensamento de Georges Snyders, suas propostas e formas de proceder não perderam a validade e atualidade e, que por isso mesmo, devem ser aprofundadas.

No decurso de seu trabalho, o pesquisador brasileiro retoma o pensamento de Georges Snyders, preocupando-se em não deslocá-lo de sua proposta original e da perspectiva em que trabalha o educador francês.

Carvalho (1996) pauta-se na ideia de que é necessário esforço para ir além de questões pontuais tomadas isoladamente, tal como faziam outros estudiosos brasileiros. Argumenta, nesse sentido, em favor da compreensão do pensamento de Georges Snyders, dos conceitos por ele construídos e empregados, dos objetivos a que se propôs, em sua evolução e não de modo isolado. Nessa perspectiva, a justificativa de seu trabalho se assenta

[...] na tentativa de realizar a intelecção e análise das proposições e críticas de Georges Snyders através dele mesmo, de suas obras, em uma tentativa de se obter uma visão global de sua proposta e objetivos, na dimensão dos conceitos trabalhados pelo autor, na organicidade interna de sua obra (CARVALHO, 1996, p. 7, grifo do autor).

Em sua dissertação, destaca que a pedagogia progressista snyderiana é um poderoso referencial para se pensar e articular propostas para a educação brasileira face às reflexões desenvolvidas pelo educador francês de alegria na escola, democratização do ensino, combate ao fracasso escolar, participação na luta de classes e luta pelo socialismo. Destaca, ademais, que, aos educadores brasileiros, caberia verificar a adequação dessa pedagogia, aprofundar suas questões e desdobramentos, não devendo a mesma ser tomada como receita.

Acerca da importância do estudo do pensamento pedagógico snyderiano, Carvalho (1996) argumenta que esta se dá em razão da abordagem feita pelo autor francês de questões candentes, tais como: as relações professor/aluno, conteúdo/metodologia e o papel que desempenham na transformação da escola. Para o pesquisador brasileiro, estas questões não perderam a atualidade e, além disso, ajudam a pensar pontos cruciais da educação no Brasil, sobretudo no interior do cenário que tem se desenhado a partir dos anos de 1980 e início dos anos de 1990.

Refere-se, nesse ponto, a um momento em que a educação brasileira passa a ser questionada em sua validade e finalidade, ao mesmo tempo em que são incentivadas diversas formas de não escolarização. Ante esse quadro, Carvalho (1996) entende ser fundamental ler, compreender e repensar o pensamento pedagógico de Georges Snyders. E por que faz essa afirmação? Explicita-nos que

inserido nos amplos debates ocorridos na área de educação nas décadas de 50, 60 e 70, promovidos principalmente pela sociologia da educação, Snyders vai procurar se contrapor a duas correntes majoritárias presentes: a corrente funcionalista, que vislumbrava a Educação como equalizadora dos problemas sociais, redentora das desigualdades sociais, e a corrente crítica (com aportes do estruturalismo) que vislumbrava a Educação apenas como mecanismo social de perpetuação e de legitimação de hierarquias e divisões sociais, como agente de reprodução das condições sociais. Neste debate é que Snyders vai elaborar sua proposta de pedagogia progressista procurando superar estas duas correntes acima descritas (CARVALHO, 1996, p. 5).

Pelo fato de tal debate também se fazer presente no Brasil, em especial no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, o pesquisador brasileiro situa aí

a importância do pensamento snyderiano para se pensar a nossa educação e buscar alternativas que não se reduzam a novas técnicas e metodologias.

No que toca à difusão de seu pensamento educacional no Brasil, Carvalho (1996) observa que a divulgação das obras snyderianas foi tímida. E, ademais, não foram debatidas em profundidade. Sem contar que as apropriações aqui feitas tenderam à parcialidade, ora tomando sua crítica à Educação Nova, ora à Educação Tradicional; porém, quase nada de sua proposição progressista de pedagogia, considerando-a em seu aspecto político e revolucionário. Observa ainda que, no Brasil, alguns autores

[...] se prenderam em aspectos relevantes das suas críticas e das afirmações delas resultantes, como por exemplo, a questão dos conteúdos, mas não em sua proposição original, no contexto em que esta questão estava inserida. E a partir daí travaram intensos debates a respeito deste (do conteúdo) criando mesmo "escolas", ora chamadas de conteudistas, ora se opondo a ela. Ou então debatendo outro tema por ele levantado como o caráter político da escola e a presença da luta de classes dentro da escola, criando "tendências" que defendem a escola apenas como reprodutivistas da ordem burguesa e outros afirmando o contrário, ou seja, a escola como alternativa para a transformação da sociedade (CARVALHO, 1996, p. 7).

Diante dessa tendência à parcialidade, o autor da dissertação vem reafirmar a necessidade de se conhecer as proposições de Georges Snyders em seu contexto original, alertando para o fato de as mesmas terem sido gestadas para a realidade capitalista, inserindo-se na luta de classes e visando contribuir para sua superação.

Em suma, no decurso de sua dissertação, Carvalho (1996) vai mostrando-nos o processo de construção da pedagogia progressista snyderiana, a qual se baseou na análise crítica da educação tradicional e nova. Por meio da verificação das falhas e aspectos positivos dessas pedagogias, destaca que o autor francês vai incorporando, sob uma ótica marxista, as contribuições dessas correntes pedagógicas na constituição da pedagogia progressista. Orientada na perspectiva da superação da sociedade capitalista, esta pedagogia tem como grande questão a formação do indivíduo para que este possa se realizar plenamente. Para o cumprimento desse intento, Carvalho (1996) aponta, tal como o faz Georges



Snyders, o papel-chave atribuído aos conteúdos e à cultura elaborada, já que é pelo acesso às obras-primas que os componentes da classe dominada poderão participar, efetivamente, como criadores. E, além disso, conhecer a fundo a sociedade em que vivem, articulando, deste modo, propostas para sua transformação.

A terceira dissertação localizada em nosso levantamento é de autoria de Alba Valéria Oliveira Ficagna. Intitulada **O pensamento político-pedagógico de Georges Snyders**, foi defendida em 2004 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul.

Sob a justificativa de entender os limites da atual educação escolar que se tem de superar a fim de promover o progresso do ensino, mantido pelo Estado, e à procura de contribuições para a qualidade do ensino, ministrado na escola pública brasileira, a autora se propõe a estudar as reflexões pedagógicas desenvolvidas por Georges Snyders e os fundamentos marxistas que embasam a sua pedagogia progressista.

Seu objetivo, portanto, é estudar em profundidade as reflexões a respeito das questões da pedagogia voltada às camadas populares. Para isso, destaca nas obras de Georges Snyders “[...] os fundamentos marxistas que embasam sua proposição – a Pedagogia Progressista – e entender a sistematização, feita pelo autor, dos elementos progressistas e conservadores dos modelos de educação tradicional e escolanovista” (FICAGNA, 2004, p. 12).

Com o intuito de compreender esses elementos, a autora realiza uma pesquisa de natureza bibliográfica, na qual analisa o conteúdo das seguintes obras: **La actitud de izquierda en pedagogia; Pedagogia progressista; Escola, classe e luta de classes; Para onde vão as pedagogias não-diretivas?; A alegria na escola; A escola pode ensinar as alegrias da música?; Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários; Correntes atuais da pedagogia** (escrita em parceria com Antoine Léon e Rui Grácio); e **Feliz na universidade: estudo a partir de algumas biografias**.

Sua pesquisa está organizada em cinco capítulos, mais introdução e conclusão. No primeiro capítulo, Ficagna (2004) dedica-se à apresentação das obras eleitas para sua pesquisa, e faz uma breve apresentação de Georges Snyders.

Já no segundo capítulo, discute os elementos da educação tradicional que são considerados progressistas pelo autor. Tratam-se dos elementos: cultura, esforço, conteúdo, professor, disciplina, aluno, escola e modelo. Sem deixar de abordar a sistematização dos avanços da educação tradicional feitas por Georges Snyders, a autora destaca os elementos dessa educação que são questionados por ele, tais como, a disciplina alienante, os conteúdos mortos e a reprodução das desigualdades sociais.

Do mesmo modo procede no capítulo seguinte, no qual discute os elementos da educação nova elogiados pelo autor francês, precisamente a questão da cultura do aluno como ponto de partida, a disciplina, a relação professor-aluno, o interesse dos alunos no tempo presente, a vida em grupo. No que toca aos elementos questionados por Georges Snyders, Ficagna (2004) traz a questão do grupo, do método, do professor desnecessário, a ausência de modelos e conteúdos, a prática conservadora. Refere-se, ainda, à síntese por ele feita acerca dos métodos novos.

No capítulo quatro, por seu turno, a pesquisadora dedica-se à pedagogia progressista enquanto síntese dos progressos da educação tradicional e dos métodos novos. Trata, ademais, da cultura elaborada e da democratização da escola.

Já no capítulo cinco, Ficagna (2004) volta-se para a questão da universidade na obra snyderiana, demarcando a especificidade do ensino universitário, a alegria nesse nível de ensino, a convivência, a cultura e a liberdade, a marcha rumo às unidades e ao progresso, entre outros aspectos.

Desde a introdução do trabalho, a autora declara que sua opção teórica não é conservadora, que relaciona realidade social e realidade escolar, que tanto a sociedade quanto a escola, que estão aí, não nos servem e que precisamos transformá-las. Assim como Georges Snyders, considera que os interesses de classe se cruzam na escola, tomando igualmente como pressuposto que a sociedade e o ser humano são históricos.

Pautada no contraponto entre progressista versus conservador, Ficagna (2004) acredita que não podemos prescindir de uma pedagogia que lute contra o conservadorismo. Para isso, expõe as ideias do autor francês a respeito de

posturas que ratificam a conservação da realidade atual e daquelas que podem trazer progresso à educação.

Em sua dissertação, a autora enfatiza que ele embasa-se no princípio marxista e gramsciano de continuidade-ruptura e que a alegria progressista precisa da não alegria para existir e que, por isso mesmo, opõe-se aos prazeres passageiros. Destaca, ademais, que o progresso na escola existe quando se priorizam os conteúdos elaborados como meio de proporcionar alegria e tomada de consciência dos alunos.

Observamos, nessa dissertação, que os aspectos da obra snyderiana explorados pela autora vêm ao encontro de seus questionamentos. Sua preocupação está relacionada aos modelos de educação escolar nos quais foi formada, haja vista que faz uma retrospectiva de sua vida escolar a esse respeito; além disso, está relacionada com a realidade da escola contemporânea, a qual não tem conseguido proporcionar uma satisfação escolar plena; assim como se liga às deficiências no conhecimento e à falta de satisfação na escola.

É dessa perspectiva que a autora se propõe a pensar a escola à luz de uma teoria que apresente proposições para o futuro das camadas populares. Para refletir sobre estas questões, recorre aos escritos de Georges Snyders.

Notamos que uma de suas preocupações é levar em conta os modelos pedagógicos em andamento na escola brasileira. Para além desses modelos, pergunta por uma formação escolar consistente no que toca aos conteúdos escolares e pelo desenvolvimento de uma postura crítica diante do mundo. Para a autora, uma pedagogia voltada para as classes populares é uma pedagogia centrada nos conteúdos escolares, ao invés de centrar-se nos métodos revolucionários: “em todas as obras de Snyders, a questão metodológica é secundária diante do que se ensinar?” (FICAGNA, 2004, p. 18, grifo do autor).

A pesquisadora defende que os conteúdos elaborados podem ser o caminho para se encontrar a alegria na escola. Tal qual Georges Snyders, acredita que a escola é um local de luta, de contradição, bem como é lugar estratégico para o desvelamento do mundo capitalista.

No mesmo ano de 2004, Aline Helena Iozzi de Castro defendeu sua dissertação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – UNESP, em Araraquara. Sua pesquisa tem

como título **Educação, cultura e poder na obra de Georges Snyders: rastros e rumos da alegria na escola**, seu objetivo foi “[...] analisar a obra de Georges Snyders de forma a apreender-lhe os fundamentos, objetivos e conceitos centrais, de modo a compreender o sentido que recebem no conjunto da obra” (CASTRO, 2004, p. 14).

Para o desenvolvimento de seu trabalho, a autora recorre a uma análise da produção de Georges Snyders publicada entre 1965 e 1994, com o fito de reconhecer continuidades e rupturas, nuances e ausências na construção da história de sua teoria. No percurso de sua análise, a autora opta por dividir a obra snyderiana em duas fases.

A primeira é composta pelas obras: **La Pédagogie en France aux XVII et XVIII siècles; Pedagogia progressista; Para onde vão as pedagogias não-diretivas; Escola, classe e luta de classes**; e, ainda, **Não é fácil amar nossos filhos**. Tal fase é denominada por Castro (2004) de analítica e dialógica, por entender que são obras em que o autor de seu estudo analisa um rol de teorias e autores que influenciaram a história da pedagogia na França desde o século XVII até o XX. Sobre essa base, destaca que Georges Snyders constrói uma síntese, em que traços positivos dessas teorias são assumidos como pertinentes à pedagogia progressista e os negativos são marcados como pontos de ruptura.

Castro (2004) constitui como segunda fase as obras **Correntes actuais da pedagogia; A alegria na escola; A escola pode ensinar as alegrias da música?; Alunos felizes**; e, **Feliz na universidade**, as quais são analisadas como extensão dos pressupostos e princípios desenvolvidos nos trabalhos anteriores. Trata-se, segundo a autora, de obras propositivas, em que Georges Snyders centra-se na exposição de seus postulados, ao invés de recorrer ao debate com outras teorias. Destaca que “a interlocução muda de foco: pedagogos e teóricos da educação dão lugar a escritores, artistas e filósofos que deixam – na especificidade de seus discursos – pistas sobre como pensar a relação escola e realidade, conhecimento e alegria, saber e viver” (CASTRO, 2004, p. 31).

No primeiro capítulo de sua dissertação, ao analisar as obras **La pédagogie en France aux XVII et XVIII siècles, Pedagogia progressista, Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** e **Não é fácil amar nossos filhos**, Castro (2004, p. 32) apreende os caminhos pelos quais Georges Snyders “[...]”

reconhece a escola moderna como universo específico, criado como síntese entre as influências da escola tradicional e das correntes inovadoras da educação, edificadas entre os séculos XVII e XX”.

Para a apreensão de como ele concebe a especificidade escolar, a autora organiza sua análise a partir de três indagações fundamentais, quais sejam: O que Georges Snyders entende por afastamento/isolamento do mundo? Que motivo ou condições sociais permitiram e levaram cada uma das pedagogias analisadas a postularem ou negarem este conceito? Que saberes pedagógicos foram construídos e de que forma eles influenciaram a construção de imagens sobre a infância?

Na resposta a essas indagações, Castro (2004) apresenta as discussões de Georges Snyders acerca dos colégios do século XVII, da relação entre família tradicional e escola tradicional, das práticas dos jesuítas, da questão do isolamento, do entendimento de infância nos séculos XVII, XVIII e XIX. Apresenta, ainda, as teorizações snyderianas sobre a escola tradicional e seu princípio de afastamento, sobre as correntes novas da educação e o novo conceito de infância que vai sendo construído, bem como sua abordagem acerca das pedagogias não diretivas e o afastamento do mundo como recurso conservador. Em síntese, a autora explicita os argumentos pelos quais Georges Snyders afirma ser a escola um mundo de isolamento capaz de criar e estender saberes novos sobre as crianças e a pedagogia.

Na constituição do segundo capítulo, a autora explicita o teor político que o autor francês confere à escola, bem como seus argumentos:

[...] para denunciar as desigualdades que a escola moderna engendra e reproduz, mas, com a mesma força, inserir a escola na luta de classes; tomá-la como espaço para a luta de classes, com tudo o que essa luta contém de resistência por parte das classes operárias e de reivindicações das classes trabalhadoras” (CASTRO, 2004, p. 86).

Toma para si, como objeto de análise, nesse capítulo, a obra **Escola, classe e luta de classes**, na qual seu autor deslinda a acepção de escola que emerge das pedagogias críticas que tratam da escola moderna e seus limites classistas.

Dentre outras questões, Castro (2004) expõe acerca da leitura crítica que Georges Snyders realiza sobre as obras de Ivan Illich (1926-2002), Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930-), Cristian Baudelot (1938-) e Roger Establet (1938-) no que toca ao tema da escola reprodutora. Expõe o enfrentamento, contra tal ideia, que o autor francês faz com base no pressuposto do caráter político-contraditório-revolucionário da escola. A pesquisadora brasileira destaca que esse pressuposto que defende Georges Snyders ajuda-nos a tomar consciência de que há uma margem de manobra que a sociedade capitalista deixa escapar ao proletariado. Esta margem de manobra está justamente na possibilidade de inserção, na escola, dos filhos dos trabalhadores e de apropriação do saber escolar pelos mesmos.

Alerta, no entanto, que é preciso reconhecer as contradições da escola e que a desigualdade não é propriamente escolar, mas social. Para Castro (2004, p. 125), a pedagogia concebida por Georges Snyders supõe

[...] uma escola e uma cultura escolar que são fundamentalmente, arma de combate social; e que, nessa condição, não podem ser tomadas como simples mecanismos para distinguir os homens, como linhas divisórias entre homens cultos e incultos; como fatores que perpetuam e estendem as desigualdades sociais.

Em linhas gerais, nesse capítulo, a autora explicita os argumentos pelos quais Georges Snyders pôde afirmar ser a escola um universo criado histórica e socialmente, sendo, desse modo, espaço político repleto de conflitos e contradições.

No terceiro capítulo, Castro (2004) analisa os livros que julga compor a segunda fase da obra snyderiana: **A alegria na escola; A escola pode ensinar as alegrias da música?; Alunos felizes;** e, **Feliz na universidade**. Para ela, a marca diferenciadora dessa segunda etapa da obra snyderiana está na ênfase que é dada às alegrias que a escola pode oferecer às crianças. Entende que, ao longo desses livros, as proposições de Snyders estão permeadas pela convicção de que compete à escola a responsabilidade de selecionar os conteúdos progressistas, firmar relações pedagógicas capazes de fazer o aluno conhecer a natureza política do conhecimento, assim como acredita na possibilidade de progresso em direção à compreensão do mundo e das relações sociais.

Dentre outras questões, Castro (2004, p. 154) explicita que, do conjunto das proposições de Snyders e de sua convicção na ideia de que a juventude é passível de respeito e admiração, dois pressupostos definem suas posições:

[...] em primeiro, o pressuposto de acordo com o qual a criança deve ser tratada como ser diferente do adulto, possuidora de modos próprios de pensar e agir [...]; em segundo, o princípio de que o mundo e a vida adultos devem se apresentar aos pequenos como portadores de alegria e valores distintos dos que a criança possui, mas tão acessíveis a ela quanto mais rigorosos forem seus esforços para crescer e apropriar-se deles, dominando a si mesma.

Por fim, a autora destaca que, para Georges Snyders, é função dos conteúdos progressistas e das relações pedagógicas, “[...] edificar e sustentar a construção de uma unidade dialética entre autonomia e autoridade, entre cultura elaborada e cultura popular, entre conhecimento e ação; efetuada sob a expressão continuidade-ruptura” (CASTRO, 2004, p. 150). A referência feita aos conteúdos progressistas vincula-se ao modo pelo qual o autor concebe o conceito de cultura. Na pedagogia snyderiana, põe-se como indispensável repensar as funções atribuídas à cultura dentro do universo escolar. Isto porque existem aberturas progressistas possibilitadas pelo acesso à cultura elaborada, que podem contribuir para a transformação dos modos de pensar das classes exploradas.

Exposto o conteúdo das dissertações defendidas no Brasil, destacamos que, em continuidade à busca por produções a respeito da obra de Georges Snyders, empreendemos um levantamento em periódicos nacionais. Dessa empreitada logramos dois artigos, sínteses de dissertações de mestrado. Um de autoria de Sant’Ana Júnior (1996), intitulado **O anjo, a tempestade e a escola: elementos para a compreensão da relação entre a noção de progresso, o marxismo e a pedagogia progressista**, e o outro de autoria de Carvalho (1999), sob o título **Georges Snyders: em busca da alegria na escola**.

Em relação ao artigo de Sant’Ana Júnior (1996), o autor discorre a respeito das conclusões alcançadas em sua dissertação. Para isso, retoma a análise que faz acerca da noção de progresso e, com base nela, faz inferências a respeito das teorias pedagógicas que absorvem tal noção. Ainda que a questão educacional

não seja o foco de seu artigo, assim como não o foi em sua dissertação, optamos, aqui, por destacar as conclusões que apresenta a esse respeito.

O autor expõe, dentre outras questões, que as teorias e práticas educacionais que se fundamentam na noção de progresso, sem fazer uma reflexão profunda à luz dos desafios e necessidades emanados da vida contemporânea, constituem-se em teorias e práticas anacrônicas e ineficientes. Na concepção do autor, as teorias pedagógicas, em especial a autodenominada de progressista, têm se mantido afastadas da discussão acerca da falência da noção de progresso, mesmo diante das crises desta noção. Ao ser absorvida sem crítica profunda, acredita que esta noção gera consequências tanto para as formulações teóricas quanto para a prática escolar. É em oposição a essa absorção que o autor se propõe estabelecer relação entre a noção de progresso e a pedagogia progressista, centrando-se na obra de Georges Snyders. Assim o faz, por acreditar serem as proposições de Snyders um marco na construção da teoria educacional e terem exercido forte influência na elaboração teórica no Brasil.

Com as mesmas afirmações apresentadas na conclusão de sua dissertação, Sant'Ana Júnior (1996) conclui seu artigo com a afirmação de que aceitar a defesa de progresso de Georges Snyders é aceitar a inexorabilidade histórica e sucumbir à positivação do marxismo, atribuindo papel secundário à ação humana e, desse modo, perde-se a dinamicidade da realidade e abandona-se a vida presente em função da construção ideal do futuro.

Do artigo de Carvalho (1999), de modo semelhante à Sant'Ana Júnior, embora sustentado em pressupostos teóricos radicalmente distintos, o autor expõe sinteticamente as conclusões de sua pesquisa de mestrado.

Dentre outras questões, assinala que o conjunto da obra snyderiana é um todo integrado e coerente, no qual ficam evidenciados conceitos e princípios da pedagogia progressista, assim como uma visão de educação, proposta política e a questão da escola como lugar de acesso à cultura elaborada, como lugar de satisfação cultural. Assinala que Georges Snyders ganha projeção como um pedagogo marxista ao discutir a educação na perspectiva da luta de classes e propor a transformação da escola pela mudança nos conteúdos, de modo que a



escola possa cumprir um papel mediador na luta contra o sistema capitalista e a favor da construção de uma sociedade socialista.

Outra conclusão de Carvalho (1999) é que, com a publicação de obras que falam da alegria na escola, da satisfação que a cultura pode proporcionar aos alunos, Georges Snyders traz a público as obras que caracterizam uma segunda fase de seu trabalho. Ao perceber duas fases no conjunto da obra snyderiana, o autor brasileiro assinala que foi buscar, por meio de sua pesquisa, respostas às seguintes indagações: Snyders abandona ou reformula conceitos e proposições ao discutir a questão da alegria na escola? Snyders deixa de ser um pedagogo marxista que se orienta pela luta de classes? Qual é a relação entre a alegria na escola com a pedagogia progressista? Tais questões são apontadas como norteadoras da análise que empreendeu sobre o pensamento pedagógico snyderiano.

Como resultado de sua investigação, Carvalho (1999) salienta que as obras do primeiro grupo, escritas entre meados dos anos de 1960 e meados da década de 1970, têm como característica principal a constituição da pedagogia progressista. Nas obras desse período, o autor lembra que Georges Snyders polemiza com as diferentes correntes educacionais que compõem a Educação Tradicional e a Educação Nova, bem como realiza uma análise crítica destas, incorporando seus aspectos positivos e buscando rupturas com seus aspectos negativos. Já em relação ao segundo grupo de livros, que tratam da satisfação cultural, Carvalho (1999) aponta como característica central o tema alegria.

Em conclusão ao artigo, destaca que, no segundo conjunto, há um salto qualitativo de Georges Snyders por meio de exaustiva análise de temas culturais a serem empregados pela pedagogia progressista. E que a ênfase dada sobre a questão da alegria está em conexão com as obras anteriores, posto que a alegria na escola realiza-se por meio da pedagogia progressista. Destarte, identifica uma continuidade entre os dois grupos de livros, sendo que o segundo conjunto de obras é, na realidade, desdobramento do primeiro.

Apresentadas as pesquisas acadêmicas já desenvolvidas, bem como situada a introdução e influência do pensamento snyderiano no cenário educacional brasileiro, explicitamos agora nossa proposição.

### 2.3 SITUANDO NOSSA PROPOSIÇÃO NO CONJUNTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS

Neste ponto, pretendemos situar a nossa proposição no conjunto das produções realizadas por pesquisadores brasileiros a propósito do pensamento educacional de Georges Snyders. Iniciamos com algumas considerações sobre a influência de Georges Snyders no cenário educacional brasileiro, a fim de caracterizar a base na qual vamos assentar nosso trabalho.

Em primeiro lugar, notamos que a influência do pensamento pedagógico snyderiano no Brasil não foi expressiva. Fazemos tal afirmação com base nas seguintes evidências:

- inexistência de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq<sup>4</sup> voltados ao estudo do pensamento snyderiano;
- descontinuidade das investigações por parte dos pesquisadores brasileiros<sup>5</sup>;
- desconhecimento, ou conhecimento deturpado, por parte de professores e pesquisadores, acerca do autor e sua obra;

Constatação semelhante, a respeito desta inexpressiva influência, encontra-se na dissertação de Carvalho (1996). Conforme já assinalamos, o autor menciona que a divulgação das obras snyderianas no Brasil foi tímida, que suas ideias não foram estudadas em profundidade e as apropriações feitas por aqui se inclinaram à parcialidade.

A respeito dessa parcialidade e superficialidade, entendemos que a prática de pinçar de uma obra aquilo que melhor convém ao trabalho realizado ou, então,

---

<sup>4</sup> Em consulta ao sítio do CNPq, no dia 12 de agosto de 2010, não encontramos informação alguma a respeito de grupos de pesquisa que têm nas proposições pedagógicas de Georges Snyders o seu objeto de estudo e investigação. A consulta foi feita mediante os seguintes passos: primeiramente, clicamos no link Grupos de Pesquisa, disponível na página do CNPq; depois, opção consulta e link Base Corrente, para, então, clicar no link Grupos e Consultar Grupos de Pesquisa. Na opção Consultar por, digitamos os termos Georges Snyders, Pedagogia Progressista, Pedagogia snyderiana, Alegria na escola. Todos os termos consultados tiveram como resultado o aviso de que nenhuma informação foi encontrada.

<sup>5</sup> Na mesma data de 12 de agosto de 2010, nós constatamos, em consulta ao sítio do CNPq, que os autores das dissertações que já escreveram e defenderam suas teses de doutorado (são eles Carvalho e Sant'Ana Jr.) não deram continuidade às investigações iniciadas no mestrado sobre Georges Snyders. Ademais, não orientaram trabalho algum (seja de iniciação científica, seja de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*) relacionado às temáticas de suas dissertações.



	Tratado de Ciências Pedagógicas: história da pedagogia (organizado por Maurice Debesse e Gaston Mialaret) Capítulo intitulado: A pedagogia na França entre os séculos XVII e XVIII	Tradução para língua espanhola e portuguesa (1974)
1973	Où vont les pédagogies non-directives?  Para onde vão as pedagogias não-diretivas?	1973 = primeira edição Paris: Presses Universitaire de France (324 páginas)  1974 = segunda edição (335 páginas)  1975 = terceira edição revista e ampliada (378 páginas)  Tradução para língua espanhola, italiana, romena, grega e portuguesa (1974)
1976	École, classe et luttes de classes: une relecture critique de Baudelot-Establet, Bourdieu-Passeron et Illich  Escola, classe e luta de classes: uma releitura crítica de Baudelot-Establet, Bourdieu-Passeron e Illich	1976 = primeira edição Paris: Presses Universitaires de France (377 páginas)  1982 = segunda edição  Tradução para língua espanhola, italiana, holandesa, grega e portuguesa (1977)
1979	La actitud de izquierda en Pedagogía  A atitude de esquerda em Pedagogia	México: Ediciones de Cultura Popular (64 páginas)  <u>Sem tradução para língua francesa e portuguesa</u>
1980	Il n'est pas facile d'aimer ses enfants  Não é fácil amar os nossos filhos	1980 = primeira edição Paris: Presses Universitaire de France (291 páginas)  1982 = segunda edição ampliada (304 páginas)  Tradução para língua espanhola, holandesa, japonesa e portuguesa (1984)
1984	Correntes actuais da Pedagogia (organisé par Georges Snyders, Antoine Léon et Rui Grácio) Capítulo intitulado: Pedagogias não-	Lisboa: Livros Horizonte.  Publicação em língua portuguesa e sem tradução

	directivas (da página 15 a 38)	para língua francesa
1986	La joie à l'école  A alegria na escola	Paris: Presses Universitaires de France (329 páginas)  Tradução para língua espanhola e portuguesa (1988)
1989	L'école peut-elle enseigner les joies de la musique?  A escola pode ensinar as alegrias da música?	Issy-les-Moulineaux: Ed. EAP. (130 páginas)  Tradução para língua portuguesa (1992)
1991	Des élèves heureux: réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires  Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários	1991 = primeira edição Issy-les-Moulineaux: EAP (160 páginas)  1999 = nova edição ampliada/debate com Jean Houssaye Paris; Montreal (Québec): L'Harmattan (160 páginas)  Tradução para língua portuguesa (1993)
1994	Heureux à l'université: étude à partir de quelques biographies  Feliz na universidade: estudo a partir de algumas biografias	Paris: Nathan Pédagogie (203 páginas)  Tradução para língua portuguesa (1995)
1996	Y a-t-il une vie après l'école: les études après les études, quelles joies?  Existe uma vida após a escola: os estudos após os estudos, quais alegrias?	Paris: ESF éditeur (140 páginas)  <u>Sem tradução para língua portuguesa</u>
1998	Marx au regard de Jaurès: Jaurès et nous, Jaurès et moi  Marx ao olhar de Jaurès: Jaurès e nós, Jaurès e eu	Vigneux (France): Ed. Matrice (48 páginas).  <u>Sem tradução para língua portuguesa</u>
1999	La musique comme joie à l'école  A música como alegria na escola	Paris; Montreal (Québec): L'Harmattan (214 páginas)  <u>Sem tradução para língua portuguesa</u>

2001	L'école comme vie, la vie en tant qu'école  A escola como a vida, a vida como uma escola	Vigneux: Édition Matrice (61 pages)  <u>Sem tradução para língua portuguesa</u>
2002	De la culture, des chefs-d'oeuvre, et des hommes, à l'école  Da cultura, das obras-primas e dos homens, na escola	Vigneux: Édition Matrice (70 páginas)  <u>Sem tradução para língua portuguesa</u>
2004	Toujours à gauche: propos et parfois échanges avec Jacques Ardoino  Sempre à esquerda: propósitos e às vezes trocas com Jacques Ardoino	Vigneux: Édition Matrice (301 páginas) Coleção de textos publicados entre 1998 e 2004  <u>Sem tradução para língua portuguesa</u>
2008	J'ai voulu qu'apprendre soit une joie  Quero que aprender seja uma alegria	Paris: Éditions Syllepse (267 páginas)  <u>Sem tradução para língua portuguesa</u>

**Quadro 1** - Livros publicados por Georges Snyders.

Fonte: Obras de autoria de Georges Snyders.

Ao recorrermos à cronologia das publicações das primeiras edições francesas dos livros de Georges Snyders, a fim de traçar o itinerário de suas obras, detectamos que as publicações do autor datadas de meados da década de 1990 não mais tiveram traduções para a língua portuguesa, seja de Portugal seja do Brasil.

A cessação das publicações em português dos livros do autor em referência, a partir de meados dos anos de 1990, possivelmente concorreu para dificultar a difusão de suas ideias. Esse fato pode estar relacionado, entre outras coisas, com a ascensão e difusão de outras perspectivas teóricas no cenário educacional brasileiro. Apresentadas como inovadoras, as novas perspectivas revelaram-se, em geral, opostas ao materialismo histórico, aporte teórico das produções snyderianas.

Ademais, entendemos, tal como Saviani (2008), que concorreu para o refluxo das proposições de natureza progressista, como as contidas nas obras de

Georges Snyders, a reconfiguração do cenário educacional brasileiro, promovida pela ascensão de políticas neoliberais. Foi nesse período que as políticas educacionais alicerçadas no modelo neoliberal, as quais têm se materializado em documentos produzidos pelo Banco Mundial (BM) e outras agências multilaterais, tais como, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), passaram a ditar a direção da educação no Brasil, assim como para os demais países periféricos. No caso do Brasil, a política educacional neoliberal foi cumprida à risca, além de referendada em documentos oficiais como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998; o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEF), de 1998; as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, de 2001. Tais documentos, cuja característica marcante é a conjugação de matrizes teóricas distintas e até mesmo antagônicas, expressam a tendência que tem prevalecido no cenário educacional brasileiro, isto é, miscelânea de diferentes perspectivas teóricas, de indefinição teórica, de confusão e banalização conceitual.

É no cerne desse contexto que precisamos avaliar sobre a descontinuidade de publicações, em língua portuguesa, das obras de Georges Snyders. Em nosso entendimento, ao incorporar as novas tendências em ascensão, as editoras também contribuem para o estabelecimento de determinadas leituras em detrimento de outras, não havendo nessa prática qualquer traço de neutralidade. Certamente, não estão isentas as razões comerciais e ideológicas para cessação das publicações<sup>6</sup> das obras de Snyders em língua portuguesa.

Desse quadro, quiçá, seja possível também derivar a ocorrência de outro fenômeno, qual seja, a exiguidade e descontinuidade de pesquisas sobre seu pensamento pedagógico. Supomos que, com base no quadro esboçado, seja possível encontrar pistas que indiquem por quais razões o conhecimento novo produzido pelos pesquisadores da área da Educação acerca do pensamento

---

<sup>6</sup> Se, a partir dos anos de 1990, constatamos, por razões ideológicas e comerciais, a descontinuidade de publicações das suas obras, observamos que, antes disso, nos idos de 1970, as ideias do autor já eram alvo de retaliação de cunho ideológico no Brasil, possivelmente em virtude da ditadura civil-militar. Exemplo disso é a indicação que observamos na primeira edição portuguesa, de 1974, do livro **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?**, qual seja, Venda interdita no Brasil.

educacional snyderiano não foi socializado e nem multiplicado na prática de pesquisa dos autores das dissertações, em especial por meio da orientação de novas pesquisas, conforme mencionamos anteriormente. Trata-se de uma questão relacionada à função social da pesquisa em Educação que precisamos nos atentar na condição de pesquisadores.

Observamos, neste ponto, que, alinhado à descontinuidade das publicações das obras de Georges Snyders em língua portuguesa e das pesquisas brasileiras sobre seu pensamento pedagógico, está o apagamento de sua memória em seu próprio país. Assim afirmamos com base na observação feita pelo professor José Carlos de Souza Araújo em aula sobre Georges Snyders realizada em novembro de 2010 na Disciplina História Geral da Educação e da Pedagogia, transmitida ao vivo da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Araújo (2010) deixa registrado, em sua apresentação, sua surpresa ao se deparar com dois dicionários franceses de educação, publicados recentemente, em que não há qualquer menção à Georges Snyders. O primeiro deles, com 1314 páginas, foi publicado no ano de 2006 pela *Presses Universitaires de France*, sob o título *Dictionnaire des Sciences Humaines*, sob a direção de Sylvie Mesuse e Patrick Savidan. O outro, com 736 páginas, publicado no ano de 2008, pela mesma editora e sob a direção de Agnes van Zanten, intitula-se *Dictionnaire de l'éducation*. Em ambos, nada consta a respeito de Georges Snyders ainda que uma infinidade de outros autores, franceses e estrangeiros, tenha sido contemplada. Questionamos se o fato de sua ausência em tais dicionários não significaria, ao invés de mero descuido involuntário, uma exclusão deliberada do autor e de suas ideias no campo educacional. Fazemos tal questionamento em razão de a mesma editora (*Presses Universitaires de France*) dos dois *Dictionnaires* já ter incluído, no passado, Georges Snyders entre as bibliografias mais importantes da Pedagogia apresentadas no *Guide de l'Étudiant en Sciences Pédagogiques* de 1972.

Sobre sua influência no Brasil, notamos que, em que pese a constatação da descontinuidade de estudos acerca de suas proposições, de um modo geral, as proposições pedagógicas críticas ainda são foco de interesse de parcela dos educadores brasileiros. Essa observação respalda-se na grande acolhida das



obras de Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, fato já mencionado nesta seção.

Em prosseguimento ao nosso fito de caracterizar a base sobre a qual firmamos o nosso trabalho, fazemos algumas observações quanto às dissertações já produzidas, a fim de marcar, neste ponto, a nossa leitura analítica e compreensiva.

Iniciamos pela dissertação e artigo de Sant'Ana Júnior (1993; 1996). Pontuamos que o nosso interesse pela investigação da obra de Georges Snyders tem perspectiva distinta daquela desenvolvida por esse autor, o qual delimitou seu estudo sobre três obras de Georges Snyders com base em referencial teórico externo ao do educador francês. De modo mais preciso, queremos dizer que a análise levada a termo pelo autor da dissertação assenta-se em referencial teórico distinto daquele empregado por Snyders, daí as incompatibilidades no modo de conceber a noção de progresso, cultura, função da educação escolar e de uma pedagogia progressista.

Observamos que, à luz de outro referencial teórico, Sant'Ana Júnior (1993) esforça-se por mostrar trechos da obra de Snyders que vêm ao encontro de suas convicções, pinçando frases e ideias do contexto da obra e do pensamento snyderiano. Observamos, também, que, ao privilegiar a investigação da noção de progresso e sua influência na construção da pedagogia progressista snyderiana, Sant'Ana Júnior (1993) não se dedica mais longamente ao aspecto pedagógico da obra de Snyders, questão que, de perto, interessa-nos e que nos propomos abordar neste trabalho.

De todo modo, sua dissertação muito nos auxilia no que concerne ao entendimento das críticas que certamente receberemos ao tornar público a nossa investigação, já que compartilhamos da defesa por uma educação escolar que ensine conteúdos culturais mais elaborados para todos os estudantes. Ao afirmarmos a existência de conteúdos mais elaborados não comungamos da convicção desse autor acerca da paridade absoluta das produções humanas, como se todas as interpretações e perspectivas fossem igualmente válidas e não houvesse um referente.

No que se refere às dissertações de Carvalho (1996), Ficagna (2004), Castro (2004) e ao artigo de Carvalho (1999), trabalhos cuja concepção teórica

que lhes dão suporte é a mesma adotada por nós, destacamos que são discussões que concorrem para ampliar os nossos conhecimentos acerca das obras de Georges Snyders e melhor nos movermos em seus meandros.

Em um esforço de generalização, salientamos que os trabalhos de Carvalho (1996), Ficagna (2004) e Castro (2004) apresentam em comum, cada um ao seu modo, a defesa do papel imprescindível exercido pelos conteúdos elaborados, os quais são afirmados como condição *sine qua non* para se alcançar a alegria, a participação efetiva como criadores, a compreensão do mundo e das relações sociais. Salientamos, ainda, que os três pesquisadores detiveram-se sobre questões chave no que toca à afirmação da especificidade da escola no ensino de conteúdos que podem ampliar as possibilidades dos sujeitos quanto à compreensão da realidade e atuação no mundo, com vistas à construção de outra forma, superior, de sociedade.

Por último, destacamos que a revisão que empreendemos auxilia-nos na detecção de que os estudos levados a termo por outros pesquisadores brasileiros não tratam da mesma questão por nós proposta. Este fato permite-nos, quiçá, divisar originalidade em nossa proposição, cujas questões a serem abordadas podem cooperar para a discussão de uma lacuna, que ainda encontra-se por fazer. Ao propormos derivar do pensamento pedagógico snyderiano contribuições para a abordagem do antipreconceito, nós pretendemos explorar as obras de Georges Snyders como fizeram Carvalho (1996), Ficagna (2004) e Castro (2004), ainda que estejamos à procura de outras compreensões.

Caracterizado o terreno da continuidade no qual inscrevemos a nossa investigação, passamos à próxima seção, na qual dedicamo-nos à apresentação de Georges Snyders, a fim de divisar, em seu processo de constituição como homem de seu tempo, a origem de temas caros à sua obra pedagógica como, por exemplo, o tema racismo, entre outros. Assim procedemos por considerar que um conhecimento mais radical acerca das criações humanas requer situar, no tempo e no espaço o seu criador.

### **3 GEORGES SNYDERS: PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE UM HOMEM E DE SUAS IDEIAS**

Propomo-nos, nesta seção, a apresentar aspectos da trajetória de vida do educador francês Georges Snyders. Nossa intenção, nesta empreitada, é evidenciar o quanto questões por ele teorizadas e defendidas como, por exemplo, a cultura elaborada, entre outras, deixaram marcas no seu processo de constituição pessoal. É nosso objetivo evidenciar que tais questões, entre tantas outras abordadas em suas obras, encontram suas origens no modo como o referido educador foi se constituindo como ser singular no bojo de relações particulares e determinações gerais.

À luz do suposto de que as biografias individuais não são compostas e protagonizadas em separado das condições sócio-históricas, entendemos que a singularidade das criações desse autor, sobretudo no âmbito da pedagogia – suas análises, críticas e proposições pedagógicas –, estão assentadas em seu processo de constituição como homem de seu tempo, em uma relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Para nós, esse intelectual, visto como singular em suas teorizações e proposições, deve ser concebido e investigado no conjunto das relações sociais particulares produzidas pelos homens por meio de atividade consciente, encontrando-se, nas bases destas, as relações sociais de produção, denominadas de relações gerais ou universais. É, pois, pela via do estabelecimento de relações entre os âmbitos singular-particular-geral, constituintes de sua trajetória de vida, que pretendemos nos aproximar da materialidade de seu ideário pedagógico.

Para alcançar tal propósito, exploramos, no decorrer da seção, aspectos biográficos do autor para evidenciar sua historicidade. Antes disso, porém, expomos os pressupostos que regem nossa ação.

#### **3.1 GEORGES SNYDERS, UM HOMEM DE SEU TEMPO**

Alguns pressupostos teóricos orientam-nos nesta exposição, os quais balizam o modo como nos movemos pela biografia do autor e nos detemos em

determinados aspectos de sua trajetória, precisamente aqueles que, em nosso entendimento, encontram-se objetivados em suas proposições pedagógicas, sobretudo na forma de categorias, como veremos em seção vindoura.

O primeiro pressuposto diz respeito ao entendimento de que as proposições, sejam elas pedagógicas, como é o caso do autor em estudo, sejam de outra ordem, deste ou de qualquer outro autor, não são invenções propriamente individuais e particulares. Constituem-se, antes, em criações derivadas de uma realidade histórico-social. Ainda que, às produções humanas, seja dada conotação pessoal, as mesmas são sempre derivadas da realidade social. Daí que, para entendê-las, requer-se do pesquisador a mediação de elementos teóricos e históricos que permitam tanto sua análise quanto sua síntese.

Outro pressuposto que nos orienta é o entendimento de que criador e criações não pairam sobre a materialidade histórica. Pelo contrário, ao mundo objetivo, relacionam-se produtor e produções. A respeito dessa relação entre produtor, produções e mundo objetivo, destacamos que a mesma, à primeira vista, dificilmente é compreensível. E por que não?

Para uma resposta adequada a esta questão recorreremos à explicação de Kosik (1976), precisamente no que toca à questão de que todo e qualquer fenômeno manifesta-se, no plano imediato, com pretensa independência. Esse fato é o que lhe confere o caráter de pseudoconcreticidade (reino das aparências). Superar esse caráter constitui-se tarefa do pensamento dialético, que, à medida que consegue demonstrar o caráter mediato dos fenômenos, atravessa a barreira da pseudoconcreticidade e prova o caráter derivado dos mesmos. O pensamento dialético, portanto, não aceita o mundo das representações e do pensamento comum sob seu aspecto imediato e, por isso mesmo,

[...] submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade (KOSIK, 1976, p. 21, grifo do autor).

Intimamente relacionada à práxis social, é feita a construção da história pessoal de cada homem, produzida e produtora da história social de seu tempo. Por isso mesmo, importa-nos trazer para discussão a natureza histórico-social da vida pessoal de nosso autor, com vistas à aproximação das mediações educativas, políticas e econômicas que operaram na construção da sua subjetividade e teorizações, sobretudo relacionadas à sua concepção de desenvolvimento humano por intermédio da cultura elaborada, propiciada pela educação escolar.

Nesse sentido, é preciso vincular sua teoria ao seu contexto sócio-histórico, apreendendo-a em relação às grandes questões que se apresentavam ao autor em seu tempo, não ignorando, desse modo, que suas produções sejam uma resposta às mesmas. Como bem nos ensina Marx (2008) no prefácio da obra **Contribuição à crítica da economia política**, o modo de produção da vida material determina o desenvolvimento de outros aspectos da vida humana, como o social, o político, o intelectual, etc. Ainda que estes aspectos sejam determinados, ressaltamos que toda criação intelectual tem seu nível de autonomia e é a expressão de um esforço pessoal de seu criador.

Consoante à ideia do caráter derivado das produções humanas, destacamos que autor e obras são históricos e sociais, por isso expressam valores, ideias, ideologias e determinados modos de ser, pensar, sentir, agir, assim como se apropriam e objetivam lutas próprias de um tempo, local e lugar que se ocupa no interior das relações sociais.

É por este norte que entendemos que Georges Snyders e suas produções, no âmbito da pedagogia, devem ser por nós perscrutadas.

Para tanto, caminhamos, no decurso desta seção, com o propósito de compreender as determinações históricas do nosso autor, levando em conta que a realidade deve ser apreendida dentro da complexidade das relações, em que a unidade objetividade/subjetividade concorre para a produção da práxis social concreta. Isto porque somente mediante um olhar atento à práxis social podemos, de fato, conhecer as produções humanas, procedendo à reprodução do real no pensamento humano, como bem nos ensinam os pensadores Marx e Engels (1986). Tal como Barroco (2001), entendemos que compreender o real requer conhecer a lógica contraditória que o rege e que leva a uma dada conformação

das relações sociais, as quais imprimem determinados valores e práticas que fazem do homem um homem de seu tempo.

Deste modo, miramos para Georges Snyders como um homem de seu tempo, o qual, em interação com as condições reais de existência, constituiu-se homem consciente de tarefas históricas que se lhe apresentavam em termos de educação. Sua atividade teórica, materializada em suas obras, é, em nosso entendimento, expressão disso.

Poderá o leitor a esta altura de nossa exposição estar se perguntando: se Georges Snyders é um homem de seu tempo, por que, então, estudá-lo hoje?

Com vistas a subsidiar a reflexão acerca dos processos educativos que são instituídos e reproduzidos em nossas escolas na atualidade, os quais, na maioria das vezes, não são por nós entendidos como adequados, estimulamos ao estudo dos escritos snyderianos a análise crítica feita pelo autor sobre a formação escolar, bem como suas proposições para uma pedagogia marxista. Entendemos que, para maior clareza da educação da época atual, é indispensável lançarmos à tarefa de compreender o autor em relação à sua época e identificar as suas contribuições, que se mantêm pertinentes aos desafios da pedagogia neste início de século XXI.

As suas contribuições são concebidas como recurso para compreendermos os caminhos tomados pela escola brasileira na atualidade, cada vez mais distanciada da cultura elaborada e da alegria cultural, as quais são tratadas por Snyders (1974b, 1979, 1981, 1984b, 1988, 1993, 1995, 1996b, 2001, 2008a, 2008b). É, pois, nesses termos, que consideramos profícuo recuperar e refletir as lúcidas teorizações deste autor, em oposição à exaltação das cegueiras do conhecimento, discurso que ainda se apresenta com aparência de criativo e inovador, mesmo que a prática escolar revele sua inocuidade.

Antes, porém, de nos dedicarmos aos escritos pedagógicos do autor, cumpre situá-lo no tempo e no espaço. Isto porque sua vida singular está repleta de seu contexto histórico, logo, de questões de ordem conjuntural. Entendemos que suas teorizações pedagógicas trazem marcas, entre as quais destacamos em nosso estudo: 1) formação familiar e escolar; 2) vivência de sub-humanidade, de resistência em situação de extermínio no campo de concentração de Auschwitz;

3) tomada de consciência e posicionamento de classe, expresso na defesa de uma pedagogia de inspiração marxista.

Para esta empreitada, lançamos mão de memórias apresentadas pelo próprio autor em entrevistas e livros, as quais são reveladoras de seu percurso de vida.

### 3.1.1 Família de origem: relação pais e filho

Sem a intenção de entrar no debate sobre as diferentes concepções que explicam a instituição família, assinalamos, com base em Tozoni-Reis (1984), a importância que a mesma possui na estruturação da personalidade e na vida emocional de seus membros, bem como nas relações sociais em que ela se inscreve. Na condição de instância mediadora entre o indivíduo e a sociedade, a qual possui sua especificidade e não prescinde, de modo algum, de outras instâncias da totalidade social, no interior da família, cada novo indivíduo que nasce aprende a perceber o mundo e nele se situar. Trata-se, conforme o autor em destaque, da instância formadora da primeira identidade social, isto é, do primeiro nós ao qual o indivíduo aprende a se referir. É a família que, primeiramente, apresenta ao novo indivíduo o mundo e as relações sociais, cumprindo, assim, em complementação a outros agentes sociais, uma função educativa.

Calçadas pelo entendimento de que a educação familiar também concorre para compor as histórias singulares, remetemo-nos às vivências familiares de Georges Snyders, a fim de melhor compreender o autor e as origens de alguns temas por ele discutidos em âmbito pedagógico.

Em 18 de abril de 1917, nascia em Paris, capital da França, o menino Georges Snyders, cujos pais eram de origem holandesa. Este fato não será um mero detalhe em seu percurso, haja vista as repercussões em sua vida. Estabelecidos na França desde 1910, os pais de Georges Snyders nutriam, à época, forte desejo de serem considerados autênticos franceses, passando em silêncio tudo o que pudessem trazer de estrangeiro em seus modos (SNYDERS, 2008b).

É ilustrativo dessa busca por autenticidade, a própria história de vida de seu pai, que desejava ser, quando jovem, professor de francês. Em razão de as finanças da família não lhe permitirem estudo mais prolongado, ao ser enviado de Amsterdã, capital da Holanda, à Paris, para trabalhar como representante, seu pai afrancesou-se de maneira marcante, adquirindo um conhecimento muito preciso da língua, de suas complexidades, expressões idiomáticas, não apresentando qualquer sotaque. Contava, para isso, com uma extensa biblioteca, a qual continha obras clássicas que abarcavam gregos e romanos até obras contemporâneas, escritas em francês ou traduzidas para o francês (SNYDERS, 2008b).

Mesmo no caso de Georges Snyders, nascido na França e influenciado pelos pais no sentido de se tornar um legítimo francês, este também não conseguia convencer a todos de sua autenticidade. Na escola, por exemplo, deparou-se, algumas vezes, com falas ferinas por parte de seus colegas sobre os polacos<sup>1</sup>, referência depreciativa a um conjunto heterogêneo de pessoas no qual se sentia englobado ante a origem estrangeira e judia de seus pais. Em outras ocasiões, ainda na escola, sentiu o desconforto de olhares desconfiados sobre si, que lhe pareciam beirar à rejeição.

Embora tais situações o incomodassem, o menino Snyders não tinha, à época, condições para aderir à luta contra o xenofobismo e o antissemitismo. Por isso mesmo, em muitas ocasiões, guardou silêncio, que mais tarde lhe pareceu cúmplice, diante de discursos ofensivos sobre as invasões de estrangeiros na França (de fato, por essa época, havia, no país, grande quantidade de imigrantes, em especial de origem italiana e polonesa, que disputavam empregos com os franceses e, por isso mesmo, eram depreciados por estes).

Supomos que tenham origens nessas vivências, tanto em âmbito familiar quanto escolar, seu interesse e dedicação às questões relacionadas ao racismo, tema que, mais tarde, não passará despercebido em suas discussões pedagógicas, conforme nossos estudos na seção cinco.

Outro tema que, igualmente, faz parte de suas discussões pedagógicas e que esteve presente em suas vivências em âmbito familiar é a música. Antes de

---

<sup>1</sup> Trata-se de denominação utilizada com conotação depreciativa e pejorativa. Sobre a questão polaca no Brasil, há publicado o livro **Saga dos polacos: a Polônia e seus emigrantes no Brasil**, de autoria de Ulisses Iarochinski.



prossequir, marcamos que a música, como produção humana, está situada no campo das objetivações genéricas, cuja apropriação não se realiza espontaneamente. Chamamos, aqui, a atenção sobre o quanto é desafiador o processo de apropriação das produções humanas mais complexas, as quais são potencialmente enriquecedoras da subjetividade.

Destacamos algumas recordações de Georges Snyders acerca da influência familiar em seu desenvolvimento musical.

Nosso autor recorda que, em sua casa, a música era cultuada como uma religião, haja vista seus pais, judeus absolutamente não praticantes, terem substituído o culto religioso por ela, sobretudo seu pai que desenvolveu por essa arte um profundo amor e sensibilidade. Seu pai, embora não soubesse tocar instrumento musical algum, diante de partituras era capaz de decifrar suas notas, possuindo uma compreensão musical que, em geral, é encontrada somente em grandes profissionais (SNYDERS, 2008b).

A influência do pai melômano<sup>2</sup>, que procurava viver a música como um mundo já harmonioso e reconciliado, não tardou a se manifestar sobre o filho. Manifestou-se no sentido de Georges Snyders aprender, desde tenra idade, a amar a música. Imbuído em uma atmosfera de culto à música, o menino passou a cultivar um forte desejo de se tornar um legítimo pianista, tendo principiado cedo nessa arte. O próprio autor faz menção ao modo como tal iniciação se desencadeou:

Meu pai iniciou-me na música de uma maneira extremamente fina: de uma parte assegurava obras de qualidade, mas não tão difíceis – que não atingiam o último: *Mireille*<sup>3</sup> de Gounod. E de tempos em tempos, dava uma obra-prima relativamente curta para que eu não me sentisse oprimido, como a invocação de Zarastro em *A flauta encantada* de Mozart<sup>4</sup>. (SNYDERS, 2008b, p. 16, tradução nossa).

---

<sup>2</sup> Paixão exagerada pela música.

<sup>3</sup> Trata-se de uma ópera em cinco atos, composta por Charles Gounod (1818-1893). Sua criação data de 19 de março de 1864 no Teatro Lírico em Paris (CHARLES..., 2011).

