

© 1994 by Editions Nathan, Paris
Título do original: *Heureux à l'Université*
(Editions Nathan, Paris)

Preparação: Helder Garmes
Edição de texto: Rosa Mentilogo
Tradução: Antonio de Padua Danesi
Revisão: Fábila C. Vieira Machado
Produção gráfica: Kátia Halbe
Diagramação: Angelica Nikakis
Capa: Cláudio Rosas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Snyders, Georges

Feliz na Universidade: estudo a partir de algumas biografias/ Georges
Snyders; tradução Antonio de Padua Danesi. —
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

1. Alegria 2. Biografias 3. Universitários —
Atitudes 4. Universitários — Conduta de vida
I. Título.

95-2263

CDD-378.1981

Índices para catálogo sistemático
1. Estudantes universitários: atitudes e
comportamento: Ensino superior 378.1981

EDITORA PAZ E TERRA S.A.
Rua do Ipiranga, 177
01212-010 — São Paulo — SP
Tel.: (011) 223-6522
Rua Dias Ferreira n.º 417 — Loja Parte
22431-050 — Rio de Janeiro-RJ
Tel.: (021) 259-8946

1995

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

E se, entretanto, o próprio conhecimento fosse delicioso?*

* R. Barthes, *Le Plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973, p. 39.

TERCEIRA CONTRADIÇÃO: ALUNOS E PROFESSORES

Este é tema mais conhecido, cem vezes proclamado, cem vezes vivido assim por uns como por outros. O importante aqui é procurar saídas. Gostaria contudo de evocar uma vez mais alguns dos bloqueios.

Mal-estar dos professores

O professor acredita ser de seu dever dirigir, guiar, orientar; o estudante pensa que chegou o momento de assegurar uma larga zona de autonomia, de originalidade.

A isso se juntam várias dificuldades específicas. De um lado, por parte dos professores. Como todo mundo, o professor de faculdade envelhece; mas isso pode assumir aspectos particulares: as gerações de estudantes, de seus estudantes, tornam-se-lhe cada vez mais estranhas, chocam-no cada vez mais. Ao mesmo tempo que acusa "a baixa do nível", o professor sente que não está no diapasão, pode ficar inseguro diante dos alunos.

As vezes tornou-se amargo, mesmo que tenha começado por um período de entusiasmo; renunciou a muitas ambições, restringiu-se; e

se, porventura, encontra no aluno a imagem de seus sonhos de principiante, será sempre com alegria?

No início, aliás, ele estava às voltas com a contradição de sua função: dominar em nome do saber e da necessidade de guiar — mas também estar em pé de igualdade com os alunos, aberto para seus projetos; numa palavra, o paradoxo de um interesse desinteressado.

O impasse: "Quando não temos relação com os alunos, somos um robô sem alma. Quando a temos, é paternalismo."¹

Haverá um tipo de alunos que procura um vínculo positivo, ativo, com o professor — e outros que dele só esperam discricção, reserva, distanciamento e transmissão de conhecimentos?

Escapará ele a uma segunda contradição? De um lado, sua produção própria: o professor espera participar na elaboração da ciência que se faz; de outro, espera transmitir nas aulas uma ciência já pronta; de um lado, o que ele espera ser sua contribuição pessoal; de outro, tornar-se eco do que outros já disseram sobre o assunto. Não é apenas que o tempo seja limitado e não se possa fazer tudo; trata-se de duas direções de esforços que não se conciliam facilmente.

Naturalmente, como todo professor, o de faculdade prefere os melhores alunos.

Mas logo se arisca a entrar em concorrência com eles: no princípio o bom aluno inova, mas ainda no interior das grades do mestre, de seu modo geral de interpretação. Pouco a pouco ele vai questionar outros temas que não os que o mestre previra, e vai romper as próprias grades. De início ele tinha por ambição igualar o seu mestre; vem o momento em que sorria ultrapassá-lo, retificá-lo, desmentir-lo. E, mais prosaicamente, suplantá-lo: a Universidade é, corre o risco de ser o lugar de concorrência entre as gerações, as que sobem e as que se empenham em permanecer, em manter a direção oficial ou efetiva das equipes de pesquisas, dos laboratórios. E o medo de serem descartados pelos alunos, por seus ex-alunos, não contribui para serrenar os professores.

Perturbação dos alunos

Da parte dos alunos, as dificuldades são igualmente múltiplas: por exemplo, sem retornar de novo a oposição autoridade-liberdade, diremos simplesmente que o aluno, sendo embora com frequência um agente de recusa, de contestação, é apesar de tudo um ente de fraqueza:

além, evidentemente, dos resultados dos exames, ele teme o julgamento do professor, a despeito de todas as ocasiões em que o declara indigno de discípulos como ele.

Não será ele visto como o fracalhão, não vai ser englobado nesse vasto conjunto de alunos aos quais se repete que acambarcam, nos anfiteatros, lugares usurpados? E o pior seria que o professor acabasse por convencer o aluno de sua incapacidade e o desiludisse.

Quanto mais eminente e admirado é o professor, tanto mais forte será a influência que exerce — daí alguns alunos temerem que sua verdadeira personalidade, que estão justamente descobrindo, seja absorvida pela ascendência do outro, encerrado em seu doutrinamento. Todos vão entrar no mesmo molde. Entre aprovar, admitir, inspirar-se, imitar, copiar... muitos estudantes temem que as transmissões sejam insensíveis.

Podemos perceber essa mesma dificuldade sob outro ângulo: o aluno visa a um ideal de autonomia — convencer-se por si mesmo da validade do que lhe é proposto, pensar por si mesmo. Em fatos, isto significa participar da investigação — e ser capaz de originalidade: encontrar por si mesmo, criar algo de excepcional. Seu desejo profundo é reivindicar uma personalidade própria, ser reconhecido em sua personalidade.

Por um paradoxo apenas aparente, o apoio que tal aluno espera do professor é que este o ajude a liberar sua originalidade, a lhe revelar todos os recursos de que é capaz.

Na realidade, porém, na Universidade ele vai ser guiado, avaliado, sancionado por instituições e por professores, submetido às exigências ao mesmo tempo rudes e infantis do exame; e muitos não estão em absoluto persuadidos de que é assim que sua individualidade vai se desenvolver. Ora, desses exames depende sua carreira universitária, talvez a totalidade de sua carreira.

Isto posto, o que me interessa é evocar uma diversidade de exemplos como tentativas para encontrar saídas — sem dissimular que as contradições não desaparecem, mas coabitam com as tentativas felizes para superá-las.

O poder de se exteriorizar

Obviamente, dias há em que o professor universitário preferiria não ter de deixar seus próprios trabalhos.

Mas há os bons casos em que ele se alegria em lecionar — a ponto de dar aos alunos a impressão de expor exatamente, naquela hora, o assunto que mais lhe interessa. Ele gostaria de tratá-lo mesmo que isso não estivesse inscrito, prescrito nos programas.

E pode-se esperar que essa alegria será comunicativa quando os alunos sentirem no professor uma harmonia entre o pesquisador e o "comunicador".

De um lado o professor pode considerar a aula como ocasião favorável para elaborar uma concepção de conjunto dos problemas, enquanto ele, o especialista, sempre corre o risco de se deixar fascinar por um dado pomenor: inclinação a construir um encadeamento global das idéias e de formular seu próprio pensamento, apresentando-o em modos de expressão claros, logicamente encadeado.

De maneira mais geral, o professor, pelo menos o professor ideal, é um homem que não gosta de guardar para si o que sabe, o que descobre: "Se eu não tivesse sido professor, creio que a carreira que mais me conviria teria sido a de ator: é maravilhoso poder se exteriorizar"? Quando um professor sabe externar sua emoção diante da grandeza da mensagem cultural, quando é capaz também de confessar seus momentos de hesitação, ou mesmo de desânimo, os alunos podem achá-lo distante, "pairando nas alturas", e ao mesmo tempo próximo.

Quando preparamos uma aula, mesmo que às vezes alguns se exerciem em pronunciá-la em voz alta, as frases que dizemos em nosso quarto não assumem a forma, a força sensíveis que atingirão — talvez — na frente dos alunos, nos casos felizes em que nossas evocações são por eles compartilhadas. O professor tem necessidade de um público para que seu pensamento e até mesmo, excepcionalmente, sua emoção se tornem explícitos também para ele mesmo.

Um entusiasmo recíproco

E, de maneira complementar, a alegria dos alunos em sentir que são importantes ao mesmo tempo como interlocutores diretos e como presença humana: o professor "precisava do nosso entusiasmo para tê-lo ele próprio, de nossa juventude para os seus impetos de juventude".³ Os alunos são arrastados pelo professor (no duplo sentido da pa-

lavra *arrastar*) mas, da mesma forma, são eles que com frequência o arrastam, chegando por vezes a fazê-lo extravasar.

Muitos são os professores que reconheceram a ação benfazeja que seus alunos exerceram sobre eles: "Se nos arriscamos a imobilizarmos-nos, os jovens nos oferecem o espetáculo de sua flexibilidade: se nos arriscamos a cristalizar-nos em nossos métodos, de transformá-los em dogmas, os jovens nos lembram a necessidade do movimento; suas críticas prontas são uma advertência para que nos mantenhamos em forma. Mesmo as suas ironias nos obrigam a corrigir nossas manias".⁴

O professor, os alunos: uma criatividade ocorre quando cada uma das partes está sozinha; sensação de participar de um progresso por uma ação coletiva, desde que se crie um ritmo, uma vibração "orquestral"; põem-se então em movimento não apenas a compreensão mas quase uma comunidade em busca de sua coesão.

Ousariamos dizer do professor o que Antonin Artaud diz do ator — "um atleta afetivo"?

O professor só pode esperar atingir o seu público na medida em que ele próprio é atingido por esse público; ele o percebe enquanto desejo ativo e se sente enriquecido por ele.

Estamos em pleno idílio e conto de fadas. Mas, e se houvesse algo de real nesse sonho! Não existem, com efeito, momentos em que a personalidade mediana, medíocre, dos professores é como que substituída pela "magnanimidade" daquilo que eles introduzem? E isso pode tornar-se contagioso até para os alunos...

Quero terminar com uma nota otimista, com estas reflexões, consagradas ao papel do professor no acesso à alegria: evocação do riso de Bachelard durante algumas de suas aulas; não "concessões destinadas a garantir alegre popularidade junto a um público jovem, [mas sim] essa graça profunda, divina... a abordegagem do absoluto assinala-se pelo riso".⁵

Coragem dos alunos

Falemos inicialmente daqueles que se destinam ao magistério. Quem ousaria ainda hoje aventar a idéia de que eles dão prova de coragem? A idéia em moda é que eles querem permanecer crianças, presos a uma escola da qual, por isso mesmo, nunca terão

saido; não precisarão assumir nem as incertezas nem os riscos das funções "adultas": continuarão escondidos em suas tocas.

