



Educação e Pesquisa

ISSN: 1678-4634

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Vieira, Renata de Almeida; Almeida, Maria Isabel de  
Contribuições de Georges Snyders para a pedagogia universitária  
Educação e Pesquisa, vol. 43, núm. 2, 2017, Abril-Junho, pp. 1-16  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

DOI: 10.1590/S1517-9702201605141169

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29860048007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UABEM  
[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

# Contribuições de Georges Snyders para a pedagogia universitária

Renata de Almeida Vieira<sup>I</sup>  
Maria Isabel de Almeida<sup>II</sup>

## Resumo

Este artigo é resultante de uma pesquisa de pós-doutoramento, a qual envolveu investigações de natureza bibliográfica sob a perspectiva do pensamento pedagógico do educador francês Georges Snyders (1917-2011). O objetivo principal do artigo é apresentar o potencial de contribuição das teorizações snyderianas (relativo a Georges Snyders), em especial no que tange à questão do saber ensinado e da alegria no aprender, a fim de derivar subsídios para o campo da pedagogia universitária, pedagogia implicada com os desafios atuais postos ao ensino superior. Tal objetivo origina-se da seguinte questão problematizadora: de que modo os pressupostos snyderianos, especialmente os conceitos de saber e alegria no aprender, podem somar às discussões do campo da pedagogia universitária? Para a consecução do objetivo em referência são abordadas as seguintes questões: a pedagogia universitária no panorama social e educacional de novas demandas apresentadas à universidade e aos seus docentes; fundamentos teóricos da pedagogia progressista snyderiana, precisamente os conceitos de saber ensinado e alegria; e, ainda, possibilidades de contribuições do posicionamento pedagógico snyderiano em prol da renovação do saber e da alegria no aprender na universidade. Destaca-se que o desenvolvimento da presente discussão se norteia pela perspectiva de qualificar pedagogicamente a ação formativa no ensino superior, ação esta comprometida com a melhoria qualitativa da formação humana e profissional dos estudantes.

## Palavras-chave

Pedagogia universitária – Georges Snyders – Saber – Alegria.

**I-** Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Contato: realvieira@gmail.com.

**II-** Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Contato: mialmeida@usp.br

# ***The contributions of George Snyders for university pedagogy***

Renata de Almeida Vieira<sup>I</sup>

Maria Isabel de Almeida<sup>II</sup>

## **Abstract**

*This article results from a post-doctoral research that involved investigations of bibliographic nature under the perspective of pedagogical thinking of French educator Georges Snyders (1917-2011). It is aimed at presenting the contribution potential of Snyders' theories, particularly regarding the issue of knowledge taught and joy in learning in order to derive benefits for the field of university pedagogy. Such pedagogy is involved in the current challenges faced by higher education. This aim arises from the following problem question: how can Snyders' assumptions, especially the concepts of knowledge and joy in learning, add up to the discussions of the field of university pedagogy? To reach such aim, the following issues are addressed: the university pedagogy in the educational and social panorama of new demands presented to the university and its faculty; theoretical foundations of Snyders' progressive pedagogy, precisely the concepts of knowledge taught and joy; and also the possibilities of contributions of Snyders' pedagogical positioning towards the renewal of knowledge and joy in learning at university. The development of this discussion is guided by the perspective of educationally qualifying the formative action in higher education. This action is committed to the qualitative improvement of human formation and professional qualification of students.*

## **Keywords**

*University pedagogy – Georges Snyders – Knowledge – Joy.*

**I-** Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Contact: realvieira@gmail.com.

**II-** Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Contact: mialmeida@usp.br

## **Apresentação**

O presente artigo está situado no campo da pedagogia universitária e tem como objetivo participar das discussões de tal campo por meio da apresentação de teorizações de Georges Snyders acerca dos conceitos de *alegria* e *saber*, os quais podem se revelar bastante apropriados e condizentes às demandas atuais do contexto universitário.