<sup>4</sup> No original: “Mon père m’a initié à la musique d’une façon extrêmement fine: d’une part posséder à fond des oeuvres de qualité, pas trop difficiles – et qui n’atteignent pas à ultime: *Mireille* de Gounod. Et de temps en temps, l’empoignade par un chef-d’oeuvre, assez bref pour que jê ne me sente pás débordé, comme l’invocation de Zarastro dans *La Flûte enchantée* de Mozart”.

Podemos observar que seu pai não só iniciou o filho na música como o acompanhou em seu desenvolvimento musical. Isso fica evidenciado quando Snyders (2008b) menciona que o pai exigia-lhe, com insistência, que, ao tocar o piano, a sua música o fizesse reviver algo da emoção que sentia ao assistir aos concertos.

Por isso mesmo, desde muito cedo, Georges Snyders pôde perceber que a música que escutava no concerto e aquilo que ensaiava tocar por si constituíam-se seu maior sofrimento e sua maior alegria. Esta menção feita pelo autor nos remete à sua discussão acerca da alegria verdadeira, que, para ser alcançada (via apropriação cultural), exige que seja percorrido um árduo caminho, ou seja, para se alcançar a alegria verdadeira, faz-se necessário uma verdadeira formação que, como bem destaca Snyders (1988), ora é complexa, inassimilável, enfadonha e, até mesmo, dolorosa. Este caminho é, no entanto, necessário para se alcançar a alegria genuína.

Além de seu pai, exerceu imensa influência sobre seu desenvolvimento musical um pianista alemão consagrado às sonatas de Beethoven, cujo nome Snyders (2008b) não revela. Consta que o jovem Georges Snyders acompanhou todos os seus recitais até a eclosão da Segunda Guerra Mundial, tendo elegido tal pianista como um modelo no seu esforço pelo progresso musical. Ainda que nunca o tenha abordado pessoalmente, nosso autor revela que não deixava de imaginar qual seria a avaliação daquele exímio pianista se um dia o visse e o ouvisse tocando.

Detectamos, neste ponto, uma possível origem de outro tema contemplado por Georges Snyders em suas discussões pedagógicas. Trata-se da questão do modelo, tão necessário no processo de aprendizagem.

Em retrospecto ao seu percurso musical, Snyders (2008b) admite que, mesmo tendo se dedicado com afinco ao estudo da música, não conseguiu alcançar o patamar de um grande pianista. Essa realidade tornou-se mais evidente para si a partir dos 13 anos, momento em que ficou dividido entre o desejo e o sonho de ser um pianista de verdade e o empenho à escola. Embora tentasse convencer-se de que seus desejos não eram inconciliáveis, foi percebendo que, se durante algumas semanas se dedicava com afinco ao piano,

suas notas escolares baixavam sensivelmente. Talvez seja esta a razão de ter classificado seus progressos técnicos ao piano como os de um gentil amador.

Vimos essa compreensão ser reiterada por ele em entrevista concedida à Martine Lany-Baile (SNYDERS, [200-]), no Programa de Formação Continuada Transform Ciência da Educação, da Universidade de Nantes, ao ponderar não ser uma pessoa genial, um pianista genial, ao advogar que a criatividade e a genialidade é menos comum do que faz crer a escola.

Outro destaque que fazemos, pautando-nos nas vivências familiares de nosso autor, refere-se à importância do papel do adulto no processo de formação da criança, questão que percebemos presente em suas discussões pedagógicas.

No tocante a esse papel, assinalamos que, além da influente presença do pai, Georges Snyders contou com a presente e constante intervenção da mãe. Esta teve importância marcante em sua educação, bem como em seu projeto de tornar-se um grande pianista. Snyders (2008b) recorda que sua mãe era amável com todos e que ela atingira um nível de sensibilidade artística correspondente ao de seu marido, acompanhando-o aos concertos, à ópera, ao teatro. Para Georges Snyders, a sensibilidade pelas artes, de ambas as partes, constituía-se em um laço de amor que unia o casal.

Dotada de sensibilidade artística e maternal, sua mãe exerceu um papel ímpar em sua educação humana e intelectual. Snyders (2008b) rememora que, em seus projetos de menino para decifrar a emoção possível de ser desencadeada com uma sonata ou com um texto literário, sua mãe o acompanhava continuamente. Nesses projetos, diante das suas incertezas e dificuldades, ela tranquilizava-o, mas nunca por meio de elogios vazios, afirmava sempre a favor de sua capacidade de avançar, gradualmente, até o fim de si mesmo.

No tocante a esse papel imprescindível a ser desempenhado pelo adulto, tal qual fazia sua mãe, ante as incertezas e dificuldades que fazem parte do percurso de formação da criança, Snyders (1984a, p. 243) explicita que “uma criança é um ser que, por um lado, tem ainda poucos êxitos no seu activo – e, por outro lado, sente uma necessidade urgente de conseguir êxitos capazes de o tranquilizarem quanto a si próprio [...]”. O adulto entra em cena para que a criança não se desespere e renuncie ante os obstáculos que vai encontrando em seu

percurso de aprendizagem, cabendo ao adulto organizar-lhe as dificuldades de modo que aquilo que deseja do filho e para o filho não seja a renúncia daquilo que o filho é. Na realidade, Snyders (1984a, p. 246) demonstra que o papel do adulto “[...] é ajudar uma criança que está em discordância consigo própria a adquirir mais coerência e, portanto, mais poder, alimentar o impulso necessário para abordar o que é novo, em vez de ruminar os mesmos conflitos infantis”.

Para Snyders (1984a, p. 246), com o amor dos pais, a dificuldade da criança ou dos filhos ante a aprendizagem de algo pode ser transformada em um esforço conjugado e justifica: “na medida em que compreendo esse problema e consigo que ele o compreenda, ele pode tranqüilizar-se: eu não lhe tiro o seu lugar; não resolverei os seus problemas em vez dele. Isto não quer dizer que ele tenha de resolvê-los sozinho”. Por certo que, no processo de inserção da criança no mundo e de apropriação das criações humanas, ela precisa de acompanhamento do adulto, em especial dos pais. A esse respeito Snyders (1984a, p. 252) explica que:

O real, o primeiro real, é trazido, encarnado, pelos pais – e é o amor deles que pode apoiar o filho a passar agilmente do fictício para o verdadeiro, unindo o enriquecimento que ambos podem fornecer; trata-se de fazer com que a criança sinta o acesso ao real, a compreensão do real como um poder novo, posto, pouco a pouco, à sua disposição. É constante o apelo que a criança faz ao adulto para ajudar a não perder pé no mundo.

Explica, ademais, que a criança é uma força que corre o risco de se fechar medrosamente em si mesma. Por isso mesmo lhe é necessário o amor dos adultos, amor que favorece a sua abertura para o mundo e do qual vai tirar suficiente confiança na vida.

Sempre presente ao lado do filho para lidar e resolver seus problemas e dificuldades, a mãe de Georges Snyders foi quem o ensinou, entre outras coisas, a ter confiança em si mesmo e o ajudou a se abrir para o mundo das relações humanas, mundo que, de certo modo, causava-lhe medo. Snyders (2008b) avalia que sem o amor de sua mãe, quando criança, ele tenderia a fugir e refugiar-se no mundo harmônico da música, mundo ao qual estava conectado, mas que, ao mesmo tempo, o distanciava do mundo real.

Ao forte amor cultivado e compartilhado no lar, sobretudo o amor de sua mãe, é que ele atribui sua força de vida e de resistência diante das agruras vividas em Auschwitz em razão de sua deportação e detenção, tema que abordaremos proximamente. Snyders (2008b, p. 15, tradução nossa) assim explicita essa compreensão: “Sem o amor de minha mãe, se eu não tivesse me apoiado no amor de minha mãe (meu pai também era evidentemente uma fonte de energia), eu teria ainda menos chance de sobreviver a Auschwitz”<sup>5</sup>.

Certamente, temos, nessas questões, pistas sobre uma possível origem de outro tema ao qual nosso autor se volta em suas discussões educacionais. Trata-se do tema amor. Referente ao tema, observamos que assim como Snyders (1988) não trata da alegria cultural como uma alegria banal, espontânea, volátil e esvaziada, o autor também não discute o tema amor de modo simplista. Na realidade, busca fazê-lo à luz do marxismo. Tal abordagem do tema amor supõe colocar na berlinda um entendimento naturalizado e ideologizado acerca da relação entre pais e filhos.

O próprio Snyders (1984a, p. 69) nos dá pistas dessa abordagem ao expor que “[...] amar o filho não corresponde de modo nenhum a um impulso instintivo, universal, simplesmente natural, e que poderíamos abstrair-nos de qualquer contexto social”. Na realidade, em sua exposição nos faz notar a impossibilidade de a criança ser amada plenamente em uma sociedade em que há camadas exploradas, em que vigora uma oposição hostil entre os seres humanos.

Outro aspecto que nos chama atenção em sua discussão a respeito do amor é a conformação da família sob seu aspecto moderno, qual seja, a família isolada em sua intimidade e cortada da sociedade. Sobre isso, destacamos a seguinte ponderação de Snyders (1984a, p. 186): “a família moderna continua a encerrar o risco de se voltar para si própria, de servir de refúgio contra a sociedade, de quebrar a vida social – e é, nesse caso, a sede de um amor necessariamente estreito para com os filhos, e até dos cônjuges entre si”; por isso mesmo, “[...] quanto mais tempo o indivíduo passa no seio da família e mais potencial afectivo nela investe, menos lhe fica para o domínio público”.

---

<sup>5</sup> No original: “Sans l’amour de ma mère, si je n’avais pas été soutenu par l’amour de ma mère (de mon père aussi évidemment, Il m’était une source d’énergie), j’aurais eu encore moins de chance de survivre à Auschwitz”.

Certamente tal isolamento não deixa de repercutir na qualidade do amor entre pais e filhos. Referente a tal questão, Snyders (1984b, p. 172) avalia que “[...] o amor pelo filho tornar-se-ia qualquer coisa de mesquinho, visto ficar separado do amor pelo conjunto dos homens”. Ao posicionar-se pela ultrapassagem desse tipo de amor, o qual corre o risco de ser de uma qualidade bastante pobre, tem clareza de que “[...] a antinomia entre intimidade familiar e abertura para amplas comunicações, a antinomia, portanto, entre o amor pelo meu filho e o amor pela humanidade, não tem nada de um dado imutável e fatal, e todos os nossos esforços têm em vista ultrapassá-la”. Ainda que não seja um dado imutável e fatal, considera que “o antagonismo entre a família e a sociedade é tanto mais insolúvel quanto mais exacerbado são os conflitos entre os meus e os outros [...]” (SNYDERS, 1984a, p. 174, grifo do autor).

O amor, portanto, nesse contexto de antagonismos, fica comprometido, constituindo-se de modo parcial, posto que constrangido pelos conflitos entre os meus e os outros. De uma perspectiva marxista, a superação de tal antagonismo requer um amor que incorpore amor individual e laços comunitários, abrindo uma correlação para participação da vida familiar e participação na sociedade global, em especial na luta social.

Na convivência de Georges Snyders com os pais, há vestígios dessa antinomia entre vida familiar e laços comunitários. Conta-nos o autor que se, em relação à sensibilidade musical, o compasso entre ele e os pais era o mesmo e a atmosfera familiar era de harmonia, isso não se repetia em termos de sensibilidade política, sobretudo em relação à pobreza no mundo, à existência de classes, que os pais pareciam não notar. Lembra-se que esse descompasso, aos poucos, cristalizou-se em divergência realmente política, já que seus pais penderam para as crenças e temores contra a esquerda, o que, no juízo do filho, dava-se mais no plano dos sentimentos que de uma perspectiva estruturada. Se, por um lado, temas de cunho político tornavam-se cada vez mais importantes para o jovem Georges Snyders, por outro, não os trazia para o convívio familiar, a fim de evitar o desconforto de algumas discussões e de certos silêncios (SNYDERS, 2008b).

Para nós, o descompasso que se estabeleceu entre Georges Snyders e seus pais ilustra a antinomia individual *versus* social que perpassa a família. Isto

porque o descompasso entre pais e filho instala-se à medida que o filho vai se abrindo para o domínio público, para as reivindicações comunitárias de todos os seres humanos e não restritas às reivindicações dos meus e para os meus; vai se abrindo para um mundo que se mostra carregado de ameaças, mas também de possibilidades, para além do refúgio encontrado no lar, contra a sociedade e, no caso de Georges Snyders, encontrado também no mundo da música. Lembramos que, ao buscar esse refúgio, abre-se a chance de a família se isolar da sociedade, abrigando-se em si mesma, tornando-se sede de um amor necessariamente estreito, como bem assinala o próprio Snyders (1984a).

E por que é considerada sede de um amor necessariamente limitado? Assim o é por ser um amor fechado aos membros da família. Sobre isso, Tozoni-Reis (1984, p. 116) assinala que, sob a forma moderna, “[...] a família nuclear burguesa inserida nas relações sociais mais amplas vai modelar o desenvolvimento dos papéis sociais de seus membros em função de determinações que a transcendem [...]”. Lembra-nos que se trata do padrão dominante de estrutura familiar, o qual se encontra difundido entre outras classes sociais. Sob os padrões familiares burgueses, forma-se o indivíduo repetidor de fórmulas veiculadas pela ideologia dominante, cidadão passivo e, de certo modo, conservador, com iniciativa somente para bater-se pelos ideais da ascensão social e econômica. Para tal ascensão, tem de competir com o outro, vencer o oponente. Como bem assinala Marx (2004), sob as relações alienadas, o fundamento da organização social é a luta, a guerra, a oposição hostil. Por certo, oposição hostil não combina com colaboração, cooperação genuína. Nesse sentido, é possível vislumbrar a impossibilidade de um amor completo, seja na família ou fora dela, sob as relações alienadas, estranhadas, de oposição hostil entre os seres humanos, relações mediadas pelas classes sociais.

Estas questões acerca do amor entre pais e filhos, vistas de uma perspectiva não naturalizada, que põe a nu a pobreza desse amor, incitam-nos a refletir sobre o quanto estamos apartados do enriquecimento do sentido e sentimento humano sob a lógica de uma sociedade de classes antagônicas, sobretudo na sociedade capitalista, em que o individualismo e a competição exacerbados andam a passos largos e obstaculizam o amor e a amizade genuína.

Em nossa sociedade, o ser humano ainda não tornou a essência humana sua essência natural, a sua natureza humana não se tornou natureza. Isso somente se efetiva à medida que a necessidade do ser humano se torna uma necessidade humana, à medida que o outro ser humano, porque é ser humano, torna-se uma necessidade para nós e tomamos consciência de que nossa existência individual é, ao mesmo tempo, comunitária (MARX, 1983).

O problema que se nos impõe é que, sob as condições de concorrência, exploração e individualismo, não somos seres comunitários, assim como o outro ser humano não se tornou ainda uma necessidade para nós. Prevalece, portanto, a antinomia individual *versus* social, e a família, embora não somente ela, permanece como sede de um amor necessariamente limitado ao refugiar-se em si mesma, isolando-se da sociedade, ainda que seja determinada por ela.

Em face das questões ora arroladas, entendemos que, da educação familiar de Georges Snyders, deriva-se o seu amor pela música, o reconhecimento da necessidade do amor na formação humana, a importância da dedicação para se alcançar a alegria cultural e, também, as primeiras inquietações no tocante ao racismo, uma das manifestações do fenômeno preconceito. Vejamos, a seguir, aspectos da sua educação escolarizada, por meio da qual tem seu círculo de relações ampliado e novos desafios se apresentam para si na condição de criança e, mais tarde, como jovem.

### **3.1.2 Formação escolar: ampliação da abertura para o mundo e iniciação da tomada de consciência de problemas do mundo**

Entendemos que o estabelecimento de relações interpessoais educativas tanto na família quanto em círculos mais amplos, como, por exemplo, o círculo escolar, pode levar a um estado de maior consciência a respeito de si mesmo e do mundo. O estabelecimento de tais relações é algo fundamental se entendemos que cada ser humano constitui-se no processo de construção que faz do mundo, humanizando o mundo e a si próprio. Por essa senda, apresentamos aspectos da formação escolar de Georges Snyders, formação a partir da qual foi iniciado seu processo de tomada de consciência do mundo em suas condições e contradições.



Acerca da educação escolarizada<sup>6</sup> do nosso autor, esta começou por uma creche pertencente a um *lycée* chamado Lamartine, onde frequentou a escola maternal. Sobre essa época, destacamos a lembrança de Snyders (2008b) de que sua sala de aula era decorada notadamente por reproduções de pinturas Impressionistas<sup>7</sup> e que, para harmonizar com tais pinturas, a professora costumava organizar seus alunos para ouvir músicas de Debussy<sup>8</sup>.

Antes de prosseguir, abrimos um parêntese no tocante a esse modo de organizar o espaço escolar ocupado pela criança, tal qual feito pela professora da escola maternal que frequentou Georges Snyders. Trata-se de um modelo de organização que não é mero detalhe se visto sob a Perspectiva Histórico-Cultural, referencial teórico que se caracteriza pela defesa de apresentação às novas gerações daquilo que há de mais elaborado pela humanidade (seja em termos de conhecimento artístico, científico, filosófico, ético, etc.). Na realidade, a atividade educativa organizada de modo a priorizar a arte concorre para o acesso da criança às riquezas humanas, ampliando seu universo cultural e estimulando-a ao aprendizado, por conseguinte, suscitando a sua motivação e consequente desenvolvimento. Para nós, a menção feita por Georges Snyders sobre a combinação, na escola maternal, entre reproduções de pintores impressionistas e composições do pianista Debussy precisa ser considerada e refletida, sobretudo porque temos vivenciado e reproduzido um modelo de educação escolar e de infância que se revelam empobrecidos neste início de século. Urge, neste sentido, a promoção de práticas educativas mais consequentes em favor de uma educação para valorização das potencialidades humanas. É justamente isto que

---

<sup>6</sup> Os níveis de ensino do sistema francês são constituídos pela *École Maternelle*, *École Élémentaire* (obrigatória a partir dos seis anos), *Collège* (segundo ciclo do ensino básico), *Lycée*, *Enseignement Supérieur*. Ao final do *collège* (segundo ciclo do ensino básico), os estudantes podem continuar seus estudos em um liceu de ensino geral, tecnológico ou profissional (FRANCE, 2010).

<sup>7</sup> O impressionismo foi um movimento surgido na França no século XIX. Entre outros nomes, destacam-se: Claude Monet (1840-1926), Pierre Auguste Renoir (1841-1919), Vicent Van Gogh (1853-1890).

<sup>8</sup> Trata-se do músico e compositor francês Claude-Achille Debussy (1862-1918), que nasceu em Saint-Germain en Laye, França. Esse pianista francês, considerado de primacial importância na música francesa e na história da arte dos sons, criou, no início do século XX, sua própria linguagem musical com um sistema original de harmonia e de estrutura musicais inspirado nos pintores impressionistas e nos poetas simbolistas. Sua abordagem teve enorme influência na música moderna. O começo do século passado é considerado o ápice do desenvolvimento da linguagem musical, conforme destaca o pianista brasileiro Raul Passo, que apresentou em outubro de 2010, no Museu Paranaense em Curitiba, a composição *Les soirs illuminés par l'ardeur du charbon* (As noites iluminadas pelo ardor do carvão), última peça escrita por Debussy e nunca antes apresentada no Brasil (PARANÁ, 2010).

vislumbramos no que traz Georges Snyders acerca de sua sala de aula e que justifica esse parêntese.

Posto isto, prosseguimos com a exposição acerca da educação escolarizada de nosso autor.

Após o *Lycée* Lamartine, Georges Snyders estudou no *Lycée* Rollin, instituição na qual permaneceu até prestar os exames do *baccalauréat*<sup>9</sup> (em nosso sistema educacional, isso corresponderia permanecer na mesma instituição do início do Ensino Fundamental até o término do Ensino Médio). De seu percurso nesse *lycée*, ficou em sua lembrança a constituição das relações de camaradagem entre as crianças. Lembra que, por ser muito bom aluno, inicialmente, teve dificuldades para ser aceito pela classe e que, somente aos poucos, foi assimilando as regras do jogo para alcançar tal aceitação. Para isso, teve que mostrar aos colegas, nos tempos e espaços de recreação, que a força dos livros não suprimia a força dos punhos, bem como teve que fazer parte de alguns motins e algazarras coletivas. Ademais, percebeu que, às vezes, era preciso saber desagradar o professor para não se tornar, de modo visível demais, o seu preferido e, assim, correr o risco de ser excluído dos círculos de camaradagem.

Recorda, ainda, que, em seu percurso nesse *lycée*, fazia parte de um pequeno grupo de alunos aplicados, que protestavam contra o não cumprimento da promessa de alegria feita pela escola.

No tocante ao tema alegria na escola, Snyders (2008b, p. 22, tradução nossa) avalia que aquilo que deveria ser problema especificamente escolar, cuja resolução e entendimento por parte do aluno seria expressão da verdadeira alegria na escola, não era nunca abordado pelos professores. Observa que, comumente, a escola interrompia justamente no momento em que a alegria poderia atender aos problemas nascidos e apresentados no e pelo cotidiano, embora não se limitando a ele.

---

<sup>9</sup> O *baccalauréat* foi criado em 1808, via Decreto, por Napoleão Bonaparte. Trata-se de um diploma do sistema educativo francês que tem dupla particularidade, qual seja, sancionar o fim dos estudos secundários e dar acesso ao ensino superior. É um diploma indispensável para a entrada no ensino superior. Há três tipos de *baccalauréat*, correspondendo a três vias de estudos no liceu: *baccalauréat général*, *baccalauréat technologique* e *baccalauréat professionnel*. Vale observar que, no interior de cada *baccalauréat*, há as séries como, por exemplo, a série *économique* e *sociale*, para o *baccalauréat general* (FRANCE, 2011).

Desde essa época, nosso autor já percebia que a escola não ia até o fim naquilo que se propunha a ensinar, detendo-se justamente no momento de promover a alegria do entendimento dos problemas que são próprios do mundo e da vida cotidiana e que envolve a todos por todos os lados.

A esse respeito, Snyders (2008b) lembra-se de seu professor de geologia que dizia coisas bonitas sobre o planeta Terra, com o fito de persuadir os alunos de que este se tratava de uma mistura complexa. Todavia jamais colocava em questão a terra real que seus alunos viviam, lidavam e sentiam. Por isso mesmo, era comum o aluno permanecer sobre suas posições mesmo depois das lições ensinadas pela escola, não se apropriando delas.

Outro exemplo é o de seu professor de física que se entusiasmava ao ensinar sobre os raios convergentes e divergentes, fato que o nosso autor reconhece não ser desinteressante, mas que dedicava pouco tempo para explicar aos alunos o mundo da técnica que os rodeava e os atraía, demonstrando, entre outras coisas, sobre o funcionamento do rádio, sobre a marcha de um motor.

No caso das aulas de geometria e álgebra, a situação não era muito diferente. Snyders (2008b, p. 22, tradução nossa) recorda que a álgebra não lhe causava “[...] tanta dificuldade, pois era suficiente aplicar atentamente e escrupulosamente as regras estabelecidas”<sup>10</sup>; já a geometria o fascinava e atemorizava, posto que lhe parecia “[...] como a união do rigor na demonstração e uma espécie de adivinhação [...]”<sup>11</sup>.

No tocante a literatura ensinada no *lycée*, sua iniciação literária orientou-se pela sequência dos acontecimentos históricos, isto é, começaram por estudar os textos da Idade Média pela simples razão de que eles foram escritos antes dos outros. Sobre estes textos, recorda que não conseguia encontrar nada de cativante neles, apesar dos louváveis esforços do professor para dar graça ao refrão reprisado centenas de vezes. Na realidade, somente começou a perceber o que podia ser a emoção literária com os textos escritos a partir do século XVII, pelos filósofos iluministas, os quais lhe revelaram outro entendimento do campo da escrita, qual seja, quando este campo se junta ao da ação. Exemplifica esse seu entendimento ao assinalar que, para os iluministas, não bastava escrever e

---

<sup>10</sup> No original: “[...] causait pas tant de difficulté, il suffit d’appliquer attentivement, scrupuleusement, des règles données une fois por toutes”.

<sup>11</sup> No original: “[...]comme l’union de la rigueur dans les démonstrations et d’une sorte de divination [...]”.

pregar contra a intolerância religiosa, eles participavam de ações de combate a essa intolerância. Por isso mesmo, encantou-se com o século XVIII, posto que, em tal século, os homens estavam deixando de condenar o mundo ao infortúnio e, concomitantemente, as paixões estavam deixando de ser condenadas à catástrofe.

No tocante ao encanto de George Snyders pela literatura apresentada na escola, observamos que este foi sendo suscitado à medida que percebia, naquilo que estudava, o legado de gerações anteriores, com seus lemas, dilemas, rupturas e continuidades.

A um professor de história do *Lycée Rollin*, chamado Jean Baby<sup>12</sup> (1897-1969), Snyders (2008b) credita seu primeiro passo em direção à abertura para reflexão política, outro tema que se faz presente em suas obras pedagógicas. Foi esse professor que, com suas falas, as quais não eram de mera propaganda, começou a estremecer suas certezas pequeno-burguesas. Estas, até então, nunca haviam sido colocadas em questão, até porque o ensino ministrado na escola era mais para distanciar os alunos da política do que para aproximá-los dela. Snyders (2008b, p. 24, tradução nossa) recorda que sentiu suas certezas estremecerem diante de questões como esta: “É tão certo assim que a responsabilidade pela Grande Guerra<sup>13</sup> é responsabilidade exclusiva da Alemanha?”<sup>14</sup>.

As aulas de filosofia também o tocaram sobremaneira, porque, pela primeira vez, a escola tomou posse de problemas que já o haviam sensibilizado e que, embora houvesse pensado nesses problemas, pairava certa confusão e sentia dificuldades para ordenar os argumentos e trazê-los para suas consequências. Além disso, não tinha dados precisos sobre o mundo contemporâneo para subsidiar seu pensamento acerca dos problemas do homem e da sociedade.

---

<sup>12</sup> Jean Baby foi professor do *Lycée Jacques Decour*, que à época de Georges Snyders chamava-se *Lycée Rollin*. Publicou: *Les classes sociales*, 1945; *Les lois fondamentales de l'économie capitaliste*, 1949; *Le rôle sociale d'église*, 1931; *Vingt ans d'erreurs politique* Renaud de Jouvenel, préface de Jean Baby, 1947. Foi membro do *Comités des travaux historiques et scientifiques* (COMITÉS..., 2010).

<sup>13</sup> Referência à Primeira Guerra Mundial.

<sup>14</sup> No original: “Est-il si certain que la responsabilité de la ‘Grande Guerre’ incombe entièrement à l’Allemagne?”.

As aulas de filosofia, nesse sentido, não lhe deram um sistema completo de pensamento, tampouco soluções destinadas a encerrar o debate. Na realidade, fizeram-no sentir que um pensamento ordenado não estava fora de seu alcance e que discussões sobre os problemas da vida, os problemas de sua vida, poderiam progredir se lançasse mão dos filósofos que já haviam lidado com as questões que ele mesmo se colocava, visto que as tinham abordado de modo mais profundo. A partir disso, poderia, então, pensar por si mesmo.

A filosofia, portanto, tocou-o profundamente, abrindo-lhe as portas para uma reflexão sobre o desenrolar da história, a ponto de decidir que, após o *bacallauréat*, faria os estudos de filosofia. A confirmação dessa escolha veio por meio de conversas com seu professor, que lhe fez perceber que a música também poderia ser um objeto de reflexão filosófica.

Trazemos tais recordações de Georges Snyders por entender que elas nos dão pistas sobre a origem de temas a que o autor vai se dedicar posteriormente como, por exemplo, o tema da alegria na escola, do saber escolar como aquele que tem condições de fazer o aluno avançar em suas compreensões, a questão da camaradagem entre crianças e jovens.

Outra etapa de sua escolarização que destacamos foi a *khâgne*, classe superior do liceu, oficialmente chamada de classe preparatória para o concurso de ingresso na *École Normale Supérieure* (ENS), cujo primeiro ano é chamado de *hypokhâgne* e o segundo ano de *khâgne*.

Snyders (2008b) lembra que, nessa etapa de sua escolarização (por volta do ano de 1933), estava mais interessado em saber se o curso preparatório (aulas da *khâgne*) lhe seria favorável do que em qualquer outra questão. Por isso mesmo, até essa época, não havia estabelecido amizades profundas, envolvido que estava com os estudos e motivado pelo desejo de ingressar na ENS. Porém foi precisamente a partir da *khâgne*, aos 16 anos de idade, que o nosso autor iniciou seus vínculos profundos de amizade com seus camaradas da escola, assim como seu processo de sensibilização política.

Referente ao nascimento de suas primeiras amizades profundas, Snyders (2008b) recorda que, pela primeira vez, pôde interagir em um meio onde ele não

parecia ridículo por amar Éluard<sup>15</sup> ou Debussy, visto que encontrara camaradas que tinham preocupações semelhantes às suas, ou seja, por um lado, ser aprovado no concurso de ingresso na ENS e, por outro lado, o desejo de compreender e amar obras-primas fossem elas do campo da música, da literatura, da pintura ou da poesia.

Nesse momento de sua vida escolar, iniciou-se também, ainda que timidamente, conforme avaliação do autor, seu processo de tomada de consciência das lutas sociais, sobretudo as que efervesciam na França, já que esta era palco dos primeiros movimentos da Frente Popular (tanto a Frente Popular como a Seção Francesa da Internacional Operária foram movimentos de esquerda criados ante o descrédito dos governos de centro-direita, responsabilizados pela crise).

Os movimentos da Frente Popular, sobre os quais se refere Georges Snyders, floresceram em um contexto em que o Partido Nazista tinha chegado ao poder na Alemanha, tendo como seu grande representante Adolf Hitler (1889-1945).

Antes de prosseguirmos com a apresentação de aspectos da vida de Georges Snyders sob o contexto do nazismo na Europa, consideramos importante expor, ainda que em traços largos, um panorama acerca dessa página dramática da história da humanidade. Esclarecemos que, com isso, não estamos perdendo de vista o nosso foco de investigação, qual seja, a constituição do homem Georges Snyders. Ao analisar a experiência singular de nosso autor, sobretudo no período ao qual nos dedicamos neste momento do trabalho, isto é, anos de 1930, avaliamos indispensável considerar aspectos conjunturais de sua época, precisamente o estágio da luta de classes em nível internacional. E por quê? Porque questões sobre as quais se refere Georges Snyders, como, por exemplo, Frente Popular, Nazismo, deportação para Auschwitz, etc. são uma expressão do movimento geral do capital, que, na França, teve conotações particulares e que se fez presente na constituição singular do nosso autor.

---

<sup>15</sup> Paul Éluard (1895-1952), poeta francês que se tornou mundialmente conhecido como o poeta da liberdade. Dentre outros feitos, sabe-se que seus poemas circularam clandestinamente durante a Segunda Guerra Mundial, contra o nazismo. De ação artística engajada, ele participou do movimento dadaísta e foi um dos pilares do surrealismo. Em português de Portugal foi publicado no ano 2000 o livro de sua autoria intitulado **Poemas de amor e de liberdade**, pela Editora Campo das Letras (BIOGRAFIA, 2010).

Para esboçar, em linhas gerais, aspectos do drama que foi o nazismo e suas repercussões sobre a França de Georges Snyders, retrocedemos à Alemanha, ao final da Primeira Guerra Mundial, a fim de melhor situar os acontecimentos que eclodiram nos anos de 1930.

Primeiramente, destacamos que, ao término da Primeira Grande Guerra, a Alemanha imergiu em uma crise profunda. Em meio a uma atmosfera de descontentamento, o socialismo, integrado nos sindicatos ligados ao Partido Social Democrata, ganhou rapidamente o proletariado urbano. Sob a liderança de Rosa Luxemburgo (1871-1919) e Karl Liebknecht (1871-1919), as ideias bolcheviques, suas teses revolucionárias, passaram a ecoar no seio do proletariado alemão. Foi assim que, em 1918, sob o impacto da Revolução Russa, um comitê provisório de comissários do povo ocupou o poder. Porém, sem titubear, governo e exército uniram-se para retomar o poder e destruir os bolchevistas. Com isso, os dois líderes citados foram brutalmente assassinados e eliminados os focos bolchevistas (ARRUDA, 1980).

Em 1919, uma nova constituição foi promulgada, a qual estabeleceu um regime de democracia liberal e inaugurou a República de Weimar. Entre 1920 e 1923, houve ampliação das tensões políticas na Alemanha em razão das dificuldades econômicas. Ilustrativa dessas dificuldades foi uma desvalorização da moeda alemã. Se, em 1914, um dólar comprava quatro marcos, em 1920, esse mesmo dólar comprava 84 marcos e, em janeiro de 1923, comprava 7.260 marcos. A situação agravou-se ainda mais quando, em 1923, a França e a Bélgica ocuparam Ruhr, uma região industrial alemã, visando garantir o pagamento de indenizações estipuladas no Tratado de Versalhes<sup>16</sup>.

Nesse contexto, eclodiram greves e insurreições, bem como houve a tentativa de golpe de Estado por parte de um grupo do recente Partido Nacional-Socialista, liderado por Adolf Hitler e apoiado por um general de nome Ludendorff.

---

<sup>16</sup> A respeito do Tratado de Versalhes, destacamos que o mesmo foi assinado em 28 de junho de 1919 em Versalhes, na França, em uma Conferência para tratar das estratégias que garantissem a paz no continente europeu. Estiveram reunidas as forças aliadas que venceram a Primeira Guerra Mundial, contando com a presença do primeiro-ministro da França e da Inglaterra, bem como a do presidente dos Estados Unidos à época. Conforme análise de Couto e Hackl (2007, p. 314), “com o passar dos dias, a Conferência foi se revelando apenas uma reunião para estipular quanto a Alemanha deveria pagar pelas perdas decorrentes da Grande Guerra, relegando a um plano secundário a garantia de paz”. Ademais, acrescentam que o Tratado causou “[...] sérios danos econômicos à Alemanha e, pode-se dizer, sem receio, que o seu resultado, altamente desfavorável e humilhante para a Alemanha, abriria o caminho para a Segunda Guerra”.

Frustrado o golpe, Hitler foi preso e, na prisão, redigiu o livro **Mein Kampf**<sup>17</sup>, publicado em 1925. Neste livro, encontram-se registradas a sua doutrina, bem como a perspectiva política daquilo que seria, mais tarde, o Estado nazista.

Os anos de 1924 a 1929, no entanto, constituíram-se como uma fase estável na Alemanha, posto ter havido diminuição das dívidas de guerra, entrada de créditos estadunidenses e de recursos ingleses, criação de nova moeda, recuperação da indústria por meio de um processo de concentração e de avanço tecnológico, além da abertura do mercado internacional às empresas alemãs. Por meio do Plano *Dawes*<sup>18</sup>, o país recebeu empréstimos e investimentos e assim pôde se recuperar.

No entanto, sobreveio a devastadora crise geral do capitalismo de 1929. Apesar de iniciada nos Estados Unidos, a crise econômica espalhou-se rapidamente pelo mundo e a Alemanha foi atingida em cheio. Houve a falência de vários bancos, quebra de muitas empresas alemãs e o desemprego que já era alto cresceu ainda mais, com ele, a miséria e a fome. Para termos uma ideia dos níveis alarmantes de desemprego na Alemanha, citamos Couto e Hackl (2007, p. 330), que apresentam os seguintes dados: “em meados de junho de 1932, o desemprego chegava à casa de 6 milhões de trabalhadores, cerca de 40% da força de trabalho alemã”. Nesse contexto, tanto os comunistas conquistavam cada vez mais votos para o parlamento, como crescia, paralelamente, o partido nazista liderado por Adolf Hitler, o qual chegou ao poder na Alemanha em janeiro de 1933.

Em um esforço de desmistificação acerca dessa página da história da humanidade, pesquisamos outros aspectos que podem ampliar a compreensão do acontecido, não reduzindo o regime nazista à figura de seu líder. Destacamos que a década de 30 do século XX foi inaugurada contando, por um lado, com uma profunda crise geral do capitalismo, em que as contradições interimperialistas tornavam-se agudas e se criavam condições para outra Guerra Mundial e, por outro lado, contando com a consolidação da União Soviética, havia o processo de construção do socialismo, que se constituía em um contraponto ao imperialismo.

---

<sup>17</sup> Termo em alemão. Tradução para o francês: *Mon combat*. Em português a tradução é **Minha luta**, título que se encontra publicado no Brasil pela Editora Centauro.

<sup>18</sup> Em agosto de 1924, tal plano foi assinado. Tratava-se de um acordo sobre as reparações de guerra e a concessão de um empréstimo de 800 milhões de marco-ouro em divisas estrangeiras ao *Reichsbank*. Encontramos outras informações a respeito desse plano no texto de Couto e Hackl (2007).



Abrimos um parêntese para expor alguns elementos que nos ajudam a situar o que é o imperialismo. Para tanto, lançamos mão da clássica discussão de Lênin (1985) acerca do imperialismo como fase superior do capitalismo, em que apresenta o quadro de conjunto da economia capitalista em vésperas da primeira guerra imperialista mundial.

O referido autor inicia sua discussão explicitando a relação entre tal guerra, iminente à época da elaboração do livro, por volta de 1915-1916, e a revolução proletária, cuja efervescência era um dos legados do século XIX.

No tocante às principais características econômicas e políticas do imperialismo, destacamos a concentração da produção diante do enorme desenvolvimento da indústria e a constituição dos monopólios, que, ao transformar a concorrência de antes, torna-se um dos fenômenos mais importantes da economia do capitalismo moderno. O avanço da concentração da produção é verificado no crescimento de certas empresas, que “[...] pertencentes ao mesmo ramo ou a ramos diferentes se agrupam em empresas gigantes apoiadas e dirigidas por uma meia dúzia de grandes bancos [...]” (LÊNIN, 1985, p. 19). Estes (os bancos) adquirem uma nova função. Se sua função inicial e essencial era a de intermediário nos pagamentos,

à medida que os lucros aumentam e os bancos se concentram em um pequeno número de estabelecimentos, estes deixam de ser modestos intermediários para se tornarem monopólios todopoderosos, dispondo da quase-totalidade do capital-dinheiro do conjunto dos capitalistas e dos pequenos empresários, assim como da maior parte dos meios de produção e das fontes de matérias-primas de um dado país ou de toda uma série de países. Esta transformação [...] constitui um dos processos essenciais da transformação do capitalismo em imperialismo capitalista (LÊNIN, 1985, p. 30).

Lênin (1985, p. 45) explica que “[...] o séc. XX marca o ponto de partida de viragem em que o antigo capitalismo deu lugar ao novo, em que o domínio do capital financeiro substitui o domínio do capital em geral”.

Outra característica é que o capitalismo antigo, em que reinava a livre concorrência, caracterizava-se pela exportação de mercadorias e o capitalismo atual, onde reinam os monopólios, passa a se caracterizar pela exportação de capitais. Em alguns países muito ricos, a acumulação de capitais atingiu

enormes proporções, formando-se um enorme excedente de capitais. Passam, então, à exportação de capitais para o estrangeiro, para os países subdesenvolvidos, tendo em vista aumentar os lucros.

Somam-se a estas a característica da partilha do mercado interno e externo, isto é, a partilha do mundo entre os grupos de monopólios capitalistas (cartéis, trustes, sindicatos). Sobre a partilha do mundo, destacamos a explicação do autor de que, após o capitalismo pré-monopolista atingir o limite do seu desenvolvimento, iniciam-se as conquistas coloniais, a luta acerba pela partilha territorial do mundo, a qual está relacionada à passagem do capitalismo ao seu estágio monopolista.

Em um esforço de síntese, Lênin (1985, p. 88) assinala que o imperialismo

[...] é o capitalismo chegado a uma fase de desenvolvimento onde se afirma a dominação dos monopólios e do capital financeiro, onde a exportação dos capitais adquiriu uma importância de primeiro plano, onde começou a partilha do mundo entre os trustes internacionais e onde se pôs termo à partilha de todo o território do globo, entre as maiores potências capitalistas.

E, como a partilha é geradora de rivalidade imperialista, muitas lutas são travadas.

É nas colônias e países ultramarinos que o capitalismo cresce com maior rapidez. Aí surgem novas potências imperialistas (Japão). A luta dos imperialistas mundiais agrava-se. Aumenta o tributo que o capital financeiro recebe dos, particularmente vantajosos, empreendimentos coloniais e ultramarinos (LÊNIN, 1985, p. 96, grifo do autor).

O meio para remediar a desproporção do desenvolvimento das forças produtivas e a acumulação de capitais, bem como a partilha das colônias e das zonas de influência do capital financeiro não foi outro senão a guerra. Uma luta aguda é travada pela partilha do mundo e pela dominação dos outros países contra os outros agrupamentos nacionais de financistas. Isto porque, segundo Lênin (1985, p. 118, grifo do autor),

[...] em regime capitalista, é inconcebível supor que a partilha das zonas de influência, dos interesses, das colônias, etc., assente

sobre algo que não seja a força daqueles que participam na partilha – a força econômica, financeira, militar, etc. Ora, as respectivas forças destes participantes na partilha, variam de modo diverso, pois, em regime capitalista, não pode existir desenvolvimento uniforme das empresas, dos trustes, das indústrias, dos países.

Lênin (1985, p. 118) explica que é inconcebível supor que a relação de forças entre as potências imperialistas se manterá imutável; as alianças que travam são apenas tréguas entre guerras. Eis como explica esse processo:

As alianças pacíficas preparam as guerras e nascem, por seu turno, das guerras; condicionam-se entre si, originando alternativas de luta pacífica e de luta não-pacífica, a partir de uma única e mesma base – a dos vínculos e das relações imperialistas da economia e da política mundiais.

Para este autor, é preciso mostrar aos operários a relação viva entre os períodos de paz imperialista e os períodos de guerra imperialista, opondo-se a consolar as massas num espírito eminentemente reacionário com a esperança de uma paz permanente em regime capitalista. Se assim o faz, desvia-se a atenção dos agudos antagonismos e dos grandes problemas da atualidade, orientando a massa para perspectivas mentirosas de futuro.

Exposto isto acerca do imperialismo, fechamos o parêntese e retomamos a discussão anterior, de que, como polo antagônico ao capitalismo, a experiência soviética apresentava-se como uma alternativa para o proletário em todo o mundo. É no bojo dessa conjuntura internacional que se tem lugar o surgimento do fascismo, o qual foi, conforme análise de Dimitrov (1976b), a resposta da grande burguesia no poder para a crise instalada.

Com base nesse autor, Sena Júnior (2007, p. 4) expõe que o fascismo tratou-se de uma expressão da contrarrevolução e uma característica do capitalismo em sua época de crise.

O caráter de classe do fascismo, cujas medidas reacionárias cada vez mais fortes foram tomadas pela burguesia, é explicitado por Dimitrov (1976b, p. 12, grifo do autor) ao apontar que, distinto das outras formas de dominação burguesa, o fascismo não foi “[...] a vulgar substituição de um governo burguês por outro, mas sim a substituição, feita por estadismo, da dominação da classe burguesa – a

democracia burguesa – por uma outra forma desta mesma dominação, a ditadura terrorista declarada”.

Na realidade, os círculos imperialistas necessitavam do fascismo como meio de descarregar todo o peso da crise sobre os ombros dos trabalhadores, de modo a aumentar a opressão colonial, a fazer guerra por nova partilha do mundo e, assim, dirimir as disputas interimperialistas por mercados e zonas de influência para exportação. Por isso mesmo, Dimitrov (1976b) afirma que o fascismo foi uma ditadura terrorista declarada do capital financeiro, expressão cabal do poder do capital financeiro. Constituiu, portanto, a forma mais reacionária, terrorista e chauvinista de enfrentamento da crise capitalista e esmagamento da resistência das massas exploradas, além de fazer frente ao fortalecimento da União Soviética e dos partidos comunistas.

Explica-nos Dimitrov (1976b, p. 13) que “o fascismo age no interesse dos ultraimperialistas, apresentando-se, no entanto, às massas sob a máscara de defensor da nação lesada [...]”; acrescenta que “o fascismo visa a mais desenfreada exploração das massas, abordando-as, contudo, por meio de uma hábil demagogia anticapitalista, [...] formulando no momento apropriado as mais tentadoras palavras de ordem às massas politicamente apagadas”. Na Alemanha, por exemplo, a palavra de ordem era “o interesse geral está à frente do interesse privado”.

Há, todavia, um contraste entre o apregoado e o realizado que o autor em questão indica-nos como precariedade da ditadura fascista. Trata-se do “[...] contraste entre a demagogia anticapitalista do fascismo e a política de enriquecimento da burguesia monopolista por meio da pior das espoliações [...]” (DIMITROV, 1976b, p. 26), o que permite denunciar com maior facilidade sua natureza de classe.

Em resumo, Dimitrov (1976b, p. 14-15, grifo do autor) define o fascismo como “[...] a mais feroz ofensiva do Capital contra as massas trabalhadoras”, como o “[...] chauvinismo desenfreado e a guerra de conquista”, caracterizando-o como contrarrevolução e reação arrebatada e, por isso mesmo, “[...] pior inimigo da classe operária e de todos os trabalhadores”.

Para o referido autor, o fascismo conseguiu atrair as massas, por apelar demagogicamente para aquilo que de mais sensível havia em suas necessidades

e aspirações. Para isto, tanto avivou os preconceitos enraizados nas massas como jogou com os seus sentimentos e senso de justiça e, por vezes, com suas tradições revolucionárias. Não é por acaso que os fascistas, na Alemanha, fizeram-se passar por socialistas e apresentaram sua chegada ao poder como uma revolução.

No tocante ao nazismo plantado na Alemanha, Dimitrov (1976b, p. 10) define-o como “a variante mais reaccionária do fascismo [...]” que, de modo imprudente, se intitula “[...] nacional-socialismo, sem nada ter de comum com o socialismo alemão”. Pelo contrário, trata-se de nacionalismo burguês e chauvinismo acerbo, que põe em movimento “[...] um sistema de provocação e de tortura destinado à classe operária, aos elementos revolucionários do campesinato, à pequena burguesia e aos intelectuais”. Trata-se, também, de agressão brutal dirigida a outros povos e a outros países, ou seja, “o fascismo, na política exterior, é o chauvinismo na sua forma mais grosseira, cultivando um ódio brutal pelos outros povos” (DIMITROV, 1976b, p. 11).

Snyders (1996b, p. 119, tradução nossa), ao abordar o nazismo, explicita que, no momento em que

[...] Hitler chegou ao poder, a Alemanha contava com 6 milhões de desempregados para uma população ativa de 15 milhões, a inflação arruinava as classes médias, a esquerda estava dividida demais para ser acreditada; o país estava prestes a implodir ante a fratura social que se tornava intolerável<sup>19</sup>.

Explica-nos Snyders (1996b, p. 119, tradução nossa) que, sem tocar nas estruturas sociais, o nazismo proclamava a criação de uma comunidade que englobaria ricos e pobres, possuidores e excluídos. Essa união seria possível porque todos, ricos e pobres, seriam “[...] participantes de uma mesma essência: a raça (no fascismo de Mussolini era a ligação com o glorioso passado de Roma), e essa raça é superior a todas as outras, feita para dominar as raças inferiores e eliminar as mais perversas”<sup>20</sup>. Pondera o autor que tal essência é irracional e, por

<sup>19</sup> No original: “[...] Hitler est venu au pouvoir, l’Allemagne comptait 6 millions de chômeurs pour une population active de 15 millions, l’inflation ruinait les classes moyennes, la gauche était trop divisée pour être credible; le pays était sur le point d’imploser tant la fracture sociale devenait intolérable”.

<sup>20</sup> No original: “[...] à une même essence: la race (dans le fascisme de Mussolini, c’était le rapport avec le glorieux passé de Rome), et cette race est supérieure à celles des autres, faite pour dominer les races inférieures et éliminer les plus perverses”.

isso mesmo, não se pode compreendê-la nem modificá-la, logo, deve-se aceitá-la e aceitar a autoridade daqueles que a encarnam.

Georges Snyders prossegue explicando que o fascismo tem como uma de suas exigências a exclusão daqueles que requerem as verdadeiras reformas sociais; outra exigência é o ataque aos outros e às outras nações, tornando indispensável instituir a guerra. Nesse sentido, o fascismo, ou sua expressão mais cabal, o nazismo, não é capaz de existir “[...] sem o elogio da guerra, a xenofobia, o antissemitismo; e, inversamente, tudo o que favorece o antissemitismo, a xenofobia, o elogio da guerra tende ao fascismo”<sup>21</sup> (SNYDERS, 1996b, p. 119, tradução nossa).

Snyders (1996b, p. 119, tradução nossa) revela que, em disputa com os comunistas, os nazistas prepararam-se para tomar o poder, apresentando-se como o baluarte contra o “perigo vermelho”. Não por acaso, “[...] sua ascensão ao poder foi fortemente ajudada pelos grandes industriais e simpaticamente acolhida por numerosos proprietários mais abastados”<sup>22</sup>, e “[...] os comunistas (e os católicos, e os socialistas) foram os primeiros ‘hóspedes’ dos campos de concentração”<sup>23</sup>.

Ainda que não exponha detalhadamente a oposição capital entre comunismo e nazismo, Snyders (1996b, p. 120, tradução nossa) não deixa de chamar atenção a uma dupla e recorrente afirmação feita pelos nazistas: uma é de que “[...] o comunismo é o inimigo mortal do nazismo, os Judeus são os pilares do comunismo [...]”<sup>24</sup>; a outra é: “[...] enumerar sem cessar os nomes de Judeus que contribuíram para construção e instauração do comunismo, desde Marx até Trotski e numerosos Judeus que cercavam Lénine, passando por Rosa Luxembourg, Léon Blum [...]”<sup>25</sup>, entre outros Judeus que, aos olhos dos nazistas,

<sup>21</sup> No original: “[...] sans l’éloge de la guerre, la xénophobie, l’antisémitisme; et inversement, tout ce qui favorise l’antisémitisme, la xénophobie, l’éloge de la guerre va au fascisme”.

<sup>22</sup> No original: “[...] leur accession au pouvoir a été puissamment aidée par les grands industriels et sympathiquement accueillie par nombre de possédants”.

<sup>23</sup> No original: “[...] les communistes (et des catholiques, et des socialistes) ont été les premiers ‘hôtes’ des camps de concentration”.

<sup>24</sup> No original: “[...] le communisme est l’ennemi mortel du nazisme, les Juifs sont les piliers du communisme [...]”.

<sup>25</sup> No original: “[...] énumérer sans relâche les noms des Juifs qui ont contribué à la construction et à l’instauration du communisme, depuis Marx jusqu’à Trotski et les nombreux Juifs de l’entourage de Lénine, en passant par Rosa Luxembourg, Léon Blum [...]”.

foram todos contaminados por seus chefes, o que seria “[...] uma razão suficiente para exterminá-los”<sup>26</sup>.

Para Snyders (1996b), os judeus, enquanto propagadores de regimes democráticos, participantes de movimentos em favor do desarmamento, do pacifismo integral, instigadores de programas internacionalistas que afirmam a igualdade entre as pessoas e as nações, constituíam-se inimigos de todos os fascismos, logo, um inimigo a ser abatido. Não por acaso que Hitler não cessou de proclamar que os judeus eram absolutamente incompatíveis com os valores fundamentais do nazismo.

Alves (2007) chama-nos a atenção para a análise feita por Robert Paxton no livro intitulado **A anatomia do fascismo**. Dentre outros aspectos, o autor dá relevo ao fato de o regime fascista (ou nazi-fascista) não se reduzir à figura do líder, posto que nenhum ditador consegue governar sozinho. Há, na realidade, um regime quaternário, composto pela figura do líder, pelo Estado (exército, funcionários públicos e políticos), pelo Partido e pela sociedade civil. No tocante à caracterização do regime de caráter fascista, este é composto por cinco estágios, a saber: a formação, o enraizamento, a chegada ao poder, o exercício do poder e o longo prazo. Estes cinco estágios são característicos tanto do fascismo italiano quanto do fascismo alemão. O diferencial é que, na Alemanha de Adolf Hitler, no que toca ao quinto estágio, tomou-se o caminho da radicalização e o fascismo por lá terminou em holocausto. Caminho diferente, no entanto, foi tomado pela Itália de Benito Mussolini (1883-1945), que não teve seu governo terminado em campos de concentração.

Conforme mencionamos anteriormente, a ascensão da Frente Popular na França estava intimamente relacionada à ascensão de Hitler e do partido nazista na Alemanha. Mas o que foi essa Frente? Teve esse acontecimento repercussão sobre a constituição de Georges Snyders?

A discussão feita por Aggio (1997)<sup>27</sup> oferece-nos pistas sobre o significado das Frentes Populares. Embora o autor se dedique mais detidamente à discussão da Frente Popular no Chile, situa-nos em relação à França e à Espanha que, nos anos de 1930, estabeleceram um governo baseado na política da Frente Popular,

---

<sup>26</sup> No original: “[...] une raison suffisante pour les exterminer ”.

<sup>27</sup> Do mesmo autor, encontramos publicado o livro **Frente Popular, Radicalismo e Revolução Passiva no Chile**, pela Editora Annablume, ano de 1999.

a qual foi adotada pelo Movimento Comunista Internacional. Tal estratégia foi aprovada ante o entendimento de que era necessário, naquele momento, criar uma unidade de ação entre comunistas e outras forças políticas, com o fito de se fazer frente, política e ideologicamente, ao fascismo e ao nazismo que se encontrava em ascensão na Europa Ocidental. Situa-nos, ainda, que tais frentes foram uma espécie de aliança político-eleitoral que abarcava correntes ideológicas mais amplas do que a formada pela esquerda de tradição marxista, abrigando, portanto, radicais, socialistas e comunistas. O autor menciona que, na condição de coalizões governantes, as frentes populares foram experiências efêmeras, ainda que de peso na história. No caso da França, destaca que a Frente Popular terminou sumariamente em razão da falta de apoio parlamentar ao gabinete socialista de Leon Blum (1872-1950) em abril de 1938. No caso da Espanha, salienta que a experiência da Frente Popular redundou no banho de sangue da Guerra Civil iniciada em 1936.

A discussão de Sena Júnior (2007) oferece, igualmente, pistas sobre o significado das Frentes, por meio das quais nos revela que as políticas de frentes (única, popular, nacional) foram adotadas pelo movimento comunista internacional sob as circunstâncias históricas de chegada dos nazistas ao poder e acompanhada de esmagamento do movimento operário alemão e de suas organizações. Em um contexto de contrarrevolução europeia, que marchava a passos largos para o extermínio do movimento operário, restabeleceu-se o caminho das frentes na tentativa de derrotar o inimigo comum do movimento operário, o nazi-fascismo.