Na realidade, a profissão de professor é uma daquelas em que nunca se alcança segurança alguma. Nem em relação aos colegas ou universitários: quaisquer que sejam a idade e a experiência do professor, elas podem sempre escapar-nos, por estratégias que vão do fechamento hostil à algarazara, passando, na Universidade, pela desceção; quanto mais o professor envelhece, mais os alunos podem afastar-se dele. Nem em relação à matéria ensinada nem aos métodos, aos problemas abordados: a defasagem vai crescendo entre o que aparece como evidente, significativo, interessante para o adulto, para o adulto que envelhece — e as preocupações, os pontos de vista, as reivindicações de seus alunos.

É preciso ter coragem para enfrentar o duelo, e muito mais ainda para esperar levá-lo a uma conciliação, a um acordo.

Mas cumpre também falar da coragem do aluno em geral.

Por certo, muitos (e entre os próprios interessados) consideram a vida do estudante demasiado regrada, demasiado regular, monótona, cômoda — ainda que os exames não o sejam. Ela pode desagradar a certos temperamentos, sobretudo depois de períodos dramáticos como o da Resistência.

Diante disso, cumpre lembrar que a vida do estudante constitui, em sua essência, uma verdadeira aventura intelectual: afrontar os problemas mais difíceis, posicionar-se em relação a leses complexas e elaboradas, questionar, abandonar caminhos que pareçam consolidados — em suma, tentar abrir novas pistas; por mais que nos preparemos com minúcia, não podemos prever em que, até que ponto nos engajamos. E essa cultura, por pouco que seja assumida com gravidade, não pode deixar de se inserir na vida do mundo, participar da vida do mundo e de seus sobressaltos; assim ela se lastra com um peso não apenas de seriedade mas também de trágico — a partir do que se trata de conquistar exatamente a alegria.

Por que professores universitários?

"A arte mais importante do mestre é a de fazer brotar a alegria no estudo e no conhecimento".⁶ Haverá mesmo um modo de intro-

duzir ardor e entusiasmo nesse mundo universitário dedicado ao mesmo tempo ao conhecimento e à formação dos indivíduos?

O professor é uma pessoa

Na Universidade, o professor poderia afigurar-se menos necessário — ele parece desempenhar um papel menos central que na escola de primeiro e segundo grau: as funções de vigiância diminuem, os alunos são bem mais capazes de recorrer a livros ou mesmo aos textos mimeografados e de fazer suas próprias sínteses.

Será uma alegria essencial para muitos estudantes encontrar-se diante de uma pessoa — uma pessoa que realiza, nos melhores casos, a união de uma competência, de um conjunto de convicções e de uma experiência de vida, em suma, um avanço de vida: eis aí o que pode constituir a fonte de sua autoridade. No caso mais favorável, os alunos serão sensíveis a um sopro, a um brilho — não ousou dizer a uma radiação.

Alegria desenvolvida por um ensino verbal e personalizado; a comparação entre a profissão de ator e a de professor ganha aqui todo o seu sentido: "A palavra viva e o contato pessoal não são substituíveis pela leitura, assim como uma peça teatral lida não substitui uma peça de teatro representada".⁷ Em ambos os casos, há a interpretação: um indivíduo se envolve profundamente, presença física que se prolonga em presença individual e individualizante. A palavra e as atitudes podem modular-se: nem sempre graves, às vezes ligeiras e rápidas, ou mesmo a meia-voz nos instantes de extremo silêncio.

Mesmo que cada aluno não possa conversar individualmente com o professor, uma espécie de comunicação pode se esboçar com um professor, mas não com um mimeógrafo.

Na alegria (possível) dos primeiros contatos do estudante com a instituição, as pessoas dos professores ocupam um lugar privilegiado — e gosto desta frase do jovem Levinas ao chegar à Universidade: "Quatro professores de filosofia reuniam, aos meus olhos ingênuos, ou melhor, penspizes, todas as virtudes da Universidade".⁸

Entreguemo-nos ao prazer de esperar que a primeira impressão é que é a boa; a novidade, o choque inicial põem em plena luz a fisionomia dos professores e suas atitudes, um pouco fora do comum. Em

seguida virão palavras professorais — que, evidentemente, não terão todas o mesmo vóo.

Antes de tudo, evitar-se-á opor a alegria das relações individuais e o progresso quanto às matérias ensinadas, aos conteúdos culturais. André Miguel diz muito bem que foi "na relação pessoal" entre o professor e o aluno que ele avançou na compreensão dos assuntos tratados; as duas alegrias são chamadas a se reforçar uma à outra.⁹

Segue-se, uma vez mais, que essa relação pedagógica é basicamente diferente das relações puramente afetivas, das outras relações afetivas: ela comporta uma dose quase igual de apego ou mesmo de admiração, certo modo de se "enraizar" na pessoa do mestre, de "acender" ao seu contato — e desprendimento, com algo de estrito que pode ir até à frieza, já que se trata, em todos os sentidos do termo, de progredir numa "disciplina" e portanto de endossar exigências rudes; por outro lado, a relação não é, não deve resvalar para o dueto: ela é, por essência, plural.

Alguns retratos

Dentre cem outros, gosto de evocar algumas figuras de professores enquanto individualidades marcantes.

O solene: era fácil ridicularizá-lo, mas ele se empenhava, por sua própria atitude, em evocar a grandeza da mudança cultural: "Toda a sua pessoa tinha algo de oficial: fraque preto, colete branco e gravata preta; parecia que estava se apresentando perante o público como perante um juiz difícil, quase temível".¹⁰

Jules Vallès, implacável para com todos os demais professores, mostra-se sensível ao entusiasmo que anima as aulas de Michelet no Collège de France: "Algumas vezes, quando ele falava, tinha lampejos que me passavam pela frente como um calor de braseiro".¹¹

Um homem capaz de captar a clareza a fim de dirigi-la ao aluno.

Alguns professores personificam o fervor da boa ordem: Max Brod, apresentando seu professor de sociologia, Alfred Weber, diz: "A ciência na sua forma apaktonada; de pé atrás de sua cadeira de conferencista, lançando suas idéias ao acaso, numa impaciência devoradora".¹²

A tarefa precípua do mestre é talvez a de afirmar, atestar que a cultura existe. Ajudar os alunos a superar um vago ceticismo que a vida corrente, as idéias correntes, o encontro de cem discursos heterogêneos

podem incessantemente alimentar — mesmo que creiam reagir a isso mediante um bloco de dogmatismo. Esperávamos de nossos professores, deplora Brice Parain, não somente que nos fomessem "matéria para raciocínios" ou mesmo que "nos ensinassem a raciocinar", mas que "tornassem o cuidado de primeiro nos convencer de que é possível raciocinar corretamente; de que há uma verdade superior, não somente em beleza mas em eficácia, às opiniões".¹³

Ensinar a aprender, ensinar a desaprender

Numa primeira etapa, o professor pode trazer alegria ao aluno simplesmente ajudando-o a estudar, formando-o para o estudo: ensinar a manejar os instrumentos intelectuais, adquirir as técnicas de trabalho necessárias; saber-fazer, saber-fazer-bem; as disciplinas de trabalho, ou mesmo a disciplina da vida.

É interessante constatar que preceitos que nos foram freqüentemente apresentados como inovações quase revolucionárias já se encontram no século XIX — por exemplo, sob a pena de Claude Bernard: "Não é preciso querer ensinar aos jovens; é preciso ensinar-lhes a aprender, sobretudo é preciso lançar neles os germes da ciência, e não os frutos".¹⁴ Mas, se recentemente essas fórmulas puderam parecer novas, não será porque ainda não havíamos conseguido transferi-las para os fatos?

Isso complica a tarefa de conduzir o estudante ao rigor com respeito a si mesmo: saber criticar a si mesmo e saber tirar partido das críticas de que se é objeto; o professor coloca o aluno no centro da dialética alegria/não-alegria quando se empenha em torná-lo difícil para com ele mesmo, mostrando-se exigente notadamente quanto às suas primeiras criações, às suas primeiras descobertas, nas quais por vezes se compraz.

Num grau ulterior, um dos papéis do professor é levar o aluno a reconhecer que há fatos, doutrinas que lhe contradizem as opiniões, que ultrapassam de longe aquilo que ele percebera até então, aquilo a que se agarrava — e o tornam caduco.

As vias da continuidade são feitas para desembocar, apesar de tudo, em rupturas com o passado, os gostos e hábitos do meio, os hábitos e gostos próprios — a ponto de desalojá-lo de si mesmo, de obrigá-lo quase a renunciar a si mesmo.

Fase de não-alegria, mas para fazê-lo atingir a alegria de perceber o que há de maior naquilo em que acreditara e, em certo sentido, naquilo que ele fora anteriormente.

É assim que o jovem Freud vive suas relações com seu mestre de então, Charcot, numa mescla de esperança e desespero: "Charcot [...] está a demolir minhas concepções e minhas idéias [...] ele me esgota e, quando o deixo, já não tenho vontade alguma de me consagrar aos meus próprios trabalhos, tão insignificantes; [no fim] o grão produzirá algum fruto? Ignoro-o".¹⁵

Quando os sucessos escolares assumem dimensão humana

Sucessos puros e simplesmente escolares poderiam passar por sucessos técnicos e, portanto, não dar lugar senão a alegrias parciais, não atingindo os problemas globais do estudante: na realidade eles podem ser levados até um ponto em que repercutem muito profundamente em sua sensibilidade e em sua luta contra a não-alegria; desde que professor e aluno sejam, juntos, capazes de dobrá-los em toda a sua amplitude.

Por exemplo, a dissertação em três partes passa por ser o tipo do exercício fático e vão, esquema passível de aplicar-se a qualquer enunciado: "tendência e intendência" sugere certo folclore estudantil — e chega-se com frequência a conciliar tudo com qualquer coisa.

O professor ajudará o aluno a sentir que, nas duas primeiras partes, vai-se "mostrar como compreender as razões pelas quais alguém disse alguma coisa ou se comportou de determinada maneira";¹⁶ trata-se, pois, de captar e valorizar a diversidade dos pontos de vista, de provar que cada um tem a sua razão de ser, e não de justificá-los todos no mesmo nível, mas ao menos não teimar em anquiliná-los em benefício de uma só idéia, tíânica.

A terceira parte visa a "reintegrar o problema levantado num conjunto mais vasto de outros problemas": a cultura de uma unidade — ou melhor, o estudante é aquele que tem por tarefa forjar de sua cultura uma unidade rica e complexa.

Uma aula de história, questões de história: uma enumeração a engolir e depois a descartar? Não, se o professor soube transformar cada assunto num "problema", e nada está mais longe de uma te-

diosa mecânica do que ter de resolver problemas — que além do mais estão aqui diretamente às voltas com seres vivos.