De acordo com Vieira (2011), Georges Snyders traz discussões teóricas bastante originais sobre uma formação comprometida com os desafios colocados contemporaneamente para se qualificar política e pedagogicamente a ação formativa, tenha ela lugar na escola básica ou no ensino superior. Em sua concepção pedagógica, é possível encontrar base explicativa em prol, por exemplo, da necessária relação entre os saberes dos diferentes âmbitos (cotidiano, científico, filosófico, artístico, técnico etc.) que, em articulação, concorrem para uma formação compromissada com a melhoria qualitativa da formação humana dos estudantes.

Explicitamos, neste artigo, algumas contribuições que as bases explicativas snyderianas têm para a questão do *saber* ensinado, entendido como sinônimo de conteúdo, visto que a consideramos, tal qual Georges Snyders, aspecto fundamental de uma pedagogia (em especial a pedagogia universitária) e na promoção da *alegria* no aprender. Nossa intenção é explorar a referida questão em busca de elementos que possam inspirar uma prática docente universitária comprometida com as necessidades históricas e sociais do tempo presente.

Como fio condutor para esta discussão, elegemos a seguinte questão-problematizadora: de que modo pressupostos snyderianos, especialmente os conceitos de *saber* ensinado e de *alegria* no aprender, podem somar às discussões do campo da pedagogia universitária?

Para discutir essa questão, situamos a pedagogia universitária no panorama social e educacional de novas demandas apresentadas

à universidade e aos seus docentes; bem como perscrutamos conceitos fundamentais da pedagogia progressista snyderiana para derivar fundamentação teórica para a pedagogia universitária.

## **Considerações sobre os desafios inerentes à construção da pedagogia universitária**

Em meio a um panorama de complexificação do mundo do trabalho, das relações sociais e culturais, de revolução tecnológica, globalização do conhecimento e crescente democratização da educação em seus diferentes níveis e modalidades, novas demandas são criadas e apresentadas às instituições sociais, entre elas a universidade.

Observamos que um dos desafios postos à universidade é a superação de um tipo de representação ainda usual de ensino universitário pautado na transmissão de conhecimentos e em uma relação unidirecional, em que o professor impõe ao aluno e esse resignadamente obedece. Trata-se, por certo, de uma herança de outro momento histórico em que a universidade atendia a uma clientela seleta, tinha caráter elitista e se constituía como produtora e difusora de conhecimentos científicos, humanísticos, da “alta” cultura, bem como garantidora da permanência de práticas pedagógicas consolidadas tradicionalmente.

O que temos atualmente, entre outras questões, é uma progressiva massificação do grau universitário e consequente heterogeneização dos estudantes. Em meio a tal contexto, é exigida uma reconstrução do perfil dos professores universitários. No entanto, para isso, urge ser superada a resistência cultural dos docentes, que faz persistir formas empobrecidas de atuação e sistemas pouco aceitáveis de relação com os estudantes (ZABALZA, 2004)

É possível observar um impasse entre o modelo clássico de atuação do professor universitário, a nova função da universidade e a clientela que passa a ser atendida. Acerca desse

modelo clássico de constituição universitária, Cortesão (2000, p. 40) expõe que “os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto”. Todavia, em meio às mudanças que estão se processando, passa-se a requerer outro modelo de professor que supere tal postura clássica.

Para a reconstrução do perfil dos professores, apostamos que se faça necessário, entre outros aspectos, uma renovação do saber ensinado na universidade, o qual concebido sob novos moldes tem potencial para promover um ensino e uma aprendizagem com significado, bem como ser compatível com as demandas sociais atuais.

Observamos que uma das frentes que tem figurado como alternativa a tal impasse, isto é, novos desafios versus velhas práticas, consiste em promover a formação inicial e/ou continuada do professor do ensino superior atinente aos desafios atuais. Este tem sido um dos desafios assumidos pela pedagogia universitária.

