

Experiências e sentidos da aula na universidade: alguns apontamentos

Experiences and class senses in university: some considerations

Experiencias y significados de las clases en la universidad: algunos apuntes

Ana Laura Godinho Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4154-0858>

Vivian Batista da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5509-2008>

Resumo: Este artigo integra uma série de reflexões sobre o ensinar e o aprender na universidade. A questão fundamental que o orienta poderia ser formulada da seguinte maneira: quais condições uma aula deve reunir para favorecer as *experiências culturais* e para que professores e estudantes sintam que a vida universitária vale a pena? Caminhando por referências da psicanálise, da filosofia da educação e da história da educação, as discussões sobre essa pergunta conduzem inicialmente à *experiência*, entendida com base nos escritos de Donald Winnicott e Jorge Larrosa. O primeiro autor assinala a *experiência cultural* como um dos elementos do desenvolvimento humano e o segundo autor articula o *saber da experiência* à aula e ao magistério. Nesse sentido, é possível entender a universidade como uma espécie de refúgio, marcado por um tempo, espaço e modos de estudo próprios. O presente artigo considera ainda práticas escolares historicamente institucionalizadas, particularmente as referentes às chamadas *sebentas*. Que tipo de *experiências* esses apontamentos, feitos pelos alunos da Universidade de Coimbra já no século XVIII para registrar as explicações de seus professores, produziram? A quais tradições eles podem nos remeter hoje? As belas descrições feitas em 1945 por Fernando de Azevedo acerca dessas práticas conduzem a pensar sobre o que Inés Dussel e Marcelo Caruso denominam de “invenção da sala de aula” e permitem, assim, refletir sobre *experiências* que, em diferentes momentos, direcionam e dão sentido à vida universitária.

Palavras-chave: aula; ensino; universidade; experiência; Jorge Larrosa; Donald Winnicott.

Abstract: This article integrates reflections about teaching and learning at university. The main question could be made in this following way: which conditions does a class have to provide in order to favour cultural experiences so that professors and students can feel that academic life is worth it? Through psychoanalysis, philosophy of education and history of education, the debates about this question initially guides to experience, which is understood in accordance with Donald Winnicott and Jorge Larrosa's writings. The first author points out the cultural experience as one of the elements of human development and the second one articulates the experience knowledge to the class and to the teaching. In this way, it is possible to understand the university as a kind of refuge, marked by its own time, space and study modes. The present article also considers



historically institutionalized school practices, especially the ones called “sebentas”. What kind of experiences has this kind of assumptions, made by the University of Coimbra students in the 18th century to register the professors’ lessons, produced? Which heritages can it take us back? The beautiful descriptions made in 1945 by Fernando de Azevedo about this practices allow us to think about what Inés Dussel and Marcelo Caruso call “invention of the classroom” and enable us, in this way, to reflect about experiences which, in different moments, give direction and senses to university life.

Keywords: class; teaching; university; experience; Jorge Larrosa; Donald Winnicott.

Resumen: Este artículo integra una serie de reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. La pregunta fundamental que la orienta podría formularse de la siguiente manera: ¿qué condiciones debe reunir una clase para promover experiencias culturales y para que docentes y estudiantes sientan que la vida universitaria vale la pena? Recorriendo referentes del psicoanálisis, la filosofía de la educación y la historia de la educación, las discusiones sobre esta cuestión desembocan inicialmente en la experiencia, entendida a partir de los escritos de Donald Winnicott y Jorge Larrosa. El primer autor destaca la experiencia cultural como uno de los elementos del desarrollo humano y el segundo autor articula el conocimiento desde la experiencia al aula y la enseñanza. En este sentido, es posible entender la universidad como una especie de refugio, marcado por su propio tiempo, espacio y modos de estudio. Este artículo también considera prácticas escolares históricamente institucionalizadas, particularmente aquellas referidas a las llamadas *sebentas*. ¿Qué tipo de experiencias produjeron estas notas, tomadas por estudiantes de la Universidad de Coimbra en el siglo XVIII para registrar las explicaciones de sus profesores? ¿A qué tradiciones nos pueden referir hoy? Las bellas descripciones realizadas en 1945 por Fernando de Azevedo sobre estas prácticas nos llevan a pensar en lo que Inés Dussel y Marcelo Caruso llaman la “invención del aula” y así nos permiten reflexionar sobre experiencias que, en diferentes momentos, orientan y dan sentido a la vida universitaria.

Palabras clave: clase; enseñanza; universidad; experiencia; Jorge Larrosa; Donald Winnicott.

1 Introdução

A questão fundamental que orienta a escrita deste texto poderia ser formulada como: Quais condições uma aula deve reunir para favorecer as *experiências culturais* e para que professores e estudantes sintam que a vida na universidade vale a pena?

Com o objetivo de contribuir para as reflexões sobre o ensinar e o aprender na universidade, neste artigo pretendemos tecer considerações sobre a *experiência* e o ambiente da aula universidade. Para isso, em um primeiro momento, recorreremos a escritos de Donald Winnicott (1975) sobre a *experiência cultural* e o ambiente, como fatores a serem considerados nos estudos sobre o desenvolvimento humano, procurando articulá-las a ideias de Jorge Larrosa sobre o saber da experiência, o ofício docente e a sala de aula.

A partir do conceito de *experiência*, tal como mobilizado nos escritos dos dois autores, consideramos que ambos podem ser aproximados e em um esforço de compreensão do que se passa em uma aula na universidade, uma vez que se interessam pelas relações que as pessoas estabelecem com as coisas do mundo compartilhado em seu processo de formação. Além disso, tanto Winnicott (1975) quanto Larrosa (2019) se detêm na importância

das relações com o outro, em especial uma outra pessoa que exerce a função de apresentar algo aos recém-chegados, seja a mãe que apresenta as coisas do mundo ao seu filho que apenas se inicia na vida, seja o professor, que apresenta uma matéria aos alunos que se iniciam no seu estudo, em qualquer nível de ensino.

Pode-se ainda pensar lado a lado o modo como esses autores conferem importância ao ambiente no qual se dão as *experiências*. Winnicott (1975) se refere ao espaço potencial que se constitui entre o mundo subjetivo e o mundo objetivamente percebido. Também se vale da ideia de um cercado ou círculo de proteção que proporciona segurança, no âmbito do qual a criança pode arriscar gestos espontâneos. Larrosa (2019) se detém no espaço da escola, mais especificamente da sala de aula. Para sugerir um certo modo de ocupá-la, recorre às imagens do enclave e do refúgio, como espaços apartados do mundo, onde se pode experimentar outras formas de viver.

Em um segundo momento, valendo-nos da perspectiva aberta pelos estudos da história da educação sobre a cultura material escolar, buscaremos chamar atenção para as *sebentas*, as anotações de aula que os antigos estudantes da Universidade de Coimbra faziam para poder estudar, as quais poderíamos considerar como vestígios ou precipitados do que se viveu em sala de aula. Em química, designa-se como precipitado uma substância que não se dissolveu em um líquido e se depositou no fundo de um recipiente. Assim, gostaríamos de considerar as *sebentas*, como vestígios ou precipitados das palavras que se produziram no acontecimento da aula e não se dissolveram, mas circularam de mão em mão entre os estudantes e se depositaram nos arquivos de modo a nos permitir um vislumbre do que foram essas aulas.