Sobre a participação de Georges Snyders nas lutas travadas pela Frente Popular na França, destacamos que o nosso autor assistiu aos seus primeiros movimentos e fez amizade com vários comunistas dela partícipes. Embora o engajamento destes últimos lhe causasse interesse e lhe impressionasse a solidez de seu pensamento, não se via e nem se sentia, naquele momento, um revolucionário. Sentia por aquele tempo que sua realidade primeira era a harmonia musical e não as lutas sociais (SNYDERS, 2008b).

Com a ascensão do regime fascista na Alemanha, as questões políticas começaram, no entanto, envolver a todos. Snyders (2008b) lembra que sua agonia e indignação culminou com as agitações de 6 de fevereiro de 1934, uma



espécie de maio de 68 de extrema direita para derrocar o governo. Tratava-se de agitações provocadas pelas chamadas ligas, as quais tinham como ponto em comum o rechaço antiparlamentarista dos partidos tradicionais e certa xenofobia e antissemitismo. Algumas ligas eram abertamente fascistas e outras simpatizantes, porém todas tinham como objetivo comum impor à França um regime diretamente inspirado nas ditaduras de Adolf Hitler e de Benito Mussolini.

Embora, por essa época, Snyders (2008b, p. 33, tradução nossa) já tivesse lido o **Mein Kampf**, não se sentia alarmado. E por que não? Porque, à época, “a opinião comum era que Hitler, uma vez no poder, como tantos homens políticos, faria muito menos do que prometia e ameaçava”<sup>28</sup>. Somente mais tarde o nosso autor pôde avaliar o que de fato estava se passando. A esse respeito afirma: “uma desinformação completa fazia-nos crer que o nazismo não poderia se constituir em um Estado durável e que iria imediatamente fracassar”<sup>29</sup>.

Naquele momento de ascensão de Adolf Hitler ao poder na Alemanha, Georges Snyders menciona que não aderiu à luta de esquerda como fizeram alguns estudantes. Reconhece que assim o fez por medo do confronto físico e pelo sentimento de compromisso instável ante as divergências entre os três grandes grupos que se uniram para criar a Frente Popular na França, quais sejam, os radicais, os socialistas e os comunistas. Alega, ademais, que, naquela ocasião, a política ainda lhe parecia como um mundo impuro, sobretudo ao ser comparado ao mundo harmônico da música. Avalia que um começo de tomada de consciência desse mundo se avizinhava, todavia, ainda muito temperado por um desejo ardente de ser admitido no concurso de ingresso à ENS.

Mesmo não aderindo diretamente à luta, tentou fazer alguma coisa. Exemplo disso é que, ante a afluência de refugiados alemães que fugiam das perseguições nazistas, Georges Snyders colocou-se à disposição de uma instituição que visava ensinar esses refugiados a ler e escrever em francês. Com essa experiência de ensino, pôde perceber, pela primeira vez, que a profissão docente não se improvisa, precisa de método, de progressão, de intencionalidade. Naquele momento, porém, estava longe de dominar esses temas, os quais,

---

<sup>28</sup> No original: “L’opinion commune était que Hitler, une fois au pouvoir, comme tant d’hommes politiques, en ferait beaucoup moins que ses promesses, ses menaces”.

<sup>29</sup> No original: “Une désinformation complète nous faisait croire que le nazisme ne pouvait pas constituer un État durable et qu’il allait aussitôt éclater”.

posteriormente, desempenhariam papel importante em sua vida profissional. Fazemos esse destaque porque método, progressão e intencionalidade foram temas que o nosso autor desenvolveu, mais tarde, em suas proposições pedagógicas.

No ano de 1937, após os estudos preparatórios na *khâgne*, aos vinte anos de idade, Snyders finalmente ingressou na *École Normale Supérieure* da *rue d'Ulm*, localizada em Paris, após aprovação no temido e sonhado concurso. Acreditava que vencido os anos de *khâgne*, o êxito no concurso abriria a porta para a carreira como pianista. Todavia, escreve o autor: “brutalmente eu descobri a simples verdade: não existia uma passagem misteriosa de um lado para o outro, da ENS ao Conservatório. Em lugar da felicidade que esperava, vi a decepção, quase o desespero”<sup>30</sup> (SNYDERS, 2008b, p. 34, tradução nossa). Decepcionado por não encontrar essa passagem misteriosa após sua entrada na ENS, nos seis primeiros meses, sentia-se como contando o tempo que faltava para se aposentar. Traduziu aquele momento como um presente que não tinha valor, nenhum outro valor senão o de se preparar para o fim de sua atividade.

Reconhece que, em meio a esse estado de ânimo, havia lugar para caminhos razoáveis a serem seguidos, como, por exemplo, a musicologia. Poderia, entre outras coisas, estudar as técnicas de composição musical, os sentidos das obras e esforçar-se para serem amadas pelos estudantes.

Em que pese seu estado de ânimo, Snyders (2008b, p. 36, tradução nossa) reconhece que encontrou na ENS boas compensações, como, por exemplo, camaradas músicos e a companhia fascinante do companheiro de classe André Mandouze (1919-2006), definido como um católico firmemente de esquerda, militante antifascista e anticolonialista, que se esforçava para congregar o maior número de estudantes “[...] numa espécie de fé progressista”<sup>31</sup>.

Sobre os dois anos que se seguiram desde o seu ingresso na ENS em 1937, Snyders (2008b) relembra que seus pais se surpreenderam e se entristeceram com sua agressividade, e que, entendia ele, era expressão do seu abatimento pessoal.

---

<sup>30</sup> No original: “Brutalement je découvre la vérité toute simple: il n’y a pas de passage mystérieux de l’un à l’autre, de l’ENS au Conservatoire. Au lieu du bonheur auquel je m’attendais, je vis la déception, je n’ose pas dire le désespoir”.

<sup>31</sup> No original: “[...] dans une sorte de foi progressiste”.

Detemo-nos um pouco na questão de seu abatimento durante esses anos. Para nós, tal abatimento pessoal não significou simplesmente uma manifestação puramente singular de seu estado de ânimo. Explicamo-nos. Tratava-se, por certo, de uma manifestação singular, mas esta singularidade de seu ser estava em íntima relação com o contexto particular em que produzia sua vida. O mundo particular da França, o mundo particular das relações de nosso autor, por sua vez, estava em íntima relação à conjuntura geral, às determinações gerais (Guerra Mundial em fase de eclosão, crise capitalista que se mantinha, regime fascista fortalecendo-se, etc.).

O próprio Snyders (2008b, p. 35, tradução nossa) pôde avaliar, muito mais tarde, que, naqueles anos, entre 1937 e 1939, um abatimento pessoal e geral havia se instalado. A razão disso nos é apresentada nos seguintes termos: “todos sentimos que a guerra se aproximava”<sup>32</sup>, por isso mesmo perguntava-se: “para que se lançar em projetos?”<sup>33</sup>.

Em retrospecto desses anos, Snyders (2005) avalia, conforme entrevista concedida à Revista *Nouveaux Regards*, que mesmo com a guerra se aproximando, a situação ainda não era o bastante para sua tomada completa de consciência e, por isso mesmo, anos depois, ainda sente remorso e arrependimento disso. Rememora que a situação não lhe foi perceptível desde o início em virtude da intensa perfídia que o *petanismo* dissimulava por detrás de uma atitude que parecia boa.

Abrimos um pequeno parêntese para explicar que o termo *petanismo* é derivado do nome de Philippe Pétain (1856-1951), marechal francês e líder do governo fantoche instalado na França pelos nazistas durante a Ocupação Alemã. Seu governo durou de 11 de julho de 1940 a 19 de agosto de 1944. À Philippe Pétain é atribuída a colaboração da França com a Alemanha nazista.

Fechado o parêntese, retomamos a lembrança de Georges Snyders de que as intenções de Philippe Pétain foram, a princípio, bem ocultadas. Em razão disso, poucos foram aqueles que, de chofre, perceberam e denunciaram os mecanismos do Regime *Vichyssois* de repressão e de deportação. O termo *Vichyssois* refere-se ao Regime Vichy, nome mais corretamente empregado para

---

<sup>32</sup> No original: “Nous sentons tous que la guerre approche”.

<sup>33</sup> No original: “À quoi bon se lancer dans des projets?”.

designar o regime político de Philippe Pétain durante a Ocupação Alemã, isto porque a sede de seu governo ficou situada em Vichy, região ao sul da França, à época, zona livre.

Sobre a França de Vichy, destacamos a menção feita por Borges (2009), em resenha do livro de Federico Finscheslstein, de que esse regime assumiu algumas características fascistas, como o desrespeito às liberdades civis e a brutalidade homicida. No entanto, tratou-se de um regime que não compartilhou de práticas para reduzir a esfera privada a zero e, ademais, deixou as populações desmobilizadas e passivas, ao contrário do que aconteceu com o fascismo de tipo alemão e italiano.

De todo modo, na França, a reação e o fascismo reuniram forças e reforçaram suas posições, arrastando atrás de si uma massa de descontentes, como bem discute Dimitrov (1976a).

Snyders (2008b) conta que, no tempo da Ocupação nazista na França, um pouco antes da chegada de Philippe Pétain ao poder, o amigo André Mandouze dirigia um jornal clandestino dos cristãos resistentes e devido às indicações e conselhos dele que a vida de seu pai e de sua mãe foi posta a salvo dos campos de extermínio nazistas. Graças aos documentos falsos fabricados por Georges Snyders e um amigo chamado Albert Greiner, após indicações de Mandouze, seus pais escaparam da deportação para Auschwitz.

No que toca à Segunda Guerra Mundial, destacamos que, ao ser iniciada, foi cancelada a suspensão dos estudantes da ENS e, juntamente com outros normalistas, Georges Snyders foi enviado para fazer aulas de artilharia em Biscarosse. Com o grau de aspirante, o nível mais baixo de oficial, ele foi destacado para uma base de *Défense Contre les Aéronefs* (DCA), em Romilly. Dessa experiência, lembra-se da falta de preparação do exército francês empantanado com equipamentos e táticas antiquados.

Um tempo depois, foi anunciado o armistício, seguido pela subida de Philippe Pétain ao poder na França. Para Georges Snyders, tudo isso fora preparado desde muito tempo e o que houve nunca foi uma guerra realmente. Em 22 de junho de 1940, foi assinado o armistício entre o representante do Terceiro Reich e o governo francês de Pétain, com o objetivo de pôr fim às hostilidades e estabelecer, entre outras coisas, as regras de ocupação da Alemanha na França.

Após esse armistício, o jovem Georges Snyders, juntamente com uma massa imensa da população refugiada, saiu do sudoeste da França rumo a Agen. Sobre esse momento, nosso autor lembra que, diante das dificuldades geradas pela pobreza (generalizada, de modo algum restritiva a ele) e longe de casa, pensava, vagamente, em dar aulas particulares, mas temia ser repellido por todos ante sua origem judia. No entanto, graças ao encorajamento de um camarada de nome Jean Boussinesq, ele decidiu-se por tais aulas. Desse momento em diante (por volta de 1940) até sua prisão em 1944, foram as aulas particulares que lhe permitiram ter uma vida material mais adequada.

Por essa época, a ENS, que não queria que ele continuasse seus estudos em Paris, concedeu-lhe uma pequena bolsa depositada pela universidade de Lyon, ainda em zona livre naquele momento. Snyders (2008b) rememora que, a partir dali, começaria os quatro anos mais mornos e angustiantes de sua vida. O poder de Vichy se tornaria cada vez mais autoritário e antissemita e, nesse contexto, amigos judeus, comunistas, resistentes, começaram a desaparecer sem cessar. Perguntava a si mesmo quando seria a sua vez. Para além de sua sorte individual, reconhecia que todo o seu universo estava afundando e isso lhe causava um sentimento de desespero, de condenação a uma servidão sem força. Uma estagnação atordoante paralisava uma grande parte da população. Ademais, a guerra começara com terríveis derrotas soviéticas.

Georges Snyders recorda que, na época, contrapôs-se a essa situação o general de Charles de Gaulle (1890-1970) e grupos de resistentes ativos, mas considerava pouco provável que conseguissem comprometer a máquina nazista. Decidiu-se, então, unir-se a Londres e às Forças Francesas na Espanha. Seu amigo Gilles Ferry (1917-2007) foi quem o recebeu em um centro de formação de quadros, que se alinhava ao movimento da Resistência. No entanto, suas esperanças desabaram com a prisão de um barqueiro que fazia a sua passagem. Assim sendo, teve de retornar para Lyon e, com um amigo, refugiado alsaciano, passou a fabricar documentos de identidade falsos para aqueles que deles necessitavam para sobreviver. Ainda que essa não fosse uma maneira de conduzir os nazistas para fora da França, admite que era para desoprimir, pelo menos um pouco, a sua consciência.

Por esse tempo, circulava pelas ruas de Lyon com uma falta de consciência que, depois, pareceu-lhe inacreditável, sobretudo porque, naquela época, muitos de seus amigos já tinham desaparecido e ele mesmo sabia que sua foto estava nas mãos da Gestapo, designação dada à polícia secreta alemã ao tempo do nazismo. Sem dimensionar o perigo que o rondava, andava pelas ruas de Lyon sem maiores cuidados e visitava seus pais tomando sempre o mesmo trem, escondendo-se apenas sob um documento falso. Quando se deu conta do perigo, já era tarde demais (SNYDERS, 2005; 2008b). No decurso do verão<sup>34</sup> de 1944, em Lyon, enquanto se dirigia para a casa de um de seus alunos, foi preso pela polícia secreta alemã.

Antes de dar prosseguimento à apresentação desse drama, assinalamos que a singularidade da experiência de Georges Snyders em meio a esses acontecimentos que são conhecidos e lidados com base em um mundo particular, valendo-se de relações particulares do nosso autor, está, ao mesmo tempo, atravessada de universalidade, já que são acontecimentos que exprimem relações sociais de produção. Referimo-nos ao movimento da Frente Popular, do armistício na França, da ocupação alemã, do Fascismo e suas diferentes modalidades, aos campos de extermínio, à Segunda Guerra Imperialista Mundial, questões às quais nos referimos no decorrer desta seção. Inferimos desse processo que as vivências particulares do singular Georges Snyders estão articuladas com questões gerais, as quais influenciaram no processo de constituição de sua singularidade e, também, sobre a constituição de sua obra pedagógica. Trata-se do homem situado em determinado tempo histórico e social.

Posto isto, dedicamo-nos, a seguir, sobre a deportação de Georges Snyders para o campo de concentração e de exterminação de Auschwitz.

### **3.1.3 Sobreviver em Auschwitz: da radicalização da barbárie à música como um meio de resistir à desumanização**

O leitor poderá, neste momento, questionar o motivo pelo qual nos detemos nesse episódio da vida do nosso autor, ao invés de somente mencioná-

---

<sup>34</sup> O verão francês corresponde ao período de 21 de junho a 21 de setembro. Não encontramos em nenhum escrito de Georges Snyders a data precisa de sua prisão em Lyon e posterior deportação para o campo de concentração nazista.

lo e passar adiante, abordando questões de caráter educacional e pedagógico. A nossa justificativa para determo-nos a respeito da deportação de Georges Snyders ampara-se em pelo menos dois argumentos.

Em primeiro lugar, diz respeito à fidelidade aos nossos pressupostos, isto é, de que a singularidade de uma biografia constitui-se sob as condições reais de existência, as quais estão objetivadas tanto em sua dimensão particular (relações mais próximas e vividas no imediato, na cotidianidade), quanto em sua dimensão geral, universal (relações sociais de produção). Com isso, queremos reafirmar que a singularidade de cada homem constitui-se em interação com o particular de seu mundo cotidiano, sendo este prenhe de universalidade, por se conectar com determinações gerais (de ordem econômica, política, social, etc.). No caso específico da deportação de Georges Snyders para Auschwitz, entendemos que entrar em tal questão é situar um singular (vida do homem Snyders) no centro de questões particulares (conjuntura francesa e europeia – Segunda Guerra Mundial) e gerais (luta entre o velho mundo capitalista e outra possibilidade de sociabilidade que insistia em nascer de suas entranhas).

Em segundo lugar, sustenta-se em nossa compreensão que retraçar etapas e momentos da luta de Georges Snyders pela sobrevivência ante a deportação para Auschwitz faz-se necessário em nosso estudo. Por qual razão? Porque entendemos que tal vivência dramática, além de marcar profundamente a sua existência, foi determinante em sua tomada de consciência acerca dos problemas humanos. Ressaltamos que essa tomada de consciência deu-se de maneira radical, haja vista Georges Snyders ter conhecido, em todos os seus meandros, o extermínio sistemático e minucioso do ser humano. É em contraposição à negação do humano que podemos melhor entender a sua defesa em prol das possibilidades humanas e por uma educação que prime pelos êxitos humanos – as chamadas obras-primas da humanidade.

Para efeito de organização do texto, fazemos uma apresentação cronológica da desventura vivida por Georges Snyders no campo de concentração alemão. Para isso, apresentamos e perscrutamos as revelações do próprio autor a respeito da sua deportação e prisão.

No tocante a sua captura em Lyon, esta aconteceu enquanto estava em uma rua, mais precisamente na escada de um prédio onde morava um de seus

alunos, quando ouviu, atrás de si, a frase: “Polícia alemã: seus documentos”<sup>35</sup> (SNYDERS, 2008b, p. 44, tradução nossa). Ao apresentar seus documentos, o policial imediatamente viu que sua carteira de identidade era falsa e levou-o preso.

À época, Georges Snyders sabia que a Gestapo havia apresentado sua foto à diretora da casa dos estudantes onde morava, a qual havia lhe advertido, em vão, do perigo que corria. Reconhece que, ainda que tenha se engajado pouco, foi preso pela polícia alemã porque, de um lado, era um judeu e, de outro, era um resistente da Casa dos Estudantes, onde já havia notado a falta de alguns companheiros (SNYDERS, 2005).

Após ser detido, foi levado para uma prisão em Lyon e, ao chegar lá, um dos guardas nazistas, com aparência de estudante, e por isso mesmo com ar de simpático aos olhos do jovem Snyders, esmurrou-o, quebrando-lhe dois dentes. Lembra-se que, naquele local, estavam detidos muitos judeus, os quais lotavam um grande quartel. Lembra-se, também, que um guarda sádico lhes dava muito pouco tempo para saírem e fazerem suas necessidades fisiológicas e que, uma vez por dia, os prisioneiros caminhavam no pátio, junto aos muros (SNYDERS, 2008b). A partir da prisão em Lyon, os prisioneiros foram levados de trem para Paris, de onde foram conduzidos de ônibus até Drancy, situada a uns 20 minutos do centro da capital francesa.

Drancy era um dos campos de concentração franceses, onde crianças, jovens, mulheres e homens, adultos e idosos, todos judeus, eram reunidos para, então, serem transferidos para Auschwitz. Blay (2001, p. 138) explica-nos que, “pelo tratado de Cooperação Vichy x Hitler, criou-se na França o Commissariat General aux Questions Juives e foram instalados campos onde os judeus tinham de ficar concentrados”, cujo critério para isso era “[...] ser judeu, não importava se eram franceses ou de outra nacionalidade”.

Em tom de denúncia, Blay (2001, p. 138, grifo do autor) expõe que “autoridades têm usado a forma eufemística campos de passagem para se referir aos campos de concentração franceses, alegando que neles não havia fornos crematórios”. Ainda que não houvesse os referidos fornos, nesses campos, mais de 20 no total, “[...] judeus franceses ou judeus estrangeiros eram obrigados a

---

<sup>35</sup> No original: “Police allemande: vos papiers”.



deixar suas respectivas casas e eram aprisionados nestes campos guardados pela polícia francesa. Cercas evitavam que fugissem. Perdiam todos os seus bens”, além disso, “a partir destes campos eram transferidos e concentrados em um deles, o de Drancy, [...] de onde saía um trem diretamente para Auschwitz”.

Aos campos franceses, atribui-se o caráter de campos “[...] solidários à execução dos prisioneiros[,] muitos dos quais morriam no próprio território francês, especialmente bebês e crianças de pouca idade” (BLAY, 2001, p. 138). Em termos de mortos e sobreviventes, a autora nos surpreende com os números da deportação, quais sejam, dos 75.721 deportados da França, somente 1.518 pessoas retornaram, conforme dados constantes na documentação francesa nazista.

De sua detenção em Drancy, Snyders (2008b) recorda que lá se deparou, por acaso, com um piano e, no mesmo instante, pôs-se a tocar o que conhecia de cor do 3º Concerto de Beethoven. Um dos responsáveis pelo local, ao encontrá-lo, censurou-o por tocar em um momento daquele, em que muitos ali seriam deportados no dia seguinte. A essa repreensão, Georges Snyders respondeu que, entre os que seriam deportados, estava ele também. Lembra que, naquele momento, a música não lhe parecia uma diversão. Na realidade, procurava nela forças para afrontar as provas que viriam em seguida (SNYDERS, 2005; 2008b; 200-).

De fato, ele estava entre os prisioneiros transferidos em um ônibus do campo de Drancy para a estação de trem. Muito mais tarde, ele pôde avaliar que os prisioneiros, naquele momento da transferência, talvez tivessem podido escapar, posto que não mais que dois homens armados vigiavam o trajeto. Tal ação precisaria, no entanto, de muita coragem e organização. Infelizmente, todos estavam paralisados pela ignorância do destino que lhes aguardava. Além disso, entre os prisioneiros havia a predominância de dois grupos, o daqueles que esperavam e o daqueles que se desesperavam. Georges Snyders reconheceu-se integrando o segundo grupo, já que estava convencido de que todos iriam para a morte (SNYDERS, 2005).

Conta que, ao chegarem à estação, todos foram amontoados dentro de vagões, cujo interior assemelhava-se a baias para animais. Tais vagões tinham portas de correr, que, para serem fechadas, eram empurradas com força.

Lançadas com intensa violência pelos guardas nazistas, essas portas faziam um barulho ensurdecedor, que lhe parecia o de um mundo que se acabava. Tal barulho ecoou em seu íntimo como o fim da vida. A partir daquele instante, sentiu que não se estava mais no mundo dos homens, que outra coisa começava ali (SNYDERS, 2008b; 200-).

Suspeitamos que os vagões mencionados por Georges Snyders sejam do chamado trem da morte. Sobre esse trem de nome funesto, lançamos mão do que apresenta Silva (2008) em um artigo que traz o pungente testemunho de um sobrevivente francês dos campos de concentração nazista, de nome Albert Mandelsaft, deportado na mesma época que Georges Snyders, porém para outro campo.

Com base no que narra esse sobrevivente, a autora reflexiona, de modo certo, que a vivência da negação do humano tinha como primeira etapa as condições desumanas do chamado trem da morte, no interior do qual uma superpopulação de prisioneiros espremia-se, passava calor, sede, fome, etc. E não sem razão, já que, “destinados ao transporte de animais, os vagões transportavam 100 pessoas em um espaço reservado a 40” (SILVA, 2008, p. 233). Para termos uma noção da situação dramática e trágica vivida no interior dos vagões, recorreremos ao que conta Albert Mandelsaft no artigo da referida autora, de que, das 2400 pessoas embarcadas no referido trem em território francês, aproximadamente 900 morreram durante a viagem e os próprios prisioneiros eram obrigados a esvaziar os vagões cheios de mortos.

Confinado em um vagão com os outros prisioneiros, Snyders (2008b) lembra-se que se preparava passivamente para a morte, evocando máximas do estoicismo que lhe vinham à memória. Essa sujeição paciente à amarga situação vivida extinguiu-se quando, ao desembarcar em Auschwitz, passou, juntamente com os demais prisioneiros do trem, todos completamente nus e em filas, por um oficial nazista instalado na encruzada de dois caminhos, um que levava à execução imediata e o outro que conduzia aos campos de trabalho forçado, dependendo do movimento que o oficial fizesse com a cabeça, foi-lhe indicado o segundo caminho, o do campo de trabalho. Por meio dessa escolha rápida e sumária, fora julgado quais prisioneiros poderiam ou não trabalhar de forma útil para o III Reich. Naquele momento, percebeu que não era mais questão de

passividade, mas de manter-se em pé, de sobreviver e mostrar aos nazistas que não era um sub-homem como eles faziam crer pelo tratamento dispensado aos detidos (SNYDERS, 2008b; 200-).

E como conseguiu sobreviver? Snyders (2005) atribui a sua sobrevivência a dois fatores. O primeiro deveu-se ao fato de ter sido expedido em um dos últimos comboios de prisioneiros enviados à Auschwitz. Naquela altura dos acontecimentos, isto é, verão de 1944, os nazistas já pressentiam que estavam perdendo a guerra e começavam a tomar precauções, sobretudo porque estavam enfrentando um problema: necessitavam terrivelmente de mão de obra e, ao mesmo tempo, eles queriam levar a cabo a exterminação dos prisioneiros, sobretudo dos judeus. A solução que encontraram foi conciliar os dois objetivos, ou seja, fazer com que os prisioneiros trabalhassem em condições tais para que morressem por exaustão, mas enquanto não estivessem mortos, trabalhariam sem trégua. Entende Snyders (1996b, p. 114, tradução nossa) que “essa contradição é a razão principal pela qual houve deportados que regressaram”<sup>36</sup>.

O trabalho físico duro, realizado em péssimas condições e sem trégua, com o que restava de força, a fome sistemática dia após dia, a morte lenta por exaustão, enfim, o dramático cotidiano vivido no campo de concentração impôs à Georges Snyders o difícil dilema de deixar-se morrer ou tentar manter-se vivo.

Snyders (1996b) recorda que seus sofrimentos eram essencialmente de duas ordens: de um lado, a fome lancinante e obsessiva, consequência de uma porção de ração insuficiente para manutenção do corpo, já que calculada para que se morresse rapidamente. De outro lado, a humilhação. Sobre esta, relembra que, no campo de concentração, tudo se fazia para persuadir os detidos de que não eram mais homens, que eram seres inferiores, indignos de viver. Isto se dava por meio dos maus tratos, das contagens intermináveis, do tom da fala e de seus conteúdos e mesmo pelo modo como o trabalho era organizado, ou seja, mais para rebaixar e humilhar as pessoas que para obter maior eficácia.

Como bem observa Silva (2008), os trabalhos pesados realizados no campo, sempre comandados e vigiados pelos *kapos*<sup>37</sup>, as vestimentas

---

<sup>36</sup> No original: “Cette contradiction est la raison principale pour laquelle il y a tout de même quelques déportés qui sont revenus”.

<sup>37</sup> Prisioneiros promovidos a vigilantes dos demais prisioneiros.

inadequadas, o ritmo acelerado na realização dos trabalhos visavam a uma progressiva liquidação física dos prisioneiros.

No caso de Georges Snyders, como ele era um estudante, traduzido pelos seus algozes como bom para nada, não tinha qualquer utilidade particular nos campos de trabalho forçado. O trabalho para o qual foi designado consistia em depositar infinitos baldes cheios de areia em uma espécie de betoneira. Evidentemente, o trabalho era realizado sob as piores condições tanto de tempo, já que exposto às intempéries, quanto de fome, ameaças e humilhações. Seu maior sofrimento, porém, advinha da sensação e consciência de que ia para a morte por privação de alimento.

Questionava-se, diante do processo de aniquilamento vivido, o que era um intelectual, o que era a cultura em um campo de extermínio. O desafio possível, sob tais condições, era tentar não se tornar um animal, ou um animal-homem, como bem exprime Primo Levi no livro **É isto um homem?** (1988), no qual relata sua experiência de detido em Auschwitz entre 1944 e 1945, assim como ocorreu com Georges Snyders.

No tocante ao extermínio do humano, é revelador o lancinante relato de Primo Levi em seu livro. Este revela que o cotidiano de trabalhos pesados, de pancadas e humilhações, frio, sede, fome, ameaças e castigos encarregava-se de anular qualquer traço de humanidade. Encarregava-se de desumanizar e reduzir a algo inqualificável o que era antes um homem digno deste nome. É nesse sentido que o autor aponta para um duplo significado da expressão campo de extermínio, qual seja: de um lado, exterminar fisicamente os prisioneiros e, do outro, exterminar-lhes a dignidade. Por meio da citação que se segue, é possível um exercício de se imaginar o que seria esse tipo de extermínio:

Imagine-se, agora, um homem privado não apenas dos seres queridos, mas de sua casa, seus hábitos, sua roupa, tudo, enfim, rigorosamente tudo que possuía; ele será um ser vazio, reduzido a puro sofrimento e carência, esquecido de dignidade e discernimento – pois quem perde tudo, muitas vezes perde também a si mesmo; transformado em algo tão miserável, que facilmente se decidirá sobre sua vida e sua morte, sem qualquer sentimento de afinidade humana, na melhor das hipóteses considerando puros critérios de conveniência (LEVI, 1988, p. 25).

O sentimento de que se estava fora do mundo era comum entre os detidos e, em poucos dias, já era possível esquecer o que fora antes de entrar ali. Como bem lembra Levi (1988, p. 35), estando no fundo do poço e sendo premido pela necessidade, “[...] aprende-se em breve a apagar da nossa mente o passado e o futuro”. Relata isso da seguinte forma:

Quinze dias depois da chegada, já tenho a fome regulamentar, essa fome crônica que os homens livres desconhecem; que faz sonhar à noite; que fica dentro de cada fragmento de nossos corpos [...]. Já apareceram, no peito de meus pés, as torpes chagas que nunca irão sarar. Empurro vagões, trabalho com a pá, desfaleço na chuva, tremo no vento; mesmo meu corpo já não é meu; meu ventre está inchado, meus membros ressequidos, meu rosto túmido de manhã e chupado à noite; alguns de nós têm a pele amarelada, outros cinzenta; quando não nos vemos durante três ou quatro dias, costumamos a reconhecer-nos (LEVI, 1988, p. 35).

As lembranças relatadas por Primo Levi evidenciam que, na engrenagem dos campos de concentração e trabalho forçado, na rotina ali imposta, levava-se a cabo a transformação do homem naquilo que Snyders (2008b) denominará de sub-homem.

A esse respeito, Snyders (2008b; 200-) assinala que os nazistas tinham certeza que os prisioneiros eram sub-homens e que estavam em um estágio inferior de desenvolvimento. Entende que se tratava da mesma certeza que os colonizadores europeus sustentaram durante muito tempo em relação aos negros escravizados.

O nosso autor recorda que, precipitado no universo do campo de concentração, provou aquilo que já havia discutido em âmbito filosófico, ou seja, “[...] o esforço sistemático de um grupo de homens para aviltar aqueles que não são por eles exterminados imediatamente [...]”<sup>38</sup> (SNYDERS, 1996b, p. 115, tradução nossa).

Na condição de prisioneiro, queria, todavia, provar que não era uma subespécie, um sub-homem, mas um homem digno. Tratava-se de uma tarefa nada fácil, exigindo muito esforço para se manter minimamente limpo e se

---

<sup>38</sup> No original: “l’effort systématique d’un groupe d’hommes pour avilir ceux qu’ils n’ont pas immédiatement exterminés [...]”.

alimentar como humano. Além disso, exigia muito esforço de solidariedade entre os prisioneiros.

O manter-se limpo, por exemplo, era um desafio. Conforme conta Levi (1988, p. 38), no campo, “[...] lavar-se a cada dia na água turva da pia imunda [...]” adiantava muito pouco no que se referia ao asseio e à saúde, todavia tornava-se de grande importância “[...] como sintoma de resídua vitalidade, e essencial como meio de sobrevivência moral”. Sobre o manter, ainda que a duras penas, os hábitos de limpeza, a seguinte passagem do livro de Levi (1998, p. 39) é ilustrativa dessa necessidade:

[...] justamente porque o Campo é uma grande engrenagem para nos transformar em animais, não devemos nos transformar em animais; até num lugar como este, pode-se sobreviver, para relatar a verdade, para dar nosso depoimento; e, para viver, é essencial esforçar-nos por salvar ao menos a estrutura, a forma da civilização. Sim, somos escravos, despojados de qualquer direito, expostos a qualquer injúria, destinados a uma morte quase certa, mas ainda nos resta uma opção. Devemos nos esforçar por defendê-la a todo custo, justamente porque é a última: a opção de recusar nosso consentimento. Portanto, devemos nos lavar, sim; ainda que sem sabão, com essa água suja e usando o casaco como toalha. Devemos engraxar os sapatos, não porque assim reza o regulamento, e sim por dignidade e alinho. Devemos marchar eretos, sem arrastar os pés, não em homenagem à disciplina prussiana, e sim para continuarmos vivos, para não começarmos a morrer.

Esses preceitos evidenciam a necessária luta que cada detido teria que empreender para fazer frente ao processo de embrutecimento e desumanização a que estavam submetidos. Cada um deveria tentar, pelos seus próprios meios, não se tornar um animal e deixar-se morrer.

O meio encontrado por Georges Snyders para sobreviver e afirmar sua humanidade foi envolver-se com a música. Conta-nos que se engajou em um tipo de resistência que não tinha o sentido de uma organização estruturada. Na realidade, tratava-se de um esforço para resistir àquelas pessoas (os algozes do campo de concentração) cuja palavra de ordem era considerar e fazer crer que os detidos eram seres inferiores e nocivos (SNYDERS, 2002).

Cantar, com um amigo (o mesmo que o recomendou ao médico, como veremos a seguir), durante uma pausa, as obras refinadas que tinha aprendido

graças ao pai, como, por exemplo, um quinteto de Mozart, era, para Snyders (200-), um modo de introduzir a beleza no horror e contrapor-se a ele, esforçando-se para esquecer, por um momento, a angústia, enquanto tinha algo a admirar, e, assim, fortalecer-se para resistir. Tais momentos proporcionavam arrefecimento do incessante sofrimento, bem como o fazia acreditar que o mundo ainda existia e que continuava sendo um homem.

Tal exercício fazia-se necessário ante um tratamento bestial e cruel, frente ao qual continuar homem cultivado, digno, opondo-se ao tratamento de sub-humanidade, era tarefa hercúlea.

Snyders (2002) escreve que cantar Mozart, em Auschwitz, foi sustento para suas esperanças, ainda que muito confusas lá naquele lugar, foi uma via para inspirá-lo e sustentar sua confiança diante das infundáveis humilhações. Cantar Mozart, em Auschwitz, foi uma espécie de acalento, um suscitador de ânimo e coragem para continuar vivo e não se deixar tombar, apesar da drástica ruptura com o que fora sua vida de antes.

Sobre essa vida, Snyders (2002) pondera que, anteriormente a Auschwitz, sua existência era, antes de tudo, filosófica musical e estética. Interessava-lhe o que era belo, sendo que o cotidiano, em sua confusão, não lhe parecia digno de interesse. Daí se afastar dele em busca da beleza das obras-primas. O que de fato lhe dava apreço à existência era se aproximar de Mozart – para citar uma obra-prima entre outras que ele amava –, de modo a se desprender e se desligar de um mundo que considerava banal e condenado ao superficial.

Antes da deportação, sua relação com as obras culturais voltava-se para a beleza da arte, concebida como um mundo puro. O horror do campo fez com que transformasse essa percepção ideologizada da arte, como bem evidencia o próprio Snyders (1996b, p. 116) ao afirmar que, no campo de concentração, a cultura tinha como papel não “[...] deixar persuadir de que éramos sub-homens, esforçar-nos para provar que não éramos os sub-homens que eles diziam que éramos, que eles esperavam que nos tornássemos [...]”.

Se, antes de Auschwitz, a alegria alcançada por Georges Snyders, junto a Mozart e outras obras-primas, era sempre em situação de refúgio, era um pôr-se em fuga deste mundo banal, fica para nós evidenciado que, em Auschwitz, a alegria suscitada pelas criações de Mozart adquiriu para o nosso autor outro

sentido, que nos parece ser a própria negação e superação do sentido atribuído anteriormente. Não se tratava mais de fugir deste mundo, refugiando-se no universo harmonioso da música, mas de, pela beleza da música, fincar os pés neste mundo e resistir a fim de não sucumbir com o peso da dolorosa realidade. Nesse sentido, cantar Mozart, em Auschwitz, foi, para Georges Snyders, tanto inspiração para resistir como acalento para restaurar forças, ativar o ânimo e a coragem para que se mantivesse vivo.

Em um esforço de síntese, podemos assinalar que lançar mão de obras-primas, em Auschwitz, foi uma opção – lutar pela vida – quando seria mais fácil ceder, assim como foi um esforço para tentar se fortalecer ante o inimigo implacável. Na realidade, constituiu um esforço de negar as humilhações quando a regra era vergar, bem como um meio de transformar, de algum modo, o sofrimento ininterrupto em força para resistir.

Antes de prosseguir, assinalamos que divisamos, no chão de Auschwitz, uma contribuição radical no processo de tomada de consciência e de posicionamento de classe de Georges Snyders. Além disso, é possível deduzir, a partir do que o mesmo viveu em Auschwitz, o ímpeto original de seu processo de ressignificação do sentido atribuído às obras culturais, que deixaram de ser concebidas como refúgio do real para serem concebidas como um meio de abrir perspectivas para compreensão e ação sobre esse real.

Supomos, por isso, encontrar, em Auschwitz, elementos decisivos para compreensão do posicionamento pedagógico do autor expresso no conjunto de sua obra, bem como para compreensão de temas que percebemos ser recorrentes em seus escritos, como o tema racismo, obras culturais (ou modelos), continuidade e ruptura, síntese (progresso, alegria). Isto porque estamos entendendo que, a partir daquele universo de ações intencionais e sistemáticas de exploração do homem pelo homem, de opressão, de sub-humanidade, de racismo levado ao extremo (e não diluído como vivenciamos no dia a dia), Georges Snyders teve elementos objetivos (a materialidade do campo, suas relações) e subjetivos (sua tomada de consciência) para produzir ideias e proposições que exprimissem meios de ação sobre o real em sua dimensão de barbárie.



Consideramos, ainda, que, ao atribuir um novo sentido às obras culturais depois do vivido em Auschwitz, Georges Snyders vai nelas avistar um meio de ação sobre o real, como uma espécie de antídoto à barbárie. Nesse sentido, vai conceber a cultura como luta contra o afundamento nas areias movediças (SNYDERS, 1981). Para nós, Auschwitz foi, em sua vida, representativo desse afundar na areia movediça, assim como a sua relação com as obras culturais foi o meio de lutar contra tal afundamento.

Fica evidenciado, portanto, que o tema cultura, obras-primas (modelos, contributo exterior), como meio de ação sobre o real, assim como o tema racismo, que observamos se repetir em suas obras, tornaram-se uma importante questão para Georges Snyders não por mero acaso. Ao contrário, trata-se de temas arraigados profundamente em sua própria história de vida, que aqui é entendida por nós como expressão singular de relações particulares e determinações gerais.

Prosseguimos nosso estudo destacando que outro fator ao qual Georges Snyders atribuiu sua sobrevivência, durante a prisão em Auschwitz, foi uma recomendação, por parte de outro prisioneiro que se tornou seu amigo, aos cuidados de um médico da enfermaria do campo. Graças a esse médico, de origem grega e judia, Georges Snyders era admitido de tempos em tempos na enfermaria, o que lhe permitia ter um pouco de descanso e lhe postergava a falência definitiva de seu corpo tão definhado (SNYDERS, 2005; 2008b; 200-). Destacamos que esse amigo prisioneiro (um tcheco, estudante de medicina), ao indicá-lo ao médico da enfermaria, o qual podia ocupar-se somente de um pequeno número de pessoas, tinha diminuída a sua própria chance de sobreviver. Por certo que o altruísmo demonstrado pelo amigo e a benevolência do médico foram fundamentais para a manutenção da vida de Georges Snyders.

Outro destaque que fazemos é que, desde o momento em que o comboio de prisioneiros chegou ao campo, escutavam-se, de longe, os canhões soviéticos, mas sem ser possível saber se os soldados avançavam ou não. Por essa razão, os prisioneiros viviam em uma alucinação constante, à espera da chegada dos soviéticos, os quais avançavam por etapas e, em alguns momentos, não avançavam. Diante da situação, era necessário que os prisioneiros se segurassem de duas formas: moralmente, provando que eram seres humanos e, materialmente, buscando alimento para que se mantivessem vivos. No que se

refere ao alimento, Snyders (200-) rememora que os nazistas calculavam quase cientificamente a quantidade de comida para deixar os prisioneiros morrerem de fome e de cansaço após terem tirado proveito do trabalho de cada um.

Castigado pelo cansaço físico e pela desnutrição, o corpo de Georges Snyders parecia a ponto de poder medir a circunferência de seu joelho com a mão, isto é, o seu polegar e indicador podiam juntar-se ao entorno do joelho. Isso dá-nos uma noção do quanto estava enfraquecido. Porém, apesar de tudo, tinha consciência de que era necessário manter-se de pé até a chegada dos soldados soviéticos, senão o desfecho de sua história, como a de tantos outros detidos, seria a câmara de gás.

Ao final de janeiro de 1945, os nazistas anunciaram a evacuação de Auschwitz. Os russos aproximavam-se e os nazistas preparavam-se para fugir e levar juntos os prisioneiros que ainda conseguiam andar. De cinquenta a sessenta detidos foram deixados para trás em Monowitz, nome do campo em que estava Georges Snyders dentro do complexo de Auschwitz. Todos os outros prisioneiros partiram no comboio de evacuação, o chamado comboio da morte.

Para apagar as marcas e vestígios da obra funesta, os nazistas anunciaram que explodiriam o campo de concentração e extermínio com aqueles prisioneiros que, sem forças, permanecessem em seu interior. Georges Snyders foi um dos que, enfraquecido demais, com apenas 35 kg, não tinha a mínima condição para acompanhar o comboio de evacuação. Foi, então, abandonado em Auschwitz para morrer na explosão. Porém, como não houve a propalada explosão, permaneceu no campo deserto à espera da morte lenta. Lembra-se que, tal como no trem que o levava para lá, ele aguardava a morte. Contudo, naquele momento, o fazia de maneira ambígua, posto que, mesclado ao sentimento de aflição, sentia nascer uma esperança de possível liberação (SNYDERS, 2008b).

Tal liberação concretizou-se ao final do mês de janeiro, em um final de tarde, por volta das 17h, quando um soldado russo empurrou a porta do acampamento onde estava Georges Snyders. Este se encontrava refugiado próximo da porta de entrada/saída. Sobre esse encontro com o soldado rememora: “ao ver-me no estado em que me encontrava, ele compreendeu que

se achava em um campo de deportados; foi então buscar seus camaradas”<sup>39</sup> (SNYDERS, 2008b, p. 53, tradução nossa).

A chegada dos soldados russos representou para Georges Snyders a tão sonhada liberação, tocando seu íntimo e provocando um misto de confusão de ideias, emoção, alegria, ansiedade. Rememora que, com os fracos meios que os russos dispunham, começaram a cuidar, com fervor, do bem-estar dos ex-prisioneiros, os quais foram tratados pelos soldados como aliados e camaradas. Impressionou-lhe a energia surpreendente demonstrada pelos russos, que fizeram de tudo que podiam para ajudar a todos. Nas palavras de Snyders (1996b, p. 113, tradução nossa), os soldados misturavam “[...] piedade, bondade e a rudeza própria dos combatentes, que havia, eles próprios, passado por provas terríveis”<sup>40</sup>. Além disso, “[...] eles nos mostraram como nos organizar, readquirir certa estabilidade, pois se tratava de reaprender a viver”<sup>41</sup>.

Receber tais cuidados, ser tratado novamente como homem digno, no mesmo local em que viveu dias de grande sofrimento, sensibilizou-o profundamente, ao ponto de se convencer que, ante a vivência de extrema miséria e humilhação, os russos devolveram-lhe “[...] o sentido da vida”<sup>42</sup> (SNYDERS, 2008b, p. 54, tradução nossa).

Se, por um lado, sentiu-se aliviado com a liberação do campo, por outro lado, fez-se presente o temor diante do retorno à vida que se anunciava. Esse temor fica manifesto no seu questionamento: “O que pode ser a vida depois de Auschwitz?”<sup>43</sup> (SNYDERS, 2008b, p. 54, tradução nossa).

Ainda que não tivesse uma resposta pronta para tal questionamento, Georges Snyders tinha consciência de que sua deportação não guardaria qualquer sentido se, após Auschwitz, ele retomasse a sua vida etérea de estudante. Tal convicção foi construída nos sofridos dias de campo de concentração. Recordar-se que, juntamente com o amigo tcheco, o qual foi morto no curso da evacuação, havia decidido que não retomaria à sua fácil existência de

<sup>39</sup> No original: “En me voyant, dans l’état où j’étais, il a compris qu’il se trouvait dans un camp de déportés; il est allé chercher ses camarades”.

<sup>40</sup> No original: “[...] de pitié, de bonté et de rudesse propre à des combattants qui ont eux-mêmes traversé les épreuves les plus terribles”.

<sup>41</sup> No original: “[...] ils nous ont montré comment nous organiser, retrouver une certaine stabilité, car il s’agissait pour nous de réapprendre la vie”.

<sup>42</sup> No original: “[...] le sens de la vie”.

<sup>43</sup> No original: “Que peut être la vie après Auschwitz?”.

antes. Os dois amigos tinham o desejo de se tornarem *clochards*<sup>44</sup> caso saíssem vivos de Auschwitz, isto é, de viver voluntariamente o destino dos mais infelizes e desgraçados, a fim de compreender e partilhar a vida dos excluídos mesmo quando estes não estão em campos de concentração. Em suas palavras: “Vivi uma ligação vital com os humilhados e ofendidos, e isso é o que era para preservar a minha sensibilidade, meus pensamentos, e realmente me comprometer”<sup>45</sup> (SNYDERS, 2008b, p. 55, tradução nossa).

Esse comprometimento materializou-se na sua adesão ao Partido Comunista Francês, que lhe pareceu uma das organizações mais avançadas na luta contra a exploração, o lugar no qual a experiência de infelicidade poderia transformar-se na luta pela felicidade. Materializou-se, ainda, como veremos na próxima seção, no conteúdo das suas obras no campo educacional.

Para nós, o comprometimento de Georges Snyders tanto em termos de engajamento político como pedagógico expressa a compreensão do autor de que a vida é remodelação contínua, criação a partir dos eventos e experiências vividos, sejam eles de sofrimento ou de alegria. Em seu caso particular, mas generalizando aquilo que é generalizável, o autor francês encontrou simultaneamente na desvantagem a positividade desta. A desvantagem de ser explorado, oprimido, humilhado, de ser submetido à condição de sub-homem, de auschwitziano, fê-lo se reconhecer em ligação vital com os humilhados e os ofendidos, assim como integrando a luta pelo fim da exploração do homem pelo homem. O reconhecimento dessa ligação, dessa integração, é exemplo da positividade contida na desvantagem. Ao compreender que aquela experiência de desvantagem paralelamente era portadora de positividade, Georges Snyders toma consciência do papel dos explorados. Para Snyders (1981), aqueles que não estão sujeitados às dificuldades, à exploração em suas mais diferentes formas e intensidades quase não necessitam da criação de outro mundo. É nesse sentido que vai compreender que está, na desvantagem, na condição de explorado, de auschwitzinos para além das cercas de Auschwitz, a força capaz de levar a cabo transformações radicais.

---

<sup>44</sup> Pessoa sem domicílio, que vive miseravelmente à margem da sociedade.

<sup>45</sup> No original: “J’avais vécu un lien essentiel avec les humiliés et les offensés, et c’est cela qu’il s’agissait de préserver dans ma sensibilité, ma pensée et en m’engageant réellement”.

Abordamos, a seguir, aspectos do percurso de Georges Snyders após Auschwitz no tocante às razões encontradas para dar continuidade à vida apesar da drástica ruptura.

### 3.1.4 Sobreviver à Auschwitz: em busca de razões para viver

Um das recordações de Georges Snyders acerca de seu retorno de Auschwitz refere-se ao duplo aspecto do amor de sua mãe, posto que, de um lado, ela o tratava como o pequeno, esgotado e frágil, que necessitava estar sob sua proteção em um ambiente de amor e, de outro lado, tratava-o como o grande, que tinha sofrido provas severas. Da parte de seu pai, lembra-se que este o incitava a refletir sobre as causas profundas da tragédia que havia atravessado seus caminhos, para que ele reencontrasse a força de viver (SNYDERS, 2008b).

Um caminho, para isso, foi buscar entender uma questão que ruminou tristemente durante sua deportação, qual seja: Por que estava lá? Por que todos aqueles seres humanos estavam lá? Por que os nazistas os queriam naquele ponto?

Aos poucos, Georges Snyders foi se convencendo de que os nazistas não estavam enganados ao ver nos judeus seus inimigos, posto que o internacionalismo desse povo, assim como dos comunistas, dos socialistas e de outros resistentes era radicalmente antagônico ao nacionalismo sem limites apregoado pelos regimes fascistas. Pareceu-lhe que, sem querer e sem saber, os judeus também participaram da mesma luta antifascista que os revolucionários comunistas e os milhões de combatentes e, por isso, foram, tal como os outros, perseguidos e exterminados.

Percebeu que a bandeira de igualdade entre os povos, levantada por judeus, socialistas e outros resistentes, era igualmente antagônica face à exaltação nazista de superioridade da raça ariana, que era apregoada como destinada para dominar outras raças, qualificadas como inferiores, e destinada a eliminar as mais perversas.

Destacamos, neste ponto, a íntima ligação que Georges Snyders atribui à situação dos judeus de Auschwitz e dos negros escravizados e colonizados. Para o autor, em ambos os casos uma categoria de pessoas declara-se com

qualidades plenamente humanas, ao passo que os outros são, de seu ponto de vista, incapazes e perigosos, aptos apenas para servir aos seus senhores. Estes últimos se veem no direito de se servir daqueles que escravizam, mantendo-os em um estado de inferioridade obediente.

Outra questão que se lhe apresentou como da maior importância, na tentativa de situar Auschwitz nos anais da história, foi refletir se a deportação e a exterminação de homens e mulheres, adultos e crianças, constituiu-se, de fato, uma exceção na história do mundo ou se era o ponto culminante de uma cadeia que se liga a tantos outros dramas, produzidos e reproduzidos até o presente (SNYDERS, 1996b).

Com base nesta reflexão, Snyder (1996b, p. 122, tradução nossa, grifo do autor) apresenta-nos a seguinte questão: “[...] em nossa sociedade normal, não haveria maiores ou menores quantidades de Auschwitzianos [...]”? Faz referência à multidão de famintos e de excluídos, sobretudo no terceiro mundo, às pessoas sem domicílio fixo, mendigos e miseráveis de toda ordem. Escreve em resposta a tal questão que há auschwitzianos por todo o mundo e mesmo ao nosso redor. Por isso mesmo, questiona se somos capazes de ver, em cada um desses auschwitzianos fora de Auschwitz, homens de verdade, se somos capazes de tratá-los como homens dignos. Em seu caso, admite que a sub-humanidade que viveu em Auschwitz jamais será apagada, o que o faz sentir-se muito mais próximo de todos os excluídos que ele não conhece diretamente, mas que, em seu cotidiano, vivem a condição de auschwitzianos.

Embora admita que o projeto de destruição sistemática de um povo – dos bebês aos idosos –, utilizando-se para isso todos os meios possíveis, não encontra equivalente na história, sendo único em crueldade e bestialidade, considera que Auschwitz não foi o lugar da exceção no sentido de que ali se produziu algo que não havia sido antes produzido em nenhuma outra parte. Na realidade, considera que há muito para se relacionar a Auschwitz, como, por exemplo, a escravidão, o tráfico negreiro, o colonialismo, as guerras, o destino do proletariado e, de modo mais global, a exploração do homem pelo homem (SNYDERS, 1996a).

Para ele, Auschwitz parece ser um momento supremo de exploração do homem pelo homem, um momento inaudito, mas um momento em uma curva

ascendente (SNYDERS, 1996a; 1996b). Por essa razão, admite que, desde Auschwitz, passou a observar de modo pertinaz o conjunto de momentos em que, mais violentamente e mais abertamente, a humanidade de grupos inteiros de seres humanos foi negada, fazendo-se de tudo para que eles perdessem a confiança em si (SNYDERS, 1996b). Admite que, mediante uma existência rebaixada, desvalorizada, inferiorizada e incessantemente negada, sub-homens são produzidos mesmo fora dos limites dos campos de concentração e de extermínio.

Para muito além da experiência pontual de Auschwitz, observamos que Georges Snyders consegue identificar uma produção generalizada de sub-homens, a qual é atribuída à potente máquina social capitalista.

A essa máquina social, vai relacionar também a condição do proletariado, em que homens e mulheres são tratados como meros instrumentos para produção de mercadorias, sendo rejeitados assim que não produzem mais suficientes benefícios para o sistema. Esses mesmos homens e mulheres, submetidos a uma subvida, não se apropriam do que produzem e tampouco da beleza que existe, a eles restam uma existência inferiorizada, rebaixada, aviltada em todos os sentidos (SNYDERS, 1996b).

Entendemos que todos esses questionamentos, ponderações e reflexões de Georges Snyders são reveladores de seu processo de identificação com todos os explorados e subjugados, bem como de sua tomada de consciência de classe. Apontamos como resultante desse processo de conscientização, o seu posicionamento *toujours à gauche* em seu percurso de militante, intelectual e profissional da educação. Do mesmo modo, a sua opção deliberada por trabalhar para todos aqueles explorados e subjugados que vivem as muitas dimensões da exploração do homem pelo homem, dentre as quais destacamos o racismo, tema que discutiremos na quinta seção, e que, desde muito tempo, tem servido para justificar o injustificável, isto é, o desnível histórico, logo, não natural, entre os seres humanos.

Outra tentativa de Georges Snyders para reencontrar a força de viver foi esforçar-se para religar o que foi sua vida anterior à prisão com o que viveu durante a deportação. Antes da prisão, era um filho amado e bom estudante, intelectualizado e amante de obras-primas; desfrutava da harmonia do mundo da

música e, por esse meio, distanciava-se do cotidiano que, aos seus olhos, parecia degradado. Durante a deportação, esse mesmo cotidiano degradado, até então negado e rechaçado, tornou-se o seu único chão. Na realidade, ao ser lançado em outro tipo de mundo, Georges Snyders conheceu um lado da vida que lhe era completamente desconhecido. Trata-se da exploração, da humilhação, do desprezo, da crueldade, do sofrimento por carência de alimento e de vestimenta, da total ausência de respeito e de dignidade, entre outras dimensões das relações sociais e interpessoais que concorrem para o extermínio do humano. A respeito desse lado da vida que lhe era desconhecido, Snyders (1991, p. 161) expõe:

[...] fui preso e deportado. Este episódio me marcou muito porque foi aí que tive a experiência da infelicidade, da miséria, da humilhação. Era bom aluno, me saía bem nas provas, a vida ia bem e, bruscamente, pela primeira vez, apanhei, passei fome. Foi a partir deste momento que comecei a me preocupar com aqueles para quem esta existência, que foi para mim temporária, representa o cotidiano.