A pedagogia universitária é aqui entendida pela perspectiva caracterizada por Lucarelli (2000) como espaço de conexão de conhecimentos que conta com conteúdo científico especializado e orientado para a formação em uma profissão.

Franco e Krahe (2003, p. 112) explicitam que “a Pedagogia Universitária é um termo recentemente cunhado no âmbito dos estudos sobre educação superior” e, nesse sentido, passível de ser entendida como esforços de elaborações institucionais, assim como individuais,

[...] que buscam melhorar a relação ensino-aprendizagem através de reflexos, pesquisas, experiências e discussões, guardando, em comum, o *esforço* abstrativo de *construção teórica* na tentativa de

*ressignificar a prática profissional do professor*. (FRANCO, KRAHE, 2003, p. 113, grifos nossos).

Conforme Pimenta (2012), pesquisas têm apontado para a importância de se investir no desenvolvimento profissional do professor, abarcando a formação inicial e contínua, a valorização da profissão e também da identidade docente. Acerca desse último aspecto, a referida autora explicita que tal identidade é tanto de natureza profissional, já que a docência constitui-se em um campo específico de intervenção profissional na prática social, como também de natureza epistemológica, posto que concebida como uma área de conhecimentos específicos.

Em nosso entendimento, conhecer e reconhecer tais especificidades pode favorecer um melhor desenvolvimento da atuação docente no ensino superior e, ainda, promover uma aprendizagem preñe de significado e sentido. Assim, entendemos porque a atividade docente no cotidiano universitário exige decisões que abarcam desde a relação professor, aluno e saber, até aspectos comunicacionais e afetivos de grupo presentes em um processo de formação de pessoas.

Ademais, se antes, à semelhança de outras profissões, a profissão de professor baseava-se no conhecimento objetivo das disciplinas, atualmente, somente dominar esse saber revela-se insuficiente uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo.

Sobre tal questão, Brzezinski (2002a, 2002b), Ramalho (2006) e Zabalza (2004) apontam que para pensar o ensino como atividade profissional não é suficiente o domínio do conteúdo. Na realidade, fazem-se necessários outros saberes como, por exemplo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento de como um conteúdo se faz compreensível pelos estudantes.

Estudiosos da área educacional como, por exemplo, Almeida (2012), Cunha (2006), Ramalho (2006), Charlot (2008), Tardif, Lessard

(2005), Gatti (2004), Contreras (2002), Pimenta, Anastasiou (2002), Zabalza (2004), Altet (2001), André et al. (2001), Beillerot (2001), Schön (2001), Nóvoa (2000), Zeichner (2000), Masetto (1998) e Giroux (1997), demonstram a complexidade que envolve a profissão docente e suas especificidades com o ofício de ensinar. Tais estudos sobre a formação e profissão docente concorrem, ainda, para evidenciar a necessidade de a universidade realizar mudanças em relação ao seu papel na condição de uma instituição organizacional aprendente, como bem define Fullan e Hargreaves (2000), entendida como um terreno fértil às colaborações efetivas e à qualificação não somente daqueles que nela estudam como também dos que nela ensinam.

Ainda que, historicamente, como bem nos lembra Masetto (1998, 2003), não tenha se consolidado na cultura universitária uma preocupação com o preparo pedagógico do professor e mesmo com a qualidade didática de seu trabalho, atualmente há uma tendência que sinaliza para o reconhecimento da importância da formação pedagógica. O autor explicita que somente recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docentes do ensino superior, assim como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão. Na realidade, exige tudo isso e também competência pedagógica, já que é acima de tudo um educador. Portanto, torna-se crescente o reconhecimento da necessidade de maior investimento na formação pedagógica.