A experiência cultural, segundo Winnicott; o saber da *experiência*, segundo Larrosa

Donald Winnicott (1896-1971) foi um pediatra e psicanalista inglês que viveu entre 1896 e 1971. Formou-se em medicina em Cambridge e em 1917 entrou para a Marinha, onde realizou atendimentos em um navio de guerra durante a Primeira Guerra Mundial. A partir de 1923, ingressou como pediatra no Paddington Green Children's Hospital e no Queen's Hospital em Londres. Por mais de quarenta anos dedicou-se ao atendimento de crianças, especialmente bebês trazidos por suas mães, enquanto paralelamente atuava como psicanalista. Além de sua atuação profissional como pediatra e psicanalista, dedicou-se à divulgação de sua teoria do desenvolvimento por meio da escrita de trabalhos publicados em diversos periódicos especializados nas áreas da medicina e da psicanálise, além de ter realizado conferências e palestras para públicos diversos, recorrendo para isso a diversos meios, inclusive os jornais e o rádio (Gurfinkel, 2022, p. 25).

Jorge Larrosa é professor de filosofia da educação na Universidade de Barcelona, atualmente aposentado. Licenciado em pedagogia e em filosofia e doutor em pedagogia, rea-

lizou estudos posteriores no Instituto de Educação da Universidade de Londres e no Centro Michel Foucault da Sorbonne. Seus trabalhos transitam entre a filosofia, a literatura, as artes e a educação e se dedicam a pensar as relações entre *experiência*, linguagem, subjetividade e educação. Mais recentemente, voltou o seu interesse para a configuração material e as práticas que constituem os ambientes educacionais. Seus livros foram publicados em diversos países além da Espanha, incluindo o Brasil, onde ele esteve diversas vezes. Em *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor* (2019), Larrosa relata passagens de uma de suas viagens pelo Brasil, quando passou por diversas regiões do país.

Iniciando pelo modo como Winnicott (1975) concebe a experiência, importa dizer que em sua teoria sobre o desenvolvimento humano, o psicanalista conferiu importância às *experiências culturais* como uma dimensão fundamental da vida, a qual se situa entre a vida interior do indivíduo e a sua vida no mundo objetivo. Para ele, essas experiências se relacionam ao viver criativo. A sua existência é o que proporciona ao indivíduo o sentimento de que a vida vale a pena, enquanto a impossibilidade de fruí-las costuma estar associada a um sentimento de futilidade da própria existência. Winnicott compreendia que as *experiências culturais* não são vividas nem dentro nem fora do indivíduo, mas em uma região intermediária entre o dentro e o fora, entre o eu e o outro, entre o mundo subjetivo e o mundo objetivamente percebido. Ele se referiu a essa região como espaço potencial. Entendia que essa terceira área deveria ser diferenciada daquela área externa onde são vividas as *experiências* de satisfação instintual que asseguram a sobrevivência do indivíduo, bem como da área interna na qual são produzidos os sonhos. Apresentava a diferenciação entre as três áreas nos seguintes termos:

As outras duas áreas não perdem em significação em face desta que estou apresentando como terceira área. Se, na verdade, examinarmos seres humanos, é de esperar que nossas observações possam ser superpostas, uma sobre a outra. As maneiras pelas quais os indivíduos se relacionam com o mundo envolvem-nos em gratificações instintuais, quer diretamente quer sob formas sublimadas. Conhecemos também a importância suprema do sono e do sonhar profundo que está no cerne da personalidade, bem como a da contemplação e da incoerência mental não-dirigida e relaxada. Entretanto, valorizamos especialmente o brincar e a experiência cultural; são coisas que vinculam o passado, o presente e o futuro e que ocupam tempo e espaço. Exigem e obtêm nossa atenção deliberada e concentrada, deliberada embora nela não exista muito da deliberação do experimentar (Winnicott, 1975, p. 151).

Considerando-se essa diferenciação entre as três áreas onde vivem os seres humanos, poderíamos indagar: onde estamos quando temos uma aula? Que condições devem

ser atendidas em uma aula para que se possa dizer que ali se constituiu um espaço potencial onde viver *experiências culturais*?

Pensando sobre as possíveis implicações dessa divisão proposta por Winnicott (1975) para essas questões, sugerimos que se os indivíduos se encontram presentes na sala de aula de um modo inteiramente submetido à realidade, então encontram-se enraizados no mundo externo e não nessa área intermediária onde se vivem as *experiências culturais*.

Para os estudantes, isso poderia corresponder a ir à aula apenas com o propósito de cumprir as exigências que lhes são feitas para conseguir a aprovação na disciplina, necessária à obtenção de um diploma que por sua vez dará acesso a um trabalho que venha a assegurar a sua sobrevivência. Para os professores, poderia representar dar aula tendo em vista apenas cumprir o programa previsto, talvez seguir à risca o conteúdo de uma apostila, de modo a cumprir a sua parte no contrato laboral para garantir o sustento.

Por outro lado, se, os estudantes acham-se imersos em seus próprios devaneios, inteiramente distraídos em relação ao tema ou à tarefa para a qual o professor solicita a atenção da turma, então encontram-se encerrados em seu mundo interior e tampouco podem viver *experiências culturais*. Analogamente, também se poderia considerar fechado em seu mundo interior o professor ensimesmado, desinteressado pela turma, que se limita a pronunciar-se acerca de um conteúdo já bem sabido, sem buscar estabelecer uma verdadeira comunicação com os estudantes.

Assim, seguindo ainda a formulação de Winnicott (1975), poderíamos supor que a abertura de um espaço potencial onde viver *experiências culturais* em sala de aula dependeria de que se criasse um espaço e um tempo no qual se pudesse estabelecer uma interação verdadeira entre os participantes e onde a atenção de todos se voltasse deliberadamente para algo do mundo, trazido pelo professor e oferecido aos estudantes. Seria importante ainda que esse algo, esse objeto – seja uma teoria, seja uma poesia, seja um exercício, seja um problema a ser investigado ou resolvido, seja um filme ou qualquer outra coisa – possuísse um significado especial para o professor e que fosse oferecido como algo valioso aos estudantes, ainda que eles não o apreciassem. Isso porque, embora o sucesso de uma aula não esteja garantido de antemão, seria preciso que o professor fizesse a aposta de que a sua oferta despertaria o interesse dos estudantes, que eles fossem convidados a explorar o objeto, que pudessem ousar fazer um gesto espontâneo na direção do objeto apresentado, por exemplo arriscar um comentário, fazer uma pergunta ou relacionar o que foi trazido para a aula com alguma outra coisa.