Alegria na história quando o professor faz sentir que o passado nem se dissolve no intemporal nem se reduz a mera variante do presente — por exemplo, um texto de Sêneca sobre o estoicismo: quando o professor o situa em relação à cultura e à sociedade (escravagista) da época, pode fazê-lo sentir ao mesmo tempo a distância — esse pensamento já não pode ser aplicado tal e qual — e a proximidade — a relação dominador-dominado se metamorfoseou, mas não desapareceu. Fora da intervenção professoral, o estudante poderia ficar indiferente a considerações que ele poderia rejeitar como eternas (mas então por que ir buscá-las tão longe) ou sem relação com o que ele próprio vive.

Amar-se-á um professor que souber — por exemplo, em história — apoiar-se em elementos precisos, minuciosos, severos, rigorosos, cientificamente estabelecidos, mas também mostrar aos alunos os fatos fundamentais, os aspectos gerais, uma síntese que englobe os pormenores e abranja as questões levantadas pelos alunos; evocar os grandes problemas da história, isto é, em última análise, as lutas e as trocas entre as diferentes formas de civilização.

Um professor que procede regularmente, degraú por degraú, levando em conta cada momento dos desempenhos de que os alunos são capazes, mas também que sabe às vezes tornar presente a evolução geral, global da matéria a estudar, na intuição necessariamente ainda impressa, no limite do compreensível, do conjunto dos objetivos: "O mundo inteiro se revelava".¹⁷

Outro exemplo de exercício escolar por excelência: a tradução, e mais ainda das línguas mortas. O jovem Guilton experimenta um grande progresso estético quando aprende a traduzir o verso de Virgílio "*Pontio nox incubuit atra*" não mais insossamente: "A noite negra se deitou" mas, numa dramatização autêntica: "E sobre o Oceano, negra, a noite se deitou".¹⁸

Este conjunto de regras, notadamente nas gramáticas estrangeiras: à primeira vista, isso parece constituir outros tantos obstáculos, ali colocados de propósito para fazer os alunos tropeçarem — quando muito um jogo em que os "bons alunos" vão ganhar, porque foram adestrados para respeitar as prescrições, por arbitrariedades que sejam, sem discutí-las. Um professor poderá conduzir o aluno à alegria de sentir a textura das línguas como significativa de uma determinada

visão do mundo; riqueza dessa pluralidade que enseja a ocasião de responder a diferentes desejos de expressão.

O futuro poeta admira-se de que o latim possa "contrair numa palavra ou numa estrutura densa o que o francês só lograria exprimir desatando-o". E essa "contração" ele a experimenta como favorável a uma proximidade, uma intimidade entre os interlocutores.¹⁹

Que se diga "*Eo Romani*" ("Vou a Roma") sem preposição lhe arranca exclamações entusiasmadas: "Que transitividade magnífica! Que aderência substancial do movimento à sua meta!"

Grego antigo e vida breví

A alegria que o aluno encontra nesse tipo de estudo, ou mesmo de exercício estritamente escolar, une-se às alegrias e tristezas de sua história pessoal.

É um Breton extremamente ligado à sua Bretanha e a toda a vida marinha que se sente "exilado" no curso preparatório do Louis-le-Grand; o melhor antídoto para sua tristeza, ele o vai encontrar nos textos de Homero e em seus esforços para traduzir uma língua que desafia qualquer tradução; desse modo ele chega progressivamente a apreciá-lo sem precisar de passar pela versão.

"Quando eu traduzia Homero, incessantemente suas alusões marinhas me faziam desanimar: o mar de reflexos borra-de-vinho... o mar de estradas inúmeras... Em certos casos! o sabor da palavra grega era insubstituível: o mar *poluphloboitos*, pacote de fragor. Eu me repetia a palavra, passava-a pela língua e pelos dentes, contemplava as paisagens sonoras que as sílabas faziam surgir. Para mim, era evidente que Homero encerrara em *poluphloboitos* os choques, os entrechoques, os rolamentos e as quedas das praias aglomeradas pelas grandes vagas."²⁰

Conquanto o lugar-comum seja dizer que um belo texto se basta a si mesmo e que a intervenção professoral só consegue desseca-lo, servindo o professor de barreira entre o autor e o aluno, eis um aluno que nos mostra seu professor dando a uma passagem de Racine um rigor, uma aspereza e também uma vida que os alunos não suspeitariam: ele substitui determinados termos na história da língua francesa, ou usa ressusitar a força, o sabor das palavras antes que elas se vissem desgastadas pelo uso. Roxana diz a Bajazet: "Sinto que vos amo"; deve-se compreender aqui que sentir significava desejar "com suas

tripas". A explicação de um texto é feita para aumentar a alegria e para chegar a ela.²¹

O professor como intérprete

Gostaria de comparar o professor a um intérprete, de dizer que ele é um intérprete, e isto significa que sua função é tornar a obra o mais acessível, o mais presente possível — e que em seguida sua tarefa é desaparecer, no limite extremo de se fazer esquecer, para deixar todo o lugar ao sábio ou ao poeta de que foi o porta-voz.

Comparação com um intérprete musical, um instrumentista: gosto muito dessas palavras de Nada Boulanger ao pianista Cortot, que lhe confiava suas inquietações quanto à qualidade de sua execução: "Não sei dizer se esta noite você tocou bem ou menos bem, sei apenas que os Prelúdios de Chopin nunca me pareceram tão lindos."²²

No entanto, por mais que não passe de um intérprete, o professor adquire algo da grandeza daqueles que ele apresenta, que ele representa. "Quando os professores chegavam diante dos alunos, deixavam de ser criaturas comuns, com suas preocupações cotidianas; eles nos abriam as portas de um outro universo: sua verdadeira vida parecia ser esse outro universo, e seu verdadeiro eu essa voz que nos fazia percebê-lo."²³ Daí a vontade dos alunos de serem dignos daquele que eles presentiam assim.

Em suma, para tirar alegria dos exercícios e das obras essenciais, que não podem deixar de ser de difícil acesso — e isso em todos os domínios —, o aluno tem necessidade de que um cantinho tenha sido desbravado entre o que ele já sabe, sente, aquilo de que tem necessidade para sua própria busca, e as novas contribuições. Ou seja, ele tem necessidade de um outro, "um monitor fiel e vigilante", exatamente para dar vazão ao seu pensamento pessoal, pois em muitos casos este não nos ensina como tirar partido dele mesmo. O professor pode ser esse mediador, e não um estorvo, muito menos um obstáculo.

Valorização dos alunos

O professor pode ser, portanto, aquele que valoriza — e não aquele que deprecia. Gostaria de tentar apreender as condutas de

Alguns professores que conseguem dar aos seus alunos essa dose de segurança de que eles têm, na verdade, necessidade.

Ser "reconhecido" pelo professor, reconhecido como plausível; os alunos avançam numo à alegria quando sentem que o professor tem confiança neles, em suas possibilidades de progredir; toma interesse por eles — e sabe situar-se em seu nível intelectual e existencial, sem que isso seja um rebatamento condescendente. Vai ajudá-los a não perder pé durante esses anos em que as dificuldades e as causas de não-alegria são, apesar de tudo, muito numerosas.

E é assim que os alunos podem chegar à alegria de confiar em si mesmos, de aumentar sua autoconfiança.

Ruskin: na Universidade ele encontra um professor "que se mostrou aberto ao que havia de melhor em mim e cego ao que havia de pior. Foi então que os mais belos vãos de meu coração e minhas mais formosas qualidades intelectuais se alçaram à maior perfeição de que eu era capaz."²⁴

Procurar em cada produção dos alunos as qualidades positivas — e não apenas as falhas e os defeitos, o que pode aumentar sua confusão.

Exemplo típico: um aluno "descobre", pensa ter descoberto... uma coisa que na verdade é bem conhecida; alguns professores podem ao mesmo tempo dizer ao aluno que isso já era coisa sabida e lhe explicar todo o interesse e as conseqüências do que ele "descobriu"; de modo que o aluno pode ficar, não mortificado, mas feliz por ter ido numa direção que já deu provas de fecundidade.

Mais comumente, e em escala mais humilde, quando sente que o professor confia nele, o aluno pode revelar-se, do ponto de vista técnico, mais capaz do que pensava, do que receava ser.

Em Sèvres, no curso de matemática, uma aluna era chamada ao quadro: "E o milagre ocorria: a aluna, que pensava ser uma nulidade ou quase, calculava, falava, escrevia, como impedida por uma força exterior, mas com a impressão de que tirava tudo de si mesma."²⁵

Na verdade o milagre é uma presença, uma dupla concentração, uma atenção constante e benevolente que o aluno sente em seu professor, a qualidade de um olhar, talvez também esses sinais discretos, mal perceptíveis, de aprovação ou de reticência.

De igual modo, alguns professores conseguem "retomar" a expressão de um aluno de tal maneira que ele próprio fica "assom-

brado" por ter dito coisas tão fortes. A despeito de certas aparências e bravatas, o aluno, diante de tarefas quase ilimitadas (basta pensar nas bibliografias "propostas" no início do ano em certas disciplinas), tem necessidade de se sentir tranquilizado quanto ao seu valor, às suas capacidades.

Manter a segurança de um jovem pesquisador e convencê-lo de que ele é capaz de realizar tarefas difíceis, como dar seguimento à obra prestigiosa de um de seus antecessores. Quando aluno da *École Normale Supérieure*, Hadamard admira a princípio a obra de Poincaré, mas sente-se esmagado por ela a ponto de não ousar sequer tocá-la. Foi necessária a intervenção e o apoio de Painlevé para persuadi-lo de que continuar Poincaré não estava acima das forças humanas, acima de suas forças.²⁶ O professor intervirá por vezes mediante incentivos, cumprimentos — mesmo que exagerados ou ao menos prematuros em relação aos resultados obtidos: soprar uma pequena brasa para que o fogo se ateie.

Isso não significa que o professor renuncie a criticar, muito pelo contrário; mas suas apreciações remeterão menos a uma incompetência que barraria o caminho do que a insuficiências que o aluno pode superar; e elas não deixarão de dar o devido valor também ao lado positivo, aos méritos ora em desenvolvimento.