Passei fome durante dez meses na minha vida, mas há muitos que passam fome a vida toda. Todos nós sabemos disso, mas é só ao passar pela experiência que se tem a exata dimensão do que ela significa.

Sua experiência dolorosa não somente lhe deu a exata dimensão do que significa o cotidiano de miséria e de exploração de milhares de seres humanos, como o comoveu profundamente ao ponto de transformar sua relação com as obras-primas, bem como de movê-lo ao engajamento político.

Situamos o seu engajamento político junto ao Partido Comunista Francês (PCF) entre seus esforços para retomar sua vida após Auschwitz, mas uma vida que, dali em diante, firmar-se-ia pelo comprometimento com os explorados e subjugados, portanto, com a revolução social e construção de uma nova história.

Snyders (2005) justifica seu engajamento político junto ao PCF por entender que esse é o partido que tem, com mais tenacidade, denunciado a intolerância e agido contra ela. Por entender que é o Partido que tem se mantido como uma voz para não se aceitar a sociedade tal como ela é (SNYDERS, 1996a). Por entender, que o Partido tem um papel a desempenhar no movimento universal que une os pobres e humilhados do mundo em seus protestos e esperanças de que sobre a terra há, para todos, pão e rosas (SNYDERS, 1996b).



O fato de pertencer a uma geração que teve a firme esperança de que um novo mundo emergiria após a Segunda Grande Guerra, fruto da revolução social, torna perfeitamente entendível, para nós, a recorrente evocação de Georges Snyders no que toca a sua relação com o PCF, o qual teve papel importantíssimo em sua vida. Referente à ligação entre o PCF e a revolução social, trazemos as palavras do próprio Snyders (2005, p. 6, tradução nossa):

Para mim, ele [o PCF] é a única força revolucionária. Se acreditarmos que a revolução é necessária, e esse é o meu caso, o Partido permanece como uma força com a qual nós podemos contar. A revolução pode ter várias formas, mas trata-se de uma mudança que será violenta, pois os privilegiados não abandonarão suas riquezas se não forem coagidos e forçados<sup>46</sup>.

Ainda sobre o engajamento junto ao PCF, destacamos, com base em Snyders (2005), que, em meados dos anos de 1940, vivia-se na França, particularmente entre os intelectuais, uma onda comunista que logo conquistou o nosso autor e o fez aderir ao Partido. O sentimento, à época, era de que a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, em especial a Rússia, era o país da liberdade e o país libertador.

Esse sentimento expressa-se, por exemplo, na recordação do nosso autor de que, naquele momento, as pessoas se desculpavam por não ser comunistas, posto o comunismo ser entendido como a única saída viável, a única força organizada de progresso. Somava-se a este entendimento, uma expectativa de que, após o esmagamento do fascismo, seria o momento de os comunistas e seus camaradas reunirem todas as forças possíveis a fim de se edificar um mundo no qual o homem não seria mais inimigo do homem, um mundo de progresso. O progresso, nesse sentido, como bem explica Snyders (2005), não seria uma evolução linear e natural de um estado de menor organização para outro maior, mas uma possibilidade viável de as forças progressistas se unirem para edificá-lo.

---

<sup>46</sup> No original: “Il est pour moi la seule force révolutionnaire. Si on croit que la révolution est nécessaire, ce qui est mon cãs, cela reste la force sur laquelle on peut compter. La révolution peut avoir plusieurs formes, c’est un changement qui devra être violent, car les privilégiés n’abandonneront leurs richesses que contraints et forcés”.

Em referência ao engajamento político de Georges Snyders junto ao PCF, situamos o seu engajamento pedagógico, bem como a transformação da sua relação com as obras culturais conforme mencionamos há pouco.

Acerca desse segundo aspecto, isto é, da transformação da sua relação com as obras-primas, transformação que teve lugar em meio ao seu processo de busca por razões para viver, destacamos que Snyders (1996b, p. 123, tradução nossa) aprendeu “não mais se resignar ante o fato de o mundo ser o contrário da harmonia mozartiana [...]”<sup>47</sup>. E, sobretudo, tomou consciência da necessidade de se “[...] introduzir a beleza no horror, contra o horror, para combater o horror, no lugar de se esconder no belo para escapar do horror”<sup>48</sup> (SNYDERS, 1996b, p. 123-124, tradução nossa).

A transformação de sua relação com as obras-primas, que tanto amava antes de ser deportado para Auschwitz, passou a ser expressa pelo autor nos seguintes termos, tomando como exemplo a sua relação com Mozart:

Eu não deixei de amar Mozart [...], de colocá-lo no centro da minha vida. Porém no lugar de amá-lo contra o mundo, de buscá-lo para me esquecer do mundo, um refúgio contra as coisas do mundo, eu o amo porque nele encontro a força para amar esse mundo, e trabalhar para compreendê-lo e transformá-lo. Eu tenho o sentimento de ter achado o sentido real da beleza, ou talvez da cultura (posto que Mozart é um nome exemplar), o enraizamento da vida, na dor e nas lutas dos homens<sup>49</sup> (SNYDERS, 1996b, p. 123, tradução nossa).

Já a respeito do engajamento pedagógico que situamos em correspondência ao engajamento político de Georges Snyders, vamos tratar com mais delonga na próxima seção. No entanto, com o fito de oferecer ao leitor uma visão panorâmica do percurso do nosso autor, após Auschwitz, em seu esforço de buscar razões para viver, deixamos demarcado, neste momento, o seu itinerário profissional.

---

<sup>47</sup> No original: “Ne plus se résigner à ce que Le monde soit le contraire de l’harmonie mozartienne [...]”.

<sup>48</sup> No original: “[...] introduire La beauté dans l’horreur, contre l’horreur, pour combattre l’horreur, au lieu de me jeter dans La beauté pour échapper à l’horreur”.

<sup>49</sup> No original: “Je n’ai pas cessé d’aimer, disons Mozart [...], de le placer au centro de ma vie. Mais au lieu de l’aimer contre le monde, pour y chercher l’oubli du monde, un refuge vers autre chose que le monde, je l’aime parce que j’y trouve la force d’aimer ce monde, de travailler à le comprendre et à le transformer. J’ai le sentiment d’avoir trouvé le sens réel de la beauté, ou plutôt de la culture (puisque Mozart n’est ici qu’un nom exemplaire), en l’enracinant dans la vie, la douleur et les lutttes des hommes”.

Antes de tratar a esse respeito, assinalamos que, após se restabelecer dos meses de prisão, Georges Snyders retomou sua formação na *École Normale Supérieure*, cujo ano de ingresso ocorrera em 1937, onde teve a chance de trabalhar com Louis Althusser (1918-1990), que havia retornado de um campo de prisioneiros de guerra (SNYDERS, 2008b).

Concluída a ENS, iniciou seu percurso profissional após passar pela agregação, uma espécie de concurso feito na França para o cargo de professor. Snyders (2008b) rememora que, em compensação ao seu infortúnio pessoal, a Inspeção Geral da agregação concedeu-lhe, como primeiro posto de sua carreira, uma pequena *khâgne*, em Marseille, onde ensinou filosofia. Um ano depois, foi nomeado professor assistente da Faculdade de Lyon. Sobre essa trajetória Snyders (2008b, p. 63, tradução nossa) revela: “foi o momento em que eu descobri o marxismo e me descobri comunista [...]”<sup>50</sup>.

Esse momento de descobertas coincide com a sua adesão ao PCF e marca o início de seus estudos do marxismo. À medida que estudava, Georges Snyders tornava-se, aos poucos, um intelectual deliberadamente marxista. Nesse percurso de estudo, vai se dando conta da luta de classes estabelecida no mundo dos homens e do papel motriz dos mais explorados nessa luta.

A partir de então, em suas aulas de filosofia, passa a denunciar a divisão da sociedade em classes, denunciar o escândalo das classes exploradas e a realidade da luta de classes tanto no que já havia conquistado no passado como naquilo que permanecia para ser conquistado. Sobre suas aulas na Faculdade de Lyon, afirma: “Eu não resisti à tentação de reorientar meus cursos de filosofia, eu não diria em reuniões, mas ao menos em sessões de propaganda”<sup>51</sup> (SNYDERS, 2008b, p. 63, tradução nossa).

Snyders (2008b) rememora que, para o centro de seus cursos, trazia os aspectos mais gritantes da realidade social. Denunciava a desigualdade escolar, lançando mão da porcentagem de crianças da classe dominada que diminuía progressivamente à medida que elas se encaminhavam em direção às carreiras mais promissoras. Denunciava que os bebês da classe operária pesavam, estatisticamente, menos que os outros bebês. Denunciava que a escravatura

<sup>50</sup> No original: “C’est le moment où je découvre le marxisme, je me découvre communiste [...]”.

<sup>51</sup> No original: “Je ne résiste pas à la tentation de détourner mes cours de philo, je ne dirai pas en meetings, du moins en séances de propagande”.

tinha sido abolida em razão do aperfeiçoamento tecnológico dos meios de produção e não por conta de mensagens filantrópicas. Empenhava-se, enfim, sempre em interrogar as relações entre a cultura e os modos de produção.

Seu objetivo maior era comunicar a confiança no progresso (construção de outro tipo de sociedade), de modo a aproximar os estudantes de uma perspectiva progressista, conforme revela na seguinte passagem: “a esperança de um homem novo, de uma sociedade sem classes – e mesmo a convicção que esses objetivos estavam em vias de ser atendidos, constituía a base de minhas exposições”<sup>52</sup> (SNYDERS, 2008b, p. 64, grifo do autor, tradução nossa).

Outro tipo de intervenção que Georges Snyders também lançou mão junto aos seus alunos na Faculdade de Lyon foi o uso da música como recurso de ensino. Ele queria, com isso, anexar ao sentido de progresso o melhor dos grandes compositores. Recorda que se tornou atração para seus estudantes pelo fato de ser um professor de filosofia que dava exemplos musicais ao piano. Sobre suas exibições pianísticas, revela que as realizava com o intuito de: “[...] argumentar sobre a alegria de se entender uma sonata, em que, por exemplo, dois temas se opõem, elaboram-se um ao outro, um pelo outro, unindo-se enfim; a força de um necessita da doçura do outro para se alcançar uma conclusão afirmativa comum”<sup>53</sup> (SNYDERS, 2008b, p. 65, tradução nossa).

Ainda na Faculdade de Lyon, iniciou sua tese, que seria consagrada à pedagogia do século XVII e XVIII, bem como sua tese complementar dedicada à discussão acerca do gosto musical. Nosso autor lembra que esses dois trabalhos foram arrastados durante anos, posto que, naquele momento, escrever não era sua maior vontade (SNYDERS, 2005). Das palavras do próprio Snyders (2008, p. 66, tradução nossa) destacamos: “Eu deixo Lyon sem ter – e de longe – terminado minhas teses: eu necessito mais fortemente ler, falar, discutir, que escrever”<sup>54</sup>.

---

<sup>52</sup> No original: “L’espoir d’un ‘homme nouveau’, d’une société sans classe – et même la conviction que ces buts sont en voie d’être atteints, constituent la base de mes topos”.

<sup>53</sup> No original: “[...] augmenter leur joie à entendre une sonate, par exemple, où les deux thèmes s’opposent, s’élaborent l’un l’autre, l’un par l’autre, s’unissent enfin; la force de l’un a besoin de la douceur de l’autre pour parvenir à une conclusion affirmative commune”.

<sup>54</sup> No original: “Je quitte Lyon sans avoir – et de loin – terminé mes theses: j’ai mais tellement mieux lire, parler, discuter, qu’écrire”.

De fato, sua real necessidade era discutir política com seus estudantes. Durante os seis anos que exerceu a função de assistente na Faculdade de Lyon, à medida que se tornava marxista, cada vez mais, conduzia um ensino intensamente calcado sobre a política, passando diretamente para os seus cursos aquilo que descobria no estudo dos autores comunistas e, também, nos debates das reuniões do PCF.

Depois de Lyon, nosso autor foi para Lille, lecionar filosofia em uma *hypokhâgne* e uma *khâgne*. Em relação a sua atuação em Lille, Snyders (2008b) avalia que se tornou mais moderado em suas aulas, haja vista que o objetivo das classes era a preparação para o Concurso da ENS.

Snyders (2005) rememora, no entanto, que, à medida que estudava e ensinava, percebia que as altas abstrações dos sistemas filosóficos deixavam-no desconfortável. Destacamos que esse desconforto vai desaguar em sua reopção pelo trabalho na área da psicologia, especificamente a psicologia da criança e, mais tarde, pelo trabalho na área de Ciências da Educação, como veremos mais adiante.

Embora admita que tenha gostado muito do trabalho com os estudantes da *khâgne*, assim como da filosofia e de ensinar filosofia em Lille, ao saber que seria criado em Nancy o Curso de Psicologia, candidatou-se a uma vaga para o posto de Psicologia da Criança e foi aprovado. Tal mudança de área foi para ele um verdadeiro desafio, que teve que enfrentar.

Ao referir-se, comparativamente, à sua experiência em Lille e Nancy, Snyders (2008b, p. 71-72, tradução nossa) esclarece:

As relações humanas são muito diferentes em Lille e em Nancy. Em Lille, os *khâgneux*<sup>55</sup> são pouco numerosos, e nós nos encontramos um grande número de horas por semana [...]. Em Nancy, meu público é bem diferente: a maioria dos estudantes busca uma formação profissional, a mais específica e a mais direta possível. Compõe-se de mães de família, desejando retomar estudos interrompidos pela guerra, casamento, nascimento de filhos<sup>56</sup>.

<sup>55</sup> Estudantes da *khâgne*.

<sup>56</sup> No original: “Les rapports humains sont très différent à Lille et à Nancy. À Lille, les khâgneux sont peu nombreux, et on se retrouve eux et moi toujours les mêmes, un grand nombre d’heures par semaine [...]. À Nancy, mon public est tout différent: en majorité, des étudiants en quête d’une formation professionnelle, la plus précise, la plus directe possible. Il comporte aussi des mères de famille, désireuses de reprendre des études interrompues par la guerre, le mariage, les naissances”.

De seu percurso em Nancy, destacamos a conclusão de suas duas teses e o redirecionamento de seus estudos. Em razão de seu novo posto, Georges Snyders passou a se dedicar ao ensino da psicologia da criança, ministrando aulas sobre Piaget, Wallon, sobre a psicanálise, orientando estágios em psicologia, trabalhos práticos em escolas, lidando com problemas de reeducação.

Foi a partir desse momento que passou a vivenciar de perto e se interessar mais diretamente pelos os problemas escolares. Ao aproximar-se da escola primária e dos problemas apresentados pelas crianças, por atuar como professor de psicologia da criança, a pedagogia começou a atraí-lo cada vez mais, já que a percebia como um meio de reflexão e de ação.

Não é por acaso que, em seu percurso profissional, irá questionar a necessidade de uma pedagogia marxista, sobre a necessidade de se lançar mão de um relatório sobre os resultados escolares e, com base nele, explicitar as situações e relações sociais, mas sem cair em fatalismo. Para ele, tornava-se cada vez mais indispensável mostrar o que havia de revolucionário e o que geralmente se omitia ao estudar os grandes escritores; tornava-se indispensável desmascarar as escolhas dos programas, como, por exemplo, estudar *Les Oraisons* de Jacques-Bénigne Bossuet (1627-1704), bispo e teólogo francês, porém sem estudar jamais os discursos de Jean Jaurès (1859-1914), um dos fundadores do partido socialista francês (SNYDERS, 2005). Nosso autor percebia que a pedagogia poderia ser uma frente para ação e reflexão sobre estas e outras questões.

É possível que seja por estas razões que Georges Snyders tenha, uma vez mais, redirecionado o seu percurso profissional ao fazer a opção por trabalhar em Paris. A esse respeito, destacamos que, em 1967, foi criado o Curso de Ciências da Educação na Sorbonne (Paris V). Uma vez mais Georges Snyders pôs sua candidatura para professor e foi aprovado.

Acerca de seu percurso na área da educação, tratamos a respeito na próxima seção. Por ora, destacamos que Georges Snyders permaneceu na Sorbonne (Paris V) até sua aposentadoria em 1985. Destacamos também que foi na condição de professor de Ciências da Educação que nosso autor participou de embates, debates e controvérsias no campo educacional, apresentando um

posicionamento crítico e propositivo diante de questões de ordem conjuntural relativas à educação (referimo-nos às reivindicações estudantis do Maio de 1968), à pedagogia e seus desdobramentos, conforme podemos confirmar ao conhecer suas produções teóricas.

Finalizamos esta seção afirmando que a nossa intenção com o que expusemos foi tanto delinear o percurso de constituição do homem Georges Snyders e de suas ideias como divisar possível origem de temas fundamentais na obra snyderiana, como a alegria, os modelos, a música, o marxismo.

Feita a apresentação de Georges Snyders nesta seção, passamos à apresentação de suas teorizações e contribuições no âmbito da pedagogia.

## **4 EM BUSCA DE COMPREENSÃO DO POSICIONAMENTO PEDAGÓGICO DE GEORGES SNYDERS**

Nesta seção, propomo-nos a apresentar elementos elucidativos a respeito do posicionamento pedagógico de Georges Snyders. Para a consecução deste propósito, empenhamo-nos, primeiramente, em delinear aspectos contextuais de sua época (ainda que ele seja um autor contemporâneo), visto que os mesmos nos possibilitam situar e melhor entender o seu posicionamento no âmbito da pedagogia.

Expomos, para isto, que seu posicionamento pedagógico torna-se manifesto ante as circunstâncias de ordem conjuntural na França, as quais, relacionadas à educação escolarizada, embora de modo algum a elas restrita, foram-lhe profundamente provocativas e propulsoras de sua incursão no debate educacional de seu tempo. Referimo-nos às críticas entoadas e catalisadas pelo Movimento de Maio de 1968 contra uma escola caduca que, de fato, precisava ser transformada. Todavia são críticas identificadas por Georges Snyders como portadoras de elementos de negação da verdade, da cultura e do papel do professor, logo, contrárias a uma função realmente formativa da escola. Situamos, no cerne desse contexto, o motivador do posicionamento de Georges Snyders em pedagogia, precisamente em prol de uma pedagogia progressista, afirmadora do papel da educação escolar no processo de humanização e tomada de consciência dos sujeitos.

Nesta oportunidade, apresentamos sua proposição pedagógica por meio de temas e conceitos que lhe são próprios como, por exemplo: continuidade, ruptura, síntese (alegria a ser promovida pela escola), cultura, espontaneidade, diretividade, papel dos modelos, entre outros.

### **4.1 GEORGES SNYDERS: SEU INÍCIO NO ÂMBITO DA PEDAGOGIA**

Como se deu a inserção de Georges Snyders no âmbito da Pedagogia? Sua entrada sucedeu-se com a sua admissão na Sorbonne, em 1968, para a função de professor de Ciências da Educação, curso que, como vimos na seção



anterior, foi criado em 1967 e para o qual Georges Snyders submeteu sua candidatura e foi aprovado.

Pela data de seu ingresso na Sorbonne, observamos que sua carreira no âmbito da Pedagogia foi iniciada sob o calor dos acontecimentos de Maio de 1968. Desta feita explicitamos porque parte dos eventos de Maio, os quais eclodiram na França, teve a Sorbonne como um de seus principais palcos.

Antes de adentrarmos a questão das contestações e reivindicações expressas pelos estudantes durante os eventos de Maio de 1968, que, certamente, tiveram repercussão no percurso de Georges Snyders no âmbito da Pedagogia, apresentamos algumas informações sobre o Maio francês.

#### 4.1.1 Georges Snyders e o Maio de 1968

Para uma visão panorâmica dos acontecimentos do Maio francês, recorreremos à discussão de alguns autores, a começar por Ferry e Renaut (1988), os quais apontam para uma multiplicidade de interpretações à chamada crise de 1968<sup>1</sup>.

Na trilha desses autores, notamos que há uma surpreendente diversidade de interpretações que dão aos acontecimentos de Maio de 1968 representações notavelmente antitéticas. Com base em um inventário das interpretações do movimento de Maio de 1968, feito por Philippe Bénétou<sup>2</sup> e Jean Touchard, Ferry e Renaut (1988) apresentam oito leituras desse acontecimento na França.

A primeira delas reconhece o Maio de 1968 como uma espécie de complô e com base nisso, advoga “[...] a tese da tentativa de subversão (seja por grupos esquerdistas, seja pelo PC, que os teria manobrado sem que eles se

---

<sup>1</sup> Observamos que o nosso foco de atenção está voltado para a França, em particular para questões que reverberaram do Maio Estudantil. Todavia não perdemos de vista que o emblemático ano de 1968 de modo algum se restringiu ao contexto francês. Um dos acontecimentos desse ano, fora da França, foi a Primavera de Praga, na Tchecoslováquia, evento que aqui mencionamos porque proporcionou reflexões a Georges Snyders, visto que o motivou a se afastar, por um tempo, do PCF.

<sup>2</sup> Philippe Bénétou é professor da *Université de Rennes* e do *Institut Catholique d'Études Supérieures*. Em parceria com Jean Touchard (1918-1971), historiador francês, publicou, em junho 1970, pela *Revue Française de Science Politique*, o artigo intitulado **Les interprétations de la crise de mai-juin 1968**, ao qual recorrem os autores Luc Ferry e Alain Renaut no estudo apresentado neste trabalho.

apercebessem) desenvolvida naquele momento por De Gaulle<sup>3</sup> ou por G. Pompidou<sup>4</sup> [...]” (FERRY; RENAUT, 1988, p. 58).

A segunda leitura apresentada por Ferry e Renaut (1988, p. 59, grifo dos autores), reconhece o Maio de 1968 como expressão da crise da Universidade na França, em que se punha em questão a rigidez dessa instituição, “[...] suas dificuldades em se adaptar às exigências novas de um ensino superior de massa, sua resistência burocrática às mudanças”. Mencionam que, nos anos 60 do século XX, houve uma profunda mudança da população estudantil promovida pelo considerável crescimento do fluxo de estudantes, “[...] transformando bastante a antiga Universidade burguesa em uma Universidade dominada pelas classes médias [...]”. Sob tal contexto, a crise estaria relacionada aos novos problemas postos “[...] aos estudantes menos preparados para seus estudos pelo meio social, e menos seguros que seus antecessores quanto a obter, à saída da Universidade, um *status* correspondente à imagem que teriam feito de seus *cursus*”. Neste tipo de leitura do Maio de 1968, atribui-se, como causa maior da crise, a marginalização social dos estudantes.

Uma terceira leitura dos eventos refere-se ao Maio de 1968 como acesso de febre ou revolta da juventude. Tal leitura é feita tanto de forma positiva como de forma crítica. Segundo Ferry e Renaut (1988, p. 59-60, grifo dos autores), de modo positivo, a revolta é “[...] percebida como a irrupção do jogo ou da festa no cotidiano ou, ainda, como o assassinato do pai – uma espécie de 1789 sócio-juvenil que realizou a irrupção da juventude como força político-social”. Já de modo crítico, entende-se que “[...] a revolta tornou-se psicodrama, mímica ou paródia mais ou menos ridícula de uma revolução”.

Outra leitura encontrada por Ferry e Renaut (1988, p. 60, grifo dos autores) relaciona o Maio de 1968 como crise de civilização. Para essa leitura, considera-se que “[...] o movimento visava menos a um regime do que a uma civilização pretendida, insiste-se, sobretudo, no questionamento da sociedade de consumo”. Ademais, incrimina-se “[...] a decomposição dos valores do progresso – os das

---

<sup>3</sup> Charles André Joseph Marie de Gaulle (1890-1970), primeiro presidente da V República francesa entre os anos de 1959 a 1969 (BIOGRAFIAS, 2011).

<sup>4</sup> Georges Pompidou (1911-1974) ocupou, durante a presidência de Charles de Gaulle, a função de Primeiro Ministro da França entre os anos de 1962 a 1968. Foi presidente da República francesa entre os anos de 1969 a 1974 (DAMÁSIO, 2004).

Luzes, dos quais se tinha esperado outra coisa que não o desenvolvimento infinito do consumo numa sociedade tecnicizada”.

Uma quinta leitura interpreta Maio de 1968 como conflito de classes de um novo tipo. Tal interpretação, segundo Ferry e Renaut (1988, p. 60, grifo dos autores), veiculada de modo especial pelo sociólogo francês Alain Touraine (1925-), o qual concebe a crise de Maio de 1968 como nova forma da luta de classes, “[...] luta não mais diretamente econômica (os detentores do lucro contra os assalariados), mas sim social, cultural e política, dirigida muito mais contra a dominação ou a integração (contra a tecnocracia) do que contra a exploração [...]”.

A outra corrente de leitura do Maio de 1968 interpreta-o, segundo Ferry e Renaut (1988, p. 60, grifo dos autores), como conflito social de tipo tradicional e, sob esta perspectiva, que é a interpretação da linha comunista ortodoxa, “[...] o essencial da crise se situaria menos do lado estudantil, simples detonador ocasional, do que do lado de seu substituto (específico à França) pelas greves operárias por reivindicações materiais legítimas”. Para esse tipo de interpretação, a causa da crise de Maio de 1968, ou pelo menos a sua propagação, estaria situada nos aspectos econômicos e sociais, já que

[...] depois de uma fase de crescimento ininterrupto, desde o fim da guerra, a conjuntura ter-se-ia invertido a partir de julho de 1966 e, paralelamente a uma diminuição (moderada) da produção, o desemprego teria aumentado violentamente para atingir, em 1968, um nível quatro vezes mais elevado do que em 1964 (nível que, a bem dizer, parece hoje, retrospectivamente, ainda modesto: contavam-se 245 mil pedidos de emprego em abril de 1968) (FERRY; RENAUT, 1988, p. 60).

Já a sétima leitura do Maio de 1968, apresenta-o como crise política referente às instituições da V República e ausência de alternativa política à mesma. A causa maior da contestação estaria, nesse tipo de interpretação, na impopularidade de De Gaulle, que, à época, já estava no poder a quase dez anos.

A oitava e última leitura do Maio de 1968 interpreta-o como encadeamento de circunstâncias. Entre outras circunstâncias, Ferry e Renaut (1988, p. 62) listam que concorreram para as convulsões de Maio os acontecimentos na Universidade

de Nanterre<sup>5</sup>, os projetos de reforma universitária longamente protelados, a entrada da polícia na Sorbonne em 3 de maio de 1968, o presidente da República e o primeiro-ministro fora da França, “[...] ou seja, uma multiplicidade de causas ocasionais, onde todas desempenharam um papel [...]”. Essa interpretação convida, conforme os autores, “[...] certamente a ponderar a importância atribuída, nos outros tipos de interpretação, às diversas causas essenciais”.

Outra discussão que sinaliza para uma diversidade de interpretações sobre os acontecimentos de 1968 é apresentada por Ridenti (2008), que arrola seis modos de interpretar os eventos de Maio.

O primeiro concebe o Maio de 1968 como insurgência contra o capitalismo; enquanto o segundo concebe-o como evento centrado na crise da universidade e revolta da juventude; o terceiro, por sua vez, interpreta-o como conflito de classe tradicional. Já o quarto modo o entende como exercício de modernização social, prefigurando para o ressurgimento do individualismo dos anos de 1970 e 1980; o quinto, por outro lado, interpreta o Maio de 1968 como conflito de um novo tipo, de cunho mais cultural e político do que econômico; por fim, o sexto modo de interpretação concebe-o como perda de oportunidade revolucionária.

Em um artigo sobre o episódio, Sader (2008) escreve que foram muitas as razões que levaram a década de 1960, em especial o seu ano símbolo, 1968, a serem anos de sonhos e assalto aos céus. Destaca que, para um adequado entendimento acerca dos acontecimentos dos anos de 1960, não se pode prescindir da ajuda do marco internacional. Conforme expõe Sader (2008, p. 6):

A década de 1960, junto com a de 1920 surgiram como aquelas em que os grandes projetos anti-sistêmicos pareciam possíveis, pois foram décadas de crise hegemônica, em que as grandes estruturas de poder mundial mostravam fissuras e projetos alternativos exibiam força e pretensões. Na década de 1920, as consequências da Primeira Guerra Mundial, a derrota alemã – em que concentrava a esquerda mais forte da época –, a vitória da revolução bolchevique produziram um cenário de crise hegemônica.

---

<sup>5</sup> Em 22 de março de 1968, estudantes da Universidade de Nanterre (que tiveram como principais porta-vozes os estudantes de sociologia Daniel Cohn-Bendit e Jean-Pierre Duteuil) ocuparam a secretaria da universidade. A polícia foi chamada, as aulas suspensas e os líderes do protesto expulsos. Pouco mais tarde, os estudantes da Sorbonne solidarizaram-se com os colegas de Nanterre e deram início aos eventos do motim estudantil do Maio de 1968 (QUATTROCCHI; NAIRN, 1998).

Sader (2008, p. 6, grifo do autor) explica que, findada a Segunda Guerra Mundial, o mundo passou “[...] pelo mais longo ciclo expansionista do capitalismo, que na Europa foram chamados de os 30 anos gloriosos, pela expansão econômica e pela afirmação de direitos sociais, incluindo o pleno emprego”. Esse ciclo expansionista, no entanto, apresentava “[...] sinais de que se extinguia no início da década de 1960, com a diminuição do ritmo de crescimento das economias, ao mesmo tempo em que as mobilizações populares seguiam a luta pela ampliação dos direitos sociais”.

Outro aspecto ao qual Sader (2008, p. 8) faz referência e que destacamos é que “o tema político aglutinador da década de 1960 foi a solidariedade com a resistência vietnamita à ocupação militar norte-americana”. A esse respeito, explica que na parte ocidental da Europa,

[...] especialmente na França e na Alemanha, formaram-se grande quantidade de comitês de solidariedade ao Vietnã, que congregaram os estudantes e deram início às mobilizações que desembocariam nas barricadas de 1968. Um deles, o da Universidade de Nanterre, na França, foi o desencadeador das lutas de maio de 1968.

Acerca do contexto internacional em que se situa o ano de 1968, a discussão de Weissheimer (2008), igualmente, contribui na composição de um panorama da época. Este autor elenca, apoiando-se na discussão de Luiz Carlos Galetti, alguns acontecimentos, movimentos e problemas que pululavam em diferentes pontos do mundo.

Greves e manifestações de massa na Europa Ocidental e nos países do Leste Europeu (especialmente na Tchecoslováquia); processos de libertação nacional no sudeste asiático (principalmente no Vietnã e na Indochina) e na África; conflitos nos Estados Unidos (movimentos contra a guerra do Vietnã e em defesa dos direitos civis); mobilizações sociais em vários países da América Latina [...]. Os principais países europeus (França, Alemanha, Inglaterra e Itália) enfrentavam sérios problemas econômicos (WEISSHEIMER, 2008, p. 26).

Outro aspecto apresentado pelo autor, que soma para o nosso entendimento dos eventos de 1968, refere-se à sua observação de que o Maio francês se tornou o símbolo do período em outros países, já que estudantes e trabalhadores saíram às ruas como há muito tempo não se via no cenário político internacional. Por isso mesmo, chama-nos a atenção para o fato de que “[...] 1968

não se resumiu à rebeldia estudantil. Os trabalhadores também desempenharam papel importante, protagonizando greves e protestos que assustaram o patronato” (WEISSHEIMER, 2008, p. 25).

Na análise de Pinto (2008, p. 1), notamos a tese de que “no quadro histórico das lutas sociais anticapitalistas, os acontecimentos de Maio de 1968 representaram efetivamente a generalização da grande recusa por parte dos estudantes e dos trabalhadores ao modelo social do capitalismo [...]”. O autor refere-se ao capitalismo “[...] tecnocrático que o mundo via organizar-se na transição da sociedade fordista ao modelo societário da acumulação flexível da sociedade (pós-fordista) toyotista centrada em práticas organizacionais crescentemente tecnocráticas”.

Pinto (2008, p. 1) avalia que, com as barricadas erguidas pelos estudantes, somadas ao confronto com a polícia, foi aceso um verdadeiro estopim de protestos rapidamente generalizados e “[...] que levou em menos de três semanas a uma greve geral por todo o país o espantoso número de mais de dez milhões de trabalhadores paralisando praticamente todos os setores produtivos da sociedade”.

No entendimento do autor em referência, uma colossal manifestação social varreu as ruas da França, sem que nenhuma agência governamental, fosse ela parlamento, partido, sindicato, pudesse assumir-se como porta voz daquele movimento em cadeia. De todo modo, acredita que os fatos que marcaram o Maio de 1968 “[...] estão diretamente relacionados à crise da Universidade francesa [...]” (PINTO, 2008, p. 3), a qual expunha a condição proletarizante que envolvia os estudantes ante a expansão do número de vagas, que não foi acompanhado pela expansão das condições de sobrevivência dos mesmos.

Para além das precárias condições estudantis, Pinto (2008, p. 4) escreve que

[...] o que levou os estudantes às ruas e às lutas por sua agenda foi a recusa generalizada da sociedade capitalista tecnocrática e ao recusar o modelo capitalista recusavam também os chefes que organizariam em grande parte os fundamentos lógico-institucionais, principalmente as representações sindicais e os partidos políticos ditos de esquerda.

Quattrocchi e Nairn (1998, p. 171), ao se proporem tratar do Maio de 1968 francês pela perspectiva do que aconteceu e como aconteceu, dão destaque à questão das péssimas condições de estudo e de vida dos estudantes franceses. Para os autores, “[...] à falta de melhor justificativa, admite-se que a causa mais ampla dos protestos tenha sido a péssima qualidade do ensino e das condições de vida dos estudantes de nível superior”. Objetivamente, tais condições apresentavam-se, em termos numéricos, do seguinte modo: em fins da década de 1950, o número de estudantes universitários era de aproximadamente 170 mil, ao passo que, em 1968, esse número havia subido para mais de 600 mil. Somente em Paris, a população estudantil chegava a 182 mil.

De todo modo, os problemas do ensino superior não podem ser entendidos como restritos à França apesar de apontados como um dos motivadores da revolta estudantil. Na realidade, conforme destacam Quattrocchi e Nairn (1998, p. 213), tais problemas eram “[...] universais e até Maio vinham se desenvolvendo mais em outros locais do que na França”. Assim como “a contradição de classe subjacente, cujo antagonismo foi posto em movimento com maior virulência pelos eventos de Maio, também não é francesa: em muitos outros países é mais aguda e muito menos disciplinada”.

Mediante a diversidade de explicações acerca de 1968, interessa-nos, especialmente, as contestações e reivindicações expressas pelos estudantes durante os eventos de Maio, isto porque tanto as contestações como as reivindicações de cunho educacional ressoaram aos ouvidos de Georges Snyders.

Entre outras contestações, sobressaem as críticas ao ensino francês, as quais não passaram despercebidas pelo nosso autor. Observamos, por exemplo, que, em uma de suas análises sobre as concepções de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, precisamente na afirmação dos dois sociólogos de que no ensino superior francês o curso de tipo magistral se constituía o principal meio de formação, Snyders (1981, p. 297) vai avalizar tal crítica, uma vez que, para ele, “[...] o curso dito magistral, declamado perante trezentos estudantes, evidentemente reduzidos ao silêncio, é o que há de mais criticável num certo funcionamento, num certo modelo de faculdade [...]”.

Entendemos que Georges Snyders considera válida tal contestação dos estudantes, sobretudo ao admitir que, não por acaso, o curso na modalidade magistral foi duramente criticado, condenado pelos partícipes dos eventos de Maio de 1968.

Outras contestações dos eventos de Maio que Snyders (2008b) não deixou de observar referem-se àquelas dirigidas à autoridade do professor, à validade dos conteúdos de ensino, ao modo de transmissão e plano de avaliação destes. Observou, também, que, em paralelo a tais contestações, situavam-se as reivindicações dos estudantes relativas à construção do saber em termos de participação e de liderança.

A ocupação da Sorbonne pelos estudantes é um acontecimento que particularmente nos interessa em razão de ser nessa instituição que Georges Snyders passa a desempenhar, a partir de 1968, sua função de professor de Ciências da Educação. E, além disso, começa a se posicionar abertamente a favor do valor da cultura e da diretividade por parte do mestre, justamente em um momento marcado por concepções favoráveis ao espontaneísmo e a não diretividade.

Em relação à ocupação da universidade, relatamos, com base em Briton (2003), a atmosfera reinante. Dentre outros fatos, o autor em referência expõe que, a qualquer hora do dia e mesmo da noite, os muitos auditórios da Sorbonne estavam sempre lotados e os estudantes presentes discutiam apaixonadamente sobre qualquer tema que pudesse inquietar o pensamento humano. Temas como crise da universidade, crise social, autogestão, seletividade e exclusão das seleções e dos exames, métodos de ensino, entre muitas outras questões, estavam nas pautas de discussão. Além dos muitos temas postos em discussão e debatidos pelos estudantes, havia também muitos cartazes espalhados por toda a Sorbonne que davam o tom das aspirações libertárias que envolviam o ambiente.

Dentre os muitos dizeres escritos nos cartazes e descritos por Briton (2003), há dois que transcrevemos em razão de considerarmos seus conteúdos notadamente ilustrativos das aspirações estudantis do Maio de 1968, quais sejam: A cultura está se desintegrando, Crie! e Criatividade, espontaneidade, vida.

Acerca do conteúdo da primeira frase, atentamos, com o apoio de Snyders (1974b, 2001), que este é ilustrativo da negação do papel da cultura, enquanto a



segunda frase ilustra a apologia da não diretividade do mestre. Destacamos que, na condição de professor recém-ingressado na Sorbonne e de espectador do Maio estudantil, Georges Snyders não somente identifica a lógica de tais perspectivas como também analisa o modo como se harmonizam com as correntes que caracteriza como não diretivas em Pedagogia.

Em relação às correntes não diretivas, às quais apresentará restrições e críticas em várias das suas publicações, Snyders (1984b) reconhece que o seu êxito na França, embora não somente lá, é proveniente dos movimentos de 1968.

O posicionamento de Georges Snyders diante das discussões pedagógicas não diretivas que ganharam ainda mais projeção com o Maio de 1968, certamente, teve por base a investigação que o mesmo desenvolveu, durante anos, a respeito das duas concepções educacionais dominantes e em disputa por hegemonia, isto é, a pedagogia tradicional e as correntes novas. Tal investigação materializou-se em sua tese, a qual foi divulgada em forma de livro em 1965 sob o título **La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles**<sup>6</sup> (SNYDERS, 1965). No referido trabalho, o autor se propôs a resgatar as concepções originais das duas pedagogias e elaborar uma crítica a respeito delas.

Supomos que o conhecimento adquirido por Georges Snyders nessa investigação acerca do alcance e limites das pedagogias tradicional e nova deu-lhe condições para fazer uma leitura mais profunda das exigências estudantis do Maio de 1968 e, a partir disso, associá-las às proposições das correntes não diretivas.

O próprio Snyders (2008b) nos dá pistas a esse respeito ao escrever que, entre sua tese acerca da pedagogia na França entre os séculos XVII e XVIII e as reivindicações do Maio de 1968, há relações a serem estabelecidas. Isto porque o autor reconhece que, entre o pensamento de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), analisado em sua tese, e as reivindicações dos líderes do movimento de Maio de 1968, é possível perceber um forte desejo no sentido de se respeitar a criança e o jovem, ambos dignos de estima e de confiança.

No tocante aos debates em torno da temática educação e escola que ganham projeção com os eventos do Maio de 1968, Georges Snyders participou deles por meio de publicações. Exemplo disso é a obra **Pedagogia progressista**,

---

<sup>6</sup> A pedagogia na França entre os séculos XVII e XVIII.

a qual foi iniciada, conforme menciona Carvalho (1996, p. 18), “[...] após as manifestações de Maio de 1968 (entre novembro de 1968 e 1971)”. Na análise do autor brasileiro a respeito de tal publicação, bem como das obras **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** e **Escola, classe e luta de classes**, ele as classifica como obras do primeiro grupo do conjunto da obra<sup>7</sup> do educador francês.

Vinculado ao Partido Comunista Francês, Snyders, de certa forma, ao propor a crítica às pedagogias vigentes na França, está também procurando dar uma resposta, elaborar uma crítica aos representantes deste movimento ou o que dele resultou, tanto no campo político, filosófico, quanto educacional: a negação da razão, da cultura, das formas de organização e disciplina (tanto as da escola como as do Partido), etc. (CARVALHO, 1996, p. 18).

Observamos que as tentativas de responder aos representantes e às resultantes do movimento de Maio de 1968 estão conectadas às três obras ora mencionadas e classificadas como do primeiro grupo<sup>8</sup>, as quais foram escritas entre 1968 e 1976, assim como o ensaio **La actitud de izquierda en pedagogía**, publicação em espanhol de 1979.

Estamos de acordo com Carvalho (1996, p. 17) quando analisa que as obras do primeiro grupo têm como principal característica a construção da “[...] Pedagogia Progressista, a definição de uma pedagogia de inspiração marxista, a

---

<sup>7</sup> Ao olhar para o conjunto da obra de Georges Snyders, Carvalho (1996) identifica a existência de dois grandes grupos. O primeiro composto pelas três obras mencionadas e o segundo constituído pelos livros **A alegria na escola**, **Alunos felizes**, **A escola pode ensinar as alegrias da música?** e **Feliz na universidade**, além de alguns artigos. De acordo com o pesquisador brasileiro, as obras do segundo grupo foram escritas entre 1982 e 1993 e abordam “[...] a questão da alegria, a satisfação/alegria que a escola deve e pode propiciar ao aluno. Nestas obras Snyders vai analisar o papel da cultura erudita/escolar na alegria, na escola, das especificidades do escolar que podem e devem proporcionar esta alegria, em como esta alegria faz parte da luta por transformar a escola, a educação, a afirmação de que é o conteúdo que pode de fato renovar a escola. Aqui também, podemos ver um certo crescente, onde o autor em ‘Alegria na Escola’ fundamenta a nova ênfase e faz a ligação com as obras anteriores, procurando deixar claro que a alegria na escola ocorre através da Pedagogia Progressista. As demais obras são esclarecimentos desta “nova perspectiva”, agora com mais exemplos e explorando situações determinadas (a questão do ensino de música, o uso de textos literários, a universidade, etc.)” (CARVALHO, 1996, p. 17). Há, portanto, na avaliação do autor brasileiro, uma continuidade entre o primeiro e o segundo grupo de obras, de modo que os livros do segundo conjunto é desdobramento de conceitos e ideias presentes nas obras do primeiro grupo.

<sup>8</sup> Na classificação feita por Castro (2004), conforme vimos na segunda seção deste trabalho, pertencem ao primeiro grupo as seguintes obras: **La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles**, **Pedagogia Progressista**, **Para onde vão as pedagogias não-diretivas**, **Escola, classe e luta de classes**, **Não é fácil amar nossos filhos**.

afirmação da escola e da educação como local onde também se processa a luta de classes, a escola como um, entre outros, local de luta contra o capitalismo”.

Carvalho (1996, p. 16) expõe que, nas obras desse primeiro conjunto, Georges Snyders vai debater com as várias “[...] correntes educacionais contemporâneas, com os representantes da Educação Tradicional e Educação Nova, procurando neste debate realizar a crítica a estas, localizando o que julga ser seus pontos positivos e negativos [...]”. Nesse debate, o educador francês não somente aponta limites às pedagogias nova e tradicional como propõe, em um esforço de síntese, uma pedagogia inspirada no marxismo.

De acordo com o que escreve Carvalho (1996, p. 16), ao participar dos debates, Georges Snyders está “[...] definindo e delimitando sua visão marxista de educação, construindo a Pedagogia Progressista”, sendo que a construção dessa pedagogia ocorre em um movimento crescente de uma obra à outra. Sobre esse movimento crescente, reconhecemos, tal como o faz Carvalho (1996, p. 16), que, na primeira obra do primeiro conjunto, ou seja, **Pedagogia progressista**, publicada originalmente em 1971, Georges Snyders define temas para uma pedagogia progressista, ao passo que, na segunda obra, **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?**, de 1973, o autor traça o que seria uma pedagogia de inspiração marxista, para, na obra **Escola, classe e luta de classe**, publicada em 1976, inserir esta pedagogia no debate acerca do papel da escola e das funções da cultura na luta de classes.

Incluimos neste mesmo conjunto, conforme assinalamos acima, o ensaio **La actitud de izquierda en pedagogía**, no qual Georges Snyders retoma os temas definidos em **Pedagogia progressista** e os articula à concepção leninista da união do pensamento e da ação, propondo aos trabalhadores da educação a união dos educadores de esquerda no intuito de dar à escola um conteúdo realmente progressista. Sobre tal união, destacamos que esta se estabelece na luta comum para integrar aportes positivos em pedagogia, abarcando a solidez do ensino tradicional – com a condição de participar no dinamismo da vida –, a criatividade dos novos métodos – com a condição de que se apoiem no rigor científico – e a espontaneidade das concepções anti-autoritárias – com a condição de que estas não anulem a direção verdadeiramente avançada da

educação. Integrar o ensino seria, portanto, o caminho para a edificação de uma atitude pedagógica.

Para nós, fica evidenciado que, no movimento de análise e síntese desenvolvido por Georges Snyders nas referidas obras, o autor pretende separar e purificar aspectos caros à Pedagogia que estavam sob críticas contundentes, sobretudo da não diretividade e do movimento de Maio de 1968 na Sorbonne.

Sobre as críticas desferidas pelos partícipes do Maio estudantil, Snyders (2001) analisa que o ponto nevrálgico das reivindicações dos líderes do movimento de Maio de 1968 consiste na mistura de aspectos em que prevalece intensa rejeição da autoridade do mestre e do saber por ele transmitido. Assim, professor, saber escolar, ensino, diretividade tornam-se praticamente inúteis no percurso de aprendizagem dos alunos.

É precisamente em vista da rejeição generalizada desses elementos que Georges Snyders vai se lançar na polêmica educacional de sua época, a fim de separar os diferentes elementos sob ataque.

Empenhado nessa separação, Snyders (2008b) propõe (suas obras no âmbito da pedagogia são expressão dessa proposta) levar a bom termo um duplo progresso: dar um lugar essencial às reivindicações estudantis (aprendizagem relacionada à vida, alunos como interlocutores e não meros receptores), assim como dar um lugar igualmente essencial à alegria que deve ser promovida pelo que é próprio da escola, isto é, pelo saber sistematizado ensinado pelo mestre. Nessa relação, o salto qualitativo acontece quando os estudantes alcançam uma resposta mais adequada aos seus questionamentos, que é uma síntese entre suas aspirações e o que o professor lhes propõe. Identificamos nesse salto qualitativo a síntese (SNYDERS, 2001), sinônimo de alegria cultural (SNYDERS, 1988, 1993, 1995, 1996b, 2008a, 2008b) e de liberdade essencial (SNYDERS, 1974b, 1979).

Esse momento é aquele em que Snyders (2008b, p. 77, tradução nossa) assume a docência na Sorbonne, cuja intenção é assegurar essas duas pontas, ou seja, de um lado, atender ao que era legítimo das reivindicações estudantis e, de outro lado, assegurar o valor da cultura e da diretividade do mestre no

processo de ensino, e, para tal, propõe “[...] fazer um curso em que se confrontasse Alain, e a educação tradicional[,] com Freinet, e a educação nova”<sup>9</sup>.

Esse confronto teria por base a sua compreensão de que a Educação Tradicional, de um lado, já não era capaz de responder aos objetivos da educação e a Educação Nova, de outro, que havia surgido em contraposição às falhas e problemas da primeira, também não havia conseguido superá-la. Por meio de tal confronto, afirma a hipótese de que a Educação Nova não havia superado a Educação Tradicional e, destarte, fazia-se necessário localizar os limites da Educação Tradicional, a fim de ultrapassá-la e averiguar até que ponto a Educação Nova havia avançado bem como seus limites (SNYDERS, 1974b).

Outra corrente que o autor inclui no rol da pedagogia atual, que lhe parece estar dividida em três correntes principais, é a não direção. Snyders (1979, p. 61, tradução nossa) reconhece que, das três correntes principais que compõem a pedagogia, isto é, o ensino tradicional, os métodos novos e a não direção, nenhuma delas o deixa plenamente satisfeito, porém reconhece que “[...] cada uma é portadora de valores aos quais não se deve renunciar”<sup>10</sup>.

De modo sintético, Snyders (1979, p. 61-62, tradução nossa) expõe que “o ensino tradicional tem o sentido de apresentar os modelos ao aluno e mediante grandes esforços o aluno, pouco a pouco, torna-se mestre de si mesmo”<sup>11</sup>. O problema da corrente tradicional é que “[...] está minada por sua desconfiança pela criança e pelo mundo”<sup>12</sup>. Ademais, a educação (tradicional) é entendida como o contrário da vida espontânea e, sendo assim, “[...] os modelos não são tomados da experiência da criança e nem do mundo contemporâneo”<sup>13</sup>. Pelo fato de não privilegiar o contato com a vida, com os interesses dos educandos, com os problemas e aspirações da juventude, não se dá lugar ao hoje e se refugia no passado, sob o risco de permanecer sem ressonância sobre o conjunto da personalidade da criança.

---

<sup>9</sup> No original: “[...] faire un cours où se confrontent Alain, l'éducation traditionnelle et Freinet, l'éducation nouvelle”.

<sup>10</sup> No original: “[...] cada una es portadora de valores a los cuales no se debe renunciar”.

<sup>11</sup> No original: “La enseñanza tradicional tiene el sentido de los modelos a presentar al alumno y de largos esfuerzos mediante los cuales el alumno, poco a poco, tiene que volverse maestro de si mismo”.

<sup>12</sup> No original: “[...] está minada por la desconfianza hacia el niño y el mundo”.

<sup>13</sup> No original: “[...] los modelos no son tomados de la experiencia del niño ni del mundo contemporáneo”.

É precisamente neste aspecto que os métodos novos oferecem sua contribuição, como bem expõe Snyders (1979, p. 62, tradução nossa):

Os métodos novos souberam distinguir o valor inerente à própria vida da criança; colocam em primeiro plano a atividade da criança e introduzem no coração mesmo das tarefas escolares ações que tendem a unir o progresso dos conhecimentos e o domínio da prática. Os alunos se unem em uma obra comum. Há criatividade. A experiência da criança é considerada valiosa, rica em atitudes e recursos<sup>14</sup>.

O aspecto limitante dos métodos novos, conforme analisa Snyders (1979, p. 62, tradução nossa), é que, por meio deles, leva-se em consideração a “[...] vida espontânea como suficiente para a educação, sob a simples condição de que seja algo aclarada, preparada, posta em ordem pelo educador”<sup>15</sup>. A vida espontânea, ao ser considerada suficiente para a educação, “apenas ajudados e aconselhados, os alunos encontrarão por si mesmos os conhecimentos e as atitudes de progresso, sem que a formação requeira uma direção, uma iniciativa”<sup>16</sup>. Para Snyders (1979), o grande perigo consiste o aluno manter-se em um nível de superficialidade, sem condições de levar em conta as lutas sociais, seu passado e suas perspectivas.

Já no que se refere a terceira corrente, a não direção, Snyders (1979, p. 63, tradução nossa) pondera que ela “[...] tem o mérito incontestável de ter atraído a atenção sobre a vida dos grupos, o clima e os valores originais do grupo, as relações professor-aluno [...]”<sup>17</sup>. No entanto, apresenta como aspecto problemático o desejo de “[...] considerar como ‘livre’ a primeira reação que

---

<sup>14</sup> No original: “Los métodos nuevos han sabido distinguir el valor inherente a la propia vida del niño; colocan en primer plano la actividad del niño e introducen en el corazón mismo de las tareas escolares acciones que tiendan a unir el progreso de los conocimientos y el dominio de la práctica. Los alumnos se unen en una obra común. Hay creatividad. La experiencia del niño es considerada valiosa, rica en aptitudes y recursos”.

<sup>15</sup> No original: “[...] vida espontánea como suficiente para la educación, bajo la simple condición de que sea algo aclarada, preparada, puesta en orden por ele educador”.

<sup>16</sup> No original: “Apenas ayudados y aconsejados, los alumnos encontrarán por si mismos los conocimientos y las actitudes de progreso, sin que la formación requiera una dirección, una iniciativa”.

<sup>17</sup> No original: “[...] tiene el mérito irrefutable de haber atraído la atención sobre la vida de los grupos, el clima y los valores originales del grupo, las relaciones maestro-alumno [...]”.

aparece, com a única condição de que não tenha sido ordenada pelo professor, como se este se constituísse no único obstáculo”<sup>18</sup>.

Inferimos, ante o exposto, que Georges Snyders pretendia pôr à mostra promessas não cumpridas do ensino tradicional, dos métodos novos e da não diretividade, assim como pôr à mostra aspectos a serem incorporados ou superados dessas concepções, em busca da integração do ensino e da proposição de uma pedagogia afirmativa do ato de ensinar, da cultura, da liberdade do aluno e da autoridade do mestre, mas integração em novos termos.

Por isso mesmo, em sua participação nos debates educacionais da época, reconhece como propositadas as reivindicações pela renovação do ensino. Todavia não titubeia em se contrapor às bases que sustentavam as inovações pedagógicas que se aventavam como as mais adequadas para atender às reivindicações do Maio de 1968, ou seja, as correntes propugnadoras da não diretividade.

A não diretividade, na análise de Snyders (2001), traz em seu bojo a negação da verdade, da cultura, do ensino e, por conseguinte, do progresso, entendido aqui como desenvolvimento humano, promovido pela apropriação de produções mais elaboradas.

É justamente contra as ideias negadoras do papel da cultura, logo, dos conteúdos escolares, da intervenção do professor, que o nosso autor se lançará em profundidade. Assim o faz mediante a firme convicção que possuía acerca do significado do conhecimento elaborado no desenvolvimento do ser humano. Se assim não fosse, é possível que não tivesse condições de se pronunciar, debater e manter uma coerente defesa por toda a vida. Supomos que isso tenha sido possível porque foi da experiência vivida em Auschwitz, naquele e daquele lugar, que Georges Snyders situa a tomada de consciência da cultura em suas dimensões mais elaboradas, como antídoto da barbárie, da opressão, como fortificante para se continuar lutando por outra forma de sociabilidade.

Abordamos, a seguir, a análise crítica feita por Georges Snyders das exigências do Movimento de Maio de 1968 acerca da superação de uma

---

<sup>18</sup> No original: “[...] considerar como ‘libre’ la primera reacción que aparece, com la sola condición de que no haya sido ordenada por el maestro, como si este constituyera el único obstáculo”.

educação caduca, bem como as promessas das correntes não diretivas de superação dos fracassos da assim chamada educação tradicional.