Viver uma *experiência cultural* em sala de aula significaria então supor a possibilidade de brincar com o que está sendo apresentado na aula, no sentido empregado por Winnicott (1975), ou seja, utilizá-lo para enriquecer o próprio mundo subjetivo, para am-

pliar a compreensão do mundo compartilhado. Deveria incluir ainda a possibilidade de que, apropriando-se à sua própria maneira do objeto, o estudante pudesse fazer com ele alguma coisa a ser compartilhada com os demais, oferecer uma contribuição sua para a turma a qual, além disso, pudesse ser apreciada, ou ao menos reconhecida pelo grupo.

Pensando agora sobre o modo como Jorge Larrosa (2002) concebe o saber da *experiência*, é importante começar esclarecendo que ao tratar do tema o autor formula uma crítica e marca distância em relação a duas tendências contemporâneas no campo da educação: o enaltecimento do que tem sido designado como a sociedade da informação e o imperativo da inovação no campo educacional. Além disso, ele se refere a um tipo de saber que se diferencia do saber científico. No conhecido texto “Notas sobre a *experiência* e o saber da *experiência*” (2002), o autor começa apresentando a sua definição de *experiência*, seguida da constatação de que ela se tornou algo raro:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizando para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (Larrosa, 2002, p.21).

Em seguida, cuida de esclarecer o que o saber da *experiência* não é, quais os obstáculos que se impõem atualmente às experiências, para depois indicar o que a *experiência* poderia ser. Em primeiro lugar, propõe uma separação entre *experiência* e informação. Afirma que viver uma *experiência* é diferente de ser informado sobre algo. Pode-se adquirir uma grande quantidade de informações sem que se seja atingido, tocado ou minimamente transformado por elas no modo de ser, de pensar, de compreender, de agir.

Em segundo lugar, Larrosa considera que o excesso de opinião, a exigência contemporânea de que as pessoas opinem sobre os mais variados temas é um obstáculo à *experiência*. Ao serem constantemente incitadas a opinar, as pessoas podem ser levadas a reagir de maneira mais ou menos automática, de acordo com o que se espera, sem que as suas opiniões expressem uma apreensão mais pessoal – o que exigiria alguma forma de experiência - dos temas em relação aos quais é preciso manifestar-se.

Em terceiro lugar, o autor entende que a falta de tempo constitui também um empecilho para que as pessoas vivam *experiências*. Finalmente, diz que o excesso de trabalho é outro fator que diminui as oportunidades para as experiências. Larrosa separa, portanto, experiência e trabalho, desafiando a lógica que costuma presidir a elaboração dos currículos. Depois de se referir ao que a *experiência* não é e de listar as razões pelas quais ela tem se tornado cada vez mais rara, o autor apresenta as condições que a tornam possível:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Larrosa (2002, p. 27) acrescenta que, diferente do saber científico, o saber da *experiência* não é um saber objetivo, mas um saber subjetivo, pessoal, quer dizer, “particular, relativo, contingente”. Observa que duas pessoas podem viver o mesmo acontecimento, mas a *experiência* de cada uma será própria, pessoal, singular. Isso porque o saber da *experiência*

Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (Larrosa, 2002, p.27).

Considerando o saber da *experiência* nesses termos, que condições uma aula precisaria reunir para tornar possíveis as *experiências*, em vez de ocupar-se apenas da transmissão de informações e da partilha de opiniões? O próprio Larrosa nos oferece indicações a esse respeito, ao refletir sobre o ofício do professor. Ele chama atenção para três gestos fundamentais do professor em sala de aula, os de criar tempo, criar espaço e propor uma matéria para o estudo. Vale a pena retomar as suas palavras em relação a esses três pontos:

Tempo:

O primeiro gesto do professor tem a ver com uma operação temporal, com a reiteração do modo escolar de dar tempo. Começar um curso é dar-se tempo, dispor de tempo, liberar tempo, criar tempo livre, tempo liberado não apenas da exigência de produtividade e rentabilidade, mas também da urgência e da pressa (Larrosa, 2019, p. 37).

Espaço:

O segundo gesto do professor tem a ver com uma operação espacial, com a reiteração do modo escolar de dar lugar. Começar um curso é dar-se lugar em um espaço público, em um espaço onde as coisas são feitas com os outros e na presença dos outros. O segundo gesto é dar um lugar a todo mundo e, ao mesmo tempo, exigir que esse lugar não seja uma posição, mas uma disposição e, acima de tudo, uma

exposição. Não apenas, “aqui cada um tem um lugar”, mas “esse lugar é um lugar de leitura, de escrita, de conversação, talvez de pensamento” (Larrosa, 2019, p. 37).

Finalmente, o professor propõe uma matéria para o estudo. Larrosa (2019, p.37) diz: “O terceiro gesto do professor é colocar algo sobre a mesa e fazê-lo dizendo ‘isto é para vocês’”. O professor chama a atenção dos estudantes para algo do mundo que vale a pena conhecer, sobre o qual vale a pena pensar. Dá algo a ler, algo sobre o qual conversar, sobre o qual escrever. Nesse ponto vale lembrar que o propósito da aula, como Larrosa o entende, não é em primeiro lugar informar os estudantes sobre um conjunto de fatos, nem os levar a formar uma opinião acerca desses fatos, Em vez disso, o que se busca é criar oportunidade para o saber da *experiência*, a propósito do qual o autor sublinha a “sua qualidade existencial, isso é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um sujeito concreto”. E acrescenta: “A *experiência* e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. Ter uma vida própria, pessoal (...)” (Larrosa, 2002, p. 27).

Consideramos pertinente a aproximação entre os modos como Winnicott (1975) e Larrosa (2002) se valem do conceito de *experiência* para pensar o que ocorre em uma aula na universidade, uma vez em que ambos entendem que a *experiência* vincula a pessoa ao mundo, à cultura, além de considerarem-na essencial para a formação subjetiva. Tanto em Winnicott como em Larrosa, a experiência cultural não é da ordem do puramente objetivo tampouco do puramente subjetivo. Não implica em submissão às exigências do mundo material ou da sociedade, mas também não corresponde a uma fuga do mundo real para uma interioridade indevassável. Trata-se, em vez disso, de estabelecer uma relação pessoal e criativa com os acontecimentos e as coisas do mundo, de uma maneira que não é ditada pelas exigências da produtividade, mas libera tempo para que algo, talvez novo, talvez inesperado, possa surgir do encontro entre alguém que ensina ou mostra uma coisa do mundo a alguém que se defronta pela primeira vez com o que está sendo apresentado e busca apreendê-lo à sua própria maneira, no seu próprio tempo.

3 A sala de aula como ambiente e como enclave

Além dos conceitos de *experiência*, realizar a leitura de Winnicott (2013) e Larrosa (2019) lado a lado permite aproximá-los para pensar o espaço da sala de aula como um ambiente específico. Sem podermos nos alongar em relação a esse aspecto, gostaríamos apenas de sugerir uma relação possível entre o modo como Winnicott (2013) concebe o ambiente favorável ao desenvolvimento e a concepção de Larrosa (2019) da sala de aula como refúgio, mais especificamente como enclave, onde experimentar novas formas de

vida. Nos dois casos, o que importa é menos o espaço físico e material da sala e mais o ambiente humano que se cria na aula.