Menos ainda se trata de permanecer no nível do imediato e de renunciar ao difícil, sob a condição de que o professor não o faça aparecer como esmagador, descomedido: "A sensação da dificuldade", diz um ex-aluno de Michel Alexandre, "acompanhava-se, não de abatimento, de humilhação, mas de exaltação".²⁷

Da valorização técnica à valorização humana

Essa confiança e essa infusão de confiança técnicas apóiam-se numa confiança de homem a homem. Um professor acolhe cada estudante como sendo uma pessoa autêntica, qualificada. "Ele não desprezava seu audiório. Éramos jovens e não sabíamos grande coisa. Ele nos falava, porém, como se fôssemos capazes de nos situar no mesmo plano que ele. Concedia a mesma dignidade ao seu interlocutor, fosse ele um homem notório ou um jovem interno. Ouvia nossas primeiras elucubrações teóricas, não raro demasiado ambiciosas para os meios de que dispúnhamos na época, e as discutia com a mesma seriedade que as discutiria se houvessem recebido uma consagração oficial".²⁸

Confiança que é ao mesmo tempo inquietude desde logo inculcada, pois que visa a atizar no discípulo um desejo de inovar que não se extinguirá. E isso não sem perigo: as biografias falam apenas de personagens que venceram, mas quantos não se perderam, desencaminhados pelas exigências que um mestre lhes impunha e que retomaram temerariamente por conta dele? Matisse diz de seu mestre Gustave Moreau que pôs seus alunos "não num caminho, mas fora dos caminhos". Alguns souberam abrir seu próprio caminho, muitos erraram em terreno inculto.

No próprio trabalho, o mestre consegue criar uma atmosfera extraordinariamente segura de paridade no esforço. Um violinista, discípulo de Fresco, lembra-se de sua juventude: "Ele estava com você; a travessa,²⁸ nós a fazíamos a dois".²⁹ A tal ponto que o aluno chega por vezes à ilusão de uma inversão das responsabilidades: "Quando ele estudava com você, era ele que o acompanhava ao piano". Traduzindo: o aluno quase tem a sensação de que é ele que conduz o jogo — e o mestre não passa de um acompanhante.

O que não impede de forma alguma que permaneça sempre subjacente a imagem do mestre em seu desempenho: "Enesco sempre será para mim o modelo segundo o qual eu julgo os outros — e os acho, como acho a mim mesmo, particularmente falhos".³⁰

Valorização aceita, reconhecida

A propósito de seu mestre Dullin, diz Jean Vilar: "Nosso amor [por ele] era calmo, sem chicana, sem frase, operoso".³¹ Este último termo, aqui, soa verdadeiramente belíssimo: expressa a união da amizade e de um trabalho em comum.

Mas o mestre só conduz os discípulos à alegria ao preço de sua própria dor — de que eles eram ainda tão pouco dignos: "O que ele nos transmitiu, criou-o de sua própria carne, diante de nós e para nós, alunos desajeitados e tímidos".

Valorização tumultuosa, esperada e rebaçada ao mesmo tempo

Exemplo de atrações e rejeições simultâneas: o compositor Messiaen e seu discípulo Boulez.

"Boulez, por essa época, punha todas as garras de fora; era mordaz, agressivo, irritante às vezes: sua pele devia fazer-lhe mal. Quando se é obrigado a dormir consigo mesmo, e tal é o destino do artista, é normal que se sintam a um só tempo os gritos de pavor do filho e as dores da mãe."³²

De fato Boulez, como todo mundo, dormirá com a assistência de um outro, terá necessidade da assistência de um outro para dormir, mas projetando sobre ele os medos e as dores que ele sente a propósito de si mesmo.

Uma vez tornado célebre e adulto, confessará ao seu ex-mestre quanto lhe deve ter sido insuportável na época em que não se suportava a si mesmo, em que estava "procurando a si mesmo nas contradições e na obscuridade, na dificuldade e no ressentimento".³³ O mestre teve a coragem de ficar do lado da juventude, de tomar o partido desse monstro, até mesmo e sobretudo quando como paga a "ingratidão e a injustiça, a má acolhida e a rebelião".

É quando o discípulo tiver entrado, finalmente, na posse de sua personalidade própria, é então que ele compreenderá o quanto tinha necessidade, desde o início, de que o seu valor, na verdade ainda pouco efetivo, fosse reconhecido, afirmado, exaltado.

A roda da valorização gira com as idades

Dois grandes lógicos: Russell teve como aluno Wittgenstein. E chega o momento em que é o discípulo que se põe a criticar asperamente o que o seu mestre está escrevendo: este fica "verdadeiramente furioso", ainda mais porque confessa não ter "entendido nada de sua objeção", pois o que seu aluno está fundando é um outro modo de raciocinar, e "não posso avançar senão no meu caminho".³⁴

Porém a confiança prevalece sobre o rancor: "É a jovem geração que bate à porta; devo ceder-lhe o meu lugar quando puder, senão me converterei no seu pesadelo". Ainda aqui o que há é só resignação, mas Russell sabe avançar cada vez mais rumo à alegria e ao senso do encadeamento das gerações: "Ele me torna menos ansioso quanto à minha vida porque sinto que fará a obra que eu devia fazer, e a fará melhor".

O discípulo retoma a tarefa no ponto em que o mestre, cansado, teve de interrompê-la; para ele, é uma base de partida, o mo-

mento de experimentar seus recursos ainda intactos. "Ele começa com forças novas no ponto a que só cheguei no final da primavera de minhas capacidades intelectuais".

Um mestre, no fim da vida, valorizando seu discípulo tão sinceramente que se rejubila de vê-lo levar sua obra mais longe do que ele próprio o fizera, ainda que ao preço de uma mudança de direção. Estarei enganado ao presumir que a vida inteira ele soube valorizar todos os seus discípulos?

Os alunos podem ser ativos

Na confluência da valorização do aluno pelo professor e do desejo de cultura peculiar ao aluno, ambição deste de ser considerado como sujeito verdadeiro e não como receptor a ser preenchido com as palavras do mestre ou as frases de um livro; oferecer aos alunos a alegria de serem ativos, de se saberem ativos. "A voz [do professor] vibrava com o belo desejo de pensar que ela se aplicava em buscar em nós".³⁵ Um público que espera, que vem para receber mas também para participar, contribuir, dar.

O ensino é uma ação — e que provoca, suscita uma reação. Não se trata apenas de "seguir", na aceção usualmente escolar do termo, mas, se a compreendemos realmente, de chegar quase a ultrapassar o pensamento que se expõe. Num dado momento, perde-se o fio da meada, mas só para melhor encontrá-lo em seguida, o que implica que nesse meio tempo se acreditou nele e se confiou em todo o seu movimento.

A tentação contra a qual sempre se deve lutar é a de considerar o ensino, não como uma atividade comum ao professor e ao aluno, mas como o produto de apenas uma das duas partes; conhecemos a preensão de concentrar toda a atividade no lado dos estudantes e de reduzir o mestre a um papel de "regulador", mas isso não é uma razão para se passar ao extremo oposto.

Antes de mais nada os questionamentos, as objeções e as críticas, ou mesmo as sugestões. "Ele amava apaixonadamente a discussão, incentivava mesmo a nossa contestação; o essencial não era que o seguissemos, mas que vivificássemos a psiquiatria por meio de nossas controvérsias."³⁶

Freud, aluno de Charcot em Paris, fica entusiasmado pela liberdade das relações e por uma acolhida que a todos iguala. Mas, sobretudo, "quantos o oustavam podiam intervir na discussão" e muito mais: "Nenhuma observação passava despercebida", daí por que, finalmente, "os mais tímidos conseguiam tomar uma parte ativa nos trabalhos".³⁷

Uma realidade de trocas e de relações vividas

As críticas feitas por um aluno podem adquirir tanto peso quanto seus momentos de aprovação. Russell a propósito de Wittgenstein: "É o aluno ideal: mostra uma admiração apaixonada ao mesmo passo que exprime desacordos vigorosos e inteligentes".³⁸

Às vezes o diálogo será entre o professor e os alunos, às vezes o professor provocará um diálogo do aluno consigo mesmo, ficando este último aparentemente silencioso. Interesse e atividade dos alunos quando é numa realidade de trocas e de relações vividas que se desenrola a aula.

Um degrau suplementar: não somente o professor pede a seus alunos para intervir senão que já os trata "como colaboradores, e não como futuros colaboradores; ele exigia uma participação imediata em seus trabalhos, a ajuda deles em suas pesquisas".³⁹ A satisfação do aluno consiste aqui em se saber comprometido com o professor (sem esquecer os colegas) em tarefas comuns, reais e já o seu tanto inovadoras.

Isso pode ocorrer num grau muito elevado de cientificidade: "Finha a sensação embriagadora de que, aluno, eu participava da corrente viva, da construção orgânica de uma doutrina que, a ser correta, dava um sentido legítimo a tudo quanto eu pensava e a tudo quanto eu fazia".⁴⁰

Mas tais contentamentos são possíveis também no nível das tarefas mais comzinhas. Por exemplo, o geógrafo Baulig e seus alunos de licenciatura: ele lhes guia as atividades lembrando-lhes folhas do mapa geológico da França; ao mesmo tempo abre diante deles um campo de possibilidades: "Façam cortes; tenham encontrar problemas interessantes; procurem resolvê-los", e lhes propõe, assim, um inquérito coletivo em que "parece querer de cada um tanto quanto se pode aprender com ele".⁴¹

Em todos os domínios o professor preparou, elaborou, combinou o trabalho mais do que parece à primeira vista, mas está no poder dos alunos optar entre as pistas, explorar determinado itinerário — ou esperar que a última palavra saia da boca do mestre: "Descobriamos os mais difíceis, ao passo que sua matemática tudo fizera para no-las sugerir".⁴²

Atividade, participação dos alunos — e que abre mais de uma perspectiva essencial: o professor levará em conta as contribuições dos alunos porque elas constituem os dados elementares, pontos de referência, pontos de referência deles; é necessário que se tenha discutido com eles ao mesmo tempo os limites e os fundamentos, pelo menos aparente, daquilo que eles sentem, se se quer abrir uma chance de favorecer a sua superação.

Aulas que não se deve engolir

A aula da faculdade suscita de forma crucial o problema da ação-recepção. Por um lado, quando o professor chega à classe com uma aula já preparada, já pronta, há fortes probabilidades de convencer pela precisão e pela estrutura cuidadosamente arranjada; porém o aluno, simples ouvinte, que esperança há de que sintaque essa aula se dirige a ele, se adapta a ele, foi feita para ele? Pode senti-la como um apelo à sua atividade — e que há lugar para a sua atividade?

Por outro lado, a aula que o professor gostaria de construir a partir das múltiplas sugestões dos alunos: grandes são os riscos de permanecer próximo, de estagnar nas ideias já conhecidas, de se perder nas distrações.

A arte do professor, quero dizer, dos melhores, é sem dúvida a de alcançar um equilíbrio entre a justeza do pensamento que se trata de atingir e sua adaptação a um papel dinâmico dos alunos.