Dentre outros aspectos, tal formação precisa contemplar os saberes específicos da docência, tais como os processos de ensino e aprendizagem voltados ao planejamento, condução e avaliação da aula em suas múltiplas possibilidades; clareza da concepção de docência que sustenta esse grau de ensino; competência para agir “[...] diferenciadamente para cada situação, a partir da leitura da cultura e

das condições de produção do conhecimento que se estabelece entre o professor e seus estudantes” (CUNHA, 2006, p. 216). Enfim, saberes docentes que avancem rumo à superação de um ensino prescritivo.

Sob o ponto de vista de que a docência constitui-se em prática social específica e campo de intervenção profissional na prática social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), esta mantém sua complexidade independentemente da área específica à qual o professor se vincula e atua (seja ela a pedagogia, a enfermagem, a história, as engenharias etc.). Dessa maneira, ser professor requer tanto um adequado conhecimento teórico, precisamente do campo da pedagogia universitária, como a construção ininterrupta de saberes e fazeres, posto que a atividade docente está permeada por condicionantes históricos, sociais, culturais, políticos, institucionais, profissionais e pessoais.

É no campo dos saberes da docência que situamos a questão do *saber* no que se refere à sua renovação, tendo em vista promover *alegria* no aprender.

Nossa aposta é de que a renovação do *saber* que tem lugar na universidade não é uma questão simples. Pelo contrário, refere-se a um aspecto fundamental, daí ser apontada como uma questão que diz respeito aos desafios postos à pedagogia universitária.

A forma como o professor interage e integra saberes e fazeres vincula-se, de modo consciente ou não, à determinada concepção pedagógico-epistemológica. Por isso mesmo, entendemos que uma rigorosa fundamentação teórica do professor melhor alicerça sua prática profissional e amplia suas possibilidades de respostas às necessidades vividas, as quais são expressivas da atual conformação do ensino superior brasileiro.

Para nós, a questão da renovação do *saber* é prioritária em uma discussão sobre os desafios da atuação docente e da formação profissional em nível superior, já que uma maior clareza sobre as finalidades perseguidas pode ser proporcionada pela apropriação de

fundamentação teórica. Consideramos que tal aspecto constitui o ponto de partida para se analisar e fazer frente aos desafios atuais da docência no ensino superior.

No tocante aos estudos sobre esse aspecto, observamos que embora exista uma infinidade de discussões sobre temas diversos no âmbito da pedagogia universitária, a questão de seus fundamentos teóricos no que se refere ao *saber* ensinado ainda se apresenta como desafio a ser assumido e levado a termo pelos pesquisadores brasileiros.

Com a presente discussão buscamos participar dessa construção. Para tanto, lançamos mão de uma concepção progressista em pedagogia, a qual tem perspectiva problematizadora, crítica, criativa e socialmente compromissada com a educação, à semelhança das discussões realizadas por Almeida (2007, 2012), Cunha (2008), Leite (1999), Pimenta e Almeida (2009, 2011), Veiga e Castanho (2000), entre outros trabalhos de referência para a pesquisa em pedagogia universitária no Brasil.

Referimo-nos ao pensamento educacional snyderiano. Destacamos que as ideias pedagógicas de Georges Snyders adentraram o cenário educacional brasileiro a partir de meados dos anos de 1970 e o contato com suas obras, por parte de educadores brasileiros, teve lugar em um contexto de busca por referências que contribuíssem para uma análise crítica da educação em nosso país.

Embora a obra pedagógica de Georges Snyders seja uma referência que aportou pela primeira vez no Brasil nos idos de 1970, portanto em outro contexto histórico e educacional, entendemos que o contato com o seu pensamento educacional seja, ainda hoje, frutuoso. Assim entendemos porque o referido pensamento foi concebido e fundamentado em perspectiva crítica e dialética, mesma orientação que tem guiado muitas das pesquisas do campo da pedagogia universitária.