Winnicott (2013) considerava que o desenvolvimento saudável do indivíduo dependia de um ambiente que proporcionasse ao mesmo tempo segurança e liberdade, de modo que a criança pudesse se sentir confiante para arriscar um movimento em direção ao mundo. Quer dizer, a criança precisava sentir que poderia retornar à zona de segurança, em caso de necessidade ou ao se sentir cansada, para experimentar agir por si mesma e enfrentar o inesperado. Sendo assim, um certo grau de controle, o suficiente para proporcionar segurança, eram considerados por Winnicott como uma condição para se experimentar a liberdade, em vez de um obstáculo à liberdade.

Essa concepção do autor, aparentemente paradoxal, pode ser observada e encontra respaldo no cotidiano das pessoas encarregadas de criança. É comum, por exemplo, quando uma mãe chega com seu filho em um ambiente desconhecido e ele não quer sair de perto dela até certificar-se de que ela própria está à vontade e permanecerá por ali disponível. Depois disso a criança se sente segura e livre para ir explorar o ambiente e interagir com outras pessoas.

Para Winnicott (2013), era a partir desse sentimento de segurança que a criança, e mais tarde o adolescente, ousavam ultrapassar os limites estabelecidos pelos adultos para ir conferir o que havia lá fora e ir mais longe. Esse processo foi descrito de diversas maneiras pelo autor. Vejamos duas dessas passagens, a primeira delas relativa à criança, a segunda ao adolescente:

O problema que estamos examinando aqui é: o que acontece quando o sentido de segurança se instala na criança? Segue-se daí uma prolongada batalha *contra* a segurança, isto é, a segurança proporcionada pelo ambiente. Depois do período inicial de proteção, a mãe aos poucos vai abrindo um espaço maior para o mundo, e o pequeno indivíduo agarra todas as oportunidades que tem de expressar-se livremente e agir segundo seus impulsos (Winnicott, 2013, p. 46)

Nos casos favoráveis em que o sentimento de segurança estava bem estabelecido, o processo de desenvolvimento produziria, na adolescência uma tendência mais acentuada a desafiar os limites estabelecidos, tanto para verificar o grau de solidez da estrutura de segurança na qual o adolescente se apoiava, quando para testar as próprias forças, e conquistar autonomia:

Por que cabe aos adolescentes especialmente empreender tais testes? A resposta parece ser que os adolescentes começam a encontrar em si próprios uma nova gama de sentimentos fortes e amedrontadores, e desejam verificar se os controles externos ainda estão de pé. Mas, ao mesmo tempo, querem provar serem capazes

de romper esses controles e estabelecer a si próprios como pessoas autônomas (Winnicott, 2013, p. 47)

O ambiente, que no início era o colo da mãe, gradativamente era ampliado para corresponder à casa, depois à escola e outros cercamentos cada vez mais amplos, acompanhando o processo de crescimento da criança. O ambiente funcionava como um cercado ou um círculo a envolvê-la. Segundo o autor,

Quando examinamos esse fenômeno evolutivo que se inicia com o cuidado materno e prolonga-se até o interesse da família pelos filhos adolescentes, não podemos deixar de notar a necessidade humana de ter um círculo cada vez mais largo proporcionando cuidado ao indivíduo, bem como a necessidade que o indivíduo tem de inserir-se num contexto que possa, de tempos em tempos, aceitar uma contribuição sua nascida de um impulso de criatividade ou generosidade. Todos esses círculos, por largos e vastos que sejam, identificam-se ao colo, aos braços e aos cuidados da mãe (Winnicott, 2013, p. 131).

O psicanalista entendia a escola como um cercado ou círculo ampliado em relação ao proporcionado pela família, no qual a criança poderia sentir-se ainda protegida, enquanto ao mesmo tempo desfrutava a possibilidade de viver novas *experiências*. Embora ele não se referisse especificamente à sala de aula na universidade também nos parece ser plausível pensá-la como um círculo de proteção no qual viver experiências culturais, aquelas que ocorrem no espaço formado entre o mundo interior, subjetivo, e o mundo externo, objetivamente percebido. Nesse caso, a segurança poderia se referir ao quadro de referência proporcionado pelo professor ao delimitar o conteúdo do programa e a sequência das aulas, como um percurso a ser trilhado conjuntamente pela turma e ao propor atividades e exercícios, como um convite à experiência guiada e acompanhada pelo professor, supostamente alguém que tem um domínio maior dos conhecimentos e das habilidades requeridas pela disciplina na qual o estudante apenas se inicia.

Sem dúvida é possível aprender por conta própria e os recursos à disposição do autodidata são cada vez mais diversos e sofisticados. Ainda assim, a possibilidade de estabelecer uma relação pessoal com um professor e com colegas que se encontram no mesmo percurso de formação, reunindo-se com essas pessoas ao mesmo tempo e no mesmo espaço, de acordo com um calendário e um roteiro previamente acordados, pode fazer uma grande diferença na experiência vivida pelo estudante, diferença que diz respeito, entre outras coisas, ao sentimento de segurança, inclusive na universidade.

Jorge Larrosa (2019), por sua vez, em seu livro *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor*, elabora um conjunto de reflexões que nos parecem férteis para pensar sobre o ambiente escolar e sobre a possibilidade de viver aí experiências culturais.

Consideramos especialmente interessantes aquelas elaboradas nos capítulos intitulados “Da dificuldade da escola”, particularmente a seção “Separações” e “De refúgios e refugiados”, sobretudo a seção “Enclaves”.

O autor inicia o capítulo “Da dificuldade da escola” recorrendo ao conhecido texto “A crise na educação”, de Hannah Arendt (1996), lembrando o seu último parágrafo, no qual a autora se refere ao amor do professor ao mundo e aos novos, quer dizer, às crianças, em sua condição de recém-chegadas a um mundo que é velho, porque já existia bem antes delas. Larrosa realça a observação da autora de que o trabalho de transmissão da cultura a que se dedica o professor é tanto um modo de assegurar a continuidade do mundo - de uma parte do mundo, aquela que o professor se encarrega de transmitir, por meio do ensino - como de favorecer a sua renovação, ao tornar possível que os novos, os recém-chegados, se apropriem à sua própria maneira do conteúdo dessa transmissão. A partir disso, o autor entende que o amor ao mundo, quando está associado ao amor à criança, implica o amor à educação e por conseguinte à escola, que é o espaço onde esse amor se materializa. Em seguida, Larrosa busca esclarecer a especificidade da escola, entendida como uma forma e como um dispositivo.