#### 4.1.2 Georges Snyders e as exigências projetadas pelo Maio de 1968

As obras elaboradas entre os anos de 1968 até 1976 – **Pedagogia progressista, Para onde vão as pedagogias não-diretivas e Escola, classe e luta de classes** – expressam a tentativa de Georges Snyders em responder às críticas e reivindicações resultantes do Maio de 1968 no tocante à escola.

Mediante o estudo dessas obras, observamos que, no afã de debater temas e questões emergentes da época, Georges Snyders arrola tanto os valores positivos quanto os limites das pedagogias liberais (concepções tradicionais e novas), para, então, sobre essa base, propor o novo. Para tanto, inspira-se no marxismo para ensinar os conteúdos, em um movimento que espera alcançar uma síntese com a proposição de uma pedagogia progressista.

Neste momento, não adentramos ainda na questão da pedagogia progressista, a qual é abordada mais adiante em outra subseção. Por ora, nos detemos na análise crítica feita por Snyders (1974b, 2001) acerca de questões herdadas do Maio de 1968.

Iniciamos essa empreitada destacando que, embora Snyders (2001) reconheça as exigências originárias do Maio de 1968 como pertinentes, o mesmo entende que, ao serem abarcadas pelas pedagogias não diretivas, tais exigências são corrompidas. Mas que exigências são essas? E por que considera que são corrompidas?

A primeira delas refere-se à renovação do ensino, exigência que emerge associada a outros fatores mais gerais que abundavam no contexto francês como, por exemplo: o progresso das reivindicações democráticas, pressão das massas, escolarização mais prolongada de crianças das classes subalternas, prática escolar efetuada de modo restrito e diferenciada, subversão do conhecimento e das técnicas, subversão dos postos e métodos de trabalho (SNYDERS, 2001).

Associado a tais fatores e estimulado por eles, houve um progresso da reflexão pedagógica e da prática. Nos marcos desse progresso, Snyders (2001)



situa as pedagogias não diretivas ao afirmarem direções pedagógicas originais em resposta ao cenário em questão.

Ao considerar que direções pedagógicas originais que visam à renovação do ensino é tema pertinente, Georges Snyders está, a princípio, de acordo com a necessidade de proposições originais para a educação escolar; porém contrapõe-se radicalmente às bases que sustentam as inovações pedagógicas não diretivas.

Para essa contraposição, o autor recapitula temas, ou perspectivas, largamente divulgados desde Maio de 1968. O primeiro deles refere-se à proclamação, por parte das pedagogias não diretivas, de participação de todos na elaboração dos programas, na escolha das matérias, na aplicação do ensino. O segundo, refere-se à valorização da vida do grupo em que “[...] o outro deixará de ser sentido como uma ameaça; cada um pode sentir-se aceite, tendo um lugar a manter, complementar dos outros lugares; unidade do indivíduo e do grupo, integração do indivíduo no grupo” (SNYDERS, 2001, p. 287). O terceiro tema recapitulado refere-se às relações abertas e confiantes que devem ser estabelecidas entre mestres e alunos para que ocorra o encontro, o acolhimento, a troca, a partilha.

Snyders (2001) analisa que, em função desses temas, ou perspectivas, algumas exigências pedagógicas são enunciadas. A primeira delas refere-se ao confronto de pontos de vistas diferentes de modo que o mestre tente se precaver contra o dogmatismo e a passividade e o aluno não receba a opinião oficial como definitiva. A segunda é que o ensino incite a originalidade, não faça a criança viver na repetição uniforme do passado, de modo que, assim, “o aluno irá procurar o caminho, para realizações, de um modo pessoal, num estilo que é o dele, que pertence só a ele [...]” (SNYDERS, 2001, p. 289). A terceira exigência pedagógica refere-se à recusa de que o trabalho escolar use, como critérios constantes, notas, classificações, seleções, já que se entende que isso introduz a rivalidade, a concorrência e o egoísmo. E a quarta exigência é para que o ensino mantenha constante relação com o que a criança adquiriu por si mesma.

Frente a esses temas e exigências enunciadas, Snyders (2001) avalia que recebe novo sentido os temas liberdade do aluno e autoridade do mestre. Do mesmo modo, recebe novo sentido a questão do respeito pela infância, passando-se a entender que a criança tem direito de viver e ser feliz no presente,

deixando a escola de lhe opor um contínuo mais tarde, como se esta pudesse somente se justificar e se tornar compreensível para os estudantes após ter sido abandonada.

As exigências pedagógicas originárias das perspectivas não diretivas também põem em relevo, conforme analisado por Snyders (2001), a questão das mudanças fundamentais que deveriam ser processadas no sistema escolar, mudanças que teriam por objetivo remediar as desigualdades.

Snyders (2001) reconhece que todos esses temas e exigências encontram-se presentes nas proposições dos autores apresentados na primeira parte da obra **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?**. Para além de reconhecer a abordagem desses temas nas obras de autores não diretivos, nosso autor afirma como verdadeiros tais valores e inquietações, considerando-os até mesmo básicos para uma renovação pedagógica. No entanto, ao analisar criticamente o modo como autores não diretivos lidam com tais exigências, Snyders (2001) constata que a não diretividade desnatura as mesmas, bem como as corrompe.

Para entender de que modo as perspectivas não diretivas em pedagogia as corrompem, recorreremos às análises do próprio Georges Snyders.

Em primeiro lugar, destacamos que, para a perspectiva não diretiva, tanto os alunos quanto o mestre escolhem programas e ensinam. Pondera Snyders (2001) que essa tentativa de se pôr em pé de igualdade todas as fontes de informação, sejam elas advindas do mestre, das grandes obras ou dos alunos, atribuindo a todas as fontes o mesmo valor, constitui-se um atentado à verdade. A paridade entre as fontes evidencia, alerta Snyders (2001, p. 291, grifo nosso), que

[...] não há verdade; toda a gente nada na verdade e, desde que se desfizeram alguns mal-entendidos, toda a gente está de acordo. Não, por todos aprenderem com todos, aproximando-se a pouco e pouco da verdade, mas todos aprenderem com todos, porque não há nada que se assemelhe à verdade, a uma verdade difícil, isto é, diferente dos habituais estereótipos.

Ante o descrédito da verdade e mesmo não se acreditando haver verdade, atentamos que se faz presente o receio e a recusa de se afirmar qualquer coisa que possa decidir entre mestre e alunos, como se não houvesse exigências verdadeiras.

Como ponto crítico dessa crença, de que mestre e alunos ocupam a mesma posição e, desse modo, sem qualquer divergência verdadeira, há sempre um comum acordo do grupo. Snyders (2001, p. 292) pondera sobre isto do seguinte modo: “este encantador acordo não pode ter, no entanto, outro conteúdo senão as idéias ambientes, as que são difundidas de toda parte, as que se insinuam em nós [...] as idéias mais conservadoras”.

Pondera, ademais, que, implícito à defesa de grupo feliz, de comunidade e de igualdade entre os conhecimentos de alunos e mestre, há o desvirtuamento da coexistência em grupo, que pode muito bem caminhar para uma espécie de narcisismo coletivo. Além do que, no grupo de iguais, em que não há verdade a ser conhecida, mas opiniões diferentes, os participantes são marcados pelos seus preconceitos e estereótipos e assim tendem a permanecer. Por isso mesmo, Snyders (2001, p. 292) escreve que é bastante

[...] agradável, mas bem ilusório, criar um grupo coeso e feliz, deixando acreditar a cada um que tem razão, tanta razão como outro qualquer. E toda a gente irá encontrar-se no nível das pacatas conversas de café. A face mais sutil do conservantismo pedagógico, do conservantismo social, é insinuar que a democracia é aquela agradável ‘vidinha’ em comum.

Essa agradável vida em comum, que pode sutilmente esconder o conservantismo social e pedagógico, remete-nos à experiência de ocupação da Sorbonne pelos estudantes, mencionada anteriormente, que, no fito de instalar uma comunidade de iguais, punha abaixo tanto a cultura quanto a diretividade por parte do mestre.

Referente à defesa de relações abertas e confiantes entre mestre e alunos, nosso autor avalia que se trata de uma espécie de comunhão mística, já que não há preocupação em entender e superar obstáculos reais que separam os indivíduos. Nesse sentido, questiona: “[...] que lugar ficará para se considerarem as verdadeiras razões que opõem patrões e assalariados e as que opõem os alunos a um sistema de ensino em que os conteúdos só raramente se adaptam aos problemas que lhes são próprios?” (SNYDERS, 2001, p. 295).

Sem se entender os reais obstáculos que separam os indivíduos, bem como sem se considerar as verdadeiras razões do antagonismo entre patrões e assalariados, entre outras oposições vigentes na sociedade, há grande risco de a

confrontação de pontos de vista ser transposta em falatórios intermináveis. No grupo, observa que a confrontação de pontos de vistas transpostos em falatórios alimenta-se, em geral, de dois temas: a contestação do mestre e a negação de toda verdade. E isso não acontece por acaso. Snyders (2001, p. 296) afirma que negar a verdade e contestar o mestre significa que “[...] a ‘burguesia inteligente’ que ousa participar nas inovações, com a condição de ser salvaguardado o essencial, sabe bem que não tem grande coisa a recear”. Mas por que não tem grande coisa a recear? Snyders (2001, p. 296) oferece-nos a seguinte explicação:

Como os alunos não tomaram consciência do que é e do que exige uma busca da verdade, sentir-se-ão em breve desanimados, perante o caleidoscópio das informações contínuas e heterogêneas, jorradadas pela T.V., pela vida cotidiana, pelas pessoas e pelos livros, encontrados ao acaso; e vão refugiar-se nos pormenores pitorescos e anedóticos, ou nas idéias tranquilizadoras que se espalham, quase sempre, à volta deles.

Como bem explica Snyders (2001, p. 296), sem serem ajudados a atingir a coerência, bem como sem um método de compreensão dos acontecimentos, os alunos tendem a caminhar para “uma contestação generalizada, sem princípio diretor, atacando tudo e nada [...]” e tal postura “[...] deixa em breve de ser perigosa para a ordem estabelecida”. Assim acontece em razão de o espírito crítico, para se instituir, exige ser formado, senão, metidos em uma confusão de ideias e fatos, os alunos estarão fadados a aceitar o *status quo*.

No tocante à argumentação dos favoráveis a não diretividade de que o ensino deverá incitar a originalidade, assim como a um estilo pessoal do aluno, o autor argumenta que, para que o aluno atinja a coerência e o espírito crítico, faz-se necessária a intervenção do professor. Sem essa intervenção, os termos originalidade, criatividade e adaptação ao novo parecem desvirtuados do modo como são trazidos pelas perspectivas não diretivas.

Em sua análise, parecem desvirtuados porque somente é possível formar a criança para a busca do conhecimento, da originalidade e da criatividade, mediante um esforço pedagógico que promova o contato prolongado com os grandes inventores, seja no campo da ciência, da arte, da filosofia. Daí Snyders (2001, p. 297) discordar e recusar “[...] a oposição entre originalidade da criança e o acesso aos conteúdos ensinados, que a alguns agrada chamar dependência”,

visto que não se trata de dependência porque, “na realidade, é por uma assimilação pessoal do que lhe foi ensinado que o indivíduo atinge a originalidade [...]”.

Elucida Snyders (2001, p. 297) que originalidade não tem o sentido de o aluno descobrir, por si mesmo, “[...] uma direção absolutamente nova (e, quando o pretende, volta a cair de facto na banalidade); mas sim viver pessoalmente, com as riquezas, os cambiantes, as modificações que sua personalidade própria lhe proporciona [...]” e, por isso mesmo, se recusa a “[...] considerar que a expressão espontânea alcance diretamente, por si mesma, a originalidade, a criatividade. Esta é, em primeiro lugar, eco, decalque”.

Referente à postura das pedagogias não diretivas de recusar que, no trabalho escolar, seja lançada mão de notas e classificações, o autor francês pondera que, embora a esperança de tais pedagogos seja gerar, com a supressão da avaliação, uma atmosfera calma e cooperativa, percebe-se que, comumente, outro tipo de recompensa aos mais adiantados vem ocupar o lugar da sanção habitual. Exemplo disso é que alguns textos e desenhos são escolhidos para serem impressos ou afixados ao passo que outros não. Em outras palavras, os mais adiantados continuam sendo recompensados tal qual acontece com as notas alcançadas nas avaliações.

Snyders (2001, p. 299) escreve que, “na medida em que os sinais de aprovação e de rejeição forem realmente abolidos, diremos que simplesmente se quebrou o termômetro, embora não se tivesse tratado aqueles que tinham febre”. Defende que, sem lidar realmente com o problema gerador do fracasso escolar, sem associá-lo ao fato de que os alunos que têm menos êxitos nas avaliações são os mesmos que são desfavorecidos socialmente, a igualdade que se estabelece sem avaliações revela-se artificial, posto que “[...] as diferenças entre os alunos desaparecem no nevoeiro, mas nem por isso deixam de subsistir” (SNYDERS, 2001, p. 299).

Por certo que o melhor meio de manter essas crianças nas mesmas condições é impedi-las de tomarem consciência de suas próprias desvantagens e dificuldades. Sem subterfúgios, Snyders (2001, p. 300) argumenta que “o déficit deles é real, pois a divisão da sociedade em classes é real [...]; não se trata de uma ilusão de ótica que bastaria considerar sob uma perspectiva diferente, para

desaparecer de súbito”. Cobrir as dificuldades dos alunos pela supressão de exames, portanto, não se mostra eficaz do ponto de vista dos próprios alunos, já que “as notas podem tornar-se pontos de apoio para o progresso, uma maneira de interessar o aluno nos seus próprios progressos e toda a classe no progresso de cada um [...]” (SNYDERS, 2001, p. 302).

Em relação ao posicionamento das pedagogias não diretivas de defesa da liberdade do aluno em contraposição à autoridade do professor, Snyders (2001, p. 302) avalia que

[...] libertar os alunos, pôr de novo em questão a autoridade, tudo isto é desviado, por um lado, para a recusa de distinguir entre a autoridade do mestre e a do patrão ou do polícia; por outro lado, para a idéia de que basta aos alunos estarem juntos para se tornarem livres. E, daí, tudo convergir afinal para o tema de uma oposição radical entre a liberdade dos alunos e a autoridade do mestre.

A oposição radical entre liberdade dos alunos e autoridade do mestre, de fato, instala-se à medida que não é distinguida qualquer especificidade entre a autoridade do mestre, do patrão ou da polícia, à medida que não se diferenciam os poderes e hierarquias relativos a um sistema de colonialismo e relações pedagógicas entre professores e alunos. Sem a necessária distinção entre os diferentes tipos de autoridade e de hierarquia, grande é o risco de se pensar que todas essas autoridades e hierarquias têm efeitos equivalentes. A respeito dessa perigosa equivalência, Snyders (2001, p. 303) reflete que parece perigoso considerar toda autoridade como se fosse um bloco único, indistinguível, posto que cria-se uma distância e rigidez nas relações “[...] e no que é necessário para os alunos chegarem a elevar-se, como os incitam, ao nível das grandes obras”.

Já as mudanças propostas para o sistema de ensino na França, a fim de remediar as desigualdades, são analisadas por Snyders (2001, p. 306-307, grifo nosso) do seguinte modo:

A preocupação de construir formas de ensino, que não prejudiquem os desfavorecidos, é desvirtuada ora em recusa de classificar, de avaliar [...], ora em recusa da cultura, pois um qualquer conteúdo cultural [...] torna-se sinal de distinção social, por serem mais dificilmente assimilados por aqueles a quem a vida cumula de dificuldades.

Desvirtuada em recusas, seja a recusa de avaliar, seja a recusa da cultura, as mudanças aventadas para remediar as desigualdades do sistema de ensino, são avaliadas por Snyders (2001) como estéreis. Além de infecundas, as mudanças e recusas exprimem interesses das classes no poder, que passam a perfilhar a não diretividade pedagógica como escapatória ao se darem conta do malogro da sua escola – a escola burguesa.

Apesar de correntes não diretivas terem corrompido e desnaturado exigências que ressoaram de questões do Maio de 1968, Snyders (1984b) não deixa de reconhecer a contribuição dessas correntes. Em sua avaliação:

A pedagogia não-diretiva atrai muitos professores porque corresponde ao desejo de estabelecer, entre o professor e os alunos, relações mais directas, mais fraternas, mais humanas: relações que não sejam opressivas; por outro lado, a pedagogia não-directiva corresponde, para muitos professores, à esperança numa pedagogia revolucionária que, no seu sector, pudesse contribuir para um avanço revolucionário (SNYDERS, 1984b, p. 15-16).

Embora Snyders (1984b, p. 18) reconheça que uma pedagogia não diretiva traz uma contribuição muito importante para nós, professores, já que “[...] ela obriga-nos a interrogar-nos sobre tudo quanto existe de distanciação, de pressão e de repressão dos desejos dos nossos alunos nas relações habituais que com eles temos”, logo, levanta uma questão essencial acerca da relação professor e aluno, o mesmo declara-se céptico em relação à resposta que tal pedagogia oferece a esta questão que tão bem exprime.

A resposta da não diretividade traz em seu bojo, entre outros aspectos, a crença em um desejo e uma liberdade da criança que, para o autor, parecem anistóricos, além de trazer o problema da verdade, já abordado anteriormente.

Em relação ao desejo da criança como diretor de sua atividade, Snyders (1984b, p. 17) entende que “[...] a pedagogia não-directiva é, antes de mais nada, uma pedagogia que tem confiança no desejo da criança, uma pedagogia que diz que a criança pode regar, [...] regular, a sua actividade pelos seus desejos”. O projeto dessa pedagogia é que

[...] a criança se confie aos seus próprios desejos, que possa confiar neles, que possa exprimir-se, que possa gostar de si

própria. O que significa que o adulto renuncia a guiar, o adulto renuncia a prescrever, o adulto renuncia, principalmente, a julgar [...] (SNYDERS, 1984b, p. 18).

Por esse prisma, ao adulto estaria destinada a função de criar um clima mais convidativo para que o desejo da criança pudesse se exprimir e expandir.

Crítico a essa perspectiva, Snyders (1984b, p. 19) pondera que o desejo da criança não se refere, simplesmente, à voz da natureza exprimindo-se, uma voz de ordem superior e incontestável. Na realidade, o seu desejo

[...] é o resultado do seu modo de vida; é a resultante de muitas influências que sobre ela se exercem; em grande parte, o desejo está em relação com a classe social da criança. Os filhos de operários indiferenciados não têm imediatamente os mesmos desejos que os filhos dos engenheiros ou dos médicos. O desejo de estudar álgebra não se reparte igualmente por toda a população.

Uma das razões pela qual Snyders (1984b, p. 19) sente-se céptico ante a perspectiva não diretiva “[...] não é por ela ser demasiado revolucionária, mas sim porque, querendo ser revolucionária, não o consegue e mantém-se no conformismo [...]”. O autor nos dá um exemplo desse conformismo ao tomar

[...] como fio condutor o desejo da criança, as crianças que vivem num meio onde ninguém ou quase ninguém se interessa, digamos, pela leitura de livros, devido às condições de vida, à sobre exploração, às condições do trabalho, etc., essas crianças não-de vir a ter pouca vontade de ler (SNYDERS, 1984b, p. 19).

Para além dos limites do desejo da criança, o autor advoga que, sem longa e constante intervenção do adulto, a criança não alcançará outro patamar de compreensão e de atuação, nem mesmo exercerá, genuinamente, a liberdade. Sem uma longa, constante e contínua intervenção do adulto, que, para essa intervenção, lança mão dos modelos, a criança não terá condições de, por si mesma, sair da esfera da ideologia dominante, romper com as ideias primitivas e simples adquiridas espontaneamente no cotidiano, tais como as referentes aos preconceitos.

Sem deixar de reconhecer como contribuição da pedagogia não diretiva o seu desejo de felicidade do aluno, a sua vontade de estabelecer relações não



opressivas entre mestre e alunos, Snyders (1984b, p. 21) assim manifesta sua crítica: “[...] o que nessa pedagogia me parece perigoso é o risco de cepticismo, porque não se ousa, não se pode ousar, fazer com eles [alunos] um trabalho de aprofundamento e desmascaramento das ideologias”. Daí seu projeto em pedagogia consistir em “[...] unir os valores positivos da pedagogia não-directiva a um progresso que jogaria também com os conteúdos do ensino e com as idéias de que os alunos devem apropriar-se”.

Destacamos, enfim, que, mesmo afirmando como legítimos os objetivos evocados pela não diretividade, muitos dos quais têm parentesco com as exigências e contestações do Maio Estudantil, Snyders (1974b, 1981, 2001) pondera que, para lhes dar realidade, é imprescindível contar com o marxismo, procurando nele uma base sólida para a busca de solução aos problemas apontados. É para isso que nos voltamos na subseção a seguir, em que nos dedicamos à parte propositiva da obra de Georges Snyders, com a apresentação de sua pedagogia.

#### 4.2 GEORGES SNYDERS: POR UMA PEDAGOGIA INSPIRADA NO MARXISMO

Poderá haver uma pedagogia de esquerda? O marxismo poderá inspirar uma pedagogia? Estas duas questões, apresentadas como títulos dos capítulos finais das obras **Pedagogia progressista** e **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?**, dão indicação do assunto sobre o qual Snyders (1974b, 2001) se debruça após discutir a respeito de exigências educativas atuais, bem como de contribuições e limites das pedagogias tradicional, nova e das correntes não diretivas. Em um esforço de síntese, em ambos os capítulos referidos das duas obras, o autor expõe temas e reflexões que concorrem para a edificação de uma pedagogia de inspiração marxista, a qual denomina de pedagogia progressista.

Perguntamos, neste momento: O que uma pedagogia progressista tem de diferente de outras pedagogias? Que compromisso essa pedagogia chama para si?

Entre outros aspectos, tal proposta pedagógica tem como característico o resgate das concepções originais da pedagogia tradicional e nova, bem como a crítica a elas. Com base nessa retomada crítica, Snyders (1974b, p. 9-10) elabora

sua proposta, tendo em vista “[...] que se pode abrir um caminho a uma pedagogia atual; que venha a fazer a síntese do tradicional e do moderno: síntese e não confusão”, ele destaca.

Concordamos com Carvalho (1996, p. 18) no entendimento de que a proposição pedagógica snyderiana não consiste em mera junção confusa de aspectos das pedagogias tradicional e nova. Em sua proposição, o educador francês trata de lidar com os aspectos positivos e negativos de cada uma dessas pedagogias, situando-os

[...] dentro de uma nova visão, de uma visão progressista, de inspiração marxista, de transformação da sociedade, de que a educação é um dos instrumentos de transformação da sociedade (um dos instrumentos que o proletariado, as forças progressistas, devem se utilizar para transformar a sociedade capitalista).

Isso quer dizer que tal pedagogia caracteriza-se fundamentalmente pelo compromisso com uma formação que permita ao indivíduo tomar consciência de si e da sociedade em que vive, a fim de nela atuar com base na verdade, que é iniludivelmente histórica e revolucionária.

Como bem expõe Snyders (2001, p. 309), uma pedagogia progressista, diferencia-se de uma

[...] pedagogia conservadora, reaccionária ou fascista, pelo que diz, pelo que explica sobre o racismo, as guerras, as desigualdades, a começar pelas desigualdades de êxito na classe e sobre as diferentes práticas que se ligam às diferentes interpretações.

Implícito nesse registro está o entendimento de que tal pedagogia tem nos conteúdos o seu diferencial. Dito de outro modo, o critério de distinção entre as pedagogias está assentado nos conteúdos. Ao serem apresentados de maneiras distintas pelas diferentes concepções pedagógicas, os conteúdos podem levar os alunos a determinadas atitudes, as quais podem ser de passividade, resignação, de confusão, ou mesmo de tomada de consciência. Nesse sentido, uma questão essencial a ser feita a todas as pedagogias é: “[...] que tipo de homem esperam formar?” (SNYDERS, 2001, p. 309), questão que nos parece fundamental visto que diz respeito à finalidade da educação.

Observamos que o autor advoga pela primazia dos conteúdos, posto que o conteúdo ou, ainda, o saber ensinado, é por ele concebido como aspecto dominante das diferentes pedagogias, enquanto a forma<sup>19</sup> é a ele subordinada.

Para Snyders (2001, p. 310), é no saber ensinado que se joga o verdadeiro destino das pedagogias, uma vez que o conteúdo, o saber ensinado, constitui-se no cerne de toda e qualquer concepção pedagógica e, por ser “esta afirmação fundamental, devemos mantê-la sem cessar no espírito, para lutar contra a aparência primeira em que as diversas pedagogias parecem, se apresentam como diferentes pelos respectivos métodos”.

Sobre este último ponto, chama-nos a atenção o fato de que há tempos os holofotes têm incidido sobre os métodos – métodos autoritários, métodos liberais, concentrados no grupo, etc. –, como se estes fossem o aspecto dominante e determinante em pedagogia. Georges Snyders alerta-nos, sobre isto, que não é por acaso que a nossa atenção tem sido desviada do conteúdo, como aspecto dominante, para a forma (métodos, metodologias, técnicas). Trata-se de estratégia empregada em um momento em que a sociedade e, em seu interior, a escola buscam ocultar sua face conservadora.

Na análise do autor, os métodos que se afirmam como revolucionários têm proporcionado um ensino conservador e conformista, adaptando-se somente a esse gênero de conteúdo. Em um ensino conservador, não há confiança no saber, havendo fuga e ceticismo ante o mesmo, deixando, dessa forma, o aluno a descoberto e suscetível à aceitação dos estereótipos e preconceitos que se confundem, muitas vezes, com a ilusão de poder recusar todas as ideologias, como se a neutralidade fosse possível.

Para Snyders (2001, p. 311), renovar a pedagogia é lançar-se à renovação dos conteúdos. Nessa renovação, “naturalmente, o conteúdo não será caricaturado sob a forma de alguns enunciados, alguns resultados, por muito exactos que sejam, que terão de ser engolidos como pastilhas”. Essa referência do autor remete-nos à sua discussão acerca dos modelos.

Percebemos que o modelo, tal como o concebe Georges Snyders, é fruto da síntese que o mesmo faz entre o seu significado para a pedagogia tradicional e

---

<sup>19</sup> Ao fazer referência à forma como aspecto secundário, o autor está se remetendo criticamente à supremacia dos métodos e técnicas no interior do modelo escolanovista e da não diretividade.

os valores positivos da pedagogia não diretiva e nova no tocante ao papel do aluno. E qual é o significado do modelo no interior das correntes não diretivas, nova e da pedagogia tradicional? Preterido, de um lado, pelas correntes não diretivas e, de outro, indispensável à realização do chamado ensino tradicional, o modelo pode ser considerado como um dos divisores de águas entre estas duas concepções de educação.

Da análise que Snyders (1974b) realiza acerca da educação tradicional, sublinhamos a importância do modelo no interior dessa concepção. Da perspectiva tradicional, o modelo é condição indispensável para originalidade do aluno.

Já da análise que realiza das correntes novas, fica evidenciado que, para estas, o modelo não é concebido com a mesma importância que lhe atribui a perspectiva tradicional. Ao contrário, o que Snyders (1974b) constata é que há, nas proposições das correntes novas, uma ausência de modelos, a qual está associada uma discretíssima intervenção do professor.

No tocante a este último aspecto, Snyders (1974b, p. 138) empreende uma sustentada crítica sobre o fato de que, na vida cotidiana, “a criança encontra-se no nível daquilo que mais ou menos pode descobrir por si mesma, ao nível do que imediatamente pode compreender e aprovar [...]”, ao nível do que “[...] adquiriu por experiência, ou que já deve ter apreendido naturalmente no mundo à sua volta”. Nesse sentido, torna-se problemático deixá-la ao nível do espontâneo. Por quê? Porque, se assim o faz, o professor não lhe ajudará se elevar “[...] acima das rotinas, dos preconceitos, não lhe fornecerá elementos para quebrar o conformismo com as idéias recebidas e os comportamentos consagrados”. Isto se deve ao fato de que, sozinho, o aluno “deixa de ter meios para ultrapassar as azelhices infantis, para vencer as influências confusas que o meio vai sempre excedendo e que se insinuam em cada um de nós sem que disso nos demos conta”. Justamente por isso, Snyders (1974b, p. 146) manifesta-se receoso diante das proposições das correntes novas, já que, “[...] ao afastar-se dos modelos, ela não oferece à criança com que ultrapassar o superficial, com que erguer-se acima dos vagos preconceitos, com que obter segurança e grandeza bastantes a atingir as alegrias estáveis”. Seu receio parece-nos justificado ao entendermos que a

consciência imediata tende a permanecer submetida a todas as ilusões do real aparente.

Observamos que tanto a negação dos modelos como o entendimento de que estes possam ser apreendidos mediante uma experiência ingênua são apontados por Georges Snyders como característico das correntes da educação nova. Se, por um lado, essas correntes afastam-se do modelo, por outro, o autor reconhece que elas têm grande confiança na criança.

A educação tradicional, por seu turno, reconhece a importância do modelo, porém desconfia da criança, considera-a um ser instável e sujeito à dispersão, incapaz de dominar a si, com tendência a todos os excessos.

Ao analisar as correntes nova e tradicional em seus aspectos positivos e negativos, Snyders (1965, 1974a, 1974b) procede a uma síntese de ambas e propõe uma pedagogia de caráter progressista, ou seja, que abarque a confiança na criança, em sua experiência, bem como a contribuição dos modelos e do professor no ensino destes. Por esse caminho de síntese, Snyders (1974b, 1979, 1981, 1984b, 1988, 1993, 1995, 1996b, 2001, 2008a) dedica-se à discussão, em novos termos, dos modelos e da relação entre professor e aluno.

A respeito dos modelos ou conteúdos na perspectiva progressista, os mesmos são concebidos como condição necessária e indispensável à pedagogia, condição “[...] sem a qual todas as outras buscas deixam de ser sérias [...]” (SNYDERS, 2001, p. 312). Trata-se, todavia, de modelos ou conteúdos verdadeiros, interessantes aos alunos e “[...] sentidos como um auxílio no seu próprio esforço para viverem e para conhecerem”. E como se pode alcançar isso? Snyders (2001, p. 312) explicita: “para que os conteúdos proporcionem assim, ao aluno, elucidação, esclarecimento, explicação do que sente, a condição essencial é situarem-se em continuidade com a própria experiência”.

Para que uma pedagogia de caráter progressista sirva-se de modelos, de conteúdos verdadeiros que proporcionem elucidação ao que o aluno sente, em continuidade com sua experiência, Snyders (1974b) afirma que modificações fundamentais precisam ser efetuadas no conjunto das relações pedagógicas. Tais

modificações são anunciadas por meio de cinco temas<sup>20</sup> organizados do seguinte modo:

- 1º) “Professores e alunos não estão em igualdade, no mesmo plano, em relação ao saber e às actividades”;
- 2º) “O professor deve conduzir os alunos a noções, a ações, atitudes que eles não podem atingir por si mesmos”;
- 3º) “Aquilo que o professor deve transmitir ao aluno do exterior está em relação direta, profundamente ligada aos conhecimentos que o aluno já possui, às experiências que ele já atravessou”;
- 4º) “Unidade da teoria e da prática”;
- 5º) “A liberdade”.

A respeito do primeiro tema, Georges Snyders expõe que, embora os alunos possuam uma multiplicidade de informações, de experiências pessoais,

[...] dada a maneira como se processou a sua experiência, com a sua jovem experiência se arquitetou e como receberam as múltiplas mensagens das pessoas com quem convivem, da imprensa, da televisão, os seus conhecimentos como as suas atitudes são lacunares, fragmentados, dispersos, imprecisos (SNYDERS, 1974b, p. 195).

Na realidade, suas experiências ficam “[...] ao nível das mil e uma idéias confusas e atitudes informes, tais como são colhidas no ambiente [...]” (SNYDERS, 1974b, p. 196). Por isso mesmo considera que o professor é quem deve tomar, direta e abertamente, as iniciativas e a responsabilidade, posto que, se assim não o fizer, condena seus alunos a permanecerem ao nível da confusão. Assumir a iniciativa e a responsabilidade não significa, porém, que, ao professor, caberá arrancar os alunos de uma espécie de complexo de inferioridade. Não se trata, de modo algum, disso, visto que uma concepção nesses moldes pertence a um ensino de direita, a um ensino conservador, e não a um ensino progressista. Não significa, igualmente, que o professor convencerá os alunos de que possuem uma competência tal que não têm nada a invejar seja de quem for. Esse tipo de concepção, conforme adverte Snyders (1974b), também pertence a um ensino

---

<sup>20</sup> Esses temas estão situados nas páginas indicadas em nossa apresentação e análise.

conservador. Assim como é conservador o professor esforçar-se para se tornar um membro do grupo, em igualdade com os alunos.

Sob tal perspectiva, a relação entre professor e aluno não se institui como uma igualdade horizontal, sem ser, no entanto, uma hierarquia entre potências exteriores. Trata-se de conceber a pedagogia como um processo recíproco, ao invés de concebê-la como relação unidirecional em que o professor impõe ao aluno e este resignadamente obedece.

No tocante ao segundo tema – “o professor deve conduzir os alunos a noções, a ações, atitudes que eles não podem atingir por si mesmos” (SNYDERS, 1974b, p. 196) – fica evidente que, sem a iniciativa direta e a condução diretiva do professor, as opiniões espontâneas dos estudantes tendem a se prolongar uniformemente em sua formação, já que, se deixados ao sabor destas, não têm forças para atingirem, por si, noções mais coerentes, alargadas e avançadas. Na compreensão de Snyders (1974b, p. 196), não têm forças porque o

[...] ‘desenvolvimento espontâneo’ dos alunos comporta, por um lado, experiências de relações pessoais [...]; por outro, um grande número de idéias e imagens veiculadas pela imprensa, pela televisão, pelas conversas e recordações cuja origem já não consegue distinguir e que foram amalgamadas num conjunto indeciso.

Na realidade, as opiniões espontâneas originárias da vivência dos alunos, embora seja uma vivência real, são extremamente limitadas a alguns indivíduos e “[...] querer interpretar exemplos, comportamentos tão pouco numerosos e isolados do seu contexto global” (SNYDERS, 1974b, p. 198) abarca enormes riscos de erro, incorre no risco de abordar o problema sempre sob o mesmo ângulo, sem progredir.

Ademais, a vivência dos alunos na qual se constituem as opiniões espontâneas conta com “a ação dos *mass media*, frutuosa e estimulante sob muitos pontos de vista [...]”, mas que “[...] corre o risco de aumentar o carácter parcial, fragmentário, descontínuo da experiência própria das crianças” (SNYDERS, 1974b, p. 198).

Concordamos com o autor quando afirma que o progresso não é atingido pelo aluno pela simples decisão de se caminhar, espontaneamente, para noções

e atitudes originais. E por que não? Porque, de modo espontâneo, a criança não rompe com a perspectiva fragmentária presente nas relações interindividuais, recheada de acasos e de limitações. Na realidade, discussões pautadas pelo conhecimento espontâneo, colhido no ambiente, não são, de modo algum, capazes de desarraigar o aluno do banho tépido dos preconceitos e dos estereótipos. Ao contrário, as experiências e os conhecimentos espontâneos dos alunos, se ficam entregues a conversas circunstanciais, não sendo efetivamente retomados e elaborados, tendem a se cristalizarem em uma espécie de leis gerais, que são alçadas ao patamar de verdades, ou melhor, de pseudoverdades.

Evidenciamos, no entanto, que tais opiniões, em que pese suas insuficiências, representam o ponto de partida para o trabalho de ensino do professor. No que respeita ao ponto de partida, destacamos:

Na base, um dado essencial: o vivido, única referência em relação à qual pode haver ressonância efectiva e profunda daquilo que se aprendeu, pode haver ressonância emotiva e assimilação intelectual. Mas isto é apenas um ponto de partida [...] (SNYDERS, 1974b, p. 196, grifo nosso).

O vivido, ao mesmo tempo em que é base para se edificar o trabalho de ensino, é um ponto de partida para tal trabalho. Ponto de partida porque, para haver um progresso do aluno, são necessários conhecimentos novos, algo que do exterior seja apresentado como autenticamente original e verdadeiramente novo.

Em continuidade com a própria experiência do aluno, importa que esses conteúdos “[...] estejam em ruptura com a experiência da criança, que ultrapassem essa experiência, pois aquelas respostas a que o aluno aspira, não as conseguirá sozinho, por forças próprias” (SNYDERS, 2001, p. 312).

Para Snyder (2001, p. 313), o fato de viver em um meio de ensurdecadora heterogeneidade, faz com que o aluno tenha necessidade da cultura e de um guia: “a experiência do aluno tem necessidade da cultura [conteúdos], para sair da aproximação, para se desembaraçar dos estereótipos, para conseguir a síntese dos inúmeros acontecimentos que entreviu e para se libertar da pressão difusa das ideologias dominante”.

Na perspectiva snyderiana, a cultura, em suas múltiplas dimensões, é um contributo exterior que têm potencial para promover atitudes novas, geradas pela



vontade do aluno abrir-se para o mundo e alargar as suas experiências iniciais à medida que vai relacionando-as com outras experiências até então desconhecidas. Trata-se de um movimento de progresso em que há continuidade da experiência primeira ainda que em ruptura com ela.

O progresso, nesse sentido, somente se desencadeia se suscitado pelo que Snyders (1974b) denomina de contributo exterior (os modelos, a cultura elaborada), associado ao ponto de partida (experiência espontânea da criança). Por esse prisma, um progresso espontâneo dos alunos não é possível, posto que

nenhum facto, nenhuma experiência lhe permitem progredir se não tiver tido um longo contacto com um pensamento já formado, uma personalidade já formada, mediante os quais se ergue a um outro nível de interpretação de todos os factos identificados (SNYDERS 1974b, p. 199).

Esse contato, ao qual se refere o autor, diz respeito à introdução do novo, ou melhor, de rupturas, que poderão promover um progresso se, pautados na experiência real, os alunos forem incitados “[...] a percorrerem a própria experiência em todas as direcções, até o fim [...]” (SNYDERS, 2001, p. 325), de modo que tomem consciência de suas próprias posições. Tomam consciência à medida que o professor vai introduzindo, validamente, elementos de ruptura, os quais não estão contidos na experiência espontânea inicial. Por essa razão, o progresso do aluno não pode ser atingido espontaneamente.

Referente ao terceiro tema, qual seja, “aquilo que o professor deve transmitir ao aluno do exterior está em relação direta, profundamente ligada aos conhecimentos que o aluno já possui, às experiências que ele já atravessou” (SNYDERS, 1974b, p. 200), fica evidenciada e reforçada a ideia já exposta de que, para haver progresso por parte do aluno, é fundamental um ensino que se pautem em continuidade à sua experiência e que promova rupturas por meio do conhecimento proposto pelo professor, em um movimento contínuo de avanços e retornos entre o ponto de partida do aluno e o contributo exterior apresentado intencionalmente pelo mestre.

Entendemos que esse movimento contínuo de vaivém entre o ponto de partida do aluno e o contributo exterior diz respeito ao método e à metodologia do ensino para uma pedagogia snyderiana. Tal pedagogia propugna a unidade

dialética dos movimentos de ruptura e de continuidade. Continuidade no sentido de que “[...] os alunos descobrem uma coincidência entre o que desejam, pressentiam e tentavam criar, e o resultado que alcançam [...]” (SNYDERS, 2001, p. 313) e ruptura provocada pelo saber ensinado, pela cultura que tem necessidade de um guia, o professor.

Snyders (2001, p. 313) explicita que o professor é aquele que “[...] introduz abertamente o que é novo, uma experiência que pode ir até à confusão; e no entanto esse novo é reconhecido pelos alunos, ou antes, reconhecem-se nele [...]”, compreendendo melhor sua própria prática. Compreendem-na melhor porque a verdade ensinada “[...] pode deixar de ser-lhes exterior, alienante, sem no entanto se confundir com as suas experiências impulsivas, nem com as suas impressões ‘espontâneas’”.

Por essa razão, Snyders (2001, p. 313) considera que com

[...] conteúdos, capazes de assegurarem a dialéctica continuidade-ruptura, podem estabelecer-se, entre mestre e alunos, relações harmoniosas e verdadeiras: se os conteúdos a alcançar se inscrevem no prolongamento de aquilo que os alunos esperam, então o mestre deixa de ser o inimigo e já nem é um ser exterior [...].

É, portanto, sobre esses conteúdos verdadeiros que novas relações entre professor e alunos precisam ser edificadas.

Do início ao fim do processo educativo, pressupõe-se que continuidade e ruptura estejam intimamente relacionadas, já que somente assim se torna possível uma síntese entre o acesso do aluno a uma verdade e a responsabilidade e iniciativa assumida pelo mesmo. Para que ambas as dimensões relacionem-se, faz-se necessária uma troca autêntica entre professor e aluno, cabendo ao adulto o papel de direção efetiva. A verdade ensinada não toma, todavia, direção contrária à vida do aluno, embora se distinga dela.

A verdade, sob a perspectiva snyderiana, refere-se a um conjunto de princípios diretores e gerais, a uma orientação do caminho. É concebida como evolução, sem ser esta evolução um avanço simples, linear e unidirecional; trata-se de uma sequência de modificações e de crises. Para Snyders (2001, p. 331),

“verifica-se a aproximação de uma verdade objectiva, aproximação cada vez mais profunda, mas o movimento continua: a verdade não é nem pode ser esgotada”.

Não pode ser esgotada porque esta se constitui, conforme explica Snyders (2001, p. 332), “[...] em proporção com uma época, com factos conhecidos, com um estádio cultural e social”, não consistindo em um dogma. Em termos de pedagogia progressista, isto significa que “o aluno não fica encerrado em erros individuais, nem colocado perante uma revelação [verdade] destinada a esclarecê-lo para sempre e que o esmagaria sob o peso da transcendência”. Tal concepção de verdade é que pode permitir “[...] o duplo movimento continuidade-ruptura.

Ainda a respeito da verdade, Snyders (2001, p. 356) faz-nos observar que

a verdade científica é tradicionalmente proposta ao aluno como um dado que não há qualquer ocasião a dúvidas, nem mesmo a hesitações; precipita-se sobre ele, do exterior, já feita, já pronta. O aluno, decerto, pode estar interessado, mas quase não pode sentir implicado; não o convidam a participar num esforço de edificação, justamente porque lhe apresentam o edifício já acabado.

Se assim se apresenta a verdade ao aluno, temos em evidência somente o elemento de ruptura, fazendo-se ausente o elemento da continuidade. Sem ambos não há a transformação dialética à qual se refere Georges Snyders.

Tal transformação somente ocorre quando o entendimento dado no plano teórico alcança também o plano da ação. Se não for alcançado o plano da ação, a compreensão do aluno fica restrita ao entendimento teórico. Todavia, em um ensino progressista, somente o plano teórico não é o bastante, porque, consoante Snyders (1974b, p. 200, grifo do autor), “o fecho de abóboda dessa pedagogia é a afirmação de que o aluno se reconhece precisamente nas idéias e nas atitudes que o professor lhe ajudou a atingir”. E o que significa esse reconhecer-se?

‘Reconhecer-se’ significa[,] ao mesmo tempo[,] que ele reconhece as notas, observações, experiências que ele próprio fizera como elementos do que lhe é ensinado – e sobretudo que encontra nos conhecimentos que lhe são transmitidos uma resposta mais lúcida a uma dificuldade que tenha efectivamente sentido (SNYDERS, 1974b, p. 200).

Fica evidenciado que um ensino progressista repercute na formação da consciência e de ações ressignificadas na vida do aluno. Formação da consciência e ações ressignificadas diz respeito ao que Georges Snyders denomina de progresso.

O progresso, conforme explica-nos Snyders (1974b, p. 201, grifo nosso), é resultante da união entre o ponto de partida e o contributo exterior, sendo que, “para progredir, será preciso que a criança enriqueça por forma considerável as observações que já possui [...], que as organize e consiga relacioná-las num conjunto válido”. Enfatiza que “não se trata dum acréscimo puro e simples àquilo que já se sabe: é uma atitude nova de síntese em que se colhe mais, em que as coisas dizem mais. Nela participam o pensamento e a acção”.

Para que os alunos avancem nessa atitude de síntese, rompendo com uma tendência de se fechar em si mesmo, há que se estabelecer uma profunda continuidade com suas primeiras experiências. Segundo Snyders (1974b, p. 202), é em um esforço de prolongamento dessas experiências primeiras que a nova atitude emergirá e disso nascerá “[...] um comportamento totalmente novo e que se inscreve ao mesmo tempo na sequência do que a própria criança viveu e, portanto, não é uma coisa à parte”. A criança, nesse prolongamento das suas experiências primeiras, continua o autor, “nem permanece no seu nível primeiro nem se defronta com um saber heterogêneo que se impõe sem ter em conta a sua participação, as suas próprias aquisições”. Por isso mesmo, “o aluno não é ultrapassado pelo saber, não se encontra perante o saber como em face dum bloco sem relação consigo próprio – embora ele não seja nem a origem nem o autor desse saber”.

Entendemos que tal modo de conceber o saber está relacionado com um determinado entendimento de cultura. Observamos, a esse respeito, que, Snyders (2001, p. 333, grifo nosso) postula que “crescer é precisamente, para a criança, apropriar-se da riqueza social, participar do patrimônio cultural. A criança não se transforma em si mesma, a não ser relacionando-se com os recursos humanos que estão fora dela”.

Ao tratar sobre o objeto cultura, nosso autor apoia-se em outros pensadores, os quais são destacados em seguida.

O primeiro deles é Henri Wallon<sup>21</sup> (1879-1962). Pautado em tal pensador, Snyders (2001, p. 334) explica que a apropriação da cultura realiza-se à medida que a criança aprende a falar, toma posse de uma técnica criada pela humanidade; maneja objetos, assimila invenções e usos da civilização que está em contato e, “assim, de um e outro lado e desde o nascimento, a criança participa da cultura do seu tempo, pertence a essa cultura, não só pelos resultados das descobertas, mas ainda pelo modo de relações e de comportamentos”.

O segundo pensador é Antonio Gramsci<sup>22</sup> (1891-1937), com base no qual Snyders (2001, p. 335) assinala que

[...] há uma cultura espontânea, popular, que é também, em primeira aproximação, a dos alunos na vida cotidiana; e uma cultura erudita, elaborada, a da escola, a que a escola quer inculcar-lhes. De uma à outra, há diferenças quantitativas, de graus, não de qualidade; e ainda menos há oposição.

Em outra obra Snyders (1981, p. 279) também se apoia em Antonio Gramsci para o entendimento de cultura em sua expressão espontânea, e justifica que este conceito “[...] auxilia-nos a basear a escola na continuidade entre cultura popular e cultura elaborada, o enriquecimento recíproco de uma pela outra [...]”, posto que “a referência constante, o ponto de partida e que nunca deixará de estar presente e activo, é o ‘senso comum’ [...]”. O senso comum é entendido como o “[...] conjunto de sentimentos e idéias vividos pelas massas e que se formam à custa da sua experiência, da sua existência quotidiana, e sempre em conexão com as suas lutas sociais”.

A criança, na escola, vai distinguindo entre as suas opiniões e sentimentos adquiridos na existência cotidiana, no senso comum, e os elementos que se relacionam com o patrimônio coletivo ensinado pelo docente. Essa distinção por parte do aluno, que de modo algum significa abdicação da experiência espontânea, mas está em continuidade com ela, não se processa senão à custa

---

<sup>21</sup> Henri Paul Hyacinthe Wallon, marxista convicto, foi filósofo, psicólogo, médico e político francês. E que nos legou várias obras na área da psicologia (HORTA, 2006).

<sup>22</sup> O italiano Antonio Gramsci foi um comunista, antifascista, cientista político e teórico marxista fundador do Partido Comunista Italiano (PCI). Foi encarcerado pelo regime fascista no período de 1926 a 1937, durante o qual escreveu (de 1929 a 1935) o que mais tarde seria chamado de os 32 cadernos do cárcere (COUTINHO; KONDER, 1981).

de retificações, clarificações, reconstituições, enfim, à custa de elementos de ruptura. Alcançar a síntese é conseguir ir do individual ao coletivo, é conseguir que a criança veja “[...] progressivamente evoluir a sua individualidade, enriquecer-se, criar-se mercê dessa apropriação da riqueza social” (SNYDERS, 1981, p. 284), ou seja, da cultura.

Assinalamos, portanto, com base em Snyders (2001), que a cultura, sob a perspectiva da pedagogia progressista, precisa ser compreendida pelo duplo conceito de ruptura e de continuidade. Fica-nos evidente que é precisamente essa unidade dialética que a fundamenta.

Tal unidade constitui-se à medida que o professor apresenta aos alunos obras da cultura e estes se reconhecem nelas. Esse reconhecimento dos alunos nas obras que lhes são apresentadas significa que “[...] nem os alunos estão separados da cultura por um abismo (esta seria de uma essência diferente); nem se encontram de súbito em pé de igualdade com a obra cultural [...]” (SNYDERS, 2001, p. 337). Em outras palavras, significa que há algo a ser aprendido, possível de ser aprendido, que vale a pena ser aprendido e que não é aprendido de modo espontâneo, senão com esforço, com direção, com intervenção de outrem que dele já tenha se apropriado, ou seja, com a direção do mestre.

Concordamos com Snyders (2001, p. 321) quando escreve que o acesso às obras culturais, à verdade, veiculadas por elas, “[...] exige a iniciativa de um professor, a direção por um professor, o único capaz de conduzir até aos conhecimentos teóricos e às atitudes práticas, tanto um como as outras tão diferentes dos hábitos adquiridos”. Essa iniciativa “não pode limitar-se a manter-se fiel à experiência vivida, mesmo apurando-a; deve desenraizá-la”.

Teoriza Snyders (1974b, p. 202) que as experiências pessoais são o princípio da compreensão, é a partir delas que o aluno construirá a síntese que contém “[...] experiências reais, conservadas e ao mesmo tempo ultrapassadas”, logo, suas experiências tornam-se linhas organizadoras de um conjunto.

A educação escolar é, por essa razão, um esforço de ruptura. Trata-se de um esforço difícil e doloroso, visto que a mesma não se instalará tranquilamente no prolongamento dos desejos que “[...] o indivíduo declara com agrado serem espontâneos e expressão da sua individualidade: antes de tudo [a educação] tem

que revelar os complexos mecanismos do que se apresenta como imediato e pessoal” (SNYDERS, 2001, p. 320).

Sem o avanço para uma atitude de síntese, a criança permanece em uma contradição oriunda de sua experiência pessoal. Snyders (2001, p. 322) explica-nos que o novo, o conteúdo ensinado, inclui-se no já existente, ainda que se oponha a ele, e que a

[...] lenta ascensão para uma compreensão e uma atividade capazes de destruírem a mesquinhez, os limites, os particularismos, não é possível senão à custa de uma série de rupturas e de renúncias difíceis; no fundo não deixa de ser continuidade, pois consiste num esforço para unificar o vivido.

Para que essa ultrapassagem seja alcançada, a direção pedagógica, por parte do professor, não deverá ser distante. Se assim o for, será problemática. Isto porque, como bem assinala Snyders (1974b, p. 205), “[...] será em vão que a criança aprenda coisas perfeitamente justas e verdadeiras e nos devidos termos [...]” se estas não estiverem profundamente ligadas às experiências da realidade. Caso contrário, a criança “[...] nunca as sentirá como ligadas à sua vida, aos seus problemas, àquilo que lhe diz respeito”.

Para que o aluno aprenda coisas verdadeiras e perceba que estas verdades estão relacionadas às experiências da realidade, o professor precisa assegurar as duas dimensões que compõem a unidade da pedagogia progressista, a continuidade e a ruptura. Isso significa assegurar, por um lado, a continuidade que se expressa nas questões postas pelo senso comum, que se expressa na atividade prática, no cotidiano. Por outro lado, significa assegurar a ruptura, a qual é de competência da escola, que se empenha em desenvolver, elaborar, tornar unitário e coerente, sistemático aquilo que, no cotidiano, vive-se com intensidade, embora com confusão (SNYDERS, 2001).

Sem direção pedagógica com vistas à ultrapassagem da contradição que anima a criança não se completa a unidade, posto que, “se não houver firmeza, a criança abandonada a si mesma corre o risco de se deixar seduzir por certas correntes da ideologia ambiente [...]” (SNYDERS, 1974b, p. 204), que promovem a crença na aparência dos fenômenos.

Para uma ultrapassagem, os alunos precisam ser conduzidos, tanto quanto devem e podem, a verificar, na sua própria experiência, a justeza do que lhes é inculcado. Por isso mesmo, Snyders (1974b, p. 205) propõe “um vaivém, na continuidade, entre o vivido e o conhecimento proposto, entre a atitude espontânea e a atitude encarnada pelo mestre”. Esse vaivém, entretanto, exige um determinado tipo de conteúdo que revele os nexos dos fenômenos.

No tocante ao aspecto continuidade, ressalta Snyders (2001, p. 346) que o mestre precisa

[...] basear-se no que é a criança, estar em contato com os gostos e aspirações da criança, o que implica um professor capaz de viver, em dado momento e para cada camada social, aquelas mesmas preocupações que os alunos sentem, preocupações e esperanças da sua vida afectiva e da sua existência imaginária.

O professor precisa ser capaz de alcançar o que há de positivo na cultura imediata em que vivem os alunos, sem ficar, no entanto, nela. Ancorado na cultura imediata, o professor precisará, ainda, por intermédio de conteúdos novos, da ruptura, promover o avanço das experiências da criança, “[...] conduzi-la até uma coerência, uma exigência, que não conseguirá sozinha, mas que responde profundamente ao desejo dela [...]” (SNYDERS, 2001, p. 346). Responde ao seu desejo no sentido de a felicidade proposta por uma obra-prima, pela cultura elaborada, ser a mesma que a cultura imediata sugere, porém com muito mais amplitude e possibilidade aberta à realização.

Snyders (2001, p. 346) oferece-nos um exemplo acerca desse esforço a ser realizado pelo professor ao afirmar que a ele compete “ajudar a criança a passar das canções para Beethoven, dos cromos para Van Gogh e, também, dos seus textos livres ou dos seus desenhos para obras sempre compostas por ela, mas mais representativas dela mesma [...]”. O desafio que se põe ao professor “[...] é viver esta continuidade, amar-lhe e dedicar-lhe cada momento, mas voltando a situá-lo na perspectiva do conjunto; viver e amar cada fase, para ajudar a criança a transpor as diversas fases”. Nesses termos, fica evidenciada “[...] uma concepção dinâmica das necessidades: em cada fase, satisfazer as carências dos alunos, mas também suscitar-lhes outras, ou antes, alargar o mais



possível a primeira carência, levá-la ao termo do seu movimento” (SNYDERS, 2001, p. 347).

Salientamos que os termos obras-primas, obras culturais, cultura elaborada e modelos são por nós entendidos como sinônimos dentro das discussões trazidas por Georges Snyders. O autor ora refere-se ao termo obras-prima para tratar das produções de grandes homens como, por exemplo, Victor Hugo e Mozart, ora utiliza o termo modelos para a mesma referência.