De maneira mais ou menos voluntária, mais ou menos consciente, Croiset apresentava uma tradução e comentários nos quais substitua algo de impreciso, algo de obscuro; em seguida eram as insatisfações, as reticências dos alunos, suas sugestões que o levavam e ao mesmo tempo o ajudavam a ir mais longe, a explicitar mais claramente, até elaborar um texto que comportasse a adesão geral.⁴³

Nos melhores casos, o pensamento do professor toma forma à medida que se vai enunciando, a forma que convém a essa aula e a esses alunos: Ferdinand de Saussure "parecia nunca trazer para a sala de aula uma verdade já pronta; preparava cuidadosamente tudo o que tinha a dizer, mas só dava a suas ideias um aspecto definitivo à proporção que falava",⁴⁴ guiando-se ao mesmo tempo pelas atitudes, pela atmosfera geral de compreensão e interesse do auditório — e pelas reações e perguntas desse ou daquele aluno.

Sem dúvida há exagero declaratório quando Michelet declara: "Sempre tive o cuidado de nunca ensinar senão o que eu não sabia"; ele queria garantir que tudo se elaborasse naquela ocasião, para aqueles alunos, com aqueles alunos.⁴⁵

Seja como for, a aula pode tomar-se assim um pensamento em formação que continua a se criar diante dos alunos, ou antes, com os alunos. Atividade, adequação — é então o frescor, e não o mofo, o amarelado — o cheiro bom do frescor.

Pesquisar com quem pesquisa

Há mais: a formação dos alunos na pesquisa pelo contato com um pensamento que se apresenta em pesquisa.

Freud, aluno de Charcot, de quem já dissemos como apreciava a liberdade de relações com seu mestre, exclama com admiração: "Podia-se acompanhar a trajetória de seu pensamento".⁴⁶

Por exemplo, um professor que, em certos momentos, manifesta sua indecisão diante de uma dada dificuldade — de modo que os alunos possam ver como ele progride; diz suas dúvidas, seus escrupulos, suas hesitações sobre o próprio assunto que está expondo; e também as falsas pistas em que incorreu. Torna-se manifeste, assim, o modo como ele trava o combate para dominar os problemas; os alunos descobrem o pensamento enquanto aventura intelectual e podem resolver participar dela.⁴⁷

Alain, diziam os seus discípulos, é um homem de quem se vê que investiga para si mesmo ao mesmo tempo que para seus alunos; eis por que eles elogiaram tanto suas virtudes formadoras — e se admiraram de que suas aulas pudessem revelar os autores em sua novidade irradiante, ainda que fosse a enésima vez que tratasse do assunto.

De maneira mais patética, "essa voz que não cessava de se retomar, como se mediasse no interior de seu próprio movimento", diz Roucault a propósito de Hyppolite. "Um homem que, incansavelmente, pergunta e se pergunta [...] uma força de interrogação, de questionamento, de renovação."⁴⁸

Os alunos já não se sentem esmagados por enunciados definitivos; podem viver o pensamento como uma progressão muito lenta, uma conquista — com momentos de interrupção ou mesmo de demora. As idéias expostas não são conclusões nas quais o aluno pode deter-se tranquilamente, mas perspectivas abertas para novas interrogações. E sobretudo, quando o aluno percebe assim a trajetória de um pensamento que se constrói, ele coincide com esse movimento de "edificação", vai realizá-lo quase com o professor, simplesmente logo depois dele — mas por que não, pouco depois, por sua própria conta?

Louis Néel chega a considerar o ensino oral como um gênero distinto: os livros visariam a "uma forma ordenada, lógica, rigorosa e completa";⁴⁹ quanto às lições orais, elas insistiriam nos "procedimentos mentais dos doutos", aproveitando assim seu caráter vivo e o contato direto com o aluno.

Numa palavra, alegria quando os alunos têm a sensação de que, na aula, o professor assume, conserva a atitude da pesquisa, o ímpeto, a vibração da pesquisa — e os associa a ela. Ele sabe investigar, sente alegria em investigar e consegue fazer que seus alunos se unam a essa alegria.

Alegrias, riscos e tentações da pesquisa

Dai advém que desde o ingresso na Universidade, desde o nível da aula, o ensino é inseparável da pesquisa; a cultura não se transmite como um dom, e muito menos como uma mercadoria; o esforço do aluno para se apropriar da cultura já existente comporta uma atividade na qual ele retoma a atividade que edificou essa cultura.

Chega o momento em que o aluno é convidado a prolongar a cultura existente por uma produção pessoal, original. Esse esforço pode ser exigido já no primeiro ano, e é também o objeto de estudos especializados.

Dentro das fronteiras da Universidade, é a pesquisa pessoal e a formação na pesquisa que constituem o caminho para a originalidade — e esta é a marca própria do ensino superior, é o seu ensino.

Certamente já se tratou muito disso na escola, mas a maturidade mais segura dos alunos, a concentração num único domínio, as margens de tempo de que eles podem dispor, pelo menos nos casos propícios, são capazes de favorecer consideravelmente as suas realizações.

O aluno fica feliz quando se lhe abre o domínio da pesquisa: depois de tantos e tantos exercícios escolares, chegar a uma expressão pessoal; ao mesmo tempo tomar consciência da própria individualidade, afirmá-la, empregá-la; *seus* próprios critérios, *suas* maneiras de pensar e de sentir: refletir sobre uma dada questão é ao mesmo tempo refletir sobre si mesmo, investigar a si mesmo e começar a descobrir a si mesmo. Princípios de originalidade, ora de um indivíduo, ora de um grupo criativo. Esta pode ser a ocasião de uma comunidade entre professores e alunos, através das diferenças de idades e de níveis de formação; não raro se abrirá assim uma via entre a instituição cultural e o mundo.

Equivale isso dizer que todas as dificuldades se desvanecem? Há, em primeiro lugar, o risco de que o impulso para a originalidade do aluno e os temas de pesquisa propostos pela Universidade não se encontrem de maneira adequada, pois muitas vezes também as pesquisas são tarefas impostas, delimitadas.

Sob o belo título de pesquisas, não raro os alunos têm medo de serem condenados a imitar, reproduzir, copiar, repetir temas já batidos — no momento mesmo em que se esforçam por afirmar a novidade.

Inversamente, tentação do aluno de imaginar que, bruscamente, ele vai se libertar e revelar segredos até então inviolados; tentação de tomar por achado pessoal qualquer idéia que lhe atravessasse a mente: bastaria não invocar explicitamente os modelos para lhes escapar, enquanto na realidade eles continuam, e muitas vezes de maneira cáptica, a comandar os pensamentos novíços. Tentação do aluno de atribuir um valor maior ao seus próprios escritos que aos de Victor Hugo porque foi *ele* quem os escreveu.

É talvez aqui que podemos tentar refletir sobre as relações entre as influências professorais e o desenvolvimento da originalidade do aluno.

Influenciar

A dificuldade está em pensar a relação entre a influência dos professores e a originalidade, o desejo de originalidade, dos alunos.

O professor se propõe como objetivo único, constante, quase obsessivo, arrastar (para não dizer: empurrar) os alunos na direção que é a dele: risco de esclarecer apenas uma parte dos problemas, de passar em silêncio as dificuldades inerentes à sua própria escollha e os valores contidos nas posições diferentes, a fim de fazer triunfar mais facilmente o seu ponto de vista; risco de se chocar com uma parte de seus alunos, de se afastar deles, mesmo que haja outros a quem entusiasme. Não se aproveitará ele indevidamente de sua situação privilegiada, de sua autoridade e de seus conhecimentos para impor a jovens ainda inseguros opiniões que, apesar de tudo, estão longe de ser evidentes para todo mundo? Enfim, influenciar por esse modo não é retardar, frear o desenvolvimento da originalidade, da personalidade entre os alunos — ir contra a sua alegria?

Coagir

Os antídotos são múltiplos, mas suscitam múltiplos problemas: apresentar imparcialmente as diferentes escolhas possíveis; ater-se aos enunciados admitidos pela quase unanimidade dos especialistas; manter suas escolhas próprias no domínio privado e procurar desenvolver em cada um dos alunos os instrumentos intelectuais, à força de raciocinar, de julgar, de interrogar, de modo que ele possa por si mesmo questionar, desmistificar, não se deixar enganar pelas aparências nem ceder aos arroubos; numa palavra, desenvolver o espírito crítico — ensinar a aprender.

Tenho certeza de que há aí um esforço essencial ao qual todos os professores devem se circunscrever. Mas ele encontra os seus limites. Primeiro, qualquer que seja a sua boa vontade, duvido muito que um professor consiga apresentar cada uma das opções com tanta força persuasiva, consagrando a cada uma argumentos sólidos.

E, se ele se atém ao que não constitui problema, o risco é o de permanecer na frieza, deixando de lado o que apaixona, emociona; o espírito crítico ameaça então descambar para um simples cepticismo, ou mesmo uma negação generalizada: mais uma vez, o inverso da alegria.

Estudantes desligados da ação, da esperança — ou que irão buscar fora da Universidade, e do esforço da Universidade em proi-

da lucidez, as sentenças, as palavras de ordem muitas vezes entusiasmicas mas não raro — infelizmente — desdenhosas dos fundamentos racionais; alegrias suspelas. Finalmente, não creio que se possa "ensinar a aprender" no vazio, e creio que os conteúdos não se introduzem sub-repeticivamente — podem ser tanto mais perigosos quanto menos claramente houverem sido enunciados.

Entre uma parcialidade evidentemente condenável e os riscos de esterilidade, a via é estreita. Gostaria de falar de *precauções* contra as influências abusivas.

Em primeiro lugar, a pluralidade de professores, de orientações diferentes e de igual valor, de igual ascendente.

Em seguida, esforços constantes de cada professor para justificar as posições que ele não partilha, fazer sentir que elas não carecem de fundamentos, simpatizar mesmo com elas, pelo menos durante o tempo em que as expõe — se bem que, em última instância, não sejam elas que ele acabe pondo no primeiro plano.

É essencial que o aluno se convença de que o professor respalda as convicções que não são as suas e sinta que tem o direito de divergir dele. Um passo mais: o professor que não apenas admite como também acolhe os alunos diferentes dele — mas lhes faz sentir que ele sente, como por procuração, as idéias ou mesmos as paixões que os animam. Poder-se-ia dizer, talvez, que o aluno não tem medo de não estar de acordo com seu professor quando o professor não tem medo dos alunos que não estão de acordo com ele.

Liberar

Alegria do estudante quando percebe que o objetivo do professor é ajudá-lo a tomar uma consciência mais lúcida daquilo que ele é, dar-lhe os meios de ser mais ele mesmo, de descobrir mais profundamente ele mesmo; penetrando as exigências daquilo que ele quer ser, quer se trate de progredir, por exemplo, na crença ou no ateísmo.

Em suma, um componente primordial da ação do professor: ressaltar a personalidade do aluno, guiá-lo em seu próprio caminho; o aluno progride sem que haja repetição obrigatória da palavra do mestre, sem que lhe seja escondida a complexidade dos problemas nem a diversidade das respostas trazidas por outros, igualmente competentes,

Pode-se não influenciar?