A escola não é uma função, não se define por sua função, mas é uma forma. E o que essa forma faz é separar. Separa o espaço escolar de outros espaços sociais, separa o tempo escolar de outros tempos sociais e separa as ocupações escolares de outras atividades sociais. A escola institui um tipo especial de espaço (o espaço escolar), um tipo especial de tempo (o tempo escolar) e um tipo especial de ocupação (as atividades escolares, os exercícios escolares, as tarefas escolares, as práticas escolares). E é esse espaço, esse tempo e essas ocupações separadas que fazem com que a escola seja escola (e não uma fábrica, um shopping, uma praça, um mercado, uma família ou uma empresa) (Larrosa, 2019, p. 232-233).

Entendida como um dispositivo, diz Larrosa (2019) que a escola proporciona aos alunos quatro coisas: 1. um tempo e 2. um espaço próprios ao estudo, 3. matérias para estudar e 4. atividades, exercícios, procedimentos para que os alunos possam iniciar-se nos estudos.

Adiante, no capítulo “De refúgios e refugiados”, Larrosa propõe uma reflexão sobre o ambiente onde se dá a aula, valendo-se para isso de uma série de ideias ou espaços mais ou menos apartados do mundo exterior: enclave, toca, asilo, limbo e sagra. Interessa-lhe pensar sobre esses espaços heterogêneos, nos quais seria possível, sem sair do mundo, experimentar outros modos de viver no mundo. Considera a separação como um modo de tomar distância em relação a um modo de vida que constrange a todos, como uma condição necessária para que se possam fazer novas experiências.

No conjunto das considerações formuladas pelo autor sobre a questão, interessamos particularmente a imagem do enclave para pensar a sala de aula, um enclave entendido como um espaço à parte do mundo lá fora, embora relacionado com ele, no qual seria possível resistir às exigências às quais nos encontramos submetidos na atualidade, inclusive na escola – dentre as quais as exigências de empreendedorismo, de produtividade, de eficácia, de inovação – e experimentar existir de outros modos:

Um enclave seria um espaço-tempo separado em que algumas pessoas procuram experimentar novas formas de vida, de linguagem, novas formas de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmas. Os enclaves de Handke falam de outro mundo e outro tempo, constroem heterotopias e heterocronias, pretendem criar buracos espaçotemporais habitáveis no interior desse mundo nosso, tentando abrir neles a possibilidade de outras formas de viver. Um enclave, poderíamos dizer, é um espaço do que se predica certa extraterritorialidade (um espaço separado do espaço) e um tempo em que se produz certa dessincronização (um tempo atemporal) (Larrosa, 2019, p. 306).

O modo distinto de existir na sala de aula entendida como enclave, corresponderia ao modo de vida dos escolares, ou seja, dos professores como estudiosos, aqueles que já estão no estudo e os estudantes que se iniciam no estudo. Para recorrer às palavras do autor mais uma vez: “A escola é algo tão simples como isto: o tempo, o espaço, as materialidades e os procedimentos para o estudo” (Larrosa, 2019, p. 239).

Desafiando o discurso dominante sobre a função da escola moderna de promover o desenvolvimento dos estudantes e prepará-los para o futuro, para transformar o mundo e contribuir para o progresso, esse discurso que se tornou um dos motes do movimento escolanovista desde o início do século XX e permanece forte na atualidade, o autor sugere que a escola como enclave se volta fundamentalmente para o presente. O que se busca não é preparar um mundo futuro por meio da educação das crianças, mas sim criar um outro mundo à parte no presente, no qual as pessoas, sejam crianças ou não, sejam liberadas de outras exigências – laborais, sociais, políticas - e disponham de tempo e espaço para dedicar-se ao estudo, para viver no presente a experiência de estudar, algo cada vez mais difícil em vista de tudo o que se espera que as escolas realizem e que não tem a ver com a transmissão e com a renovação de um mundo comum, partilhado. Pois, como assevera o autor,

Não é a aprendizagem que está em crise, nem o ensino, nem a socialização, nem o treinamento em modos de vida, nem o ajuste entre os talentos individuais e as demandas do trabalho e da produção, nem o *coaching*, nem a educação moral, nem a educação emocional, nem a educação para a cidadania, nem a educação para a diversidade, nem a educação para o empreendedorismo, nem a educação para a

criatividade e a inovação, nem a profissionalização dos professores, nem a avaliação de centros. Tudo isso, e outras coisas que hoje passam por educação, gozam de muito boa saúde (Larrosa, 2019, p. 231).

Valendo-se do livro *A noite dos proletários*, de Rancière (2010), o autor vincula a ideia da escola como enclave à possibilidade de resistência e de emancipação das pessoas no mundo contemporâneo. Para tanto, a própria escola precisaria constituir-se como um mundo à parte, separado “das lógicas econômicas e políticas que a instrumentalizam” (Larrosa, 2019, p. 308). E conclui essa parte ponderando que

Talvez a ideia seja pensar a escola (e a universidade) como um enclave dentro da sociedade (e não para a sociedade). E se sentimos que a escola (como a universidade) já foi colonizada, talvez a ideia seja pensar a sala de aula como um enclave dentro da escola (da universidade). Sabendo, sim, da fragilidade dos enclaves e, sobretudo, de seu caráter sempre provisório e efêmero, de seu caráter de acontecimento. O enclave (a escola, a universidade, a sala de aula) não está dado, mas sim é preciso fazê-lo e, além disso, sem garantias (Larrosa, 2019, p. 308).

Retomando agora a aproximação que procuramos estabelecer entre Larrosa (2019) e Winnicott no que diz respeito ao ambiente que se cria em sala de aula, vale lembrar que enquanto para Winnicott a possibilidade de viver experiências culturais em um espaço potencial está ligada à possibilidade de viver criativamente, para Larrosa, a criação em sala de aula de um ambiente que seja como um enclave, o qual assegure um tempo e um espaço separados das exigências do mundo exterior para dedicar-se a algo retirado do mundo e tomado como matéria de estudo, corresponde a uma forma de emancipação possível no tempo presente.

A seguir, passamos agora a examinar as *sebentas* como precipitados das aulas, no sentido já aludido, como um entre outros vestígios materiais da aula e dos procedimentos de estudo.

4 Sobre o que se faz na universidade: apontamentos das e para as aulas

Ainda refletindo sobre quais condições uma aula deve ter para que professores e alunos sintam que a vida na universidade vale a pena, convém interrogar o que ela faz. Uma questão dessa natureza, pela amplitude e complexidade envolvidas, já vem há alguns anos mobilizando trabalhos atentos à vida escolar. Como assinalam Denice Catani e Décio Gatti Jr. (2015, p.7), a pergunta “pode parecer a alguns muito óbvia” ou “poderá suscitar uma saudável desconfiança: impossível dar conta de responder a isso!”. As formas de con-

vivência e aprendizagem são múltiplas, a depender dos contextos, áreas do saber ou condições institucionais. Trata-se de uma, dentre outras contribuições já dadas ao “mapeamento cultural” da escola, aventado por Azanha (1991) em trabalho no qual propõe um programa de pesquisas sobre a *cultura escolar brasileira*.