Para Snyders (2001, p. 348), o modelo tanto encarna uma posição quanto incita os alunos a se colocarem mais e mais questões: “[...] a condição para ele [o aluno] poder pôr verdadeiras questões, tendo um sentido, permitindo-lhe progredir e, finalmente, ir avançando sozinho, é que o modelo o ajude, e o ampare, e o conduza, abrindo-lhe as perspectivas”. Isto porque entende que, “para alguém tomar posse de si mesmo para encontrar a força de pensar por si mesmo, necessita de um modelo, que o tire das facilidades e das comparações usuais”.

Os modelos, como guias, são concebidos como a única maneira de o aluno alcançar a independência de espírito. Snyders (2001, p. 349) explica que “é pela imitação dos grandes, ou antes, inspirando-se nos grandes, que se formam todos os grandes; a invenção é descoberta a partir de aquilo que os outros já estabeleceram”. A relação que se institui com os modelos não consiste, desse modo, em mera cópia, mas “[...] revivescência em mim de aquilo que o outro sentiu [...]”.

Ao assinalar que o modelo não tem a função de subordinar e oprimir o aluno, ao contrário, ser seu aliado, Snyders (2001, p. 350) nos oferece o seguinte exemplo:

[...] quando se põem os versos de V. Hugo acima dos textos do pequeno Silva, não é um meio de habituar este último a aceitar sem crítica as subordinações e as opressões sociais; pelo contrário, é dar-lhe um aliado para as tomadas de consciência pessoais que terá de efectuar.

O caminho possível para que as obras-primas possam ser empregadas como aliadas no processo de tomada de consciência é, sob uma perspectiva progressista, interpretá-las pelas aspirações marxistas e populares. Acerca disso Snyders (2001, p. 347) escreve que o marxismo “[...] procura nas obras dos

grandes homens como respondem às aspirações das massas e como também lhes aconteceu terem-lhe sido infiéis”.

Aos que recusam as obras-primas por acreditarem que estas dizem respeito somente ao passado, não correspondendo às aspirações e dificuldades do presente, do atual, Snyders (1981, p. 323) argumenta que, de fato, quando a cultura é afirmada como passado, mantendo relação somente com o passado, está fadada “[...] ao conformismo e nos encerra numa eternidade desesperadamente estática: essa obra antiga ou já não nos impressiona ou é a prova de que o homem não muda, de que o mundo não consegue modificar-se”. No entanto, sob outra compreensão, as obras-primas do passado podem assumir significado vivo e pessoal à medida que descobrimos nas mesmas, “[...] as distâncias, as diferenças, de participar no desenrolar da história através dos caracteres peculiares a cada época e aos seus contrastes [...]”. Nesse sentido, “[...] os modelos do passado trazem-nos o reconhecimento de transformações já atingidas e que são garantes de transformações a conquistar”.

Snyders (1981, p. 323) argumenta, ainda, que a obra cultural pode ser interpretada como do presente sem deixar de ser história. A condição, para isso, é que “[...] esteja desenvolvido o sentimento, diríamos o prazer da continuidade dialéctica da história – de tal forma que o passado cultural se unisse à actualidade da acção: a continuidade da luta a prosseguir, a mesma luta e sempre por formas novas”. É precisamente esse movimento de continuidade que permite não haver “[...] contradição entre criar-se um presente a partir do presente e criar-se um presente a partir das obras do passado [...]”. Para tanto, faz-se necessário romper com a “[...] oposição fictícia entre a cultura prestes a ser realidade e a cultura já inscrita nas obras consagradas [...]”, bem como não nos deixar iludir pela falsa oposição de que há, “[...] de um lado, um património a conservar e a transmitir tal como é – e, de outro, inovações a promover numa efervescência repentina”.

Na realidade, explica Snyders (1981, p. 323), o passado encerrado nas obras diz respeito tanto aos homens de ontem como aos de hoje. Cabe-nos, então, saber examinar o passado e suas obras “[...] no seu encadeamento dialéctico com o nosso hoje [...]”, de modo que as aquisições já realizadas sejam alicerces para se atingir a criatividade no momento presente. Ante essa

explicação do autor, fica-nos claro o seu posicionamento contrário em relação aos que argumentam a favor do nivelamento das produções culturais:

[...] não posso deixar-me embalar, é demagógico deixar-me embalar pela ilusão de que estou, estamos todos ao mesmo nível dos fundadores da cultura. O que de forma alguma significa que eu esteja condenado a uma absorção inerte daquilo que os outros conquistaram: interpreto e assimilo a obra dos outros de acordo com a minha própria individualidade, participo nela de modo original a partir daquilo que eu próprio sou, situo-me em relação a ela; e é finalmente assim que modifico a minha vida, a vida; graças à obra dos outros exprimo e exprimo-me (SNYDERS, 1981, p. 324).

Graças à obra dos outros, à apropriação dessas obras, torna-se possível nos manifestarmos de maneira pertinente, mais lúcida, mais pessoal, torna-se possível interpretarmos o mundo de forma mais clarividente e nele atuarmos com mais convicção.

Situamos, nessa linha de raciocínio, a justificativa de Georges Snyders no que toca ao ensino de obras-primas na escola. Sob uma perspectiva progressista, ao apresentar as obras-primas, sejam elas do campo da arte, da ciência, da filosofia, o professor está possibilitando ao seu aluno melhor ver e amar as criações mais elaboradas da humanidade. Sem a pretensão de torná-los artistas, cientistas ou filósofos, intenciona que interpretem o mundo de modo mais atilado e que nele atuem com maior clareza e determinação.

Sob uma concepção progressista, explora-se nas obras-primas sua dimensão de denúncia, de esperança, de perspectiva aberta ao futuro. Daí a importância da apropriação da cultura geral, que se constitui iniciação nas diversas formas de atividade humana; possibilidade de contato com os outros homens; apreciação dos interesses e dos resultados de atividades diferentes da nossa; situar a nossa própria atividade em relação ao conjunto. Sem a apropriação da cultura, permanecemos bloqueados em nós mesmos: “[...] os homens se expõem tanto mais a permanecer bloqueados em si próprios quanto menos houverem participado na busca da objectividade e da verdade que a todos é imposta e que rasga os horizontes” (SNYDERS, 1981, p. 330).

Outra questão pertinente a esta discussão, refere-se à reavaliação crítica possível de ser empreendida em toda grande obra, ainda que essas obras

tenham sido gestadas nos limites de uma sociedade de classes e sejam, muitas vezes, marcadas pelos limites de classe. A esse respeito, Snyders (2001, p. 339) assim se expressa:

[...] não há sem dúvida nenhuma grande obra que não seja susceptível de uma reavaliação crítica, que não tenha um papel a desempenhar na reavaliação crítica, a partir do que toma um alcance que se estende para além dos limites da sua classe, tornando-se meio, para as classes dominadas, de atingirem a lucidez. Desde Balzac<sup>23</sup> interpretado por Engels, até V. Hugo relido por Aragon<sup>24</sup>.

Por esta trilha, entendemos que se nos põe como desafio não rejeitar, simplesmente, as obras, mas superar uma visão simplista de que, por serem representações das ideias da classe dominante, tais obras não têm a contribuir. Alerta-nos Snyders (2001, p. 340) que começando

[...] por Marx, aqueles que determinaram mudanças radicais no pensamento e na acção são os que assimilaram mais profundamente a cultura existente; não rejeitaram as obras, mas penetraram até os elementos revolucionários, inclusos nessas obras.

O fato de as ideias dominantes serem as ideias da classe dominante, não nos pode levar a uma interpretação simplista e com isso desviar-nos “[...] para uma negação de toda a cultura constituída, uniformemente qualificada de burguesa, mero e simples instrumento de dominação da burguesia” (SNYDERS, 2001, p. 340).

Argumenta Snyders (2001, p. 340-341) que assim não pode ser concebida porque “o marxismo é, antes de tudo, um esforço de ruptura, a fim de se deixar de aceitar as ideias como se apresentam, como pretendem ser, puras, desinteressadas: [as ideias] emanaram da luta de classes e desempenham um papel na luta de classes”.

Ao posicionar-se em defesa da apropriação da cultura, Snyders (2001, p. 342) expõe que

---

<sup>23</sup> Honoré de Balzac (1799-1850), renomado escritor francês.

<sup>24</sup> Louis Aragon (1897-1982), poeta, romancista, jornalista e ensaísta francês, também conhecido pelo seu engajamento no Partido Comunista Francês.

as idéias da classe dominante não se reduzem a uma pura fraude, destinada a manter o povo na obediência; deram um passo em frente, pois a classe só se tornou dominante por ter sido capaz de fazer avançar a história. Esta a razão por que as idéias da classe dominante proporcionam, à cultura, elementos reais, portanto duráveis, embora contidos nos limites de classes e procurando conservar o poder, muito tempo após o momento da sua justificação. Não devemos considerá-las [...] uma conspiração montada expressamente para manter o povo na obediência.

Snyders (2001, p. 342) expõe, ainda, que “[...] a luta contra as idéias dominantes não pode ser confundida, de modo algum, com uma simples recusa dessas idéias, que acabaria por levar a pôr de lado todas as obras culturais nas quais se exprimem [...]”. Na realidade, lutar contra tais ideias “[...] dominantes implica que se façam voar em estilhas as mistificações, as limitações, em que se reflecte a situação de classe, mas também que se ponha em evidência, que se reinterprete, o que encerram de positivo, de valioso”. A reavaliação crítica da cultura é, pois, parte da luta contra as ideias dominantes.

Parte da luta também se efetiva à medida que reconhecemos que a escola não é, irremediavelmente, propriedade da classe no poder, uma vez que também é lugar da luta de classes. Para Snyders (2001, p. 360), “o facto capital da escola é a burguesia estar, hoje, reduzida à defensiva”. E por que isso? Porque

a partir do momento que as forças de esquerda lhe abalaram o poder, tanto na escola como no mundo do trabalho, teve de recuar e essa posição de recuo provocou um ensino o mais vazio possível, um ensino com tendência para a indiferença e para o silêncio, logo que se trate de uma questão importante, logo que se trate de chegar a uma compreensão de conjunto.

A classe no poder, conforme expõe Snyders (2001, p. 361), procura salvação no mutismo da escola: “é sobretudo pelo não-dizer que a escola serve ao regime estabelecido, pela incoerência, pela imprecisão, aquilo a que os nossos alunos chamam de ‘lodoso’”. Sem evasivas, afirma que “é a recusa da cultura que permite à burguesia estabelecer a exploração e não a extensão da cultura [...]”.

O movimento da classe no poder para implementar o mutismo da escola é assim exposto por Snyders (2001, p. 361):

[...] a reacção sonha impor ‘programas de retraimento, de abdicação, de neutralidade degradada e humilhada’; sonha com uma escola que não tenha ‘nem doutrina, nem pensamento, nem eficácia intelectual e moral’. Tal ensino será apenas uma ‘nomenclatura de factos ou de preceitos insignificantes’; aos alunos parecerá ‘incoler, gelado’, de verdades ‘extintas’; tudo parecerá atacado de ‘esterilidade’, pois não se terá tentado compreender a significação dos factos, marcar-lhes o lugar na generalidade dos esforços e dos êxitos.

Snyders (2001, p. 362) analisa que “é precisamente para não falar no essencial que se desvia a atenção para ‘uma massa de conhecimentos inúteis, supérfluos, sem vida’”. Nesse sentido, “a escola não pode ser senão apática, desligada dos interesses dos alunos e disso mesmo irão acusar-se os professores, irá procurar-se salvação em novos métodos e, na melhor das hipóteses, em ‘remendos’. E, complementa, “na realidade, os conteúdos é que estão em causa e por motivos de classe: ocultar aos alunos o que é considerado perigoso; mas é precisamente o que poderia interessar-lhes”.

Por tudo isso, Snyders (2001, p. 362) tira como primeira consequência que “[...] os métodos não-directivos [...] se inscrevem no prolongamento da política escolar burguesa: não-dizer, silêncio, cepticismo e, portanto, apoio ao conformismo, ao conservantismo”. O mutismo da escola manifesta-se, dentre outras formas, pelo ecletismo, que tende a ser, segundo Snyders (2001, p. 361), “[...] uma ‘confusão inconsistente’; admitem-se princípios ou noções irreconciliáveis como simultaneamente válidas... a realidade mostra-se como uma amálgama sem coesão, sobre a qual toda a opinião pode ser igualmente valiosa”.

Como segunda consequência das análises desenvolvidas, Snyders (2001, p. 363) afirma que o marxismo poderá, sim, inspirar uma pedagogia:

[...] hoje<sup>25</sup> é possível uma pedagogia inspirada no marxismo e que proponha uma linha de procedimento aberta, declarada, coerente e sem cair no treino, no condicionamento; que pode ser apresentada à imensa maioria dos alunos, sem a sentirem como imposição nem arbítrio, pois a burguesia não lhe opõe outra concepção do mundo, estando reduzida à recusa de conceber o mundo. E tal pedagogia irá permitir uma unidade dialéctica da continuidade e da ruptura.

---

<sup>25</sup> A publicação do original da obra **Para onde vão as pedagogias não-diretivas** data de 1973, momento em que Georges Snyders faz essa afirmação e que continua tão atual e necessária hoje.

Tal argumentação nos possibilita melhor entender a crítica feita por Snyders (1981) àqueles que não conseguem compreender e aliar a luta pedagógica com a luta política, fato que, em seu entendimento, contribui para fortalecer o campo da não diretividade e enfraquecer uma perspectiva progressista em pedagogia.

Snyders (2001) expõe que a escola burguesa não consegue adotar outras posições que não seja a não diretividade, como também não consegue aliançar a luta pedagógica à luta política. No que toca a este último ponto, analisa que aqueles autores que fazem a crítica política aos conteúdos, como, por exemplo, Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930-), Christian Baudelot (1938-) e Roger Establet (1938-), assim como Ivan Illich (1926-2002), têm se refugiado na recusa, na negação e no desprezo pelos conteúdos ensinados e, por tal feito, têm se revelado, mesmo que não intencionalmente, contra uma pedagogia progressista. Assim se revelam ao avaliar a escola como reprodutora passiva da sociedade e de suas mazelas e, por isso mesmo, impotente para encetar uma luta pedagógica e política.

No contexto de insatisfação com os ensinamentos divulgados pelas análises dos cinco autores mencionados e com o fito de lutar contra o derrotismo atribuído à escola e à cultura, presente nas discussões dos mesmos, Snyders (1981, p. 11) propõe o livro **Escola, classe e luta de classes**, já que entende que, devido às acusações contra a escola e para que elas não se tornem um entrave à ação, “[...] surge uma tarefa urgente: inserir a escola na luta de classes, compreender como participa a escola nessa luta de classes [...]”.

Em sua explicação, ele deixa evidenciado que os cinco autores, em suas análises, fazem-nos correr o grave risco de responsabilizar a escola, atribuindo-lhe todas as culpas pelos mecanismos da exploração capitalista e, desse modo, relegar, para último plano, a responsabilidade da sociedade. Em sua compreensão, os cinco autores ampliam, em proporções fantásticas, o papel da escola, fazendo-a surgir como o grande inimigo a ser combatido e abatido.

A respeito desse posicionamento de se eleger a escola como o inimigo, portanto o alvo a ser mirado, nosso autor pondera que limitar-se à verificação das disparidades escolares é mais cômodo, muito mais fácil e menos perigoso que atacar as origens da exploração, da mais-valia, da luta de classes. Pondera,

ademais, que a crise da escola não é senão expressão da crise global da nossa sociedade, crise que não permite a ela dizer a verdade sobre si mesma. Interditada a verdade e, sob a pressão do capitalismo monopolista de Estado, há mobilização de forças conservadoras da sociedade que insistem em não deixar em aberto possibilidades de apresentar na escola modelos insinuantes, muito menos se deixar em aberto possibilidades de ação contra a reprodução dessa mesma sociedade.

Snyders (1981) ajuda-nos a observar que, no período contemporâneo, sob tal pressão, a classe dominante apregoa a desescolarização da escola, transformando em não escola a escola das classes exploradas. Ainda que a escola, somente com o seu esforço, não seja capaz de romper e superar as imposições vindas das classes dominantes, Snyders (1981, p. 103) explica-nos que isso não significa cruzar os braços e que “[...] a cultura é um dos factores que pode impedir a escola de pender para as classes dominantes [...]”.

Notamos que a sensação de invalidez total da escola, na qual nada de valoroso e de válido se passa, assemelha-se às ideias propaladas pelos estudantes do Maio de 1968 que, como vimos, são ideias negadoras da escola e do papel da cultura.

Trazemos, agora, o quarto tema – “unidade da teoria e da prática” (SNYDERS, 1974b, p. 206). Dentre outras questões abordadas pelo autor, são discutidas as condições para a realização desta unidade.

Em primeiro lugar, assinalamos que tal unidade tem razão de ser dentro de uma pedagogia que ensine conteúdos de inspiração marxista. Para adentrar a questão desses conteúdos, valemo-nos da observação de Snyders (1974b, p. 206) de que, para uma ideologia de direita, a experiência dos alunos é entendida como desprovida de valor, além de falsa e pervertida. Por isso mesmo, a ideologia das direitas “[...] não pode ser, nega-se a ser a tomada de consciência da experiência dos novos [...]”. E por que se nega? Nega-se em virtude de desvalorizar sistematicamente o modo de vida da juventude, das novas gerações.

Do fato de a ideologia das direitas não se apoiar na experiência dos novos, decorre o fechamento à unidade entre a teoria e a prática, unidade fundamental para o progresso. No que se refere a esse fechamento, Snyders (1974b, p. 206) explica:

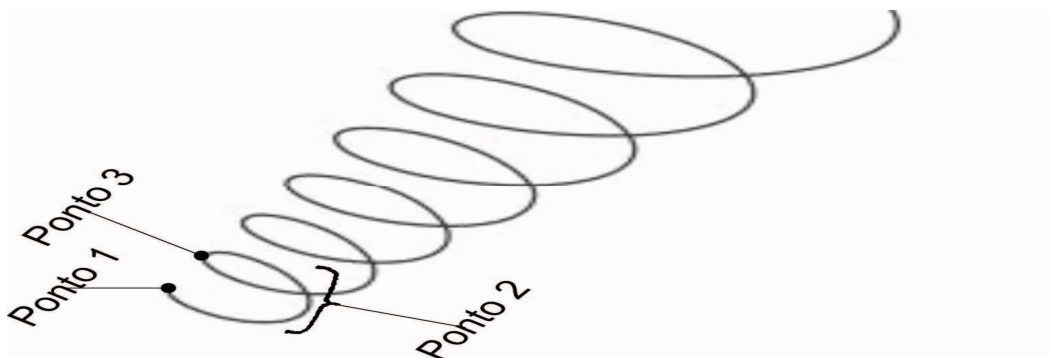


[...] para que haja unidade efectiva da teoria e da prática, é indispensável que a teoria tenha já nascido numa prática real naqueles a quem se dirige, que seja a tomada de consciência da prática – ou pelo menos dos sentimentos que os animam e que eles gostariam de ver encarnados na prática.

Em outras palavras, Snyders (1974b, p. 206) deixa explícito que “[...] a unidade da teoria e da prática só é possível no caso de se realizar esse movimento de ‘reconhecimento’ do que foi adquirido na experiência concreta” do aluno. A valorização dessa experiência como base e ponto de partida para o reconhecimento daquilo que se está aprendendo, para a realização da unidade da teoria e da prática, é, por um lado, incompatível com a ideologia de direita que desvaloriza o modo de vida dos novos, e, por outro lado, é fundamental em um ensino de esquerda.

Sublinhamos que, na perspectiva de Snyders (1974b, p. 208), afirmar que “[...] é possível uma unidade entre a teoria e a prática equivale a afirmar que há conhecimentos que não ficam à superfície do ser[,] mas que modificam a sensibilidade, as atitudes fundamentais, a personalidade profunda”. Modificam-nas na medida em que há a junção da compreensão e da ação. Acerca da unidade compreensão e ação, destacamos que esta é condicionada pelo seguinte movimento: Prática social – Conteúdos de esquerda – Prática social fundamentada.

A prática social, conforme já discutimos, diz respeito à experiência vivida pelo aluno, que marca uma linha diretriz justa. Nessa prática social, conforme exemplo trazido por Georges Snyders, crianças de origem francesa habitam no mesmo bairro que crianças de outras nacionalidades e etnias, vivem em comunidade com eles, mas há forte sentimento de desconfiança e recusa que não permite aproximações. Com base nessa prática social, os conteúdos de esquerda vêm para explicar essa experiência real. Já o momento de prática social fundamentada, diz respeito a uma coexistência mais ativa e eficaz que nasce desses dois momentos reunidos. Trazemos a Figura 1 para ilustrar o movimento de continuidade-ruptura que promove um ensino de perspectiva snyderiana. O tríptico movimento apresentado na Figura 1 é representativo da unidade entre a teoria e a prática de que fala Georges Snyders.



**Figura 1** Espiral ascendente representativa do movimento continuidade-ruptura

O ponto 1 refere-se à experiência vivida, à experiência arquitetada espontaneamente. O ponto 2, por seu turno, refere-se aos conhecimentos que não ficam na superfície, que não ficam na aparência; trata-se de um momento intermediário entre dois modos de experiência. O ponto 3, por fim, refere-se à experiência real ao mesmo tempo conservada e ultrapassada. É um comportamento mais ativo, novo, que se inscreve, concomitantemente, na sequência do que o aluno viveu. Trata-se da síntese, ou como veremos com o quinto tema, da liberdade essencial, em que o aluno reconhece-se nas ideias e nas atitudes que o professor lhe ajudou atingir.

Chegamos ao quinto e último tema abordado por Snyders (1974b) e que refere-se à liberdade. Inicia a abordagem desse tema afirmando que o que, fundamentalmente, prende e encadeia o aluno, impedindo-o de ser livre, não é a ação do professor. Ao contrário, o que o impede de ser livre é o fato de a escola não lhe fornecer meios para ultrapassar as incoerências e oscilações com as quais convive no cotidiano. Nesse sentido, o verdadeiro empecilho à sua liberdade é ficar preso ao ceticismo e paralisado por falta de perspectiva.

Snyders (1974b, p. 211) exemplifica isso afirmando que “[...] a liberdade do aluno não pode de modo algum consistir em ser racista ou anti-racista à sua vontade, isto é, seguindo as múltiplas e confusas influências que se exercem sobre ele”. Assim como não pode chamar de liberdade quando o aluno vota e decide se a classe falará ou não a respeito de tal tema.

Na realidade, Snyders (1974b, p. 212, grifo nosso) defende que “a liberdade do aluno consiste em desembaraçar do racismo, em ir além do racismo [...]”. Desembaraçar-se e ir além do racismo é um ato de liberdade, “[...] é bem uma libertação, porque é responder a um movimento profundo, a um desejo real, mas que a princípio se apresenta cheio de hesitações e de tentações contrárias”. Alcançar a liberdade essencial, aqui entendida como alegria, síntese, “[...] não significa de modo algum uma fuga ao ensino [...]”. Na realidade, tal liberdade somente se realiza com a “[...] intervenção e iniciativa do professor, [...] em contato com elas e graças a elas”.

Reafirma-se, com isso, que, ao professor, cabe a iniciativa, a intervenção intencional, a diretividade do processo de ensino, que deve manter uma relação profunda com a experiência da criança. Já ao aluno, cabe exprimir suas experiências e atitudes, bem como exprimir-se mediante o ensino proposto pelo professor.

Para exprimir-se, o aluno precisa se situar no ensino proposto pelo professor, apresentar as suas objeções, como também expor em que medida esse ensino coincide ou não com a sua própria experiência. Além de se situar, com base em suas experiências, o aluno “[...] deve dar-se conta das dificuldades que encontra em realizar de facto aquilo que se lhes pede, tomar consciência dessas dificuldades” (SNYDERS, 1974b, p. 212).

Se os alunos não se situam a partir de suas experiências no ensino proposto, se eles não se dão conta das suas dificuldades para realização daquilo que lhes é pedido, esses alunos estarão “[...] perante fórmulas mal compreendidas e incapazes de qualquer repercussão na vida” (SNYDERS, 1974b, p. 212). Por isso mesmo, “a participação do aluno constitui o eixo do ensino, mas não pode significar que a iniciativa lhe pertença nem que a ele pertence descobrir os princípios do pensamento e da acção” (SNYDERS, 1974b, p. 214).

Na realidade, o ensino que propõe Snyders (2001, p. 354) é a unidade da experiência do aluno – suas ideias habituais, as quais não são erros, mas apresentam caráter parcial e unilateral, comuns à aparência imediata – e da verdade científica encerrada nos conteúdos ensinados pelo professor. Essa unidade constitui-se de uma “[...] totalização difícil, que não se obtém senão à

custa de uma série de rupturas, pois não é adição, mas exige ter-se acesso a um novo ponto de vista: o do abstracto”. Acerca do ponto de vista do abstracto, explica-nos Snyders (2001, p. 354) que este “[...] é o único meio de se escapar ao carácter parcial e unilateral das verificações empíricas” e que, somente equipados por um pensamento dialético, podemos “[...] perceber o conjunto das relações no seu carácter de contradição e de dependência, o choque dos contrários e, ao mesmo tempo, a unidade dos contrários”. A unidade alcançada pelo pensamento dialético, por meio da totalização entre verificações empíricas e ponto de vista do abstracto, “[...] não é separada, de modo algum, da experiência vivida e, ainda menos, se opõe à experiência vivida: inscreve-se sempre na sua continuidade”.

Notamos que tal unidade, também denominada por Snyders (1974b) de liberdade, de síntese, de progresso, somente se põe como possibilidade na medida em que o ensino dos conteúdos apoia-se na experiência da criança a fim de revelar-lhe o sentido e o valor daquilo que ela vive.

Em relação ao ensino dos conteúdos, observamos que, na perspectiva snyderiana, para além de simplesmente justificar a sua proposição, o mestre precisa, antes de tudo, incitar os alunos a analisar lucidamente o que esses conteúdos lhes proporcionam, os êxitos que, com eles, podem obter, bem como as satisfações e alegrias que podem resultar de seu aprendizado; porém sem negar ou omitir as possíveis dificuldades e insucessos que poderá haver no percurso de aprendizagem dos mesmos.

Os conteúdos, sob tal perspectiva, não podem, portanto, ser mascarados, utilizando-se, para isso, de meios como a fuga para o passado, para o atemporal, ou a multiplicação de exercícios numa espécie de ginástica intelectual sem fim. Não caberá, também, insistir numa pretensa neutralidade dos mesmos e, com isso, mascarar fatos essenciais. Um exemplo dado por Snyders (1974b, 1979) acerca dessa pretensa neutralidade e mascaramento de fatos essenciais, que destacamos aqui, é o que acontece ao se estudar a Comuna de Paris<sup>26</sup>. Esta é comumente discutida pela escola como um incidente isolado, sem importância e quase nunca é mostrada como uma continuidade revolucionária de 1789.

---

<sup>26</sup> A Comuna de Paris foi um período insurrecional da história de Paris que durou aproximadamente dois meses, de 18 de março a 28 de maio de 1871.

Snyders (1979, p. 9, tradução nossa) alerta-nos para o fato de que uma posição de renúncia e de defesa de neutralidade pedagógica é ilusão, isto porque

a abstenção é uma tomada de posição tão influente sobre os alunos como a afirmação: não dizer nada, ou quase nada, dos dramas suscitados pela colonização é fazer viver nos alunos a convicção de que não houve dramas, que a colonização não suscitou problemas, que foi benéfica<sup>27</sup>.

É ilusório, portanto, acreditar que a escola, quando não trata do problema da colonização, para citar um exemplo, está dando liberdade ao aluno de fazer suas próprias incursões para formação de sua opinião. Na realidade, o que se faz é deixar a criança disponível e, com isso, “[...] submetida às opiniões que a rodeiam, aos preconceitos do ambiente originados em nossa sociedade”<sup>28</sup> (SNYDERS, 1979, p. 10, tradução nossa).

Com isso fica evidenciado que a liberdade do aluno não se alcança pela abstenção por parte do professor. Este, ao se manter silente sobre assuntos essenciais, deixa o estudante refém das opiniões ambientes, das impressões ingênuas ideologicamente comprometidas.

Para Snyders (1974b, 1979, 1981, 1984b, 1988, 2001), somente um ensino progressista que una ação política e longos trabalhos científicos pode, de fato, abordar questões essenciais sem esterilizá-las ou mascará-las, sem descair para a não diretividade ou para o ataque à escola como inimiga a abater. Somente um ensino nesses moldes pode contribuir para que o aluno alcance a liberdade, a síntese (entre continuidade e ruptura), a alegria na escola.

No encerramento desta seção, destacamos que, no decurso de nosso estudo, pudemos observar que Georges Snyders desenvolveu os cinco temas, que ora sistematizamos, lançando mão da questão do antirracismo, denominado por ele como um assunto característico de um ensino progressista. Para nós, a constância de tal assunto na apresentação desses cinco temas, assim como em

---

<sup>27</sup> No original: “La abstención es una toma de posición tan influyente sobre los alumnos como la afirmación: no decir nada, o casi nada, de los dramas suscitados por la colonización es hacer vivir en los alumnos la convicción de que no hubo dramas, que la colonización no suscitó problemas, que fue beneficiosa”.

<sup>28</sup> No original: “[...] sometidos a las opiniones que lo rodean, a los prejuicios del ambiente originados por nuestra sociedad”.

outros escritos<sup>29</sup>, expressa seu compromisso político e pedagógico contra a produção de sub-homens e naturalização das produções humanas.

Neste sentido, o nosso encontro com tal tema adquire um caráter decisivo no encaminhamento desta pesquisa, sobretudo no rumo que damos à próxima seção, na qual propomos a pensar a abordagem do preconceito subsidiada pelas contribuições snyderianas. Sobre os temas racismo e preconceito endereçamos maior atenção na seção a seguir.

---

29 Georges Snyders reporta-se ao tema racismo nas obras **Pedagogia progressista, Para onde vão as pedagogias não-diretivas, La actitud de izquierda en pedagogía, Pedagogias não-diretivas** (capítulo que compõe o livro **Correntes actuais da pedagogia**), **A alegria na escola, J'ai voulu qu'apprendre soit une joie**. Notamos que, nestas obras, tal tema é abordado em sentido contrário ou avesso, como antirracismo. O antirracismo é trazido sempre como exemplo de um assunto próprio de um ensino de esquerda.

## 5 EM BUSCA DE CONTRIBUIÇÕES DO POSICIONAMENTO PEDAGÓGICO DE GEORGES SNYDERS PARA ABORDAGEM DO ANTIPRECONCEITO

Mediante o que expusemos até o momento, empenhamo-nos, nesta seção, em explorar discussões realizadas por Georges Snyders que subsidiem nossa reflexão na abordagem do preconceito<sup>1</sup>, temática afeta ao nosso campo de pesquisa, conforme expusemos na seção introdutória deste trabalho.

Para tanto, seguimos o antirracismo pela trilha desse autor, tema com que nos deparamos no percurso desta investigação e para o qual direcionamos atenção especial em vista do nosso interesse em estabelecer relação entre tal tema e o preconceito concebido como produção humana, cuja materialidade inscreve-se entre as objetivações sob a forma de relações sociais – tal como explicamos em nosso trabalho monográfico (VIEIRA, 2008).

Com a intenção de facilitar o entendimento da relação entre o antirracismo e o preconceito como objetivação humana, adotamos, para este último, conforme anunciamos na primeira seção, a expressão antipreconceito, denominação que consideramos alternativa e compatível com o seu significado original, assim como equivalente à expressão antirracismo empregada por Georges Snyders.

No tocante ao desenvolvimento da seção, primeiramente, estabelecemos aproximações entre os temas racismo e preconceito para, na sequência, explorarmos a abordagem de Georges Snyders à questão do antirracismo. Com o intuito de estabelecermos aproximações entre a abordagem snyderiana do tema e a nossa discussão acerca do antipreconceito, resumimos aspectos da discussão que desenvolvemos no mestrado (VIEIRA, 2008). Por intermédio de aproximações estabelecidas e com base nelas, derivamos contribuições do posicionamento pedagógico de Georges Snyders em prol da abordagem do antipreconceito.

Deixamos assinalado que a pesquisa por contribuições snyderianas que nos move é o entendimento de que o ensino do antipreconceito somente será possível se historicizarmos noções naturalizadas (desnaturalizar aquilo que é

---

<sup>1</sup> Informamos previamente que não trataremos, aqui, de qualquer tipo específico de preconceito. A razão é que o nosso objetivo, neste trabalho, está voltado para compreender a proposição teórico-metodológica snyderiana para a sua abordagem.

histórico e social) do que seja o homem, suas relações sociais, suas lutas e as desigualdades. É precisamente pelo fato de a pedagogia snyderiana se inspirar em tal concepção para propugnar o ensino do antirracismo, dentre outros temas, que nela identificamos as possibilidades de contribuições a serem derivadas para obtermos maior clareza na abordagem do antipreconceito. Além disso, acreditamos que a mesma oferece subsídios para o desenvolvimento de uma ação pedagógica crítica aos processos educativos e sociais em curso.

### 5.1 RACISMO E PRECONCEITO: ESTABELECENDO APROXIMAÇÕES

Para estabelecermos aproximações entre os temas racismo e preconceito, o primeiro, foco de interesse de Georges Snyders, o segundo, objeto de nossos estudos pós-graduados (*lato sensu* e *stricto sensu*, em nível de mestrado), optamos por discutir, primeiramente, o que seja o racismo e o preconceito tal qual se expressam e são definidos na e pela prática social.

Iniciamos pelo tema racismo, cujo termo é apresentado pelo léxico nos seguintes moldes:

Racismo: s.m. [...] **1** conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia, entre as raças, entre as etnias **2** doutrina ou sistema político fundado sobre o direito (considerada pura e superior) de dominar outras **3** preconceito extremado contra indivíduos pertencentes a uma raça ou etnia diferente, ger. considerada inferior **4** atitude de hostilidade em relação a determinada categoria de pessoas <r. xenófobo> [...] (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2373, grifo nosso).

Para entendermos o que está expresso no léxico e apreender historicamente a ideia de raça, recorreremos à discussão de Chauí (2007), na qual expõe que a origem do termo raça é, de certo modo, incerta, embora, na Antiguidade, os gregos já falassem em etnia e genos. Os hebreus, por seu turno, faziam referência ao termo povo, ao passo que os romanos falavam em nação. Tais termos, etnia, genos, povo e nação, significavam, naqueles contextos, grupo de pessoas que descendiam dos mesmos pais originários.

Muitos séculos depois, precisamente no século XII, consoante Chauí (2007), foi encontrado o emprego da palavra francesa *haras*, para fazer referência



à criação de cavalos especiais, cuja utilização do termo generalizou-se para a criação de outros animais, para vegetais, assim como se estendeu, mais tarde, para os seres humanos. Esse uso estendido, conforme anota a autora, teria dado origem à palavra raça.

Há, por outro lado, segundo Chauí (2007), discussões que apontam para um nascimento posterior de tal palavra, já que também se julga que o termo raça seria derivado de um vocábulo italiano, *razza*, cujo significado, a partir do século XV, referia-se às espécies animal e vegetal. Posteriormente, foi estendido para as famílias humanas, segundo sua geração e de acordo com a continuidade de suas características físicas e psíquicas. Tal significado, segundo avaliação da autora, assemelha-se ao atribuído às antigas palavras etnia, genos, povo e nação, empregada por gregos, hebreus e romanos respectivamente.

Outra explicação dada por Chauí (2007) e que convém destacarmos refere-se à atuação da Inquisição no século XVI. No afã de sequestrar as fortunas de famílias judaicas da Península Ibérica e construir um poderio náutico para criação de impérios ultramarinos, o movimento religioso da Inquisição cunhou a expressão limpeza de sangue<sup>2</sup> para nominar a conversão dos judeus ao cristianismo. Mediante tal conversão, a distinção religiosa que divorciava judeus e cristãos recebeu, pela primeira vez, um conteúdo étnico.

Somente no século XIX, a palavra racial passa a figurar socialmente. Com a obra do francês Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), intitulada **Essai sur l'inégalité des races humaines**<sup>3</sup>, introduziu-se o termo raça no sentido de combater todas as formas de miscigenação e de estabelecer hierarquia entre raças, por meio de características supostamente naturais, umas consideradas inferiores e outras superiores. Contudo, só no século XX a palavra racismo foi inventada e traduzida tal como registram Houaiss e Villar (2001), ou seja, como crença em uma hierarquia entre raças, como doutrina que se baseia em pretensão de direito de uma raça, que se considera pura e superior, de dominar todas as demais.

---

<sup>2</sup> A utilização da expressão e do procedimento – limpeza de sangue – foi cunhada pela primeira vez nos Estatutos de Toledo, em 1449, na Espanha. Neles, está determinado o afastamento de todos os conversos (cristãos novos) de cargos e ofícios municipais. Foi, na verdade, muito mais um mecanismo ideológico e religioso que de pureza genética. Os trabalhos de Lopes (1993), Torres (2003), Carneiro (2005) e Souza (2008) ajudam a aprofundar estudos sobre a questão.

<sup>3</sup> **Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas.**

Chauí (2007), em sua análise, permite-nos o entendimento de que, com essa hierarquização entre as raças, hierarquização comprometida com a dominação de uma raça sobre as demais, o racismo torna-se preconceito. Ao incidir sobre pessoas julgadas inferiores, o preconceito racista alimenta atitudes de hostilidade contra elas, as quais podem atingir graus extremados. Exemplo disso é o apartamento total, mais conhecido como *apartheid* – política de segregação racial adotada pela República Sul-Africana entre 1948 e 1955, que objetivava a dominação plena dos brancos sobre os negros, mestiços e minorias de origem asiática – e a destruição física dos genos, ou seja, o genocídio<sup>4</sup>.

Concordamos com Chauí (2007) quando analisa que a violência racista manifesta, seja no caso ibérico, no da colonização das Américas, seja no caso de Gobineau, do *apartheid*, do genocídio levado a cabo pelo nazismo contra judeus, ciganos, poloneses, entre outros povos, assim como o genocídio atual realizado pelos dirigentes do Estado de Israel contra os palestinos, está determinada historicamente por condições materiais. E, ainda, que se trata de uma ideologia das classes dominantes, a qual é tacitamente interiorizada por todas as outras classes.

Na condição de ideologia fundada sobre a crença de que existe uma hierarquia entre os grupos humanos, as denominadas raças, e inspiradora de modos de sentir, pensar, agir e se expressar, o racismo alimenta a hostilidade sistemática contra categorias determinadas de pessoas. Entendido como relação que se manifesta em todos os níveis da vida social e fundado sobre uma ideologia justificadora da hierarquia entre os grupos humanos, o racismo, de forma ideológica, tanto justifica privilégios quanto agressões. Nesse sentido, observamos que o mesmo constitui-se de três elementos relacionados, quais sejam: primeiro, a categorização, colocando em evidência as diferenças; segundo, a hierarquização, por meio da valorização dessas diferenças; terceiro, o tratamento discriminatório, por meio da utilização dessa diferença contra outrem, visando disto tirar proveito.

O racismo, portanto, na condição de ideologia, de invenção humana relativamente recente, não é algo inevitável, porém a sua robustez e continuidade

---

<sup>4</sup> O filme **Hotel Ruanda**, do diretor Terry George, é exemplo da destruição física dos genos, assim como a história trágica de Auschwitz.

estão garantidas pela sua finalidade, a qual reside na dominação e exclusão em uma sociedade de economia capitalista em que prevalecem interesses de classe.

Como bem reconhece Georges Snyders, sob a guarida da ideologia racista, as classes dominantes recrutam as raças inferiores para trabalhar para a raça superior em nome do progresso e do desenvolvimento. Assim foi com a escravidão, com a colonização das Américas, com a imigração de ontem e de hoje, como também com as ações imperialistas.

Para nós, fica evidenciada que a classificação dos seres humanos e sua organização de acordo com uma ordem hierárquica referem-se a um meio de caucionar a dominação de uns sobre outros. Fica evidenciada, ademais, que a diversidade humana em seus caracteres físicos e psíquicos, fundada sobre base histórico-cultural, é convertida em desigualdade. Desse modo, a classificação humana, ou a classificação racial humana, torna-se racismo à medida que uns (curiosamente aqueles pertencentes às classes economicamente dominantes) elegem-se como superiores a outros e passam a dominá-los. Para viabilização de tal domínio, o preconceito racista é posto em ação por meio da hostilidade e atribuição de negatividade e inferioridade a outrem.

Não podemos perder de vista, portanto, que o racismo caracteriza-se por um fundamento de classe, de relações entre as classes. Seu efeito, ao incitar e justificar a contraposição entre os seres humanos, ou em termos racistas, entre as diferentes raças, tem como núcleo gerador a dominação de classe, que irradia a exploração do homem pelo homem sob a regência da propriedade privada.

Já no que se refere ao preconceito, este não é, simplesmente, um conjunto de condutas para com outra pessoa que possui algum atributo concebido como negativo. Trata-se, na realidade, de uma práxis que existe pela e na ação dos sujeitos, os quais se constituem no cerne de formas de sociabilidade instituídas pela ação humana em condições históricas determinadas.

O preconceito caracteriza relações sociais e intersubjetivas definidas pela opressão, intimidação e medo. Composto de muitas dimensões – preconceito racista, étnico, sexista, de idade, xenofóbico, de gênero, religioso, teórico, entre outros –, não deixa de respaldar, em variados graus, violência física ou psíquica contra alguém.

A definição de preconceito trazido pelo léxico, consoante Ferreira (2004, p. 1617), é sinônimo de “conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos [...]”, trata-se de uma ideia preconcebida, um prejuízo, “[...] julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste [...]”. Nesse sentido, refere-se a uma crença rígida que repousa sobre uma generalização abusiva e sobre um erro no julgamento, julgamento este prematuro baseado na ignorância.

Na definição apresentada por Outhwaite e Bottomore (1996, p. 602), o preconceito é tratado como sinônimo de pré-julgamento, dotado de rigidez e negatividade, que incide sobre um indivíduo ou grupo, cujas “[...] conotações básicas incluem inclinação, parcialidade, predisposição, prevenção”.

No que toca ao seu uso moderno, os autores em referência assinalam que o termo preconceito conduz a “[...] muitos significados variantes. Comuns à maioria deles, contudo, são as noções de julgamento prévio desfavorável, efetuado antes de um exame ponderado e completo, e mantido rigidamente mesmo em face de provas que o contradizem” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 602).

De modo original, o preconceito é explicado por Heller (1992), ao dedicar-lhe um tratamento genérico, o qual ora apresentamos para melhor situar o seu significado.

Sem se prender a tipos específicos de preconceitos, a autora em questão explicita que o preconceito tem origem na dinâmica da vida cotidiana, uma das esferas constituintes da realidade. Esta esfera se articula, mas não se confunde, com várias outras, tais como aquelas relacionadas à produção, à política, às relações de propriedade, ciências, arte, moral, etc.

Da análise da autora, depreendemos que, na dinâmica da vida cotidiana, pensamentos e ações são dotados de caráter espontâneo e pragmático, voltados preponderantemente para o momento imediato. Absorvido pelas urgências do cotidiano, o indivíduo nele se orienta de modo probabilístico, utilizando-se da imitação, da ultrageneralização, de analogias, entre outras formas necessárias à cotidianidade. Necessárias porque, “[...] se nos dispuséssemos a refletir sobre o conteúdo de verdade material ou formal de cada uma de nossas formas de

atividade, não poderíamos realizar nem (sic) sequer uma fração das atividades cotidianas imprescindíveis [...]” (HELLER, 1992, p. 30).

Nesse sentido, conforme expõe Heller (1992, p. 37, grifo do autor), “todos esses momentos característicos do comportamento e do pensamento cotidianos formam uma conexão necessária [...]. Todos têm em comum o fato de serem necessários para que o homem seja capaz de viver na cotidianidade”. Isto porque “não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, analogia, precedentes juízos provisórios, ultrageneralização, mimese e entonação”.

Não obstante a imprescindibilidade dessas tendências para a existência da cotidianidade, elas “[...] não devem se cristalizar em absolutos, mas têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação” (HELLER, 1992, p. 37, grifo do autor). Não devem se cristalizar em absolutos porque, quando se cristalizam, faz-se presente a alienação.

Sobre isso, assinalamos, com base na autora aludida, que a vida cotidiana apresenta-se, por conta das atividades heterogêneas que a constituem, dentre todas as esferas da vida social, como aquela que mais se presta à alienação, embora ela não seja necessariamente alienada. Patto (1990, p. 136, grifo nosso), fundamentada em Heller, esclarece-nos que a cotidianidade é alienada somente em

[...] determinadas circunstâncias histórico-sociais, como é o caso da estruturação das sociedades industriais capitalistas. Nestas sociedades, o indivíduo da vida cotidiana é o indivíduo que realiza o trabalho que lhe cabe na divisão social do trabalho, produz e reproduz esta parte e perde de vista a dimensão humano-genérica. Assim sendo, perde de vista as condições de sua objetividade; ao alienar-se, torna-se particularidade, parcialidade, indivíduo preso a um fragmento do real, à tendência espontânea de orientar-se para o seu eu particular. A alienação ocorre quando se dá um abismo entre a produção humano-genérica e a participação consciente dos indivíduos nesta produção [...].

Em acordo com o que alega Vieira (2007), sublinhamos que a alienação, ao se fazer presente na cotidianidade, abre larga passagem para a predominância de preconceitos, os quais são convertidos em uma espécie de óculos com os

quais se olha, entende, explica e valida uma infinidade de situações vividas pelos indivíduos.

Destacamos, com base em Heller (1992), que o preconceito é um tipo particular de juízo provisório e que os juízos provisórios são encontrados em todas as formas de ultrageneralização. E o que é a ultrageneralização? Trata-se de uma das características que está na base do pensamento cotidiano. Na cotidianidade, não é possível examinarmos todos os aspectos de cada situação ou de cada pessoa que nos defrontamos, porém, ao mesmo tempo, urge comportarmo-nos diante delas, o que é viabilizado por meio da ultrageneralização, que é juízo ou regra provisória de comportamento.

De acordo com Heller (1992, p. 44, grifo do autor), entramos em contato com as ultrageneralizações de duas maneiras: “[...] por um lado, assumimos estereótipos, analogias e esquemas já elaborados; por outro, eles nos são ‘impingidos’ pelo meio em que crescemos”.

A ultrageneralização, explica Patto (1990, p. 137), manifesta-se no conhecimento cotidiano das pessoas,

[...] através de analogia: classificamos a pessoa com quem entramos em contato em algum tipo humano já conhecido e nos orientamos frente a ela a partir desta classificação; quando se manifesta no conhecimento cotidiano de situações, o faz pelo uso de precedentes. Sem estes recursos, o homem estaria condenado à imobilidade diante de cada situação ou pessoa com que se defrontasse.

Heller (1992, p. 44) explica-nos que, em todas as formas de ultrageneralização, encontram-se juízos ou regras de comportamentos provisórios. Cada um deles é provisório porque “[...] se antecipa à atividade possível e nem sempre, muito pelo contrário, encontra confirmação no infinito processo da prática”, podendo ser refutado a partir do instante em que não serve mais à orientação e atuação do homem na vida cotidiana.

Acentuamos que um tipo particular de juízo provisório é o preconceito, tratando-se de um juízo provisório falso, cuja orientação nos direciona para a relativização, parcialidade ou, como afirma Heller (1992, p. 45), “ao ‘fracasso’”. O preconceito tem origem no pragmatismo da vida cotidiana, pragmatismo que se

expressa pela unidade imediata de pensamento e ação, pensamento que não é, jamais, teoria em ação, que nunca é práxis<sup>5</sup>.

Por conta dessa natureza imediatista, do efeito passageiro, bem como da fluidez das motivações que constituem a dinâmica da vida cotidiana, o pragmatismo que nela vigora auxilia a identificar o correto e o verdadeiro, que trazem o seguinte significado: “o que revela ser correto, útil, o que oferece ao homem uma base de orientação e de ação no mundo, o que conduz ao êxito é também ‘verdadeiro’” (HELLER, 1992, p. 45). Dessa forma, na cotidianidade, o pensamento e o comportamento que conduzem ao êxito (sejam eles revestidos, ou não, de preconceitos) são, comumente, admitidos como certos, corretos, úteis, sendo, portanto, verdadeiros.

Relaciona-se a essa identidade entre correto e verdadeiro a prevalência, na dinâmica da vida cotidiana, de uma espécie de norma do mínimo esforço. Por meio dela, conforme explicita Heller (1992), buscamos nos aliar, sem conflitos, aos interesses da nossa integração social, o que nos poupa pensamento, conhecimento e decisão individual. Ocorre que essa proteção de conflitos requer, com frequência, o emprego de juízos provisórios, tanto de juízos corretos quanto de juízos provisórios falsos.

Os juízos corretos são aqueles que correspondem ao objetivo visado e os juízos provisórios falsos são aqueles cujas orientações poderiam ser corrigidas mediante experiência, conhecimento, decisão moral individual, mas não o são porque nos protegem, comodamente, de conflitos e confirmam nossas ações anteriores.

Os falsos juízos, ao se cristalizarem, transformam-se em preconceitos. Por isso mesmo Heller (1992, p. 47) define os preconceitos como “os juízos provisórios refutados pela ciência e por uma experiência cuidadosamente analisada, mas que se conservam inabalados contra todos os argumentos da razão [...]”. Os argumentos da razão não têm, nesse sentido, o poder de eliminar, sozinhos, os preconceitos, haja vista estes terem como componente afetivo a fé, um dos afetos que pode nos vincular, de maneira sectária, a uma opinião, a uma convicção, a uma ideia. A fé, de acordo com a autora aludida, resiste ao

---

<sup>5</sup> Vázquez (2007), na obra **Filosofia da práxis**, contribui sobremaneira para o entendimento da questão da práxis.

pensamento e à experiência, bem como não se apoia no saber. Ao contrário, coloca-se em contradição a ele, tendo seu limite na intolerância emocional.

Ao fazer referência ao sistema de preconceitos sociais, Heller (1992, p. 50) sublinha que este não decorre dos preconceitos do homem considerado isoladamente, já que a maior parte dos preconceitos “são provocados pelas integrações sociais nas quais vivem os homens e, dentro dessas integrações, sobretudo pelas classes sociais”.

Os preconceitos, na realidade, têm origem no interior das integrações sociais, quais sejam: a nação, a camada, a classe. Portanto, ainda que a vida cotidiana seja apropriada ao surgimento de preconceitos, não é a cotidianidade que os determina.

Heller (1992) contrapõe-se, nesse ponto, à defesa que vigora na Sociologia contemporânea e na Psicologia Social de que o grupo enquanto tal, despojado de seus determinantes históricos, seja a fonte dos preconceitos. Ela considera que, mesmo que um grupo produza preconceitos, estes tendem a ter natureza efêmera e serem provincianos.

A autora ainda explica que, com o objetivo de consolidar e manter a coesão das integrações, os preconceitos socialmente influentes e com potencial para se universalizarem são erigidos e burilados, os quais são assimilados e aplicados a ocorrências concretas por intermédio de mediações. Todavia “o sistema de preconceitos não é imprescindível a qualquer coesão enquanto tal, mas apenas à coesão internamente ameaçada” (HELLER, 1992, p. 54, grifo do autor).

É, precisamente, nesse momento de ameaça de sua coesão interna que as integrações, em especial as classes sociais, lançam mão de sistema de preconceitos para que sejam mantidas. Isso é feito, sobretudo, pelas classes dominantes, porque as mesmas

[...] desejam manter a coesão de uma estrutura social que lhes beneficia e mobilizar em seu favor inclusive os homens que representam interesses diversos (e até mesmo, em alguns casos, as classes e camadas antagônicas). Com ajuda dos preconceitos, apelam à particularidade individual, que – em função de seu conservadorismo[,] de seu comodismo e de seu conformismo, ou também por causas de interesses imediatos – é de fácil mobilização contra os interesses de sua própria integração [...] (HELLER, 1992, p. 54).



A burguesia, de acordo com essa autora, promove a integração social que mais produz preconceitos, e isso em relação a todas as classes dominantes anteriores que se tem registro na história. Ao contar com maiores recursos técnicos, a classe burguesa empenha-se, via esforços ideológicos hegemônicos, aspirando universalizar a sua ideologia, na conservação da coesão de uma estrutura social que, desde a sua origem, mostra-se instável.

Ainda que, inicialmente, tal classe tenha denunciado e combatido preconceitos, com o estabelecimento da sociedade burguesa fundada na igualdade e na liberdade formais, ela própria passou a utilizar-se de preconceitos e a produzi-los em escala muito maior que antes. Precisou, inclusive, produzir os chamados preconceitos de grupo – nacionais, raciais, étnicos e sociais – que são, segundo Heller (1992, p. 56), todos os juízos falsos que se referem “[...] a todo um grupo homogêneo, independentemente do fato de que essa homogeneidade se baseia em critérios essenciais ou secundários [...]”, tratando-se “[...] de preconceitos contra os membros de um grupo, tão-somente pelo fato de serem membros desse grupo”.

Observamos, portanto, que é na esfera da vida cotidiana, na qual impera o pragmatismo das relações sociais, que se dá a produção do sistema de preconceitos. Pelas integrações sociais, com vistas à manutenção da coesão interna e da satisfação de suas demandas, constitui-se a possibilidade permanente do preconceito. Este adquire *status* de categoria do pensamento e do comportamento cotidianos.

Anunciamos, de um lado, que as definições de preconceito pautadas no léxico (FERREIRA, 2004; OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996) apresentam-se de forma concisa, dando-nos uma indicação superficial acerca do que quer dizer o termo. De outro lado, a discussão teorizada de Heller (1992), possibilita-nos entendê-lo de maneira mais substancial. Ambas são aqui trazidas porque, ainda que de modos diferentes, subsidiam-nos para captar o significado do fenômeno preconceito na prática social.

Destacamos, ademais, que as definições acerca do preconceito e do racismo, há pouco citadas, foram feitas para que possamos, por meio delas,

estabelecer aproximações entre ambos. No entanto, para efetivar estas aproximações, precisamos, antes, delimitar a especificidade entre eles.

Começamos pela especificidade do preconceito. Com base nas definições expostas, o preconceito pode significar, de um modo geral, depreciação de alguém antes mesmo de se saber algo a seu respeito, podendo ou não influenciar negativa e drasticamente em sua vida. E, ainda, abarca uma gama de ideias baseadas em emoções e fatos insuficientes, muitas vezes sem qualquer fundamento, e mesmo assim aceito sem questionamentos, podendo até levar a um trato hostil face aos grupos ou a pessoas isoladamente.