Isso posto, e impõe-se absolutamente sustentá-lo, é todavia indispensável esclarecer também os demais aspectos desse problema, inextricavelmente angustiante, da influência.

Cumprir não esquecer que o problema apresenta-se diferentemente na Universidade, onde os estudantes já têm certo poder de resistência e de discernimento — e na escola de primeiro grau, diante de crianças muito mais maleáveis.

Bu formularia a dificuldade assim: ajudar o crente ou o ateu a viver mais plenamente a atitude que escolheu, sem dúvida; mas, diante de um jovem racista, o papel do professor será o de torná-lo um melhor racista, um racista mais convicto? Na realidade a exigência, o apelo dos alunos comportam dois aspectos complementares — e a conciliação não é fácil: de um lado, que sua personalidade seja respeitada; de outro, que sejam ajudados a formar sua personalidade.

Porque o estudante (pelo menos se continuo a me ater ao meu postulado de base, o estudante de 19-20 anos ao sair do colégio) é decerto uma personalidade que recusa que se lhe imponha tudo quanto seja sentido como contributo heterogêneo — mas em busca de si mesma, na entranalhada de diferentes caminhos que se apresentam para o seu devir. O estudante está em busca da verdade dele mesmo, e o paradoxo fundador do ensino é que o aluno tem necessidade de outrem, da ação intensa de outrem para se revelar a si mesmo, dar forma a sua própria originalidade, dominar aquilo que até então apenas pressentira em si. Ao mesmo tempo ele não pode esperar escapar às influências, aos ascendentes — e isso não seria uniformemente desejável.

Não influenciar ou acreditar que não se influencia?

Temo, confesso-o, o professor que cede à ilusão de não influenciar; que afirma que o ideal seria não influir.

Tem razão Gaston Berger ao afirmar que o ensino, "como a amizade",⁵⁰ exige um sacrifício difícil: não procurar no outro um duplo de si mesmo, não querer fazer do outro um duplo de si mesmo; é sob uma forma muito diferente, adaptada à sua personalidade, sua idade, suas experiências próprias que o discípulo entenderá os temas caros ao seu mestre. No entanto o mestre espera, não

pode deixar de esperar que, através de diferenças e divergências, uma comunidade profunda de intenções, de projetos e, sobretudo de níveis, se estabeleça entre eles — exatamente como na amizade.

Um ex-aluno de Guilton lhe diz: "Suas aulas não eram aulas, eram caminhos".⁵¹ Belo elogio: não se tratava de imobilizar os alunos na contemplação imposta de idéias fixas, definitivas, mas de abrir perspectivas a suas evoluções próprias. Daí não ser possível que Guilton haja explorado com seus alunos todas as vias (de pensamento) existentes, construindo a escola e portanto a exclusão uma das formas essenciais da influência; tampouco me parece possível que tenha tratado com a mesma convicção, o mesmo entusiasmo, da via atéia e da via católica, a qual ele jamais escondeu ser a sua.

Quer a influência seja sujeição, sugestão, quer seja intenção deliberada, carisma pessoal ou ligação afetiva, as diferenças são enormes; mas a influência sempre está presente, talvez tanto mais forte quanto menos provocante, menos ostensiva — não ousou dizer: mais bem dissimulada. É preciso inteirar-se de que todos os professores universitários importantes foram apaixonados, parciais, e pesaram fortemente sobre a formação de seus discípulos — ainda que, mais tarde, muitos tenham escolhido uma direção diferente, ou mesmo oposta, mas que nunca deixa de ter relação com os primeiros momentos vividos na Universidade: a fé, que começou por sofrer profundas influências atéias, não é a mesma que não precisou superá-las, a se questionar sobre este mundo — e quero sustentar que ela é realmente enriquecida por ter precisado sustentar objetivos, obstáculos.

Quando copiar leva a criar

Aqui, como nos outros capítulos, o que mais me interessa são os casos bem-sucedidos: exemplos em que as influências profundas de um mestre e o desenvolvimento da personalidade, da originalidade do aluno, longe de se oporem, se unem e se fortalecem mutuamente.

Escolho dois casos extremos nos quais a influência assume uma forma quase tirânica, já que se trata, para o discípulo, de copiar o mestre, ou antes (estamos no campo da pintura), de copiar obras de mestres.

Quando Rodin cursava a escola de desenho, o professor fazia-o observar minuciosamente determinado molde, determinada gra-

vura célebre; depois escondia o exemplo, e muitos dias depois os alunos deviam retomá-lo de memória: era assim que se desenvolviam, a partir da obra de um outro, uma expressão e uma interpretação pessoais — e alguns alunos construíam uma transposição realmente original.⁵²

Aos 21 anos Édouard Manet efetua cópias da *Vênus* de Ticiano; Georges Bataille analisa a relação entre a obra e a cópia e conclui que “é precisamente na medida em que falta ali a suavidade irreai e perdida da figura divina” — características do Mestre italiano — que surge “a maneira de Manet, impetuosa, precipitada”.⁵³ Em vez de um universo micrológico, teológico, é “o mundo das criaturas prosaicas, submetidas à pobreza de sua condição”. Manet quis ser influenciado pelo quadro de Ticiano, visto que o copiou — e ao mesmo tempo encontrou nele o material de que precisava para afirmar sua expressão própria.

Esses casos extremos podem talvez esclarecer-nos sobre os problemas da influência no nível médio. Há decerto, para o aluno, uma primeira alegria, um primeiro patamar de alegria quando ele escreve do modo que deseja, quando pesquisa do jeito que sente necessidade de fazê-lo; uma vez aceita, descejada a influência, esta favorecerá o progresso da originalidade do aluno, se conseguir fazê-lo tomar consciência do que existe de válido em suas primeiras tentativas, mas também do que nelas existe de ilusório, de indeterminado.

Entrar na posse dos êxitos anteriores

O tesouro cultural edificado pelo conjunto dos predecessores: como um fundo comum de idéias e sentimentos ao qual se tem acesso graças aos professores — e também aos livros, aos colegas, à experiência pessoal. Esse imenso conjunto de influências não é o contrário da originalidade, mas uma condição necessária para que esta se desenvolva; ser o que se é não é afastar-se dos outros de modo sistemático nem puramente fantasista.

A alegria da originalidade consiste em entrar na posse dos êxitos anteriores, incorporá-los, interiorizá-los, mas também em não aceitá-los tais e quais — e às vezes em contrariá-los, entrar em conflito com eles. Em seu esforço em prol da originalidade, deve o aluno reviver por conta própria aquilo que, em seus predecessores e contemporâneos, constitui as questões mais vibrantes; empenhar-se em profun-

gar, transformando-os, às vezes até subvertendo-os, de acordo com sua própria individualidade, os problemas que ele se coloca, as questões e as aquisições que lhe inspira a época em que vive.

Em particular, estabelecer relações novas entre temas já existentes, transpor para um terreno novos temas que ainda nele não tinham sido aplicados — o que leva a modulá-los, a transformá-los e, nos casos mais favoráveis, a propor novos temas; e isso podendo chegar a posições de recusa.

O aluno pode conhecer a alegria da originalidade; não está nem condenado a repetir nem destinado a criar *ex nihilo*. Parece-me esplêndida a maneira como Malebranche se posiciona: “Devo a M. Descartes ou à sua maneira de filosofar os sentimentos que oporto aos seus e a ousadia de retomá-lo”.⁵⁴ Devemos admitir-nos de que a mesma palavra signifique “inspirar-se” e “adotar um partido contrário”?

Tirar partido das idéias divergentes

A influência do professor é a união da cultura já elaborada, da qual ele é o representante, e da acolhida criticamente amigável das tentativas do aluno. O erro seria opor a cultura como conjunto de obras, de resultados já obtidos, à cultura como pesquisa nova, tarefa do aluno: a primeira não é a negação, mas uma das vias para a consecução da segunda.

Assim os estudos, os hábitos, os métodos empregados para os estudos — em suma, as ações professorais — não estão fatalmente vinculados a uma natureza que lhes seria oposta, que eles “desnaturariam” e tornariam miserável. É, muito pelo contrário, uma segunda natureza que eles vão ajudar a desbrochar — e que será mais pessoal e, portanto, ao fim e ao cabo, mais natural que a primeira.

Professores que afirmam, que ousam afirmar, não buscam contentar a preguiça e trolhanos, nem refugiar-se em compromissos cautelosos.

Influência que será às vezes perigosa, mas extraordinariamente salutar se lograr persuadir o aluno de que há coisas verdadeiras e essenciais, de que a condição de aluno consiste em procurá-las, mesmo que no final das contas elas devam divergir das do professor.

É interessante notar que certos alunos, certo tipo de alunos, apreciam um professor que, explicitamente, desenvolve um curso muito orientado: sentem-se bastante seguros para poder tirar parti-

do do choque de idéias importantes e ao mesmo tempo divergentes. Na Sorbonne as exposições de história de Georges Lefebvre convergem todas para uma certa interpretação da Revolução Francesa; um ex-aluno afirma: "Éramos numerosos os que nos sentíamos reconhecidos por nos tratarem como ouvintes bem-formados, capazes de confrontar os resultados de sua reflexão com os da nossa".⁵⁵

Interlúdio: os excepcionais

Hesitei em escrever este capítulo porque as biografias me conduziram incessantemente a alunos de grande valor, e meu postulado de base foi o de tomá-los como casos típicos, capazes de pôr em foco os problemas gerais da Universidade.

E, no entanto, não resisto ao desejo de consagrar um desenvolvimento especial à "excepcionalidade" (ainda que já tenha evocado alguns deles sob ângulos diferentes) — e isso, naturalmente, na esperança de traçar linhas de convergência com os casos medianos.

Existem alunos geniais

O aluno genial, fadado ao gênio: seria de crer que aqui o papel do mestre é bastante secundário; tanto melhor se tal aluno encontrar um mestre digno dele; mas de qualquer modo ele já estava predestinado a tornar-se o que se tornou. É nesse sentido que de início eu me disporia a ler estas linhas de Braque: "Nunca tive a idéia de tornar-me pintor, não mais que de respirar";⁵⁶ não precisou fixar-se na pintura como um fim, uma escolha dentre outras possíveis; e os recursos de sua pintura ele os encontrou de certo modo em sua própria personalidade nascente.

Mas isso não significa de forma alguma que ele não tenha precisado deixar-se levar nas asas da vocação: "Eu me fiz dia após dia", e essa lenta maturação não se desenrola sem o apoio dos grandes mestres.

Em sua mocidade, na idade estudantil, os grandes homens, quero dizer, os futuros grandes homens, têm necessidade — uma necessidade vital —, para progredir, de mestres; mestres que se situam no nível que eles mesmos querem atingir, que eles têm

consciência de poder atingir. E os maiores, uma vez chegados à plena posse de si mesmos, reconheceram o que deviam a essa ajuda, a essa direção.⁵⁷

Aqui, o papel do mestre é ao mesmo tempo canalizar uma força, de certo modo superabundante, para lhe evitar expor-se simultaneamente às tentações contraditórias e alargá-la para que ele não se feche nesses êxitos que se tornam subitamente próximos e acessíveis.