Nos limites deste artigo, a análise detém-se numa prática específica, historicamente institucionalizada. Trata-se das *sebentas*, tão belamente descritas por Fernando de Azevedo em 1945. Naquela altura, esse autor já tinha uma atuação muito marcante no campo educacional brasileiro, tendo participado inclusive da formação da Universidade de São Paulo. Foi professor, educador, sociólogo e escritor, tendo atuado na formação do sistema de ensino. Participou também da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de várias outras iniciativas ligadas à estruturação do sistema de ensino no país e à educação pública de qualidade (Silva; Vidal; Abdala, 2020). Azevedo atenta, no artigo aqui mencionado, para os apontamentos que os alunos da Universidade de Coimbra, já no século XVIII, faziam para registrar as explicações de seus professores. Embora possam parecer banais, estão inscritas na estrutura das aulas, são produtos delas e tornam-se naturalizadas como outras práticas típicas dos alunos, incorporam o que Pierre Bourdieu (2013) denomina de “inconsciente escolar”. Por isso, os efeitos das *sebentas* nem sempre são apreensíveis, mas podem engendrar compreensões importantes sobre as *experiências* e os sentidos da vida universitária.

Apenas para situar melhor o que são as práticas em pauta, as palavras de Azevedo na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* são esclarecedoras. Imagine-se uma época em que os livros eram caríssimos, acessíveis apenas a um seletivo grupo de leitores afortunados, com títulos contando com um número limitado de exemplares. Além de razões econômicas, isso se devia também a limitações de ordem técnica. Os estudantes tinham poucos materiais e sua maior referência era a explicação do professor feita oralmente. Assim tinha “o mestre [...] uma autoridade imensa que revestia de uma força dogmática e doutrinal todas as suas afirmações” (Azevedo, 1945, p.333-334). O que significa fazer uma prova ao final do curso contando apenas com o que se lembra das aulas? As mais bem feitas anotações das aulas eram litografadas, ou seja, passavam por uma técnica de reprodução em que as páginas demoravam a secar. Essas páginas costumavam passar de mão em mão e tudo isso conferia a elas um aspecto sujo, de sebo: daí o nome pejorativo com o qual eram chamadas pelos professores da universidade.

Fernando de Azevedo (1945, p. 330) narra os modos como essas anotações de aulas eram feitas pelos estudantes da Universidade de Coimbra, num longo trecho que vale a pena transcrever aqui:

Essas práticas que se limitavam antes a simples apostilas, isto é, adições ou anulações a um texto, a um escrito, comentários ou notas à margem de leituras ou de lições, não tardaram a constituir verdadeiras explicações litografadas para uso de estudantes. Porque essas lições, mais tarde mimeo ou datilografadas, a poder de passarem de mão em mão, [...] tomaram o nome pejorativo, pelo qual se tornaram conhecidas nas rodas de estudantes de universidades. Foi em Coimbra que as batizaram com o nome que ficou e com que se transferiram, já metidas a ridículo, da metrópole à colônia, e depois ao império, essas reminiscências medievais. A larga aceitação que tiveram, nas universidades européias, a facilidade com que foram adotadas em outras e a obstinação com que se recusaram a morrer, apoiadas na tradição, revelam certamente, nessas sobrevivências, antigos instrumentos de trabalho que as novas condições de ensino e vida intelectual relegaram ao abandono e cuja utilidade e importância primitivas não é possível compreender se não as colocarmos dentro da época em que se formaram e se desenvolveram. As apostilas ou *sebentas*, na expressão pitoresca da linguagem coimbrã, [...] não passam, de fato, de uma sobrevivência (*superstitio*) de atos e usos perfeitamente racionais e naturais em civilizações adstritas ainda a técnicas elementares da indústria de livros e a um tipo de vida intelectual que essas mesmas técnicas condicionavam.

As *sebentas* chamam a atenção para a permanência de uma prática cujas origens e causas podem ser melhor compreendidas. Trazem, portanto, heranças ainda hoje presentes na escola e não apenas na universidade. Embora se possa ter suposto a abolição dessa “velha prática de lições ou explicações” (Azevedo, 1945, p. 329), ela persiste entre os artefatos mais usados hoje na “escola moderna”, como lições dadas nos livros didáticos para serem desenvolvidas durante as aulas ou nos registros que os alunos fazem em seus cadernos (Dussel; Caruso; 2003; Gvirtz, 1997; Silva, 2019). Elas são produtos e, ao mesmo tempo, produtoras das relações entre docentes e seus estudantes na aula. Assim como outros artefatos, que perfazem o mobiliário escolar e os instrumentos didáticos - carteiras, lousa, o uniforme, apenas para citar alguns exemplos), as anotações dos alunos decorrem de uma estrutura de comunicação da aula. Estão definidas tanto pela sua materialidade quanto pelas “relações de autoridade, comunicação e hierarquia, que aparecem na sala de aula tal como a conhecemos, e que são tão básicas no momento de ensinar que muitas vezes podem passar despercebidas” (Dussel; Caruso, 2003, p. 37).

Sabemos também que é uma relação que não está baseada unicamente no saber, que não trata apenas de quem sabe mais matemática, mas que é uma relação de poder: o docente, pelo simples fato de ser professor, independentemente de como ensine ou quanto saiba, tem mais poder do que as crianças para definir o que transmitir a elas. É claro que esse poder não é absoluto, uma vez que o docente ensina em uma escola regida por leis, opiniões, planos de estudo e outras coisas; entretanto, ele tem o poder de definir as pautas dessa relação, de torná-la mais igualitária, mais variada, ou mais uniforme e hierárquica.” (Dussel, Caruso, 2003, p. 37).

A aula pode, portanto, ser analisada como uma situação de governo e o nome pejorativo com o qual as *sebentas* foram batizadas pelos professores é um indício de como as relações pedagógicas se estruturam e de como as produções dos estudantes eram vistas. Como Fernando de Azevedo (1945, p. 342) chama a atenção, o “ensino puramente expositivo, retórico, dogmático, doutrinário, apoiado na autoridade do mestre, é um tipo de ensino já caduco”, há que se perguntar quais sentidos temos dado às relações com o conhecimento e com a leitura na universidade.

De que maneira a aula, seus tempos, conteúdos, métodos e artefatos favorecem as aproximações com o conhecimento? Em que medida ela poderia abrigar produções como as *sebentas* ou outros textos delas originados, como é o caso dos manuais escolares e das apostilas? Muitos manuais escolares (como os livros didáticos também podem ser chamados) originaram-se de anotações de aulas (Silva, 2019). Apenas para dar um exemplo, podemos mencionar Alberto Pimentel Filho, renomado professor da Escola Normal de Lisboa, nos idos de 1910, autor das *Lições de pedagogia e história da educação* (volume I) (a primeira edição é de 1919 e a segunda, refundida e ampliada, é de 1932). Nas páginas iniciais dedicadas à “Razão do livro e da sua 2ª edição”, o autor explica em primeiro lugar a razão de publicação da edição anterior (1919). Em obediência à obrigação legal, então instituída, de publicação das “lições que houvessem professado...[n]o curso do magistério primário” publicou o autor:

as lições feitas no decurso do ano letivo de 1919-1920, [com o objetivo de] continuar essa publicação nos dois anos letivos imediatos. Mas, tendo caducado aquela condição legal e havendo eu passado a reger as cadeiras de Psicologia e Pedagogia, ainda hoje a meu cargo, cessava a razão que me levaria a publicar a continuação das **Lições de pedagogia**, motivo porque a obra ficou incompleta”. (Pimentel Filho, 1919, páginas sem número)

A existência de uma segunda edição decorreu do fato de que o livro despertou interesse para além do contexto no qual foi escrito. Essas lições foram posteriormente editadas e vendidas para outras escolas portuguesas e também circulou no Brasil. A primeira edição esgotou-se e após dois anos, os editores propuseram nova edição ao autor. (Correia; Silva, 2021).