Assinalamos que do preconceito decorrem as seguintes reações: evitar o grupo ou a pessoa, sem lhe querer falar ou encontrar; abuso verbal, falando negativamente do grupo ou para o grupo; discriminação, no sentido de subestimar o grupo ou a pessoa, tratando mal, recompensando menos, boicotando, excluindo; abuso violento, por meio de zombaria, importunando, assediando, ameaçando, prejudicando o patrimônio do grupo; eliminação, por meio de isolamento, proibição, assassinato, linchamento, genocídio, limpeza étnica.

No que se refere à especificidade do racismo, observamos que esta ocorre pela condição de ideologia burguesa, diretamente comprometida com o funcionamento desigual da sociedade regida pela propriedade privada. Ao ser por ela gestado, o racismo tem o poder de discriminar e prejudicar as pessoas sob o pretexto de que elas são hierarquicamente diferentes. Ele concorre, por isso mesmo, para a dominação, subjugação e exploração de pessoas.

Embora preconceito e racismo guardem suas especificidades, entendemos que ambos aproximam-se na medida em que o racismo é o preconceito (racial) em ação, isto é, o preconceito tem sua realização no racismo. O racismo, nesse sentido, é veículo (conduto, canal, meio) do preconceito, é uma das formas em que o preconceito pode ser expresso.

Em outros termos, o racismo é uma dimensão do preconceito, fenômeno que abarca muitas outras faces. O preconceito abarca outras dimensões porque se materializa em modos de sentir, pensar, agir, que podem se tornar, tal como mencionamos anteriormente, racistas, sexistas, xenofóbicos, entre outros. De modo resumido, podemos assinalar que o racismo é manifestação particular do

preconceito, que é fenômeno mais geral visto abranger outras formas de motivação que não a raça.

Explicitada a relação entre ambos, a seguir, estabelecemos aproximações entre a nossa discussão acerca do preconceito, renomeado nesta oportunidade pela expressão antipreconceito e a abordagem snyderiana do tema antirracismo.

## 5.2 ANTIRRACISMO E ANTIPRECONCEITO: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES

Que aproximações estabelecemos entre a discussão do antirracismo, desenvolvida por Georges Snyders, e a discussão do antipreconceito (originalmente intitulada preconceito como objetivação humana), desenvolvida por nós em nossa dissertação de mestrado (VIEIRA, 2008)?

Com vistas a aplanar o caminho para o estabelecimento de aproximações entre as duas discussões e, assim, responder a questão, iniciamos esta etapa da seção discorrendo sobre o significado do tema racismo para Georges Snyders. Na sequência, damos destaque a alguns aspectos da nossa discussão acerca do preconceito, a fim de evidenciar a proximidade desta com a abordagem snyderiana acerca do tema racismo.

### 5.2.1 **Georges Snyders: o antirracismo como um assunto característico de uma pedagogia progressista**

Com base no que expusemos na seção três deste trabalho, supomos que o tema racismo tem como marco fundamental para Georges Snyders a sua dramática estada em Auschwitz como prisioneiro. Ao viver na carne a condição de sub-homem e submeter-se a um cotidiano regido por uma lógica perversa, racista e irracional, a questão do racismo e da opressão se lhe apresentou de modo visceral em sua face de negação e de destruição sistemática do humano.

Tal vivência suscitou-lhe uma profunda tomada de consciência dos problemas humanos, assim como o moveu para uma tomada de posição diante da barbárie de um mundo cujas relações servem à produção generalizada de sub-homens. Essa tomada de posição traduz-se em engajamento por meio de suas

obras que advogam uma pedagogia de inspiração marxista, cujo ensino do antirracismo é apresentado como um exemplo de conteúdo progressista.

Supomos que compreender, por dentro, teorizações, teses e posicionamentos do autor francês no âmbito da pedagogia, por certo, requer rastrear e entender o tema racismo. Primeiro, porque é tema decorrente de sua história de vida e recorrente em suas obras, o que expressa intrínseca coerência entre criador e criações. Segundo, porque, com o estudo realizado, pudemos compreender que tal tema muito ajuda em nossa busca por contribuições na obra snyderiana para abordagem do preconceito.

Com o intuito de melhor explicitar a ligação de Georges Snyders com o tema racismo, procedemos a uma breve retomada acerca de sua prisão em Auschwitz, sobretudo em aspectos relacionados à função do racismo nas relações hierárquicas e opressoras estabelecidas no campo de concentração, assim como procedemos a uma explanação acerca do engajamento do autor no trato com o referido tema no âmbito da pedagogia.

No tocante à função do racismo em Auschwitz, este tinha um papel funesto a cumprir. Mediante a leitura de relatos de ex-prisioneiros (LEVI, 1988; SILVA, 2008), assim como daquilo que rememora Snyders (1996a, 1996b, 2002, 2005, 2008b, 200-) dos dias de prisão, notamos que, desde a chegada dos prisioneiros no campo, estes eram constrangidos por todos os meios e compelidos ao trabalho escravo. Artíficos como a privação de alimento, água, agasalho, sono, acrescidos do medo e da humilhação constantes, eram utilizados com destreza pelos algozes para compelir e enquadrar os prisioneiros à engrenagem do campo.

Notamos, ademais, que, nos campos de trabalho forçado do nazismo, em que seres humanos de diferentes origens, idade, sexo, eram tratados e mantidos como sub-homens, o ódio racista abundava nas relações ali plasmadas, entorpecendo (no sentido de alteração da sensibilidade) e excitando os algozes à barbárie cotidiana, reproduzida com se fosse natural.

A ideia de superioridade e inferioridade das raças era uma bússola importante para orientar as ações de mando e comando dentro das cercas dos campos. Os indivíduos pertencentes a uma dada raça, autodenominada pura e superior, delegavam-se o direito e o poder de dominar outras raças por eles consideradas inferiores.

Com base nessa crença, os indivíduos pertencentes à pretensa raça superior se investiam de autoridade para fustigar outros seres humanos e fazer cumprir, sem remorsos, as ferrenhas e desumanas regras dos campos. A relação estabelecida não era entre seres humanos pertencentes a uma mesma espécie, mas entre raças que não possuíam o mesmo grau de desenvolvimento, sendo uma considerada mais *homo sapiens* que as outras.

Como bem assinala Snyders (2008b), os nazistas estavam convictos de que os homens e as mulheres que faziam de prisioneiros estavam em um estágio inferior na escala evolutiva, que eram espécimes subdesenvolvidos. Portanto, todos aqueles seres humanos não pertencentes à dita raça superior eram enquadrados imediatamente como de raça inferior, como seres nocivos, por isso tratados como sub-homens.

Por certo que o racismo expresso em Auschwitz, como ideário e como ação, era um forte componente que enlaçava as relações hierárquicas e de exploração nesses campos. Por certo que o ódio e o desprezo derivados do racismo contribuíam para o funcionamento da cruel rotina de trabalhos forçados e mortes. Por certo que o racismo teve papel coadjuvante na engrenagem de destruição do humano e de construção de sub-homens sob as leis de Auschwitz.

É possível supor que, para aqueles que vigiavam os prisioneiros, bem como para aqueles que davam as ordens nos campos, o racismo era um tranquilizador de consciência ante a barbárie praticada. O racismo expresso por meio de um ódio figadal, ostensivo, irracional, que não se curvava a argumentos ou ponderações, por certo amainava corações e mentes.

Podemos, ainda, conjecturar que, sob as garras do racismo, mantinha-se, nos campos nazistas, a superexploração de homens e mulheres que, escravizados, eram obrigados a trabalhar até a exaustão. Nesse sentido, atentamos que o campo de concentração nazista foi uma situação de explícita exploração do homem pelo homem, de opressão e de alienação cultivada ao máximo (alienação do trabalho do homem, da consciência do homem sobre si). Isto porque, sem qualquer subterfúgio e tergiversação, nos campos de concentração e trabalhos forçados, ocorreu de modo concentrado a mesma exploração e opressão aos quais são submetidos cotidianamente, tanto ontem como hoje, milhares de seres humanos.

Na realidade, Auschwitz, em sua lógica, dinâmica e relações, foi reconhecido por Georges Snyders como regra em nosso mundo. Para ele, o acontecido no interior dos campos de concentração não se tratou de modo algum de exceção ou de algo novo. Ao contrário, foi reprodução embora exacerbada, de algo que a humanidade já há muito conhecia.

O autor nos faz compreender que, ao mesmo tempo que se trata de um episódio pontual, Auschwitz é, também, algo generalizado, reproduzido em nível mundial todos os dias pelo menos há três séculos (isto é, com a consolidação da sociedade capitalista). Não só se encontra generalizado o racismo, como a violência, os sofrimentos de toda ordem, a humilhação, todos filhos legítimos da opressão que, no cotidiano, manifestam-se de modo mais difuso e confuso, mas que, em Auschwitz, foram vividos intensamente pelos prisioneiros.

Por esta razão, Snyders (2001, p. 325-326) chama-nos a atenção para o fato de que o racismo, seja nos limites do campo de concentração ou fora dele, não se trata de mera opinião e sim de uma ardilosa maneira de “[...] manter uma categoria de proletários numa situação inferiorizada que permite a superexploração; e é também um meio, e para todos nós, de mantermos a consciência tranquila, de não sermos incomodados pela situação discriminatória”.

Como bem pondera Snyders (2001, p. 326), o racismo é expressão “[...] activa e actuante da divisão da sociedade em classes antagônicas; uma tentativa para justificar o injustificável”. Ademais, Snyders (2001, p. 328-329) pondera que “[...] o racismo provoca sempre um irracionalismo, uma recusa de procurar argumentos e explicações [...]”. Diante da recusa de explicações e argumentos racionais, para sustentá-lo “somente têm importância os valores inexprimíveis, do tipo da tradição, do sangue, da raça, valores que aliás se encontram todos encerrados no passado”.

Frente ao irracionalismo que acompanha o racismo e diante da sua tarefa de tentar justificar o injustificável, Georges Snyders posiciona-se em defesa da sua desmistificação, que, segundo ele, exige uma atitude politicamente progressista. Esta atitude progressista não é senão de inspiração marxista. Nesta atitude progressista, denuncia-se a falsidade das teorias racistas, mostrando a quem e ao que elas servem (exemplo disso, dado pelo próprio Georges Snyders,

é mostrar que sem o racismo, o imperialismo não teria alcançado as conquistas de continentes inteiros).

Ao representar uma radical reviravolta em sua vida, uma vez que, a partir de então, questões relacionadas ao racismo, à negação do humano, à produção de sub-homens, decorrentes da perversa exploração e extermínio do humano passaram a fazer parte de seu horizonte, Georges Snyders passa a sentir-se ligado a todos os seres humanos explorados e humilhados, sentimento que o fez se comprometer com os dramas humanos vividos diariamente para além das cercas dos campos nazistas. E de que modo se comprometeu? Conforme vimos na terceira seção, seu comprometimento manifestou-se na sua adesão ao PCF, no fervor de suas aulas, assim como se materializou no conteúdo de seus livros.

Interessa-nos, neste momento, o seu comprometimento materializado no conteúdo de seus livros, sobretudo no que se refere ao tema racismo.

Ao incursionarmos pelo conjunto de sua obra, observamos que Georges Snyders comprometeu-se com temas, discussões e proposições coerentes com a defesa do desenvolvimento humano em face dos processos cotidianos de aniquilamento deste. Observamos, ademais, que o tema racismo é trazido à baila como um exemplo do que seja um assunto característico de um ensino de inspiração marxista. E, também, que tal tema é abordado pelo seu contrário, isto é, pela discussão do antirracismo.

Nas diferentes obras publicadas ao longo de sua carreira, Snyders (1974b, 1979, 1984b, 1988, 2001, 2008b) deixa evidenciado uma persistente e coerente defesa a favor do ensino do antirracismo.

No rastreamento que fizemos em suas obras, notamos que a questão racismo e o seu oposto, o antirracismo, são caras à Georges Snyders, haja vista serem contempladas em obras como **Pedagogia progressista**, produzida 25 anos depois de Auschwitz, e mesmo em sua publicação mais recente, intitulada, **J'ai voulu qu'apprendre soit une joie (Quero que aprender seja uma alegria)**, produzida 60 anos depois de sua deportação e que dela trata de modo franco e reflexivo.

Ante essas evidências, percebemos que ele não se afastou de questões suscitadas por sua vivência de sub-humanidade em Auschwitz. Ao contrário, engajou-se na oposição ao racismo propondo um ensino progressista que trate,

entre outras questões, do antirracismo. Dito de outro modo, ao ir além de sua vivência particular e se posicionar pelos *auschwitzianos* de toda ordem, o mesmo se compromete com uma educação que se propõe ser antídoto à negação do humano, isto é, à produção de sub-homens. E qual é o meio para isso? O meio consiste em lançar mão das obras-primas da cultura (em suas dimensões artística, filosófica, científica, etc.) com base nas aspirações do marxismo, de modo a abrir perspectivas para além do imediato, de modo a agir sobre o mesmo.

O racismo é discutido por Georges Snyders de modo dialético, com vistas à desnaturalizar sua pretensa naturalidade. Fazemos tal afirmação com base na leitura que realizamos de suas obras (SNYDERS, 1974b, 1979, 1984b, 1988, 2001, 2008b), nas quais o autor traz, com frequência, o tema racismo e o aborda com vistas à superação de sua naturalização. Mediante o estudo que realizamos, percebemos que o racismo é tratado como uma criação humana, precisamente uma criação interessada (atende a interesses determinados) da classe dominante, não se tratando, de modo algum, de algo natural.

Nesta direção, faz-nos acreditar que se o racismo é criação dos homens, o seu contrário, o seu avesso – o antirracismo –, igualmente, pode ser construído pelos mesmos.

Tal maneira de compreensão não naturalizada do racismo, por parte de Georges Snyders, é percebida por nós como compatível à nossa abordagem do preconceito como produção humana. Identificamos, diante disso, um ponto de compatibilidade entre ambas as discussões, o qual nos permite uma entrada para evidenciarmos aproximações entre as duas discussões e, a partir disso, buscar contribuições do posicionamento de Georges Snyders para a abordagem do antipreconceito. Para melhor explicitar essa compatibilidade, resumimos, a seguir, alguns aspectos da nossa discussão, precisamente os aspectos que permitem conectá-la à de Georges Snyders.

### **5.2.2 O preconceito como objetivação humana: sumariando uma discussão realizada anteriormente**

Em conformidade com o que vimos na primeira seção, **O preconceito como objetivação humana** é o título que atribuímos à investigação que



desenvolvemos, apresentamos e defendemos junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, para obtenção do título de Mestre em Educação em 2008. Estudamos o fenômeno preconceito sob uma perspectiva sócio-histórica. Perscrutamos tal fenômeno como produção humana, elaborada na relação dialética entre objetivação e apropriação e logramos concebê-lo como uma objetivação sob a forma de relações sociais. Tal produção se desenrola no próprio processo de elaboração dos meios de existência, no interior do qual o mesmo é aprendido pelos homens, tanto de forma intencional quanto de modo espontâneo, por um processo de educação.

Para melhor situar estas questões, expomos os contornos gerais da nossa discussão (VIEIRA, 2008), a qual é, aqui, retomada como prolongamento de esforços para redimensionar a compreensão proporcionada por novas apropriações. Iniciamos com a exposição de nosso entendimento do que seja a relação entre objetivação e apropriação, por meio da qual o indivíduo constitui-se humano e elabora todas as suas criações, entre elas o preconceito.

#### 5.2.2.1 A constituição do preconceito na relação objetivação-apropriação

Em um esforço de ultrapassagem de uma compreensão naturalizada do preconceito, temos nos dedicado ao estudo de tal fenômeno como uma produção humana. Para concebê-lo desse modo, partimos do pressuposto de que o mesmo não é um fenômeno que paira sobre a sociedade, ou tenha uma existência atemporal ou inexorável. Tampouco é algo inerente ao homem ou é própria e adequadamente explicado por si mesmo. Tomamo-lo, na realidade, como uma produção dos próprios homens e defendemos que, como tal, precisa ser compreendido.

Essa compreensão exige-nos lançar mão das categorias objetivação e apropriação as quais exprimem, segundo Duarte (1993), a dinâmica do processo de autoconstrução do ser humano ao longo da história.

No tocante à categoria objetivação, definimo-la como processo de produção e reprodução da cultura humana, da vida em sociedade; enquanto a categoria apropriação é definida como processo de aproximação individual e

internalização das elaborações humanas objetivadas, as quais passam a compor as características singulares do indivíduo.

Destacamos que o processo de apropriação tem sua origem na relação entre o homem e a natureza. E como isso acontece? O homem, por meio da sua atividade transformadora, o trabalho, apropria-se da natureza à medida que vai incorporando-a a prática social. De maneira concomitante, realiza-se o processo de objetivação, que consiste na produção, pela atividade transformadora do ser humano, de uma realidade objetiva, a qual passa a encerrar características humanas. Essa realidade objetiva por ele produzida, na qual se fixam e se acumulam as características humanas, torna necessária outra forma de apropriação, não mais somente como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos da cultura objetivados pela atividade humana.

Essas elaborações objetivadas pelo trabalho dizem respeito a todos os produtos da atividade humana. Abarca tanto os objetos em sentido estrito – objetos do dia a dia, instrumentos de trabalho, máquinas etc. – como a linguagem; as relações sociais entre os indivíduos, compostas de atitudes de vários tipos, entre elas, atitudes de preconceito; e até as formas mais elaboradas, denominadas de objetivações genéricas, que é o caso, por exemplo, da arte, da filosofia, da ciência, etc.

Para efeito de nosso estudo, centramos a atenção na objetivação sob a forma de relações sociais, a fim de situar nesse plano o preconceito.

A respeito da objetivação sob a forma de relações sociais, apoiamo-nos em Duarte (1993, p. 38) para sinalizar que, “além dos instrumentos e da linguagem, as relações entre os seres humanos são objetivações da atividade humana”. No caso delas, isto é, das relações sociais, “[...] tratam-se de determinados tipos de atitudes entre os homens que vão se fixando, se objetivando, e sendo apropriadas por cada pessoa durante sua vida”. Incluímos nesse plano as atitudes de preconceito.

Visto como uma objetivação humana, o preconceito não está em outra parte – por exemplo, na consciência ou em ideias distorcidas, na genética humana, em alguma força superior que paira sobre os homens – senão no interior das estruturas das relações sociais.

Observamos que do conteúdo dessas relações sociais, assim como de quaisquer produtos culturais precisa apropriar-se cada novo indivíduo que nasce, uma vez que ninguém nasce dotado de características humanizadas. Leontiev (1978) explicita, acerca disso, que cada ser humano desenvolve suas faculdades especificamente humanas por meio do processo de subjetivação e objetivação, o qual para se realizar tem como exigência insubstituível que cada indivíduo se aproprie daquilo que foi objetivado pelas gerações anteriores. Cada indivíduo, portanto, se apropria das elaborações humanas – entre elas as noções preconceituosas – e se objetiva com base naquilo que circula no contexto em que vive e que dele subjetiva.

Em relação à objetivação sob a forma de relações entre os seres humanos, no interior da qual localizamos o preconceito, sublinhamos que os indivíduos, desde o nascimento, vão se apropriando das estruturas de relações sociais de forma mediada, as quais estão objetivadas nas atitudes, ou de forma mais ampla, nos modos de pensar, sentir e agir.

Destacamos que o processo de apropriação-objetivação, que se desenvolve no convívio com outros indivíduos, na relação com a cultura, é, em sentido lato, um processo de educação, o qual conta, por seu turno, com um processo de transmissão. O processo de transmissão, seja de uma atitude de preconceito, por exemplo, seja de qualquer outro produto da cultura, tanto pode ser intencional como espontâneo. Intencional se aquele que ensina tem a intenção explícita de ensinar; e espontâneo quando não há essa intenção explícita, ou melhor, “[...] quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando [...]” (DUARTE, 1993, p. 47-48). Seja de forma intencional ou espontânea, o processo de transmissão, pela sua função – que é possibilitar a apropriação pelo outro de uma objetivação humana –, é sempre um processo de educação.

Por meio desse processo de educação, ocorre a formação do homem, formação esta que se realiza sob a relação dialética entre objetivação e apropriação, isto é, cada indivíduo torna-se homem apropriando-se dos resultados da história social e, ao mesmo tempo, objetivando-se no interior dessa história. Sob a relação objetivação e apropriação, o homem elabora todas as suas

criações, até mesmo o preconceito, criação humana dotada de múltiplas facetas e motivações.

Outro aspecto que queremos evidenciar diz respeito ao entendimento de que o preconceito tem suas raízes assentadas no processo de produção da vida e, isso, em diferentes épocas históricas, locais e formas de produção material da existência. De forma breve, expomos, a seguir, esta questão.

#### 5.2.2.2 A produção do preconceito no processo de produção da existência

De antemão, destacamos que o preconceito não é uma invenção da contemporaneidade. Na realidade, tem raízes históricas, que emergem do processo de produção da existência (é neste processo que encontramos os elementos necessários para compreender as produções humanas, dentre elas a objetivação do preconceito).

Pautadas em estudos de autores clássicos e contemporâneos, entre eles, Marx (2001), Marx e Engels (1986), Engels (1985; 1997), Bianchetti (1998) e Barroco (2007), compreendemos que o preconceito existiu em outras épocas históricas, em diferentes locais, formas de organização social e sob outras circunstâncias. Compreendemos, ainda, que o mesmo foi produzido em sociedades primitivas, em sociedades da chamada Antiguidade, durante o período chamado Idade Média, no processo de nascimento e consolidação da sociedade capitalista, bem como continua a existir, sob a possibilidade de continuidade e ruptura na atualidade.

Com base no pressuposto de que as relações sociais de produção são derivadas das formas organizativas do trabalho, consideramos que as relações entre os indivíduos, inclusive as relações de preconceito, estão em correspondência com o modo como produzem a vida. E o que isto significa? Para um melhor entendimento do significado dessa correspondência, lançamos mão de um exercício de reflexão por meio do qual evidenciamos a conformidade entre a forma de produção da vida em sociedade e as relações entre os indivíduos.

Trata-se de um exercício de reflexão que versa sobre a produção da vida na sociedade de classes, situada no século XIX, sob os efeitos do processo de

industrialização, da intensa divisão do trabalho, da concentração da população nas cidades, bem como da concorrência e comércio mundial.

Com base em minucioso estudo realizado por Engels (1985), em meados do século XIX, sobre a Inglaterra, país mais avançado em termos de produção e relações capitalistas da época, nós observamos que, sob o manto das relações capitalistas, tudo é explicado em razão do lucro, até mesmo as relações entre os homens, que deixam de ser humanas para serem convertidas em relações puramente econômicas. Isso significa, conforme bem destaca Engels (1985, p. 312), que “todas as condições de vida são avaliadas em função do lucro, e tudo aquilo que não dê dinheiro é idiota, irrealizável, utópico”. Nesse sentido, “a relação entre o industrial e o operário não é uma relação humana, mas sim uma relação exclusivamente econômica”.

De tal afirmação, depreendemos que relações monetárias e econômicas não são relações humanas, não requerem humanidade no trato com o outro. Tal conjuntura propicia, por certo, a produção de preconceito, cuja configuração revela-se condizente ao estado de coisas.

Destacamos, ainda, ancoradas no autor citado, que, na era do capitalismo industrial, os meios de vida são subtraídos de milhares de seres humanos, ao mesmo tempo lhes são impostas condições miseráveis de existência. Além de tudo, contam com o forte braço da lei para constrangê-los. A esse respeito, Engels (1985, p. 206), por intermédio de sua análise, mostra-nos que o homem expropriado, embora chamado de homem livre, é obrigado a vender a si próprio, já que é “[...] escravo das necessidades mais elementares e do dinheiro com o qual é necessário satisfazê-las”.

Observamos que, preocupado em apreender a materialidade na qual se funda a forma de vida de milhares de pessoas que produziam a pujança da Inglaterra industrial e, assim, produziam suas vidas, Engels (1985) partiu de uma realidade empírica sem, no entanto, se deixar por ela convencer. E o que isso nos mostra? Isso nos mostra que ele não atribuiu aos homens e mulheres reais, produzidos e produtores, a autoria exclusiva de seus feitos. Não abordou homens, mulheres, crianças e idosos, cujas condições de existência são espantosas, com os óculos do preconceito, chamando-os, por exemplo, de sujos, preguiçosos, delinquentes, promíscuos, desleixados, fracos de vontade, inaptos, feios,

negligentes, etc., como seria fácil fazer ao se olhar, fugazmente, para a realidade empírica.

Constatamos que, com sua postura, até mesmo os traços físicos, característicos de parcelas dos trabalhadores que investigara, tais como uma constituição fraca, raquítica, magra, não foram por ele apontados de forma preconceituosa, como determinação genética própria de uma dada raça, mas como atributos históricos, decorrentes do estado de abandono a que milhares de indivíduos estavam condenados.

Uma denúncia feita por Engels (1985, p. 134) que vai nessa direção, e digna de menção, diz respeito à questão de que “[...] no plano moral, os operários são afastados e desprezados pela classe no poder, tal como o são física e intelectualmente”. Ao refletirmos acerca desse afastamento e desprezo, é possível inferir que essa postura, certamente, conta com o uso de preconceitos diversos. Por suposto, perceber e conceber o outro como inferior, dotado de menor humanidade, precisando, portanto, ser afastado, excluído, marginalizado, exige a construção de um muro de preconceitos, o qual impede, até certo ponto, a aproximação, a possibilidade de identificação com o outro, conservando não só as diferenças entre os homens, mas, sobretudo, as desigualdades. É provável que o preconceito desempenhe, nesta relação, um papel importante, já que blinda as consciências e cauteriza os sentimentos.

Percebemos que, mesmo em relação aos vícios dos trabalhadores, que tanto escandalizam os indivíduos da outra classe – referimo-nos ao alcoolismo e à vida sexual promíscua –, Engels (1985) assevera que as causas desses vícios foram desencadeadas pela própria burguesia. Fundamenta sua afirmação no fato de os meios de existência indispensáveis terem sido retirados dos trabalhadores e as condições de vida, com as quais é impossível subsistir, foram-lhes impostas, restando-lhes dois únicos prazeres, e dos mais grosseiros – a bebida e o sexo.

Reconhecemos no autor supracitado a clareza de que tratar aqueles seres humanos pelos seus vícios, atribuindo-lhes toda a responsabilidade por isso, estigmatizando-os, é abordar o fenômeno em si, é abordar questões adjacentes e não a sua causa. É, ainda, explicar o que o homem é pelo viés do preconceito em sua dimensão perversa, que encaminha para as explicações naturalizadas e

biologizantes das formas de ser, das maneiras de viver e que, desse modo, conduzem à barbárie.

O preconceito, como já assinalamos, tem sua base no processo de produção da vida e por isso está indissolivelmente ligado ao estado de coisas vigentes e constitui-se, se tomado nesse aspecto, ou seja, em sua dimensão perversa, em um instrumento adverso à transformação radical desse estado.

Outro destaque que fazemos com base na análise de Engels (1985, p. 152, grifo nosso), é que, ante uma situação social aterradora e assustadora, a burguesia “[...] não é capaz de se dar conta dos fatos, quanto mais perceber suas conseqüências”. Admirado, o autor acrescenta, que “só há uma coisa surpreendente: que os preconceitos de classe, as opiniões preconcebidas e repisadas possam causar uma cegueira quase total, [...] diria mesmo insensata, a toda uma classe de homens”.

Diante dessa citação, inferimos que é pela lente do preconceito que tal classe enxerga e explica a realidade naquilo que a favorece. Mas que realidade seria essa? Tal realidade passa, por exemplo, pela invenção e aperfeiçoamento de máquinas – em um primeiro momento, máquinas manuais e depois mecânicas – que provocam, de um lado, uma revolução na produção, aumentando-a e, concomitantemente, diminuindo o trabalho pesado, lançado à máquina. E, de outro lado, como expõe Engels (1985, p. 160), transforma “[...] o trabalho de adultos em simples vigilância que também pode ser exercida por uma mulher fraca, e mesmo por uma criança, o que eles efetivamente fazem pelo terço ou metade do salário de um operário [...]”. A consequência disso, como não poderia deixar de ser, é que “[...] os homens adultos são cada vez mais afastados da indústria e nunca mais são reempregados nesta produção crescente”.

Engels (1985) assinala que, em decorrência dos progressos em termos de maquinário, houve a instituição do trabalho feminino e infantil nas fábricas, uma vez que a produção passou a exigir dedos ágeis ao invés de força física. Empregado no lugar dos homens, por ser mais ágil e rentável, o trabalho de milhares de mulheres e crianças, muitas destas bastante pequenas, criou uma desorganização e mesmo desagregação na família operária. Ante a situação nova, suspeitamos que novos preconceitos foram produzidos em correspondência com a mesma.

Fazemos tal afirmação porque, ao se partir desse efeito imediato – desagregação da família – e não de suas causas mediatas, criam-se, por certo, preconceitos condizentes com a situação. Criam-se, por exemplo, preconceitos em relação à mulher e à criança operárias. À criança, cabem preconceitos contra a sua probidade moral, intelectual e física. Já à mulher, desfecham-se preconceitos em relação ao seu comportamento negligente com os filhos, o marido e o trabalho doméstico, ao seu comportamento classificado de libertino, entre tantos outros igualmente perversos.

No que diz respeito aos jovens e crianças trabalhadoras, filhos do operariado fabril inglês, Engels (1985) explica que, primeiro, a burguesia os coloca em péssimas condições de existência e lhes tira os locais de diversão – refere-se ao processo de expropriação das terras para instauração da produção capitalista –, deixando-lhes ao alcance apenas a taberna e seus vícios; depois, explora essas condições em seu proveito. Como redenção, oferece às crianças e aos jovens a fábrica com suas extenuantes jornadas de trabalho e irrisórios salários. No entanto, quando não é mais de seu interesse, ou por desgaste e envelhecimento da peça humana, ou por alterações das condições históricas, como ocorreu, por exemplo, depois das revoluções proletárias no decurso do século XIX, descarta-os, mas não sem antes marcar as suas condições de supérfluo – sinônimo de inútil por excesso, desnecessário –, criminosos, escória, marginais.

Na realidade, coloca-se a lente do preconceito e, com a mediação desta, põe-se a explicar a condição e o comportamento desses seres humanos. Vistos através de lentes preconceituosas, crianças e jovens, rebaixados à condição de párias sociais, são facilmente tratados como naturalmente propensos à delinquência, à ignorância, menos capazes, mais preguiçosos e perigosos. A sua existência é marcada por uma variedade de preconceitos perversos, os quais são interiorizados, reproduzidos, acreditados. Acreditados, inclusive, por eles mesmos, que sofrem diretamente essa condição, e pelos que fazem parte de seu círculo de convivência, por aqueles que estão próximos ou que estão na mesma condição de expropriados de humanidade, de riquezas.

Ao denunciar os preconceitos de classe erigidos pela burguesia inglesa, Engels (1985) explicita-nos que aquilo que os homens dessa classe produziram



em termos de preconceito e como produziram foram coincidentes com o que eles eram, ou melhor, foram coincidentes com a produção de suas existências, com seus interesses de classe. E o que isso significa? Significa que uma classe de indivíduos – a burguesia –, com posição de mando e comando sobre outros homens, produziu e disseminou uma gama de preconceitos (favoráveis a si e contrários a outrem). Em um contexto social erigido sobre a opressão de uma classe sobre outra, esses preconceitos foram necessários à produção material de suas vidas, à manutenção e continuidade de suas existências (como classe burguesa), existência essa na condição de indivíduos de uma classe que explora outras e se apropria privadamente da riqueza social produzida.

Não podemos olvidar um só momento, conforme vimos com Heller (1992), que o preconceito é produzido e aprendido pelas relações cotidianas, as quais são orientadas pelas ideias dominantes de cada época. Como bem nos ensina um dos preceitos marxianos, as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante. Trata-se de ideias que informam e educam (espontaneamente ou intencionalmente) os indivíduos nas relações cotidianas, indivíduos estes pertencentes a todas as classes.

Acreditamos, não obstante, que, assim como as ideias da classe dominante, servidas de preconceito, educam a todos, o seu contrário também seja possível, ou seja, ensinar o antipreconceito, que é a crítica, a desnaturalização, a historicização dos preconceitos dominantes de uma época, revelando-os como socialmente comprometidos com a manutenção do *status quo*.

Nesse sentido, apostamos em uma educação que aborde o preconceito em suas diferentes manifestações e como produção humana. Tal feito exige, necessariamente, um esforço no sentido de revelar os vínculos existentes entre os fenômenos sociais, as suas contradições, as lutas e os antagonismos que os movem, de modo a abordar o preconceito para além de concepções naturalizadas que o sustentam.

À procura de entendimento e subsídios para lidar com o preconceito sob a perspectiva ora apresentada, ou seja, trazendo à tona seus determinantes e vinculações, recorremos às obras de Georges Snyders, nas quais identificamos uma abordagem (do racismo e de outros temas) que prima em desvelar as vinculações materiais das criações humanas.

Apresentada a nossa discussão acerca do preconceito concebido como objetivação humana, seguimos para o próximo ponto, no qual buscamos evidenciar aproximações entre a nossa discussão do preconceito e a abordagem snyderiana a respeito do antirracismo.

### **5.2.3 Aproximações entre as discussões do antipreconceito e do antirracismo**

Mediante o que sumariamos da nossa discussão acerca do preconceito, dedicamo-nos, neste momento, ao estabelecimento de aproximações entre tal discussão e o que teoriza Georges Snyders sobre o antirracismo.

A primeira aproximação que estabelecemos refere-se à similaridade de expectativa, em ambas as discussões, para não naturalizar o ser humano e as suas produções. De nossa parte, tal similaridade de expectativa fica evidenciada ao concebermos, de forma histórica, a constituição do homem e, por esse mesmo caminho, conceber as criações humanas. Ao nos pautarmos na relação dialética apropriação-objetivação para compreender a constituição histórica do ser humano, bem como as objetivações de diferentes ordens criadas e apropriadas pelo homem, situando o preconceito como uma das objetivações, sob a forma de relações sociais, deixamos evidenciado o nosso esforço em não conceber o homem e suas produções de modo naturalizado.

Reconhecemos que tal feito, de nossa parte, é convergente com o posicionamento snyderiano de oposição à naturalização do racismo e de seus produtores. Notamos que, tal como Georges Snyders empenha-se em desnaturalizar o racismo ao mostrar suas vinculações no seio da luta de classes e, por esse meio, interpretando-o, de modo dialético, como antirracismo, nós nos propomos, igualmente, a desnaturalizar a noção corrente de preconceito.

Para isso, procuramos compreender sua materialidade e seu fundamento nas relações desiguais entre os homens, o que nos possibilita chegar à compreensão do preconceito como objetivação humana. Em nosso entendimento, tal compreensão do preconceito assemelha-se à abordagem dialética pela qual Georges Snyders lida com o racismo.

Em face da afinidade por nós identificada no curso do trabalho, não resistimos à tentação de avançar e substituir a denominação que demos à nossa discussão (o preconceito como objetivação humana), pela expressão antipreconceito. A favor desta renomeação, conforme já vimos na introdução desta seção, argumentamos que o termo antipreconceito mostra-se alternativo e compatível ao significado da denominação original (preconceito como objetivação humana), bem como se trata de expressão inspirada diretamente na denominação antirracismo, empregada por Georges Snyders, com equivalência de sentido.

Sobre esse sentido equivalente, interessa-nos destacar que, em ambos os casos (no caso do antirracismo e do antipreconceito), procuramos entender os fenômenos racismo e preconceito por dentro, pelo seu avesso, ou seja, conhecer suas determinações reais, a materialidade que lhes dá vida, sustenta e os dissemina como recurso favorável a um modo de funcionamento ardiloso das relações sociais.

Outra afinidade que demarcamos entre a nossa discussão e a de Georges Snyders acerca do antirracismo refere-se à filiação de ambas à perspectiva histórico-materialista. Notamos que, do mesmo modo que, para conceber a discussão do antirracismo, Georges Snyders orientou sua análise pela ótica marxista, o preconceito, tal qual o discutimos, somente pode ser entendido como um tipo de objetivação humana, configurada segundo as demandas da produção da vida de cada época e sociedade, porque nos fundamentamos em postulados do materialismo histórico. Essa afinidade de perspectiva teórica entre ambas as discussões é, para nós, de fundamental importância. Isto porque não nos parece coerente pesquisar subsídios para a abordagem do antipreconceito em teorias externas ao materialismo histórico.

Outra aproximação que estabelecemos entre as discussões diz respeito ao interesse, em ambas, cada uma a seu modo, em situar seus respectivos temas no âmbito da educação escolar. Notamos que, nas discussões de Georges Snyders, é notório o empenho para com o ensino do antirracismo, ao passo que, em nossa discussão (VIEIRA, 2008), tal feito é somente anunciado como necessário, não chegando, portanto, a ser desenvolvido.

Precisamente por considerarmos a abordagem do antipreconceito como necessária é que nos amparamos nos fundamentos de um autor que se debruçou longamente sobre questões eminentemente educacionais. Com base no que expusemos na quarta seção desta tese, consideramos que muitas são as contribuições que podem ser apropriadas do posicionamento de Georges Snyders para a educação na atualidade. E, isto, tanto para o ensino do antipreconceito como para o ensino de qualquer outro tema.

Demarcado aproximações entre a nossa discussão sobre o preconceito e as discussões de Georges Snyders, procuramos, a seguir, derivar contribuições de seu posicionamento pedagógico para o ensino do antipreconceito.

### 5.3 DERIVANDO CONTRIBUIÇÕES DO POSICIONAMENTO PEDAGÓGICO DE GEORGES SNYDERS PARA A ABORDAGEM DO ANTIPRECONCEITO: O MOVIMENTO CONTINUIDADE-RUPTURA EM FOCO

Que contribuições podem ser derivadas do posicionamento pedagógico de Georges Snyders em prol da abordagem do antipreconceito?

Convictas da fecundidade da obra snyderiana, a qual permite diversas entradas e derivações, estamos cientes da impossibilidade de abrangermos a totalidade de lições e reflexões nela contida. Desse modo, estabelecemos um acesso por meio do qual podemos viabilizar nosso intento de derivar contribuições do posicionamento pedagógico do referido autor. Dentre os acessos possíveis, e a partir destes, às muitas contribuições que podem ser derivadas de seu posicionamento pedagógico, elegemos para esta investigação um que consideramos de primacial importância. Referimo-nos ao movimento continuidade-ruptura que norteia as reflexões e proposições de Georges Snyders.

No decurso da investigação que realizamos sobre suas obras (SNYDERS, 1965, 1974a, 1974b, 1979, 1981, 1984a, 1984b, 1988, 1993, 1995, 1996b, 2001, 2004, 2008a, 2008b), pudemos observar o seguinte: qualquer que seja o tema por ele tratado, este é passível de uma abordagem que abarque o aspecto da continuidade no ponto de partida, conte com o aspecto da ruptura no percurso, de modo que uma síntese possa ser alcançada no ponto de chegada, o qual se torna

novamente um ponto de partida para que outras compreensões sejam constituídas.

Com o respaldo desta observação, podemos afirmar que o movimento continuidade-ruptura revela-se basilar em suas discussões teóricas, assim como em sua proposição teórico-metodológica. Ante essa compreensão, divisamos, em tal movimento, uma importante contribuição para o ensino do antipreconceito.

Mas de que modo o referido movimento pode contribuir para a abordagem do antipreconceito? Antes de adentrarmos nas sendas do movimento continuidade-ruptura, a fim de explicitar tal contribuição, não nos dispensamos de inteirar do modo pelo qual Georges Snyders lida com o ensino do antirracismo ao se pautar nesse movimento. Consideramos que, de um apropriado entendimento a esse respeito, depende a adequada abordagem, de nossa parte, do antipreconceito. Voltamo-nos, então, neste momento, para a questão do movimento continuidade-ruptura, bem como para a abordagem do antirracismo consoante tal movimento.

Entendemos que a abordagem de todo e qualquer tema pautada no movimento continuidade-ruptura principia pelas experiências espontâneas vividas pelos alunos, reconhecidas como ponto de partida para a ação pedagógica. Tais experiências dizem respeito ao plano da continuidade, sobre o qual todo o processo de ensino deve ser conduzido. Para tanto, é preciso que o professor detecte o ponto de partida, pertencente à dimensão da continuidade, para conduzir intencionalmente um avanço, por parte do aluno, para além dos limites da sua experiência espontânea e imediata.

Para conduzir esse avanço, é preciso que o professor insira elementos de ruptura no plano da continuidade. Para isso, lança mão da teoria e, de forma diretiva, conduz o aluno até conhecimentos que lhe permitam não somente o conhecimento teórico dos fatos, como a compreensão de sua prática e modificação de suas atitudes.

A teoria, na proposição snyderiana, é concebida como uma produção nascida da prática real e, por isso mesmo, tem potencial para promover a tomada de consciência dessa mesma prática, já que é um modo de apreender intelectualmente o real. A teoria, sob tal perspectiva, proporciona tanto uma visão de conjunto como possibilita ao aluno o reconhecimento (tomada de consciência)

daquilo que aprendeu espontaneamente na vida cotidiana. Para que a teoria ensinada seja representativa e elucidativa da prática real, é preciso que o professor articule conceitos (científicos, filosóficos, artísticos, etc.) e ação política (SNYDERS, 1974b).

Assinalamos que, do encontro da dimensão da continuidade e da ruptura, diretamente conduzido pelo professor, um confronto se estabelece. Alcançar a ultrapassagem desse confronto significa que uma nova compreensão do vivido (da mesma experiência do ponto de partida, que já não é mais a mesma) foi atingida. A nova compreensão alcançada, graças à ultrapassagem do confronto, abarca uma visão de conjunto e visa a uma atuação (no plano da continuidade) que tenha em aberto novas perspectivas. Tal ultrapassagem é representativa da síntese, da liberdade ou, ainda, da alegria cultural da qual fala Snyders (1988, 1993, 1995, 1996b, 2008a, 2008b).

Para melhor explicar estas questões sinteticamente expostas acerca do movimento continuidade-ruptura, nós consideramos pertinente recorrer a questões apresentadas por Georges Snyders referentes ao antirracismo.

### **5.3.1 Abordagem do antirracismo pautada no movimento continuidade-ruptura**

O referido autor serve-se de situações reais vigentes na França, em que crianças de origem francesa frequentam a mesma escola e habitam os mesmos bairros que crianças de origem estrangeira, em especial crianças negras e árabes argelinas, para discutir o modo pelo qual o preconceito racista se faz presente nas relações entre as crianças. Nessa busca, toma conhecimento dos meios mais comuns pelos quais as crianças assimilam, espontaneamente, ideias racistas.

Snyders (1984b, p. 24) destaca a esse respeito que elas vão se apropriando de tais ideias, pelo menos, por três vias. Uma dessas vias são as histórias em quadrinhos que muitos alunos costumam ler e, nessas histórias, “[...] há negros que se parecem com animais, que têm umas caras patibulares; há uns amarelos misteriosos e cruéis, há uns árabes hipócritas e astutos. E aí está uma primeira origem das ideias que eles têm”.

Outra via de origem das ideias racistas é o que conta a televisão, bem como aquilo que os pais contam está pautado no que assistem, sendo frisada a ideia de que “[...] essa gente é perigosa, que é preciso desconfiar dessa gente, etc.” (SNYDERS, 1984b, p. 24).

Uma terceira via destacada consiste no convívio com colegas negros, amarelos ou árabes. Na convivência com estes colegas, as crianças observam que alguns são simpáticos ao passo que outros não. Embora isso seja comum acontecer com quaisquer outros colegas, a ideia que, em geral, prevalece entre as crianças de origem francesa é a de que os colegas negros, árabes, amarelos não são boa gente.

Snyders (1984b, p. 25) explica-nos que tal ideia prevalece porque as crianças aprendem, por estas (três) e outras vias, desde tenra idade, ideias impregnadas de racismo, as quais insinuem que “[...] toda essa gente deve ser objecto de desconfiança, ‘não são boas peças’”. E, ainda, que os costumes de toda essa gente “[...] parecem estranhos e suspeitos e de mau carácter”. Banhados pela ideologia dominante e pelos preconceitos dominantes, crianças e jovens tendem, confusamente, a se encerrarem sobre si mesmo, submetendo-se à lógica de que “[...] nunca se está seguro com aqueles que não são como nós [...]”.

Consideramos esse exemplo dado por Georges Snyders ilustrativo do que seja o ponto de partida, no interior do plano da continuidade (prática cotidiana vivida pelas crianças), do qual o professor deve partir na condução de um ensino pautado na continuidade-ruptura. Notamos que no plano da continuidade encontra-se o vivido pelos alunos, ou seja, suas ideias, sentimentos e ações espontaneamente adquiridas.

O vivido, conforme ensina-nos Georges Snyders, é a base sobre a qual o ensino deve repercutir desde o ponto de partida até o ponto de chegada (alcance da síntese, conforme veremos mais adiante). Trata-se da referência a ser tomada pelo professor para conduzir seus alunos (com suas ideias impregnadas de racismo) até os conhecimentos novos para uma atitude nova, que consiste em alargar a experiência inicial, relacionando-a com outras experiências não conhecidas a princípio.

Embora a experiência inicial da criança, que demarca o plano da continuidade, seja o material básico para a organização de todo o processo de ensino, não podemos perder de vista, conforme já mencionamos na seção anterior, que, se queremos “[...] tirar partido dela, é preciso que ‘do exterior’, de fora alguma coisa se introduza de autenticamente diferente, de verdadeiramente novo” (SNYDERS, 1974b, p. 199). Para que seja introduzido do exterior algo verdadeiramente novo (elementos de ruptura), observamos que algumas condições devem ser criadas pelo professor, visto que os alunos não vão simplesmente abjurar suas ideias racistas. Nesse sentido, ao professor, cabe confrontar os alunos com interrogações essenciais (SNYDERS, 2001).

Objetiva-se, com isso, fazê-los se interessar por aquilo que será ensinado acerca do racismo, de modo que percebam que o conteúdo a ser aprendido refere-se a eles mesmos. A confrontação com interrogações essenciais pode ser traduzida como um esforço, por parte do professor, para colocar o aluno frente a uma dificuldade real.

Um exemplo que consideramos representativo da dificuldade real com a qual o aluno deve ser confrontado consiste em situá-lo frente à contradição que permeia sua postura de, por um lado, sentir-se atraído pela diferença expressa pelo colega árabe (para usar um exemplo do nosso autor) e, por outro lado, sua recusa e afastamento desse mesmo colega. Para Snyders (1974b, p. 201), é preciso que o aluno seja confrontado com interrogações que o provoquem a pensar sobre o significado do “[...] fechar-se em si mesmo, o limitar-se a si mesmo, o que faz com que os outros apareçam como absurdos”.

Uma interrogação essencial que consideramos pertinente apresentar ao aluno ante essa sua dificuldade real pode ser expressa do seguinte modo: Qual o significado de se eleger um tipo humano como exemplar e, em comparação a este, os outros (árabes, negros, amarelos, conforme exemplificado por Georges Snyders) parecerem absurdos, menos desenvolvidos, logo, estranhos e suspeitos?

Concordamos com o nosso autor quando pondera que, embora a criança não tenha a força necessária para resolver por si mesma esse tipo de interrogação e, sobretudo, resolver a contradição em que vive (de se fechar para o outro, mas também de se interessar por ele), é preciso que ela perceba a



existência da mesma. Fazê-la perceber requer, necessariamente, confrontá-la com interrogações essenciais.

Destacamos que à medida que os alunos são confrontados com tais interrogações e, por meio destas, vão sendo provocados e vão tomando consciência de suas próprias posições racistas, outras condições vão sendo criadas para que o professor possa “[...] introduzir validamente os elementos de ruptura que não estão contidos nas experiências das crianças [...]” (SNYDERS, 2001, p. 325). Nesse sentido, observamos que, em conexão com as interrogações essenciais apresentadas aos alunos, estão as explicações dadas pelo professor acerca do racismo.

Com as explicações, pretende-se introduzir, no plano da continuidade, elementos de ruptura, os quais concorrem para revelar os complexos mecanismos que envolvem o preconceito racista. São explicações que contêm conhecimentos novos, os quais entram em confronto com as ideias racistas plantadas no plano da continuidade e aprendidas na cotidianidade. Sobre esse confronto, Snyders (1974b, p. 204) expõe que aquilo que o professor ensina (por exemplo, acerca do racismo), permite ao aluno “[...] notar e viver uma ultrapassagem da contradição”. Com essa ultrapassagem, “o aluno não perde o contacto com a sua experiência, com a sua vida, visto que as observações e as pulsações que haviam escalonado o seu itinerário permanecem presentes, visíveis, como degraus a um tempo mantidos e superados”.

Na realidade, nessa ultrapassagem, representativa da síntese, o aluno conta com suas experiências reais, as quais são, ao mesmo tempo, conservadas e ultrapassadas. Sobre isso, Snyders (1974b, p. 202) pondera que “[...] à medida que avançam para essa atitude de síntese, [...] se estabelece uma continuidade profunda com as primeiras experiências, [...] se cria um prolongamento dessas mesmas experiências”. As experiências dos alunos (plano da continuidade) não são, portanto, algo à parte, bem como não permanecem no mesmo nível. Não permanecem no nível primeiro porque os conteúdos evocados pelo professor não ficam na aparência do que se vive. Na verdade, são conteúdos entendidos como teorização da prática. Tal questão nos remete à unidade teoria e prática tratada por Georges Snyders.

De acordo com o que apresentamos na seção anterior, tal unidade requer que a teoria ensinada pelo professor tenha sua origem na prática e seja a tomada de consciência dessa mesma prática. Nessa direção, a unidade teoria e prática (visada pelo professor) se revela no reconhecimento, por parte do aluno, do que foi adquirido em sua experiência cotidiana, do que foi mantido dessa experiência e, ao mesmo tempo, o que foi ultrapassado.

Acerca dessa unidade, destacamos, com base em Snyders (2001, p. 332), que esta permite que “[...] o aluno não seja entregue ao cepticismo, nem alienado numa verdade exterior”. Assim o permite porque o professor, no cumprimento de seu papel, conduz o aluno, tanto na teoria quanto na prática e em continuidade-ruptura, a entender as relações entre racismo e conflito de classes. O aluno, por seu turno, ao percorrer a sua experiência (plano da continuidade) e confrontá-la com os elementos de ruptura apresentados, “[...] começa a perceber que as suas opiniões coloridas de racismo servem de justificação ao destino que a sociedade reserva a uma parte dela mesma [...]”. No plano teórico, o aluno toma consciência de que “[...] a sua tarefa pessoal é analisar as próprias opiniões, nas relações com as suas experiências efectivas”; já no plano da ação, ele pode, pouco a pouco, integrar o colega de origem árabe, o colega negro em sua equipe de estudo.

As questões que ora apresentamos referentes ao modo como Georges Snyders trata o tema racismo (com vistas ao antirracismo), certamente, ajudamos a melhor compreender o movimento continuidade-ruptura, bem como a buscar nele contribuições para a abordagem do antipreconceito. Exercitamo-nos, doravante, nesse sentido.

### **5.3.2 Derivando contribuições do movimento continuidade-ruptura para a abordagem do antipreconceito**

Com base no que vimos até agora, depreendemos que, para a abordagem do antipreconceito pautada nesse movimento, três aspectos precisam ser considerados. O primeiro deles consiste em propiciar condições para que o aluno deixe à mostra a relação espontânea que estabelece com o preconceito, o qual é aprendido nas relações cotidianas tal qual vimos com Heller (1992). E por que é importante que o aluno deixe à mostra tal relação? Primeiro, porque essa relação

espontânea que estabelece com o preconceito representa a dimensão da continuidade, dimensão com a qual os elementos de ruptura entram em confronto, de modo que, deste confronto, sínteses (aproximações do antipreconceito) possam ser granjeadas. Segundo, porque essa relação espontânea estabelecida com o preconceito, expressão da vivência cotidiana (repleta de preconceitos), constitui-se na base sobre a qual vamos conduzir (lançando mão da teoria, dos modelos) o aluno à ultrapassagem do preconceito rumo ao antipreconceito.

No tocante ao fato de, na vivência cotidiana, o aluno estabelecer uma relação espontânea com o preconceito, o mesmo não conta, imediatamente, com elementos que lhe proporcionem uma tomada de consciência do que significa, efetivamente, esse fenômeno, movendo-se, desse modo, ao rompimento e superação de preconceitos. Isso acontece porque, embora a vivência espontânea, arquitetada no cotidiano, seja concreta, ela é, ao mesmo tempo, limitada. Recordamos, a respeito dessa limitação, o que vimos com Heller (1992) acerca da cotidianidade.

Rememoramos, com base na autora aludida, que, na vida cotidiana e pela sua própria dinâmica, na qual pensamentos e ações são dotados de caráter espontâneo e pragmático, posto que voltados preponderantemente para o momento imediato, prevalece o caráter heterogêneo de ações e relações. No cotidiano, temos, predominantemente, processos heterogêneos em que, de modo espontâneo, sem o acompanhamento de reflexão e relação consciente, vamos assimilando a manipulação das coisas, as relações sociais (os preconceitos nelas presentes), os costumes, as normas (VIEIRA, 2007, 2008).

Na cotidianidade, colocamos em funcionamento todos os nossos sentidos, habilidades manipulativas, sentimentos, paixões, ideias, etc. Precisamente por colocarmos todas as nossas capacidades em funcionamento, elas não são desenvolvidas com toda sua intensidade, já que “o homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade” (HELLER, 1992, p. 17-18).

É também na cotidianidade que intervimos de modo espontâneo e, por isso mesmo, sem liberdade de escolha, já que somos subjugados por ditames internos

e externos dos quais não nos apropriamos, simplesmente os assimilamos e repetimos sem reflexão.

Para não nos movermos na cotidianidade de modo meramente espontâneo (e sim com tomada de consciência), temos que dela decolar, elevando-nos acima da sua heterogeneidade. Com essa decolagem, podemos compreender os complexos mecanismos daquilo que, na cotidianidade, se apresenta como imediato, natural, normal. Conforme veremos mais adiante, as obras culturais mais elaboradas são um contributo exterior que visa proporcionar esse distanciamento do que se apresenta no cotidiano como natural, ou melhor, de forma naturalizada.

O objetivo, no entanto, não é somente a decolagem da cotidianidade, como retorno à mesma, porém com uma compreensão modificada dela. Como bem explicita Carvalho (2000, p. 28), fundamentada em Agnes Heller, a decolagem da cotidianidade não tem o sentido de fuga. Ao contrário, trata-se de “[...] um circuito, porque se sai dela e se retorna a ela de forma modificada”, tornando mais enriquecida a percepção do cotidiano.