Parece-me admirável o paralelo entre a ajuda de que tiveram necessidade o jovem Boulez e o jovem Kandinsky a partir dos defeitos que eles próprios reconhecem em seus talentos ainda verdes.

Boulez, a propósito de uma obra de Webern que ele ouviu então, diz: "Quando se tem dezenove, vinte anos, é-se uma ave de rapina, pega-se imediatamente o que convém, de um modo parcial, muito parcial, e descarta-se o que não convém; [não se pode então] absorvê-lo enquanto objeto total; não se percebe todo o seu alcance."⁵⁸

E Kandinsky: "Tinha eu o incômodo defeito de não conseguir terminar um quadro. Meu professor me disse que eu trabalhava demasiado nervosamente, que colhia o que era interessante desde o primeiro momento e o estragava retardando por um tempo demasiado longo a parte árdua do trabalho". O que determinou o jovem artista a elaborar enfim o "trabalho sério"⁵⁹ e a ultrapassar a fase dos ensaios multiplicados e abandonados tão depressa que mal chegavam a tomar forma.

O mestre aparece aqui como aquele que vai conduzir à estabilidade, à firmeza, ao autodomínio. Diriam alguns que a coisa é bem diferente — o contrário de seu papel habitual, com os alunos habituais que se deve antes estimular ou mesmo despertar, persuadir acerca do interesse, da grandeza da arte ou do conhecimento.

Será mesmo? Desde que o estudante se lançou na pesquisa, desde que começou a saborear a alegria da pesquisa, não corre ele o risco dos excessos desordenados ou das fixações exclusivas em determinado detalhe? — e o papel do professor não seria sem relação com o de Messiaen ou o do professor de Kandinsky.

Entre os grandes — ou melhor, entre os futuros grandes — e seu mestre se estabelece uma espécie de diálogo vital, e é toda a personalidade do discípulo que se vê transformada por ele.

O jovem Rilke admira a tal ponto Rodin que se torna seu secretário e também seu aluno, embora seus domínios sejam diferentes.

Rilke a Rodin: "Toda a minha vida mudou desde que sei que o senhor é meu mestre"; e, para além de mil conselhos e indicações técnicas, ele não cessa de lhe perguntar: "Como se deve viver?"⁶⁰

Bruno Walter, que iria tornar-se um dos maiores mestros de sua época, escolhe como mestre, aos dezoito anos, o compositor Mahler: não se trata simplesmente de determinados conhecimentos do ofício, mas desvela-se a sensação de entrar num mundo outro e a convicção de tornar-se outro: "Ele penetrou com violência irresistível no universo do jovem músico que eu era e subverteu totalmente a idéia que eu fazia da existência."⁶¹

A ação educativa de um grande violinista sobre o seu futuro igual não é menos global; ela é interiorizada a ponto de se unir à sua personalidade, de tornar-se parte integrante de sua vida, não destruindo-a, mas promovendo-lhe o crescimento — e as alegrias do estudante já não podem ser repartidas, umas proviriam dele mesmo, as outras das contribuições de outrem. Falando de seu mestre Enesco, Yehudi Menuhin diz: "Hoje sua influência sobre mim fundiu-se, por assim dizer, na concepção que eu tenho das próprias obras."⁶²

Essa transfiguração da vida inteira é o estabelecimento do discípulo na grandeza. Por certo ele o havia desde sempre pressentido, entrevisto: ela vai tornar-se agora seu ambiente de vida, o ambiente comum de vida do mestre e do discípulo.

"Um reino mais elevado parecia abrir-se diante de mim."⁶³ Para além do compositor, um homem que vive o mundo com uma paixão, uma plenitude excepcionais: "Nunca eu encontrara um ser humano que comunicasse tamanha impressão de força"; uma personalidade admirável no conjunto de sua vida e que quer fazer desabrochar não somente o domínio específico da arte como também a vida cotidiana, a vida de todo mundo: "Um homem contra quem a mediocridade nada podia, que não conhecia um só instante de mediocridade"; ele não suporta que, diante de uma arte que canta o esplendor, a existência (nem a dos ouvintes nem a do artista) permaneça mediocre.

Existem professores geniais

Cingir-me-ei a um exemplo: Bergson. Discípulo assíduo de seu curso no Collège de France, o historiador Isaac se maravilha de que os conhecimentos mais sublimes sejam levados até ali pelo

vigor de uma personalidade que lhes infunde uma força extraordinária. "O belo nome de Mestre exige a um só tempo grande autoridade científica e grande autoridade moral, intensa irradiação espiritual. Dessas aulas um fundo incessantemente sustentado onde, no entanto, ainda vão culminar alguns momentos excepcionais: "por um instante, uma flecha de fogo."⁶⁴

Raissa Martain insiste na extrema acuidade pela qual a concentração dos ouvintes do Collège de France respondia ao caráter impercível das exposições: "A palavra eloquente de Bergson mantinha-nos em suspenso. A distração era impossível. Nem por um instante nossa atenção se desviava, jamais se rompia o fio precioso do discurso". E ela atribui as pausas, as "ausências" habituais dos auditórios menos à fraqueza dos participantes que às lacunas do discurso que lhes era proposto: "Se há esmorecimentos na atenção passiva do ouvinte, sem dúvida também os há na necessidade do texto ouvido."⁶⁵

É no caso desses "excepcionais" que aparece da maneira mais luminosa a força da ação do mestre sobre o discípulo — e que é o contrário do conformismo, da submissão; Schönberg, evocando seu discípulo Alban Berg, fala da felicidade de ter podido "guiar essa natureza superdotada até onde ela devia ir: ao mais maravilhoso desenvolvimento de sua originalidade, à mais cabal independência."⁶⁶ Ter-se-á notado, evidentemente, a aliança entre as palavras *guiar* e *independência*.

Assim pois um aluno, já distinguido por suas qualidades, seu entusiasmo e sua convicção, fadado a uma carreira brilhante, tem por mestre um criador prestigioso, genial; os dois vivem uma relação única, contínua, pessoal.

Pedagogia dos comuns, pedagogia dos excepcionais

Meu problema é o seguinte: estamos fora da pedagogia ou, ao contrário, estamos no caso lípico, representativo, exemplar da pedagogia? A relação pedagógica levada ao extremo, impelida à incandescência — ou uma situação já pronta, intransponível para o que ocorre numa Universidade habitual? Noutras palavras: que relação existe entre o aluno mediano diante do professor universitário honroso e esses diálogos entre os grandes? Pode-se pôr em equilíbrio as aulas prestigiosas que acabamos de evocar e o que ocorre, dia após dia, nas

nossas faculdades? Quem dentre nós ousaria esboçar o menor paralelo entre a adoração mística dos discípulos de Bergson e os tesouros de engenhosidade que ele precisou despende em suas próprias aulas para tentar preencher as lacunas na atenção de seu público? E esse público esperava mesmo outra coisa que não uma preparação eficaz para um exame, que lhe serviria para...?

A tentação é afirmar que a pedagogia do gênio nada tem a ver com a pedagogia mediana, que nada existe de comum entre professores e alunos de gênio e professores e alunos comuns.

Colette Audry percebe um "salto verdadeiramente pascaliano" entre "a erudição conscienciosa, o sólido saber de um bom professor e a cultura prodigiosa de um Mestre; o modesto devotamento do pedagogo e a paixão inspirada do descobridor de novas terras".⁶⁷

Pois bem, não quero ceder a essa tentação, ainda mais por que não creio muito em saltos pascalianos e digo que medianos e excepcionais têm, podem ter, devem ter fontes de alegria comuns. Não digamos "er", mas antes "tender para..."

Kant soube mostrar que é em sua essência, por sua própria natureza, que o gênio encerra um componente pedagógico.⁶⁸ Evidentemente, o gênio se caracteriza pela originalidade, mas nem todas as originalidades (não importa o que pensem certos psicólogos do "pensamento divergente") se equivalem, pode haver modos de originalidade que são pura e simplesmente absurdos e outros que não têm como interesse senão suscitar uma surpresa momentânea. Além do mais, Kant considera que uma produção é genial na medida em que é "exemplar", vale dizer, passível de ser proposta aos outros não apenas como "padrão, regra de apreciação" mas ao mesmo tempo como "modelo" destinado a servir de ponto de partida para novas produções; o que em última análise significa que ela pode adquirir valor pedagógico.

Parece-me ver surgir essa ponte que procuro tão ansiosamente entre o gênio e o utilizador, aqui o estudante comum, visto afirmar-se que é próprio da obra-prima chamar cada um a admirá-la, juntar-se a ela, prolongá-la.

A linguagem, por sua vez, abre vias de reflexão: o termo *mesure*, pelo qual é comum denominar os criadores — e diz-se também que eles "fazem escola" (no sentido de que se fala da escola de Rubens) — não deve ser tomado|levianamente: "Suas palavras

são um ensinamento; suas ações, exemplos a seguir", escreve Berg a propósito de seu mestre Schönberg.⁶⁹

Sócrates, embora se dirigisse freqüentemente a um pequeno número de jovens seletos, notáveis por seus dons e por seu entusiasmo, que disputavam de todo o seu tempo, dialogava também com a gente comum, em particular com o jovem escravo do *Menon*, a fim de mostrar que também ele podia chegar à verdade, a mesma.

E eu pensaria de bom grado que é conversando com essa "elite" que Sócrates desenvolveu o método que lhe permitiu guiar o ignorante até uma verdade que ele sabia não possuir.

No século XIX, com freqüência se quis partir do patológico, ou pelo menos dos indivíduos a braços com grandes dificuldades, para entender melhor as pessoas normais e suas realizações. Gostaria de me instalar nos escaibes mais elevados para compreender o que se passa ahures e ajudar o conjunto a progredir.

Alegria e tormentos dos alunos que se tornarão extremamente talentosos, ou mesmo geniais, diante de professores de gênio: modelo desesperadamente inaccessível para a massa dos professores e dos alunos. Mas e se conseguíssemos fazer um deles aparecer qual um clarão em nossas aulas ordinárias da faculdade...

Renovação da Universidade, dos conteúdos culturais e das relações humanas: talvez seja igualmente examinando a pedagogia dos grandes que ela se tornará uma realidade.

E se houvesse uma esperança de unir essas duas pedagogias

Por exemplo, as rebeliões do jovem artista criador contra seu mestre: não é simplesmente um problema do indivíduo; este teme que o mestre não consiga moldá-lo à sua própria imagem, aproveitando o fato de ele ser ainda inexperiente e maleável; mais tarde ele lhe agradecerá se tiver a sensação de que sua personalidade nascente foi preservada, respeitada, desenvolvida — por vezes, mesmo através da violência dos choques.