Poderíamos afirmar que todos os manuais escolares foram resultados de anotações de aula feitas pelos seus autores? Que eles registraram todos os conteúdos ensinados pelos professores? Que todas as suas páginas foram lidas e reproduzidas pelos estudantes? Ou seja, seria possível considerar que o “acontecimento” da aula, em seus tempos e espaços, possa estar previsto nas páginas dos manuais? O que podemos depreender de sua leitura, nos limites propostos no presente artigo, que procura justamente compreender

as várias dimensões da aula? Uma incursão por dicionários da língua portuguesa (Ferreira, 1972, p.773) assinalam o manual como o “relativo à mão” ou feito com as mãos. Também pode estar associado à imagem de um pequeno livro, com noções essenciais de uma ciência.

Embora pouco legitimados no campo educacional e historiográfico (Silva, 2019), os manuais compõem um conjunto plural e amplo de títulos. Escritos para as mais diferentes séries, níveis e anos escolares, para dar conta de várias disciplinas do currículo, eles até hoje compõem leituras obrigatórias para professores e alunos. Não se constituíram como registros oficiais do governo acerca da organização dos sistemas de ensino, nem como relatos de docentes ou estudantes sobre o que se vivia cotidianamente nas salas de aula. Os manuais escolares assumiram outro papel, o de mediadores entre as prescrições do Estado para os currículos das escolas e os saberes efetivamente ensinados nas salas de aula. Eles são reconhecidos em geral como “obras menores” que, numa hierarquia construída na literatura educacional, englobam textos mais práticos e sintéticos. Muitos manuais escolares, após deixarem de ser editados, acabaram sendo esquecidos porque não foram assinados por “grandes” pedagogos de uma época, mas sua posição intermediária e sua larga difusão vêm chamando a atenção de historiadores, sociólogos e críticos literários mais atentos à cultura popular, no tocante às atitudes e valores de pessoas comuns e às suas formas de expressão (Burke, 2002, p.165). O olhar para esse tipo de produção realça algumas das formas pelas quais a aula acontece, interrogando quais conteúdos podem ser apresentados, em que ordem, a partir de quais perguntas, com quais métodos de ensino. Um esforço como esse desloca a tradicional narrativa política para a história social e cultural de objetos que, como os manuais escolares, costumam ser muito lidos, embora pouco reconhecidos (Hunt, 1992).

Ao percorrer estudos já realizados sobre os livros escolares, desde a década de 1960, sobretudo 1980, com os investimentos de Alain Choppin (2004), esses textos já foram objeto de duras críticas. Em artigo publicado nos *Cadernos de Pesquisa*, o professor Joel dos Santos (1984) destacava o quanto esse material limitava o trabalho docente e sugeria que os livros didáticos fossem todos queimados. Retomando as interpretações de P. Bourdieu e R. Chartier (1996), as reflexões seguem outro sentido, pois as práticas de leitura são múltiplas e: “Historicizar nossa relação com a leitura é uma forma de nos desembarçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente” (Bourdieu, 1996, p.233).

Não é possível encontrar um único significado ou uso para um texto, seja ele qual for. Nas palavras de Chartier (1996, p.233), “é preciso tentar evitar a constante tentação da posição universalizante dos *lectores* que somos”. Bourdieu completa:

E a universalização de uma maneira particular de ler, que é uma instituição histórica. Penso, por exemplo, na leitura que podemos chamar de estrutural, a leitura interna que considera um texto nele mesmo e por ele mesmo, que o constitui como auto-suficiente e procura nele mesmo sua verdade, fazendo abstração de tudo o que está ao redor. (Bourdieu, 1996, p.233).

Nesse sentido, cabe interrogar o que se lê na universidade. Para responder essa questão, seria útil considerar um fenômeno que André Chervel, ao discorrer sobre a história das disciplinas escolares (1990), já assinala como sendo o processo de secundarização do ensino superior. Isso significa que nesse nível já vêm sendo incorporados artefatos e modos de estudo típicos da escola elementar e secundária, como é o caso dos manuais de ensino. Diferentemente dos textos clássicos, dos periódicos científicos, das monografias e teses, os compêndios, os livros didáticos, as apostilas podem 1) desenvolver os tópicos dos currículos para serem estudados nas aulas; 2) dar orientações sobre como fazer uma tarefa e 3) oferecer textos sintéticos, claros e acessíveis. Nesse sentido, será que poderíamos chamá-los de livros? Perguntas parecidas sobre os manuais já foram feitas por Rivière (2004) e suas palavras são muito pertinentes para a presente reflexão. Vale a pena a leitura:

Um livro de cozinha é um livro? Comumente não se atribui esse título aos folhetos que explicitam usos, maneiras e técnicas. Todo objeto cuja finalidade/ utilidade é abolida **pelo uso**, parcialmente ou não, não leva o nome de livro: para fazer funcionar uma máquina, aprender uma língua, saber dirigir, encontrar um endereço, lembrar-se de uma obra, viajar, fazer coleções, não há necessidade de “livros”, mas sim de manuais, instruções de uso, anuários, guias, catálogos... Não mereceria o nome de livro aquele que conserva uma irreduzível intransitividade, que mantém fechado o circuito que ele forma com o pensamento do seu leitor. A imagem do leitor “absorto”, imóvel, passivo, ausente do mundo é a prova do livro. Então, a classificação hesita: fala-se do “livro prático”, expressão que a partir de um certo momento parece substituir o termo “manual”, termo no entanto muito interessante porque supõe que há livros que colocam a “mão na massa”. (Rivière, 2004, p.449, apud Catani e Silva, 2019, tradução das autoras)

5 Conclusão

O que pode ser considerado leitura no ensino universitário? Que tipo de leitores contribuimos para formar? Que *experiências* de leitura proporcionamos, encorajamos ou desqualificamos? Damos a eles um “guia de ação”, uma única interpretação acerca de um autor cuja obra resumimos para “facilitar” sua compreensão? Ou permitimos o acesso direto às obras, fomentando interpretações e usos no plural? Autorizamos que os estudantes brinquem com o conteúdo de suas leituras, no sentido winnicottiano do termo, de experimentar pensar ou fazer algo próprio a partir do que leram, de ousar um gesto espontâneo?