No caso de nosso tema, apostamos que, se essa decolagem do cotidiano for conduzida tendo em vista o antipreconceito, é possível que, ao se retornar à cotidianidade repleta de preconceitos, o aluno se sinta incitado a levar em consideração pontos de vista que desconhecia até então.

Em convergência com essa discussão acerca da necessária decolagem da cotidianidade para retornar à mesma de forma mais enriquecida, situamos o segundo aspecto que precisamos levar em consideração para conduzirmos a abordagem do antipreconceito sob a perspectiva da continuidade-ruptura. Trata-se de criar condições para que o aluno, situado na cotidianidade heterogênea, entre em contato com elementos de ruptura, ou seja, com contributos exteriores (conhecimentos novos veiculados pelas obras culturais) que lhe permitam a decolagem do plano imediato, cotidiano, rumo à compreensão dos muitos nexos que constituem a prática real.

De acordo com o que vimos com Georges Snyders, devemos, para tanto, criar condições para que o aluno se interesse pela teorização (representativa dos elementos de ruptura) a ser apresentada. Sem considerar que o mesmo vá se desvencilhar espontaneamente da relação que estabelece com o preconceito, é

preciso que, para interessá-lo, confrontemo-lo com interrogações essenciais, de modo que se sinta provocado para o novo à medida que vai entrevedendo as lacunas e limites presentes em sua experiência.

Com isso, vamos criando condições para pôr em cena elementos com potencial para estremecer e, quiçá, romper, limitações da experiência cotidiana heterogênea ainda que em sua continuidade. Referimo-nos à dimensão da ruptura, a qual é apresentada pelo professor e representada pelas obras culturais mais elaboradas, as quais, como bem lembra Snyders (1981), têm potencial para nos fazer sentir que a realidade é mais vasta, mais complexa e ambiciosa do que imediatamente supomos.

A dimensão da ruptura entra em cena no momento em que passamos a oferecer explicações que não ficam na superfície, que tratam de questões essenciais, que revelam os complexos mecanismos daquilo que, na aparência, apresenta-se como algo comum, trivial. Em outros termos, tal dimensão entra em ação à medida que ensinamos conteúdos que suscitam a tomada de consciência pelo aluno acerca da prática vivida.

Em relação ao fato de a ruptura estar contida e representada pelas obras culturais, salientamos, fundamentadas em Georges Snyders, que somente as obras mais elaboradas, sejam elas pertencentes ao âmbito da ciência, seja ao âmbito da arte, da filosofia, ou outro, podem provocar rupturas na compreensão, ao produzir um movimento que vai, no caso do nosso tema, de um posicionamento preconceituoso à aproximação de um posicionamento menos dotado de preconceito, portanto mais próximo do antipreconceito.

O leitor talvez esteja se perguntando se não estamos, junto com Georges Snyders, superestimando o papel das obras culturais, já que estas são produzidas sob as relações econômicas e extraeconômicas alienadas, em razão da exploração do homem pelo homem e da propriedade privada.

A indagação é pertinente, pois, nós mesmas a fizemos durante nossa jornada de estudos das obras snyderianas. Em busca de resposta, constatamos que essa mesma contestação já havia sido feita, por exemplo, por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, para os quais Snyders (1981, p. 310) atribui o mérito de ter trazido à baila a questão da utilização reacionária da cultura (seja nas aulas ou fora delas) e realiza uma extraordinária explicação sobre esse tipo de utilização:

“os modelos culturais podem ser conservadores, apresentados de forma conservadora quando se pretendem fazer deles os garantes da imutabilidade do homem e, portanto, da imutabilidade da sociedade”. Por isso mesmo, continua o autor, se a cultura fica “[...] desligada dos acontecimentos que se desenrolam no espaço e no tempo, isto é, realmente desligada das lutas dos homens, acima delas, representa um domínio à parte [...]”. Esclarece, ainda, se desligada dos acontecimentos e das lutas, a cultura seria uma espécie de “[...] oásis preparado para que se esqueça o contemporâneo e se renuncie a uma tomada de posição”.

Se concebidas como uma evasão da vida, uma compensação para a rudeza da vida, resignando-se à vida tal como ela é, as obras culturais, de fato, adquirem um significado reacionário. Com isso, assistimos à renegação da cultura, que não acontece sem razão, ou ao acaso, porque, como nos mostra Snyders (1981, p. 312), a burguesia, sobretudo nos tempos atuais, sentindo-se ameaçada, “[...] não hesita em renegar a cultura, a sua cultura, desde que se convença de que essa renúncia pode ser-lhe útil na luta de classes”. E, ainda, a desvalorização, a renegação “[...] da cultura como burguesa é uma atitude fundamentalmente burguesa, onde é evidente que a classe dominante já nem em si própria confia nem nas criações a que deu o seu contributo, pelo menos com a matéria inicial [...]”. E por que não confia? Não confia justamente porque “[...] pressente mais ou menos confusamente os riscos que encerra a sua cultura e que a ameaçam a partir do momento em que o proletariado conseguir dominá-la”.

É precisamente nesse ponto que Georges Snyders avalia que está situada a tarefa dos educadores que se posicionam de uma perspectiva progressista. A tarefa a que se refere consiste em reencontrar o significado contestatário e o valor da cultura. E como isso pode ser concretizado? Snyders (1981, p. 312-313) escreve que, no trato com as obras culturais, devem ser propostas perguntas, tais como: “[...] terão elas [as obras culturais] como efeito evocar a realidade de tal forma que ela se mostre finalmente como é [...]?”. Elas “conseguirão arrancar aos acontecimentos [...] o sentimento que é habitual, estabelecido, natural, que não pode ser de outro modo?” e, ainda, estas obras “farão surgir o mundo na sua mobilidade, provisória, problemática, instável, tendo mudado, podendo mudar, devendo ser mudado?”.

Para nós, fica perceptível que as obras culturais, ou de modo mais geral, a cultura é concebida por Georges Snyders como uma forma de luta contra o afundamento nas areias movediças do cotidiano alienado. Assim como é concebida como um meio de implicação na luta contra o atual *status quo* e pela construção de outro tipo de sociabilidade.

Percebemos, ademais, que ele a concebe como meio de abrir perspectivas para aqueles que vivem na carne esta exploração capitalista. Abrir perspectivas significa, grosso modo, não deixar os que são mais intensamente explorados sentirem, de modo resignado e como fatalidade, a exploração sofrida. Ainda que lançar mão das obras culturais e proceder a sua ressignificação não signifique, em absoluto, que as provações vividas desapareçam, Georges Snyders sinaliza que há, aí, qualquer coisa de alegria, na medida em que, ao entender a evolução dos fatos globalmente e as contradições deixarem de ser meramente constatadas, é estimulado e aumentado um novo vigor diante da realidade.

É nessa direção que Snyders (1988, 1993, 2008a) explica o tema alegria<sup>6</sup>. Para o autor, a alegria verdadeira é exigente (pressupõe esforços, muitas vezes dolorosos, difíceis de suportar), e não se trata de uma alegria fugaz ou banal. Apresenta estas qualidades porque são indícios de que o indivíduo está ultrapassando os limites do seu eu (de sua singularidade), identificando-se e unindo-se à experiência coletiva, ao conjunto dos sofrimentos e combates humanos, bem como ao conjunto das conquistas humanas.

Deixa-nos alerta para a questão de que a cultura nunca escapa à luta de classes que se processa consubstancialmente com a história e que, por isto, está ligada às forças sociais que o seu criador (autor) representa e é, de certo modo, porta-voz. Em decorrência de tal ligação, a obra cultural não deixará de expressar os limites de classe de seu autor, limites estes que em tempo algum serão transpostos. Todavia, esclarece-nos que

o criador, na medida em que a sua obra reflecte uma tomada de consciência da realidade mais vasta do que a da vida corrente, mais sensível, aberta, e mais atormentada pelo sofrimento dos homens, não pode deixar de se fazer eco dos protestos e dos

---

<sup>6</sup> Georges Snyders buscou no filósofo holandês Baruch de Espinosa (1632-1677) a ideia de alegria como aquilo que aumenta a potência de agir, de existir (SNYDERS, 1993, 2008a).

projectos que, sob uma ou outra forma, sempre se manifestaram da parte dos oprimidos (SNYDERS, 1981, p. 315-316).

No que diz respeito ao fato de obras consagradas, em diferentes âmbitos da cultura, resultarem do trabalho de homens advindos das classes dominantes, consideramos a reflexão de Snyders (1981, p. 316), apresentada a seguir, esclarecedora sobre a questão:

É bem notório que até agora as obras que ficaram consagradas no nosso patrimônio foram produzidas por homens das classes dominantes que se dirigiam essencialmente aos da sua classe. Porém, deve também recordar-se que a cultura da classe dominante é a cultura a que essa mesma classe teve de aderir – muito mais frequentemente de má vontade do que de bom grado e à custa de quantos sofrimentos para a desarmar. O desprezo, em particular no decorrer do século XIX, da burguesia pelos grandes artistas, então no seu auge, confirma-o plenamente.

Notamos, com o exposto, que a classe dominante se vê, com frequência, constrangida a valorizar obras que colocam em causa a sua coerência e a harmonia do seu sistema. Tal feita deixa à mostra as contradições existentes e infiltradas no cerne da cultura, as quais a classe dominante não consegue evitar ou solucionar. Por isso mesmo, a noção de cultura dominante precisa ser interpretada como resultado complexo e contraditório das forças em presença no momento histórico em que foram elaboradas.

Amparadas em Snyders (1981, p. 319), evidenciamos que, embora o cultural não consiga ser, em tempo algum, autônomo em relação à classe que lhe dá origem e para a qual se destina, “[...] pelo menos nas suas obras mais perfeitas, o cultural não se reduz a um reflexo, um disfarce, um mero anteparo dos interesses da classe dominante”. Nas obras culturais mais elaboradas (em todos os âmbitos, do artístico ao científico), é possível encontrar tanto um lado conformista como um lado contestatório.

Em vista do exposto, cabe assinalar que, apesar de a cultura, na sociedade de classes, ser animada pela burguesia, a mesma é, contraditoriamente, perpassada pela luta de classes. Com esse entendimento, pensamos que a cultura ensinada na escola, bem como a que se desenrola fora dela possui dimensões opostas e contraditórias que tanto podem estar a serviço da



preservação da ordem estabelecida, como pode se constituir, ao mesmo tempo, em um meio para tornar tensa e, quiçá, corromper esta mesma ordem.

À luz dessas questões, fica-nos claro que, se temos em vista a abordagem do antipreconceito, não podemos, em tempo algum, prescindir das obras culturais, porque estas (desde que delas seja extraída sua substância contestatória) têm potencial para alimentar uma tomada de consciência criadora do mundo, uma tomada de consciência do que seja o preconceito e, também, do que seja o seu contrário. Fica-nos claro, além disso, que, se prescindimos destas obras, deixamos nossos alunos desprovidos de elementos necessários à tomada de consciência, isto porque, como bem assinala Georges Snyders, tudo quanto não é elaborado está mais suscetível ao recebimento e à reprodução de contributos confusos oriundos da ideologia dominante.

Em razão disso, entendemos a indispensabilidade de nos alicerçarmos nas aquisições já realizadas, ou em outros termos, nas obras consagradas da cultura, na cultura clássica, na cultura elaborada, seja para o ensino do antipreconceito, ou de outro tema. Torna-se indispensável porque, sem isto, não há participação do elemento da ruptura, sem o qual torna extremamente problemático o ensino, visto que

na medida em que a escola não é confrontação com as obras dos bons autores, vai reduzir-se ao cotidiano um pouco sistematizado. Isto significa que não irá elevar a criança acima das rotinas, dos preconceitos, não lhe fornecerá elementos para quebrar o conformismo com as ideias recebidas e os comportamentos consagrados (SNYDERS, 1974b, p. 138, grifo nosso).

Evidenciamos, com esta exposição, a importância das obras culturais para a suspensão da rotina, do cotidiano, de modo a nos elevarmos acima dele e a ele retornarmos com uma compreensão ampliada do mesmo. Esse retorno ao cotidiano ajuda-nos a entender que as obras culturais “[...] não são o contrário da vida espontânea e das aspirações dos homens, mas procuram prolongá-las para maior lucidez e eficácia [...]” (SNYDERS, 1974b, p. 174).

Salientamos que esta digressão acerca do modo como Georges Snyders concebe as obras culturais foi feita tanto para respondermos à indagação sobre o possível teor conservador das obras culturais criadas sob as relações econômicas

alienadas, como para explicitarmos o significado do elemento ruptura na proposição snyderiana, o qual está contido nessas mesmas obras e é por elas representado.

Em continuidade à discussão anterior, queremos discutir, neste momento, algumas questões relacionadas à dimensão da continuidade, que consideramos pertinentes para pensarmos uma adequada abordagem do antipreconceito.

No tocante às discussões de Georges Snyders acerca da continuidade, alertamos que, entre outras coisas, estas nos põem em alerta para a inocuidade de um ensino em que somente os elementos de ruptura se façam presentes.

No caso da abordagem do antipreconceito, ao intencionarmos desenvolver um ensino que o provoque, não podemos somente nos interessar pela teorização do que seja o mesmo. E por que não? Porque corremos o risco de descair no mesmo equívoco das aulas magistrais, já mencionadas neste trabalho, nas quais o mestre fala, porém não é verdadeiramente ouvido pelos alunos. Mesmo falando, discutindo, o conhecimento abordado não consegue repercutir sobre os estudantes.

É provável que não repercuta porque os elementos de ruptura (referimo-nos ao conteúdo ensinado pelo professor, conteúdo este retirado do acervo de obras mais elaboradas da humanidade) não encontram sua dimensão contrária, ou seja, os elementos da continuidade, com os quais devem se confrontar, se opor, para que uma síntese possa ser alcançada.

Com vistas a um ensino que não prescindia da dimensão da continuidade (no nosso caso, é a dimensão em que se faz presente o preconceito), nem, tampouco, da dimensão da ruptura (no nosso caso, é mostrar as determinações materiais do preconceito) e que tenha em mira a promoção da síntese (sucessivas aproximações do antipreconceito), recorreremos uma vez mais à Georges Snyders para melhor entendermos o que seja ensinar levando-se em conta a dimensão da continuidade.

No que tange a esta dimensão, que consiste em fazer participar a cultura primeira, destacamos que na mesma está contido aquilo que os estudantes vivem fora da sala de aula. Conectando-se a essa continuidade, a escola, segundo Snyders (2007, p. 261), “[...] deve ser o prolongamento mais elaborado daquilo que as crianças gostam de fazer e fazem fora da sala de aula”. E de que modo é

possível esse prolongamento? O autor nos mostra que, por parte do professor, é preciso, “primeiramente, entrar em contato com os alunos, depois, exigir deles um esforço”.

Como vimos anteriormente, o professor precisa identificar quais são os elementos pertencentes ao plano da continuidade, para, então, estabelecer um canal de comunicação com seus alunos. Para tanto, é importante que o professor entre em contato com “[...] o modo de vida dos alunos, o modo de cultura dos alunos, o modo de distração dos alunos, seus próprios fazeres, seus diferentes modos de vida, que entrem nestes modos de vida e tentem fazê-los avançar um pouco mais” (SNYDERS, 2007, p. 261).

Uma vez identificado o plano da continuidade e estabelecida uma dada comunicação entre professor e alunos, é possível que se exija dos mesmos um esforço, para que possam ir mais além. Para ir mais adiante, é preciso que o professor se coloque um passo à frente dos alunos e, feito isto, crie condições para que eles avancem esse mesmo passo. Vejamos um dos exemplos dado por Snyder (2007, p. 263) e que nos parece elucidativo do que significa dar um passo adiante:

O que quero dizer é que com os alunos, por exemplo, que lêem revistas em quadrinhos violentas, sanguinárias, cruéis, sexistas, não adianta propor a mais bela das literaturas, porque eles não serão capazes de acompanhá-la. Não se deve também consentir que leiam estas revistas; seria necessário, pois, conduzi-los à leitura de revistas menos sexistas, menos cruéis, menos violentas, as que apresentam um menor número de interjeições, as mais bem redigidas e, quando tiverem avançado um passo em direção às revistas, então, estarão prontos a dar outros passos em direção às leituras mais requintadas.

Entendemos, com o exposto, que avançar na direção de obras mais elaboradas somente seja possível se o mestre se colocar um passo à frente dos alunos e, a partir disso, fizer de tudo para que eles (situados no plano da continuidade) consigam dar esse mesmo passo. Esse princípio é de fundamental importância dentro da proposição teórico-metodológica snyderiana. Tal entendimento respalda-se na explicação do próprio Snyder (2007, p. 264) de que, se, por um lado, “[...] a ruptura for muito forte, os alunos, sobretudo aqueles

com dificuldades, não acompanham e se desligam”, por outro lado, “se não houver bastante ruptura, os alunos não progridem [...]”.

Por essa razão, saber o que é estar um passo à frente dos alunos consiste em um problema desafiador para o professor, já que do adequado passo à frente, sem descair somente para o plano da continuidade ou somente para o da ruptura, depende todo o processo de ensino.

Outro aspecto que merece atenção refere-se à crítica que o professor precisa proceder às noções cotidianas que os alunos apresentam. Com a comunicação estabelecida entre professor e alunos, comunicação esta indispensável para que ambos se situem no plano da continuidade, os alunos apresentam as noções que possuem das coisas, posto que todos eles “[...] partem de uma concepção sobre as coisas. Mas estas concepções são, geralmente, falsas. Eles formam estas ideias a partir das possibilidades de nossa civilização, da TV, de tudo que existe por aí” (SNYDERS, 1991, p. 164). E o que há de fazer o professor? Snyders (1991, p. 164) responde: “há, então, uma primeira tarefa que é ajudar os alunos a desconstruir estas noções falsas e a compreender por que elas são falsas”. Para isso, é preciso convencê-los da falsidade de suas noções, explicando por que razão eles se enganam.

A orientação, portanto, consiste em partir das ideias falsas dos alunos e, sem se distanciar delas, inserir a crítica às concepções apresentadas. Inserir a crítica significa abalar noções equivocadas, adquiridas no cotidiano, por meio de interrogações essenciais. Somente depois disso, na continuidade das ideias dos alunos, o professor haverá criado condições para apresentar a teoria com seus elementos de ruptura.

Sem contar com todos os aspectos relacionados à dimensão da continuidade, podemos deixar comprometida a dimensão da ruptura. Como bem reflete Snyders (1991, p. 164), “dizer a verdade aos alunos não é suficiente para que eles aprendam”, isto porque é preciso, antes, desestabilizar falsas noções para que condições sejam criadas com o fito de entrar em ação a dimensão da ruptura, isto é, o ensino da cultura elaborada.

Este ensino será relevante e produzirá frutos se o conteúdo veiculado for percebido pelos alunos “[...] como um auxílio no seu próprio esforço [continuidade] para viverem e para conhecerem” (SNYDERS, 2007, p. 270). Se não houver uma

continuidade entre o que o professor ensina com a prática vivida pelos alunos, portanto, com a realidade objetiva, tal qual se configura na cotidianidade dos estudantes, ou, ainda, se o aluno não sentir que aquilo que é ensinado lhe diz respeito diretamente, não se tem ressonância daquilo que foi ensinado sobre o seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, de nada adianta o professor explicar sobre temas da maior importância se o que ensina não consegue repercutir em seus alunos. Se isto ocorre, sua tendência é naturalizar e negar o conteúdo ensinado, ou seja, manter-se com as mesmas noções de antes, invalidando, assim, o processo de ensino desenvolvido.

Importa evidenciar que, quando colocamos em confronto a dimensão da continuidade e da ruptura (dimensões contraditórias), temos em vista propiciar ao aluno uma compreensão ordenada e com maior clareza dos fatos, assim como conduzi-lo à tomada de consciência e à ação real. Em outras palavras, visamos a síntese.

Georges Snyders concebe a síntese como resultante da oposição entre dois contrários: a dimensão da continuidade e da ruptura. A síntese entre continuidade e ruptura pode proporcionar ao aluno outro nível de compreensão da realidade, todavia sempre aproximativa, nunca definitiva, da multiplicidade de determinações que constitui toda e qualquer produção humana, entre elas o preconceito.

Ressaltamos que a síntese, aqui entendida como a unidade continuidade-ruptura, não significa, de modo algum, junção confusa entre ambas as dimensões. Para Snyders (2007, p. 271), o conteúdo contido na síntese não pode se resumir a “[...] simples opiniões em que o verdadeiro não se distingue do falso [...]”, como também não se está “[...] frente-a-frente com uma verdade definitiva, absoluta, intangível e, portanto obrigatória”. E por que não? Porque, na síntese, como mencionamos anteriormente, o aluno não está entregue ao ceticismo e tampouco alienado numa verdade exterior.

Na realidade, a síntese, na proposta snyderiana, tem em si tanto a dimensão da continuidade, constituída na cotidianidade pelas experiências espontâneas do aluno, quanto uma dimensão da ruptura, representada pelas obras culturais mais elaboradas e apresentadas diretamente pelo professor. Na

síntese, estão contidas a cultura elaborada e a cultura primeira (SNYDERS, 1988), ruptura e continuidade, sendo que “a continuidade consiste em participar, e a ruptura, em fazer avançar/progredir esta cultura [primeira]” (SNYDERS, 2007, p. 264).

Demarcamos, com base em Snyder (2001), que aquilo que se busca com a síntese é a passagem do aluno da verdade à verdade. Tal passagem é conduzida pelo movimento continuidade e ruptura, no interior do qual se encontram tanto elementos originários da percepção caótica do real, por parte dos alunos, quanto elementos que proporcionam um distanciamento e compreensão mais adequada do real, de modo que, do confronto entre ambos, uma compreensão mais rica da realidade possa ser obtida.

Situamos, em convergência com esta discussão acerca da síntese, o terceiro aspecto que consideramos importante observar para a abordagem do antipreconceito. Segundo o que pudemos depreender do posicionamento snyderiano, devemos ter em vista que o antipreconceito representa a síntese que intencionamos que o aluno alcance. Notamos, no entanto, que constituída por elementos de ruptura (sintetizados no prefixo anti) e por elementos de continuidade (sintetizados no termo preconceito), a síntese, ou ainda, a compreensão do antipreconceito, a ser alcançada com a ultrapassagem do confronto entre continuidade e ruptura, é sempre aproximativa, nunca pronta e acabada.

Entendemos que é aproximativa porque a produção do preconceito, visto ser entendida como uma objetivação humana, está fundada no movimento real, contraditório e ininterrupto dado pelos homens à vida social. Nesse sentido, o preconceito não é um fenômeno inerte; ao contrário disso, o mesmo é configurado de acordo com as demandas sócio-históricas de cada sociedade em um dado local e época determinada (VIEIRA, 2008).

Embora a compreensão do antipreconceito seja sempre aproximativa, sínteses que vão ao seu encontro são possíveis e mesmo necessárias, sobretudo em meio aos processos de barbárie que vivemos na atualidade. Para nós, apreender os elementos de origem do preconceito (e assim compreender o antipreconceito) consiste em um modo de oposição à barbárie posta, a qual não deixa de contar com preconceitos de toda ordem para cauterizar a consciência

diante do que absurdamente se vive hoje. Para compreender os fundamentos do preconceito, é preciso passar do plano imediato (experiência imediata) para o plano do mediato (abstrações que nos permitem alcançar as obras culturais, os modelos), para, então, retornar à experiência vivida, mas já em outro nível de compreensão e de possibilidade de ação.

Seguindo por esse caminho, entendemos que abordar o antipreconceito requer a presença das dimensões da continuidade e da ruptura, dimensões contrárias que, em oposição, podem proporcionar a elaboração de sínteses (que contêm elementos das duas dimensões, sem ser mera repetição de uma ou outra). É do confronto entre os elementos de continuidade e de ruptura que outro nível de compreensão, o antipreconceito (síntese), pode ser produzido. Nesse sentido, o antipreconceito, na condição de síntese que envolve continuidade-ruptura, é e não é, ao mesmo tempo, o preconceito do ponto de partida.

Mediante as contribuições snyderianas assinaladas, foi possível evidenciar, em um esforço de síntese, que, para abordar o antipreconceito, é preciso ir do aparente à sua dimensão concreta, desvendando, desse modo, a origem dessa produção humana. Com o estudo dos escritos de Georges Snyders, ficou-nos evidente que isso somente é possível com um ensino intencionalmente concebido pelo professor (com clareza do que, do por que, do para que e do como ensinar) e desenvolvido de modo diretivo pelo mesmo, ensino este organizado sobre a base do movimento continuidade-ruptura.

Acerca desse movimento, é importante salientar: sem que a unidade continuidade-ruptura, ou seja, a síntese, seja constantemente buscada e, com esforço, alcançada, dificilmente teremos força para nos mover para além dos limites da cotidianidade, a qual se encontra repleta de preconceitos. Assim como dificilmente teremos força para retirar o véu que naturaliza as produções humanas, ou seja, sair da aparência, do imediato. Sem isso, suspeitamos que a cotidianidade alienada, disseminadora de preconceitos de toda ordem, permanecerá dominando, silenciosamente, nossas ideias, ideais, perspectivas, modos de ser, agir, pensar, sentir. Entendemos que é pelo esforço de obter uma síntese que podemos tirar da penumbra as múltiplas determinações que animam os fenômenos sociais, as criações humanas. Tirar da penumbra exige não tomar

os fatos de modo restrito, de modo que se ignorem os nexos que os põem em relação com a própria produção da vida.

Para finalizar, destacamos que, com o exposto, objetivamos explicitar a contribuição do movimento continuidade-ruptura para a abordagem do antipreconceito, contribuição esta que destacamos dentre muitas outras possíveis de serem derivadas do posicionamento pedagógico de Georges Snyders. Objetivamos, ademais, explicitar as compreensões que ora construímos com base no que nos lega o posicionamento do referido autor, o qual muito contribui para pensarmos sobre o ensino de modo geral, assim como sobre a abordagem do antipreconceito.

Assinaladas as contribuições que derivamos do posicionamento pedagógico de Georges Snyders em prol da abordagem do antipreconceito, partimos, agora, rumo à última seção deste trabalho, na qual apresentamos as considerações finais desta investigação.



## 6 NAS IDAS E VINDAS DE NOSSO PERCURSO, AS CONTRIBUIÇÕES DO POSICIONAMENTO PEDAGÓGICO DE GEORGES SNYDERS PARA A ABORDAGEM DO ANTIPRECONCEITO

Esta seção final constitui-se o ponto de chegada de nossa investigação. Articulamos, neste momento, o ponto de partida e o desenvolvimento de nossa pesquisa, a fim de lhe pôr termo. Para tanto, fazemos algumas notas reiterativas acerca das nossas idas e vindas no percurso deste estudo.

Inicialmente, queremos reiterar a nossa compreensão de pesquisa, precisamente no que toca ao compromisso social do pesquisador, visto que tal compreensão se fez presente no ponto de partida e desenvolvimento deste estudo. Em nosso entendimento, não desenvolvemos uma pesquisa para nós mesmos ou somente para os nossos pares. Na realidade, comprometemo-nos com a iniciação e formação de outros pesquisadores. Por essa razão, preocupamo-nos ainda com a escrita do trabalho e, daí as explicações pormenorizadas e até mesmo repetições de determinados temas e conceitos que, aos olhos do pesquisador iniciado ou sênior, podem parecer dispensáveis, mas que para nós se justifica como um meio de orientar pesquisadores iniciantes e mesmo não iniciados na pesquisa na leitura deste trabalho.

Outro aspecto que reiteramos refere-se ao fato de o resultado do nosso trabalho dissertativo, intitulado **O preconceito como objetivação humana** (VIEIRA, 2008), ter nos servido de referência para a proposição e desenvolvimento da presente tese, posto que, na dissertação, está objetivada a nossa apropriação e compreensão do que seja o preconceito, sua materialidade e disseminação nas relações entre os homens. Trata-se de uma compreensão histórico-social do fenômeno preconceito, por meio da qual buscamos estudar, entender, explorar e discutir o tema no âmbito da pesquisa em educação. Com o intuito de estender essa discussão para o âmbito escolar, interessaram-nos as contribuições do campo da pedagogia que proporcionassem melhor entendimento acerca da educação que se faz necessária para a abordagem das produções humanas, entre elas o preconceito, de uma perspectiva crítica. A nossa hipótese de investigação era de que a pedagogia propugnada por Georges Snyders

poderia nos oferecer subsídios para pensarmos essa educação, já que diz respeito a uma pedagogia que se assenta sobre uma base histórica e materialista, a mesma da qual emerge a discussão do antipreconceito.

Esforçamo-nos para evidenciar que o antipreconceito diz respeito a uma discussão que necessita ser desenvolvida na instituição escolar. Para tanto, não é preciso criar mais uma disciplina, mas oferecê-la como uma abordagem presente no ensino dos conteúdos escolares, de modo que se caminhe para o rompimento com a naturalização e a pseudo-harmonia do que é contraditório, antagônico, conflituoso, isto é, as relações e produções humanas.

Para nós, tal discussão faz-se necessária ante os rumos tomados pela educação de nossa época, os quais têm validado, por exemplo, a negação do ensino diretivo e de conteúdos culturais mais elaborados, assim como afirmado uma espécie de desescolarização da escola (SNYDERS, 1981) na medida em que dilui e apaga sua especificidade na formação humana.

Mas o que caracteriza uma educação que se posiciona na contramão desse processo? O que defende, explica e desnuda? A favor de que e, concomitantemente, contrária a que tal pedagogia se posiciona? Para o entendimento acerca de tais questões, debruçamo-nos sobre os escritos snyderianos, os quais têm, conforme pudemos constatar com o estudo desenvolvido, uma contribuição significativa a dar para pensarmos os descaminhos e os caminhos da educação na atualidade.

Entendemos que seus escritos, para além de qualquer contribuição específica que tenha para a nossa pesquisa ou a de outrem, encerram inestimável contribuição para a educação de nossos tempos. Isto porque se tratam de escritos que, coerentemente, fazem a defesa de uma escola que ensine conteúdos relevantes e os ensinem de forma a reconhecer a historicidade dos fenômenos. Porque se trata de escritos que fazem a defesa de um ensino que explique e convença a respeito da intrínseca relação entre produções humanas e relações sociais objetivas. E, ainda, porque são escritos que, diante dos rumos tomados pela escola contemporânea, ao menos no Brasil, apresentam-se profundamente provocativos ao fazer as seguintes afirmações:

- há verdade a ser ensinada;
- o papel indispensável das obras-primas da cultura;

- a necessidade de diretividade do ensino;
- o valor do ensino de inspiração marxista;
- o método dialético para compreender a escola na sociedade capitalista em oposição ao seu derrotismo;
- a indispensável articulação entre o político e o pedagógico;
- a urgente atuação progressista na escola que está aí produzida;
- a urgência de todos os responsáveis pela escola em organizarem-se para além de seus muros com vistas a ações transformadoras mais amplas.

Com o estudo desenvolvido, tomamos consciência do quanto tais afirmações, presentes nos escritos snyderianos, revelam-se provocativas no seio da atual prática social, portanto, também escolar e pedagógica, práticas estas que, de modo geral, concorrem para a negação da verdade, do ensino, do papel do professor, da diretividade, das obras-primas, entre outros aspectos negados. Seus escritos figuram na contramão da direção que tem tomado o campo educacional. Por isso mesmo, consideramos que são escritos que em muito contribuem tanto por proporcionarem conhecimento e reflexão acerca da escola quanto por subsidiar um olhar mais cuidadoso para a prática social, escolar e pedagógica, localizadas em um contexto encharcado pela ideologia pós-moderna – grosso modo, tudo é tomado sob uma retórica de negação dos dados objetivos da realidade; tudo é relativizado, dependente do ponto de vista de cada um, por isso mesmo tudo é flexível, até mesmo a verdade – e orientado pelo recuo da teoria (MORAES, 2001).

A investigação que ora se encerra foi de natureza conceitual, por isso mesmo, esforçamo-nos por compreender a obra snyderiana como condicionada pela concretude de seu contexto histórico. Nosso suposto para proposição e desenvolvimento da tese era de que o pensamento pedagógico do educador francês Georges Snyders poderia contribuir para pensarmos na abordagem historicizada das relações preconceituosas que vicejam entre os seres humanos. Mediante tal suposição, investigamos contribuições de seu pensamento pedagógico que nos elucidassem um percurso teórico-metodológico que precisamos investir visando à abordagem do preconceito, assim como de outras produções humanas.

A sua confirmação foi possível com o estudo que levamos a termo e que ora concluímos, o qual teve como objetivo principal o entendimento do posicionamento pedagógico de Georges Snyders para derivação de contribuições em prol da abordagem do preconceito concebido como uma produção histórico-social (VIEIRA, 2008).

Para o cumprimento de tal propósito, mapeamos a entrada e difusão de seu pensamento no contexto educacional brasileiro. Isto se fez necessário porque entendemos que investigar qualquer produção humana não dispensa conhecer o produzido a seu respeito, com vistas a assentar a nossa proposição na continuidade de estudos e discussões já desenvolvidos, ainda que à procura de rupturas e redimensionamentos de compreensão.

Acerca das rupturas que levamos a termo, destacamos, primeiramente, esse mapeamento que empreendemos e apresentamos e que ainda não havia sido realizado no Brasil. Destacamos também a elaboração e apresentação do quadro contendo o conjunto de livros publicados por Georges Snyders, o qual pode abrir perspectivas e impulsionar novas investidas sobre sua(s) obra(s). Destacamos, ademais, a nossa reflexão a respeito de possíveis razões que contribuíram para o enfraquecimento da difusão das ideias snyderianas no contexto educacional brasileiro; assim como o alerta que fazemos sobre um entendimento parcializado e mesmo equivocado das ideias de Georges Snyders por autores brasileiros, fato que supomos relacionar-se ao desconhecimento do conjunto das suas produções e a que suas discussões respondem objetivamente.

Outra ruptura que distinguimos refere-se à explicitação da origem de temas caros à Georges Snyders (como, por exemplo, música, obras-primas, alegria, racismo), os quais foram por nós divisados em seu processo de constituição singular em meio a situações particulares e determinações gerais. Tal empreendimento deveu-se à compreensão de que investigar a produção intelectual de qualquer pensador requer, de antemão, conhecê-lo na condição de homem de seu tempo e, nesse tempo, situá-lo. Nessa direção, também se assenta a nossa compreensão de que é necessário contextualizar a obra do autor, as questões que se propôs enfrentar e como se propôs, de modo a não lhe cobrar questões que não se lhe apresentaram como problema ou que não se dispôs a discutir.

Acerca deste último aspecto, destacamos que, ao ter por modelo esse tipo de concepção, volvemo-nos ao estudo das criações snyderianas, procurando situá-las em relação ao seu criador. Por esse viés, pudemos identificar, dentre as muitas questões abordadas pelo autor, uma dedicação especial ao tema racismo. Este nos serviu de norte para nos movermos pelas suas obras, já que se tratava de um tema que nos despertou particular interesse em razão de sua aproximação com a temática preconceito. Ademais, instigou-nos ao seu estudo o fato de o mesmo ainda não ter sido contemplado em outros trabalhos investigativos, ao menos no Brasil.

Nesse sentido, à medida que nos aprofundamos no estudo dos escritos de Georges Snyders, pudemos orientar a nossa caminhada pela sua obra por meio da questão do antirracismo, a qual se revelou expressiva da síntese do movimento dialético de continuidade e ruptura. Ao seguirmos os rastros da discussão snyderiana acerca do antirracismo, identificamos em tal movimento um subsídio fundamental para a abordagem do preconceito de modo historicizado. E o que significa entendê-lo e explicitá-lo desse modo?

Concebê-lo de modo historicizado significa entendê-lo para além de uma abordagem politicamente correta tal qual a vigente nos discursos hegemônicos e oficiais acerca do preconceito e em contraposição à sua naturalização. Conforme vimos na primeira e na quinta seção desta tese, concebê-lo de modo historicizado significa compreendê-lo como uma produção humana originada e arraigada na concretude do real.

Com o estudo das discussões snyderianas, ficou-nos patente a imprescindibilidade do movimento continuidade-ruptura para levar a termo uma educação comprometida com a tomada de consciência do que sejam as produções humanas. A educação sob tal perspectiva visa não somente uma tomada de consciência como possibilita um redimensionamento da compreensão da prática social e atuação, em outro patamar, no bojo da mesma. Compreendemos que, justamente por abarcar a dimensão do espontâneo e do elaborado sem se limitar a um ou outro, mas propondo ser algo novo que tenha elementos de ambos, tal movimento revela-se de fundamental importância para o ensino de modo geral e para o preconceito de modo especial.

Ante estas compreensões, estabelecemos responder a seguinte questão problematizadora elaborada para esta investigação: Que contribuições podem ser derivadas do posicionamento pedagógico de Georges Snyders para a questão do antipreconceito?

Destacamos que a resposta a esse problema exigiu que nos acercássemos de conceitos basilares da pedagogia snyderiana, os quais foram decisivos ao encaminhamento da investigação e seu desfecho. Dentre eles, destacamos o conceito de modelos (obras-primas da cultura), diretividade, espontaneidade, cultura, continuidade, ruptura, síntese (alegria cultural). Exigiu, igualmente, que nos acercássemos do tema racismo, o qual, reiteramos, foi de grande importância para nos movermos pelos escritos snyderianos e obtermos contribuições para o nosso tema.

Ao estabelecermos aproximações entre a nossa discussão acerca do preconceito e a que realiza o autor sobre o racismo, por nós demarcado como uma das expressões particulares do preconceito, nós nos acercamos do modo dialético e criativo como Georges Snyders concebe a abordagem do racismo, por ele caracterizado como exemplo de um assunto característico de um ensino de inspiração marxista.

Ao nos inteirar do modo como lida com tal tema, não só identificamos como pareceu-nos relevante a questão do movimento continuidade-ruptura. Ao seguirmos a trilha de tal movimento, derivamos dele uma importante contribuição para a abordagem do antipreconceito. A contribuição consiste, em linhas gerais, no entendimento de que o tema preconceito, assim como quaisquer outros, para que seja abordado adequadamente pelo professor, requer a articulação prática-teoria-prática. A prática demarca, do início ao fim da abordagem de qualquer tema pelo professor, a base, o referente a partir do qual o ensino deve ser pensado e encaminhado.

Auferimos, com essa contribuição de Georges Snyders, o entendimento de que, no ponto de partida, ante a prática cotidiana dos alunos, infestada de preconceitos de toda ordem, temos que criar condições para que estes possam expor sobre a mesma, visto que, deste modo, um canal é aberto para o estabelecimento da comunicação entre professor e aluno. A comunicação estabelecida é, no entanto, somente o primeiro passo, isto porque interrogações

essenciais acerca do preconceito precisam ser elaboradas e lançadas pelo professor, a fim de estremecer certezas e, a partir disso, introduzir a crítica às noções preconceituosas dos alunos, bem como apresentar a dimensão teórica, o conteúdo a ser ensinado. Esta (dimensão teórica) é representativa da dimensão da ruptura, cujos elementos estão contidos nas obras culturais mais elaboradas, as quais têm potencial para promover uma tomada de consciência e retorno à prática de modo enriquecido. Há, todavia, outro aspecto a ser considerado em relação a tal dimensão, trata-se da inocuidade de se propor um ensino que privilegie somente a dimensão da ruptura, ou seja, que fale, por exemplo, sobre a origem do preconceito, mas o faça de modo distanciado das vivências cotidianas dos alunos.

Sobre a abordagem do preconceito com base no que discute Georges Snyders acerca do racismo, pudemos compreender que, para lidar com ele, é imprescindível que o aluno tome consciência das próprias posições preconceituosas. Sua tomada de consciência é condição para que o professor possa introduzir validamente os elementos de ruptura, os quais não estão contidos na experiência inicial dos alunos. Introduzir elementos de ruptura significa apresentar aos alunos a cultura elaborada, de modo a levá-los a tomar consciência da contradição em que vivem, ou seja, entre suas tendências preconceituosas e sua abertura para o outro, para a diferença. Os elementos de ruptura apresentados pelo professor e apropriados pelo aluno constituem-se em um contributo para ultrapassagem da contradição, ultrapassagem esta alcançada pela síntese, também denominada de alegria cultural.

Iteramos que o trajeto de estudo percorrido possibilitou-nos o entendimento de que o ensino da cultura elaborada é um modo de combater o embotamento, o atrofiamento das potencialidades humanas, os quais são gerados e sustentados nas e pelas relações sociais de exploração e de alienação.

A cultura elaborada, por certo, apresenta-se como contribuição ao ensino do antipreconceito, uma vez que se constitui um ativador de forças para fazer frente ao mundo desolador em que vivemos, para resistir aos processos de embotamento e embrutecimento. Por meio da beleza das criações humanas, podemos projetar outras possibilidades de vivência que se situem além da barbárie social produzida em escala global.

Como síntese de nosso percurso de estudo, assinalamos nosso entendimento de que, embora tenhamos consciência de que levar a termo um ensino do antipreconceito, constituído a partir das contribuições de Georges Snyders, seja insuficiente para uma mudança profunda que provoque a eliminação de todo o preconceito, não desenvolvê-lo significa nos postar favoravelmente ao *status quo* educacional e social, ou seja, agir e pensarmos de modo conservador.

Sabemos o quanto é desafiador tornar exequíveis, na atualidade, contribuições como as de Georges Snyders, haja vista as condições objetivas hostis, em particular, das instituições formais de educação. Entretanto consideramos que não podemos nos abster do esforço para entender o que seja um posicionamento de negação diante do esvaziamento e da não diretividade do ensino (que fortalece os preconceitos de toda ordem, já que o sujeito permanece no limite do pensamento cotidiano). E, além disso, na medida do possível, é preciso estabelecer meios de desenvolver um ensino que nos aproxime não somente dos problemas imediatos como da própria história que produziu esses problemas.

Sem querer subestimar nem superestimar o papel da educação escolar, entendemos que a luta por uma educação que problematize e historicize noções naturalizadas de preconceito ou de quaisquer outras produções humanas é um modo de lutar por uma educação humanizadora, ainda que em meio a processos gritantes de alienação e barbárie.

Assinalamos, ainda, como síntese, mediante o estudo realizado, o entendimento de que o antirracismo e o antipreconceito são relações que ainda não são possíveis de serem alcançadas e universalmente instituídas em nossa sociedade antagônica e contraditória. Tal como Georges Snyders, estamos convictas de que não bastam boa vontade e esforço individual para se eliminar, definitivamente, todo e qualquer preconceito, seja ele racista ou não. Na verdade, estamos entendendo que tanto o antirracismo como o antipreconceito dizem respeito a um modo dialético de conceber e explicar as relações e produções humanas, modo este que carece ser afirmado, sem cessar, na sociedade que temos produzida atualmente.



Nesse sentido, entendemos que tanto o antirracismo como o antipreconceito é um norte a ser seguido, ou dito de outro modo, são uma espécie de bússola orientadora de nossas ações e reflexões. Em vista disso, não temos a ilusão de que uma realidade sem racismo ou sem qualquer outro tipo de preconceito possa ser instituída plenamente, na atualidade, sem antes haver uma alteração radical das relações sociais de produção (engendradas pelo modo de produção capitalista).

Ao término de nossa trajetória de pesquisa, a qual contou com profundas e indispensáveis idas e vindas pela obra do autor, finalizamos nosso trabalho reiterando a contribuição snyderiana, sobretudo no que toca ao movimento continuidade-ruptura, para lidar com o antipreconceito assim como com outros conceitos e temas. Com base na investigação que ora encerramos, pudemos compreender que, sem intencionalidade explícita e compromisso político por parte do professor no ensino de conteúdos escolares, não é possível abordar o preconceito como objetivação humana, muito menos promover o ensino do antipreconceito. Sem estes elementos, permanecemos no limite da realidade empírica e não alcançamos o concreto pensado, ficamos no limite de um movimento pendular e mecânico e, desse modo, não entendemos o movimento contraditório que rege as criações humanas.

## REFERÊNCIAS

AGGIO, A. Frente popular, modernização e revolução passiva no Chile. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 221-244, 1997.

ALVES, F. G. de S. Dissecando o fascismo. *Revista de História e Estudos Culturais*, Uberlândia, v. 4, n. 3, p. 1-6, jul./ago./set. 2007.

ARAÚJO, J. C. de S. *Pedagogia marxista da alegria: Georges Snyders*. Aula 10. Disponível em: <<http://cameraweb.ccuec.unicamp.br/video/cwwcd8Zy71/>>. Acesso em: 5 nov. 2010.

ARRUDA, J. J. de A. *História moderna e contemporânea*. 12. ed. São Paulo: Ática, 1980.

BARROCO, S. M. S. *A figura humana na pintura moderna: alternativa para a psicologia e a educação entenderem o homem*. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

\_\_\_\_\_. *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)–Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: \_\_\_\_\_; FREIRE, I. M. (Org.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 21-51.

BIOGRAFIA. Vida e Obras de personalidades. Disponível em: <<http://www.biografia.inf.br/paul-eluard-poeta.html>>. Acesso em: 18 out. 2010.

BIOGRAFIAS. Universo online Educação. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/charles-de-gaulle.jhtm>>. Acesso em: 12 maio 2011.

BLAY, E. A. Algumas raízes do anti-semitismo no Brasil ou um outro olhar sobre Paris. *Tempo Social*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 129-142, maio 2001.

BORGES, J. de A. O fascismo e as origens ideológicas da ditadura argentina. *História Unisinos*, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p. 198-202, maio/ago. 2009.

BRITON, M. *Paris: Maio 68*. São Paulo: Conrad, 2003.

CARNEIRO, M. L. T. *Preconceito racial em Portugal e no Brasil colônia: os cristãos-novos e o mito da pureza de sangue*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CARVALHO, M. C. B. de. *O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social*. IN: NETTO, J. P.; CARVALHO, M. B. de. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.13-63.

CARVALHO, R. M. B. de. *Georges Snyders: em busca da alegria na escola*. 1996. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. *Georges Snyders: em busca da alegria na escola. Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 151-170, jul./dez. 1999.

CASTRO, A. H. I. de. *Educação, cultura e poder na obra de Georges Snyders: rastros e rumos da alegria na escola*. 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)–Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

CHARLES GOUNOD. *Sa vie, son oeuvre*. Disponível em: <<http://www.charles-gounod.com/index.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

CHAUÍ, M. de S. *Convite à filosofia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. *Violência, racismo e democracia*. Palestra proferida em 2007. Disponível em: <[http://www.pt.org.br/portalpt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=5816&Itemid=239](http://www.pt.org.br/portalpt/index.php?option=com_content&task=view&id=5816&Itemid=239)>. Acesso em: 16 dez. 2007.

COMITÉ DES TRAVAUX HISTORIQUES ET SCIENTIFIQUES. Disponível em: <<http://cths.fr/an/prosopo.php?id=2751>>. Acesso em: 28 out. 2010.

COUTINHO, C. N.; KONDER, L. Notas sobre Antonio Gramsci. In: GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. p. 1-7.

COUTO, J. M.; HACKL, G. Hjalmar Schacht e a economia alemã (1920-1950). *Economia e Sociedade*, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 311-341, dez. 2007.

DAMÁSIO, C. R. H. Georges Pompidou e a pós-modernidade. *Espaço Acadêmico*, n. 35, p. 1, abr. 2004.

DIMITROV, J. *Obras escolhidas*. Lisboa: Estampa, 1976a. v. 2.

\_\_\_\_\_. *Obras escolhidas*. Lisboa: Estampa, 1976b. v. 3.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

\_\_\_\_\_. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES E COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4., 2008, Florianópolis, SC. Currículo, teorias, métodos. *Anais...* Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1985.

\_\_\_\_\_. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERRY, L.; RENAUT, A. *Pensamento 68*: ensaio sobre o anti-humanismo contemporâneo. São Paulo: Ensaio, 1988.

FICAGNA, A. V. O. *O pensamento político-pedagógico de Georges Snyders*. 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2004.

FRANCE. Ministère d'Éducation Nationale. *Le système éducatif*. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/pid24/les-niveaux-et-les-etablissements-d-enseignement.html>>. Acesso em: 13 mar. 2010

FRANCE. Ministère d'Éducation Nationale. *Lycée*. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid143/lê-baccalauréat.html>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

GADOTTI, M. *Dialética do amor paterno*. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. *História das idéias pedagógicas*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HORTA, R. [Direção]. *Coleção grandes educadores*: Henri Wallon. Brasil: Atlas, 2006. 1 DVD (42 min.), son., color.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÊNIN, V. I. *O imperialismo: fase superior do capitalismo*. 3. ed. São Paulo: Global, 1985.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEVI, P. *É isto um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

LOPES, L. R. *História da Inquisição*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

MARX, K. Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana. In: FERNANDES, F. (Org.). *Marx e Engels: história*. São Paulo: Ática, 1983. p. 146-181.

\_\_\_\_\_. *O capital: crítica da economia política*. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. I. I, v. 2.

\_\_\_\_\_. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_; ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MÉSZÁROS, I. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, p.7-25, 2001.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE (Ed.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. *Pianista interpreta peça inédita de Debussy no Museu Paranaense*. Curitiba, 2010. Disponível em:

<<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/makepdf.php?storyid=59936>>. Acesso em: 27 out. 2010.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PINTO, J. A. da C. França: lutas sociais anticapitalistas no maio de 1968. *Espaço Acadêmico*, n. 85, p. 1-5 jun. 2008.

QUATTROCCHI, A.; NAIRN, T. *O começo do fim: França, maio de 1968*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

RIDENTI, M. 1968 na mira. *Teoria e Debate*, São Paulo, ano 21, p. 4-5, maio 2008.

ROSSI, W. G. *Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista*. São Paulo: Moraes, 1981, v. 1.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista*. São Paulo: Moraes, 1982, v. 2.

ROSSLER, J. H. *Sedução e modismo na educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista*. 2003. 292 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)–Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

SADER, E. Que anos foram aqueles? *Teoria e Debate*, São Paulo, ano 21, p. 6-9, maio 2008.

SANT'ANA JÚNIOR, H. A. *O anjo, a tempestade e a escola: elementos para a compreensão da relação entre a noção de progresso, marxismo e pedagogia progressista*. 1993. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira)–Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1993.

\_\_\_\_\_. O anjo, a tempestade e a escola: elementos para a compreensão da relação entre a noção de progresso, o marxismo e a pedagogia progressista. *Perspectiva*, Florianópolis, n. 24, p. 27-44, jan./jun. 1996.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_. *Georges Snyders ou a pedagogia marxista da alegria*. Campinas, SP, 1988. Texto digitado.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003b.

\_\_\_\_\_. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SENA JÚNIOR, C. Z. de. Frente única, frente popular e frente nacional: anotações históricas sobre um debate presente. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 5., 2007, Campinas, SP. *Anais...* Campinas, SP: Centro de Estudos Marxistas, 2007.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 67-87.

SILVA, H. R. da. Narrar, transmitir, representar: o testemunho de um sobrevivente francês (judeu e resistente) dos campos de concentração nazista. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 221-252, dez. 2008.

SNYDERS, G. *La pédagogie en France: aux XVIIe et XVIIIe siècles*. Paris: Presses Universitaires de France, 1965.

\_\_\_\_\_. A pedagogia na França entre os séculos XVII e XVIII. In: DEBESSE, M.; MIALARET, G. (Org.). *Tratado de ciências pedagógicas: história da pedagogia*. São Paulo: Nacional: Ed. da Universidade de São Paulo, 1974a. p. 269-332.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974b.

\_\_\_\_\_. *La actitud de izquierda en pedagogia*. México: Ediciones de Cultura Popular, 1979.

\_\_\_\_\_. *Escola, classe e luta de classes*. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1981.

\_\_\_\_\_. *Não é fácil amar os nossos filhos*. Lisboa: Dom Quixote, 1984a.

\_\_\_\_\_. Pedagogias não-directivas. In: SNYDERS, G.; LÉON, A.; GRÁCIO, R. *Correntes actuais da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984b. p. 13-38.

\_\_\_\_\_. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

\_\_\_\_\_. Com Georges Snyders. [Entrevista publicada]. *Série Idéias*, São Paulo, n. 11, p. 159-164, 1991.

\_\_\_\_\_. *Alunos felizes*: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

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

\_\_\_\_\_. *Snyders père et fils*: le malentendu d'Auschwitz. Paris, 1996a. Entretien avec Jean-Paul Monferran.  
Disponível em: <<http://www.anti-rev.org/temoignages/Snyders96a/>>. Acesso em: 19 de agosto de 2009.

\_\_\_\_\_. *Y a-t-il une vie après l'école?* Paris: ESF, 1996b.

\_\_\_\_\_. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. Mozart à Auschwitz. *Cahiers Pédagogiques*, Paris, n. 402, p. 1, 10 mars 2002.

\_\_\_\_\_. *Toujours à gauche*: propos et parfois échanges avec Jacques Ardoino. Paris: Matrice, 2004.

\_\_\_\_\_. Georges Snyders, un itinéraire engagé. [Entretien publié]. *Revue Nouveaux Regards*, n. 30, p. 1-4, juil./sept., 2005.

\_\_\_\_\_. Democratização do ensino: uma questão antiga sempre atual. [Entrevista publicada]. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 29, n. 15, p. 256-272, maio/ago. 2007.

\_\_\_\_\_. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

\_\_\_\_\_. *J'ai voulu qu'apprendre soit une joie*. Paris: Syllepse, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Conversation ordinaire avec Georges Snyders*: histoire mêlée de la personne et des idées. Nantes, [200-]. Entretien avec Martine Lani-Bayle.  
Disponível em: <[http://www.oasis-tv.net/.../fiche\\_video.jsp?STNAV=&RVBNAV=&CODE=1065108236352&LANGUE=0](http://www.oasis-tv.net/.../fiche_video.jsp?STNAV=&RVBNAV=&CODE=1065108236352&LANGUE=0)>. Acesso em: 22 set. 2010.



SOUZA, G. M. B. Uma trajetória racista: o ideal de pureza de sangue na sociedade ibérica e na América portuguesa. *Politeia: História e Sociedade*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 83-103, 2008.

TORRES, M. S. H. “Limpieza de sangre” ¿racismo en la edad moderna? *Tiempos Modernos: Revista Electrónica de Historia Moderna*, Madrid, v. 4, n. 9, p. 1-6, 2003.

TOZONI-REIS, J. R. Família, emoção e ideologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasilense, 1984. p. 99-124.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, R. de A. *Investigações sobre o preconceito constante no banco de teses CAPES: presença da abordagem histórico-cultural nos resumos em educação?* 2007. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Teoria Histórico-Cultural)–Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

\_\_\_\_\_. *O preconceito como objetivação humana*. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

VIEIRA PINTO, A. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

WEISSHEIMER, M. A. Movimento deixou raízes profundas. *Teoria e Debate*, São Paulo, ano 21, p. 25-30, maio 2008.