Suas rebeliões são em geral menos ostensivas, menos teatrais (afora os momentos excepcionais que todos conhecemos). Mas esta é mais uma razão para que lhes seja dado o ensejo de se exprimirem, de serem valorizadas, reconhecidas em seu valor — e de certa forma aceitas, sob benefício de inventário.

E não seria esse um dos papéis do professor "mediano"? Indiv dualidades ainda hesitantes, cáoticas, correm o risco de intromper com demasiada rapidez o seu vóo se não se arranjarem, para elas também, lugares onde possam confrontar-se com o professor, confrontar-se consigo mesmas através do professor, condição das reconciliações futuras.

Os alunos geniais são levados à cultura, e mais difícil, por uma impetuosidade total. Aos vinte anos, Valéry descobre Mallarmé: "Deslumbramento... ruptura de minhas ligações com meus ídolos dessa idade... Experimentei a progressão fulminante de uma conquista espiritual decisiva".⁷⁰

Nossos alunos, em sua totalidade, é de nós que eles esperam o salto para a cultura; seu desejo de cultura é muito mais tímido que o dos grandes; não ousam confiar-se a ele, nem sequer manifestá-lo, pois no fundo temem não conseguir realizá-lo.

Se pensássemos com suficiente força e segurança que a grandeza, alguma coisa da grandeza é transponível...

Como se deve viver?

Para além não somente das técnicas mas também das próprias realizações, Rilke dirige explicitamente a Rodin, a quem considera seu mestre, a pergunta: como se deve viver?

E então me apercebo, eu, professor mediano, de que meus alunos medianos, quando me pedem explicitamente que lhes ensine uma dada matéria, não cessam de me interrogar de maneira tácita: como se deve viver?

Pedem-me, por exemplo, que lhes ensine as regras da versão inglesa, mas o que de fato vai tocá-los (além do bom êxito no exame) é apreender a especificidade de uma língua, de uma cultura, de um país: que há de mais notável na história, na cultura inglesa, de mais original na língua inglesa? E como podem suas iniciativas de estudantes franceses alcançar o nível literário, artístico, das obras estrangeiras? É necessária uma pedagogia na qual as regras da versão não sejam separadas dos sucessos e das dificuldades da cultura correspondente; aí reside, talvez, um dos aspectos da renovação. Como falam os ingleses? Como vivem? Quais são suas grandes obras? E a confrontação com as nossas, que é que nos pode trazer de essencial? No fundo,

exigências culturais, esperanças de alegrias culturais que não são muito diferentes das dos "grandes", só que permanecem ocultas, veladas, e a tarefa do professor mediano é levar seus estudantes medianos até aquilo que para os grandes constituía quase um ponto de partida: a consciência de que estão à procura de razões para viver e de que as culturas os podem ajudar nessa busca.

Os grandes, em sua mocidade, aspiram a travar relações pessoais e contínuas com um mestre — e esse mestre, querem poder escolhê-lo, em relação com o que são eles mesmos e o que ele representa.

Muitas vezes é após um período de perambulação que o discípulo encontra finalmente o gênio, o mestre que será o seu mestre; o caminho é quase sempre complexo: Rilke será um admirador tão fervoroso de Rodin que quererá ser seu secretário para melhor ser seu discípulo — conquanto num domínio totalmente diverso. Uma paixão comum ao mestre e ao discípulo por uma arte, um conhecimento, os une de um só golpe e suscitará comunidade, amizade.

E nós, e nossos desventurados alunos, amontoados, a quem não escolhemos, que não nos escolheram? Dir-se-á que esses dois tipos de situação não guardam semelhança alguma. E, no entanto, nesse anfiteatro abarrotado, se lhes consigo revelar, por exemplo, um autor, um filósofo que vai desempenhar um papel em sua vida, ter-se-á criado um vínculo que não deixa de se relacionar com aqueles que acabo de evocar — salvo que o grande homem com quem contrairão amizade não sou eu, é, digamos, Baudelaire; mas é apesar disso um pouco de mim, pois sem a minha intercessão Baudelaire não se teria aproximado deles.

Entre mim e eles não houve um casamento de amor, de escolha — mas uma união de conveniência e de necessidade. Não existem no mundo muitas pessoas que lograram construir sua vida a partir de um casamento de conveniência?

Os gênios escrevem, por assim dizer, em belas letras maiúsculas o que os alunos e os professores medianos garatuham; daí, que seja tão difícil decifrá-los e lançar mão deles — mas, quando nos reportamos ao texto caligrafado, somos fortemente sustentados — e aqui eu gostaria que isso fosse profundamente compreendido em toda a complexidade de suas significações.

Notas

1. R. Merle, *Derrière la utre*, Gallimard, 1970, p. 72.
2. *L'angevin* par P. Biquard, Seghers, 1969, p. 108.
3. S. Sweig, *La Confusion des sentiments*, op. cit., p. 54.
4. F. Lelièvre, *Une heure avec Paul Hazard*.
5. M. Tournier, *Le Veni Paraclet*, Gallimard, 1977, p. 149.
6. A. Einstein, *Comment je vois le monde*, Flammarion, 1963, p. 29.
7. S. Doubrovsky in *Les Professeurs, pourquoi faire?*, Seuil, 1970, p. 52.
8. E. Lévinas, *Qui êtes-vous?*, Lyon Manufacture, 1987, p. 70.
9. A. Miquel, *L'Orfèvre d'une vie*, op. cit., p. 22.
10. Pasteur, evocando as aulas de J. H. Dumas no discurso de recepção de seu sucessor na Academia Francesa.
11. J. Vallès, *Le Bachelier*, Éditions français réunis, 1953, Cap. VI, p. 85.
12. M. Brod, *Une vie combative*, Gallimard, 1964, p. 250.
13. B. Pazain, op. cit., p. 71.
14. C. Bernard, *Cahiers de notes 1850-1860*, Gallimard, 1965, p. 127.
15. Freud, "Lettre de Paris (24 de novembro de 1885)", in *Correspondances 1873-1939*, Gallimard, 1966.
16. A. Miquel, *L'Orfèvre d'une vie*, op. cit., p. 23.
17. R. Blanchard, *Ma jeunesse à l'ombre de Pégyu*, Fayard, 1961, p. 197.
18. Ginton, op. cit., p. 75.
19. Y. Bonnefoy, *L'Arrière-pensée*, Skyrta, 1972, pp. 107-108.
20. Y. Queffelec, *Un Bleton bien tranquille*, Stock, 1978, p. 119.
21. A. Miquel, *L'Orfèvre d'une vie*, op. cit., p. 23.
22. N. Boulanger, *Entretiens avec Bruno Monsiegeon*, Van de Velde, 1981, p. 97.
23. "Un étudiant", in *Hommage à Claude Fauteray*, Les Belles Lettres, 1991, p. 9.
24. Ruskin, *Les Sources de Wandel*, Le Temps singulier, 1981, p. 292.
25. L. Félix no jubileu de Émile Picard, Gauthier-Villars, 1939.
26. Hadamard: seu elogio in *L'Enseignement mathématique*, 1968.
27. *En souvenir de Michel Alexandre*, Mercure de France, 1956, p. XV.
28. A. Green, *Hommage à Henri Ey*, Pöval, 1977, p. 645.
29. J. Gullis, *L'Âme et la corde*, Laffont, 1980, p. 83.
30. Y. Menuhin, *Autobiographie*, Seuil, 1977, p. 80.
31. *Jean Vilar* par C. Roy, Seghers, 1968, p. 45.
32. J.L. Barault no livro de A. Golea, *Rencontre avec Boulez*, Julliard, 1958, p. 65.
33. D. Jammex, *Boulez*, Fayard Sacam, 1984, p. 26.
34. MacGuinness, op. cit., pp. 135 e 214.
35. A. Leclerc, *Origines*, op. cit., p. 122.
36. A. Green, *Hommage à Henri Ey*, op. cit., p. 645.
37. S. Freud, "Lettre de Paris (24 novembre 1885)", in *Correspondance*, op. cit.
38. MacGuinness, op. cit., p. 108.
39. "Sur Focillon", Françoise Henry, in *Gazette des Beaux-Arts* 1944, tomo II.
40. Ernst Von Salomon, *Le Questionnaire*, Gallimard, 1982, p. 171.
41. In *Bulletin de la faculté des lettres de Strasbourg*, 1965.
42. *Hommage à Carcopino* par W. Seston, Les Belles Lettres, 1977, p. 262.
43. Croiset, in *Revue internationale de l'enseignement*, 1930.
44. Meillet sobre F. de Saussure, depois do Cours de Linguística geral.
45. Michelet, "Le Banquet", tomo 16, *Oeuvres complètes*, Flammarion, 1980, p. 655.
46. Freud, "Lettre de Paris", op. cit.
47. Hellens, *Documents secrets*, Albin Michel, 1958, p. 30.
48. M. Foucault, in *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1969, p. 131.
49. L. Neel no "jubilé de Julia", op. cit., p. 41.
50. "Hommage à G. Berger", in *Prospectives*, n. 7, p. 69.
51. Guitton, *Un siècle, une vie*, op. cit., p. 108.
52. *Rodin* par P. Dair, Calmann-Lévy, 1988, p. 23.
53. *Maver* par G. Bataille, Skira, 1983, p. 30.
54. Malebranche, *Recherche de la vérité*, tomo VI, 2ª parte, Cap. IX.
55. Ph. Wolff, "Hommage à Georges Lefebvre", in *Annales d'histoire de la Révolution française*, janeiro de 1960.
56. *Braque* par Ieymarie, op. cit., p. 105.
57. P. Boulez, *Poems de repère*, p. 554.
58. P. Boulez, *Par volonté et par hasard*, Seuil, 1975, p. 9.
59. W. Kankinsky, *Regards sur le passé*, Hermann, 1976, p. 122.
60. R. M. Rilke, *Letras à Rodin*, Émile Paul, 1931, carta de 1º de agosto de 1902.
61. B. Walter, *Gustave Mahler*, Le Livre de Poche, 1979, p. 46.
62. Y. Menuhin, *Autobiographie*, op. cit., p. 80.
63. B. Walter, *Thème et variation*, Lausanne Foeslsch, 1952, p. 162.
64. J. Isaac, *Expériences de vie*, op. cit., 1959, p. 268.
65. R. Marlain, *Les Grandes Amitiés*, op. cit., p. 95.
66. Schönberg na primeira apresentação de *Wozzeck*.
67. C. Audry, *La Statue*, op. cit., p. 174.
68. Kant, *Critique du jugement*, tomo II, § 46.
69. A. Berg, *Écrits*, Christian Bourgois, 1985, p. 205.
70. P. Valéry, *Variété*, "Lettre sur Mallarmé", N.R.F., 1934.