Só poderemos saber o que significa iniciar os estudantes universitários se tivermos clareza dessas perguntas. Que tipo de texto e de leitura poderia otimizar relações férteis com o conhecimento e com a prática de ensino? Em 1945, data da publicação do artigo de Fernando de Azevedo sobre as *sebentas*, as lições e explicações na universidade, à maneira do que fazem os manuais de ensino e as apostilas, já eram hábitos tidos como anacrônicos. Daí o convite feito pela Biblioteca do Departamento Administrativo do Serviço Público (do Ministério da Educação e da Saúde), ao autor para que proferisse uma conferência sobre biblioteca e educação. Naquela altura, o que se queria era indicar os benefícios da consulta direta e leitura de livros.

Percorrendo vários aspectos da história do livro e das bibliotecas, Fernando de Azevedo (1945) mobiliza uma reflexão sobre como as aulas podem se organizar no ensino superior e sobre aquilo que marca as relações pedagógicas. Ao lembrar que o professor também pode ser chamado de *lente*, Azevedo (1945) destaca o lugar de quem lê os livros aos quais apenas ele tem acesso. Daí a necessidade de os alunos transcreverem e repetirem as lições da aula nas *sebentas*. Elas representam, assim, “o triunfo da autoridade, da memória, da decoração e das apostilas” (Azevedo, 1945, p.342) e também o fato de que os estudantes que reproduziam as lições acostumaram-se às cópias e produziram uma cultura própria. Fernando de Azevedo narra que, “conforme a época, os estudantes se habituaram a manusear [as *sebentas*] e acabaram, enfasiados, por batizar de nomes depreciativos, aceitando-as a princípio como submissão, mais tarde com desconfiança e depois com irreverência” (Azevedo, 1945, p.342).

Ler e escrever na universidade pode engendrar outros significados e experiências e, tal como nos parece aqui, está mais relacionado ao debate do que à memorização, à síntese ou ao consenso. Se, por um lado, os manuais escolares contêm um resumo da matéria, sugerem exercícios para os alunos e por vezes indicam as respostas “corretas” para os professores, por outro lado, como diria Roger Chartier (1990, p.132-133) o livro da universidade e de estudo se distingue por ser “humanista, mais manuseável no seu tamanho médio, e que dá a ler os clássicos e novidades”. Não seria justamente essa a nossa “missão”? Encerrando suas digressões sobre as relações entre mestres e discípulos, Fernando de Azevedo (1945, p. 343) faz algumas sugestões nesse sentido. Para ele, o professor não precisa ser escravo de um manual ou de anotações para a aula. Sua autoridade não deve estar pautada no privilégio de acessar, apenas ele, determinadas obras. Tampouco cabe aos estudantes apenas a cópia e o comentário do que foi dito em aula.

Essa é uma das questões postas pelo presente artigo, ao se interrogar sobre os sentidos das *experiências* da aula no ensino superior, examinando algumas das formas pelas quais algumas práticas, entre anotações e leituras, contribuem, pela forma como são ensinadas, para a formação de determinadas disposições para com o conhecimento. Em

sua conferência sobre biblioteca e ensino na universidade, Fernando de Azevedo (1945, p.344) assume uma posição muito clara nesse sentido: “Refletindo sobre os livros com o auxílio do mestre, os estudantes aprendem a [...] cultivar esse espírito de crítica e de síntese”. À luz das aproximações entre as ideias de *experiência cultural*, em Winnicott, e saber da *experiência*, em Jorge Larrosa, é possível chamar a atenção para o que se pode experimentar quando simplesmente se cria em sala de aula um espaço e um tempo específicos, que fomentam determinadas relações com a leitura e o conhecimento, protegidos de outras exigências, espaço e tempo que possam ser inteiramente dedicados ao estudo em comum de algo do mundo partilhado. O que se experimenta então é o enriquecimento do próprio mundo pessoal ou, dito de outra forma, o sentimento de que a vida na universidade vale a pena.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. La crisis en la educación. **Entre el pasado y el futuro**: ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península, 1996.
- AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP**, n.8, p.65-69, 1991.
- AZEVEDO, Fernando de As técnicas de produção do livro e as relações entre mestres e discípulos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.4, n.12, p.329-346, jun/1945.
- BOURDIEU, Pierre. Leitura, leitores, letrados, literatura. In: **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- _____. O inconsciente da escola. **Pro-Posições**, v.24, n.3(72), p.227-233, set-dez/2013.
- CATANI, Denice Barbara. A didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2018.
- CATANI, Denice Barbara; GATTI JR, Decio. Apresentação. In: CATANI, Denice Barbara; GATTI JR, Decio (Org.) **O que a escola faz?** Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2015, p.7-15.
- CATANI, Denice Barbara; SILVA, Vivian Batista da. Metáforas e comparações que ensinam a ensinar. **História da Educação**, v.23, 2019.
- CHARTIER, Roger; BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (org.) **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p.231-253.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Bertrand Brasil, 1990.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. **Teoria & Educação**, n.2, 1990.
- CHOPPIN, Alain. História do livro e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.3, p.549-566, set-dez/2004.
- CORREIA, António Carlos; SILVA, Vivian Batista da Silva. **Catálogo dos manuais pedagógicos portugueses e brasileiros (1869-1970)**. Belo Horizonte: Fino Traço. 2021.
- DUSSEL, Inés, CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1972.
- GURFINKEL, Decio. Entre o si-mesmo e o encontro com o outro. **Cult**, 277, jan 2022.

GVIRTZ, Silvina. **Del curriculum prescripto al curriculum enseñado**. Una mirada a los cuadernos de clase. Buenos Aires: Aique, 1997.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In **Revista Brasileira de Educação**. N.19, jan-abr, 2002. p.117-229.

PIMENTEL FILHO, Alberto. **Lições de pedagogia e história da educação** (volume I). Lisboa, 1919.

RANCIÈRE, Jacques. Desarrollar la temporalidade de los momentos de igualdad. Entrevista por el Colectivo Situaciones. **La noche de los proletarios**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

RIVIÈRE, Jean Loup. Le goût et l'idée. **La gastronomie, Critique**, p.449, juin-juillet, 2004.

SANTOS, Joel dos. Livro didático: um mal necessário? **Cadernos de Pesquisa**, n.63, p.99-100, nov/1987.

SILVA, José Claudio Sooma; VIDAL, Diana; ABDALA, Rachel Duarte. **Fernando de Azevedo**: em releituras. São Paulo: Paco Editorial, 2020.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). São Paulo: Editora da UNESP, 2019.

WINNICOTT, Donald. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

Recebido em novembro/2023 | Aprovado em abril/2024

MINIBIOGRAFIA

Ana Laura Godinho Lima

Doutora e Mestre em Educação. É licenciada em Pedagogia (1996). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e livre-docente (2020) em Educação pela Faculdade de Educação da USP. É Bolsista Produtividade em Pesquisa 2 pelo CNPq. E-mail: alglima@usp.br

Vivian Batista da Silva

Doutora em educação. Associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Diretora da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: vivianbatista@usp.br