Sobre a abordagem dialética, notamos de antemão que, pela sua lógica intrínseca, esta não permite simples transferência de conclusões

de um contexto para outro sem se processar as devidas adequações histórico-teóricas. Nesse sentido, não esperamos encontrar nas proposições de Georges Snyders soluções prontas para problemas hodiernos. Na realidade, entendemos que o avanço teórico por ele produzido pode nos dar base para a exploração de questões relativas ao terreno da pedagogia universitária como, por exemplo, a questão da cultura acadêmica, da formação, da valorização do ensino, entre outros temas, potencializando nossa compreensão sobre os mesmos. Como consequência desse entendimento, buscamos referência em sua obra para somarmos aos esforços de construção teórica para o campo da pedagogia universitária.

### **Considerações sobre o *saber* ensinado e a *alegria* no aprender na obra de Georges Snyders**

Com base no próprio Georges Snyders, o *saber* ensinado, isto é, o conteúdo, constitui o cerne de toda e qualquer concepção pedagógica.

Em suas teorizações, o autor evidencia que o critério distintivo entre as diversas concepções pedagógicas está no saber ensinado, na primazia dos conteúdos. Este aspecto é por ele concebido como o elemento dominante de uma pedagogia. Por isso mesmo, para captar a significação de uma proposição pedagógica faz-se necessário recuar até tal questão.

Para o autor, a relação estabelecida com o conteúdo pode proporcionar tanto um ensino conservador, conformista, como um ensino renovador, progressista, com significado e sentido. Por isso mesmo considera que a confiança e coerência no *saber* ensinado são demarcadores entre as pedagogias. E é justamente neste ponto “[...] que se joga o verdadeiro destino das pedagogias” (SNYDERS, 2001, p. 311).

Adverte, ainda, que uma renovação no campo pedagógico traz como exigência básica e insuprimível a renovação do conteúdo. Entende que será alcançada, com isso, outra forma de concebê-lo, de modo que o mesmo “[...] não será



caricaturado sob a forma de alguns enunciados, alguns resultados, por muito exactos que sejam, que terão que ser engolidos como pastilhas” (SNYDERS, 2001, p. 311).

Os conteúdos renovados não poderão, portanto, ser mascarados, utilizando-se, para isso, de meios como a fuga para o passado, para o atemporal, ou a multiplicação de exercícios numa espécie de ginástica intelectual sem fim. Não caberá tampouco insistir numa pretensa neutralidade dos mesmos e, com isso, mascarar fatos essenciais (SNYDERS, 1974).

Notamos que em sintonia com tais assertivas está o estabelecimento da relação pedagógica entre professor, aluno e conhecimento, sob a perspectiva da pedagogia progressista snyderiana. Com tal pedagogia, Snyders (2001, p. 312, grifos nossos) ambiciona que os estudantes “[...] tenham *acesso a conteúdos verdadeiros* e que, ao mesmo tempo, os interessem e sejam *sentidos como um auxílio no seu próprio esforço para viverem e conhecerem*”. Para que os conteúdos lhes proporcionem “[...] elucidação, esclarecimento, explicitação do que sente, a condição essencial é situarem-se em continuidade com a própria experiência”, também denominada pelo autor de cultura primeira.

Sobre o significado de cultura primeira, Snyders (1988, p. 23, grifo do autor) ensina-nos que:

*Há muitas alegrias que não têm necessidade do sistemático* – Há formas de cultura que são adquiridas fora da escola, fora de toda autoformação metódica e teorizada, que não são o fruto do trabalho, do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, nós a absorvemos sem perceber; vamos em direção a elas seguindo a inclinação da curiosidade e dos desejos; eis o que chamarei de cultura primeira.

Ainda que a cultura primeira proporcione alegrias, Snyders (1988, p. 24) observa que estas lhe parecem insuficientes: “a cultura primeira visa valores reais, fundamentais: em parte,

ela os atinge, em parte, não o consegue [...]”. Por isso é imprescindível que essa experiência inicial seja ultrapassada por meio de conteúdos novos, os quais nomina de cultura elaborada.

A esse respeito, expõe que “a experiência do aluno tem necessidade da cultura [do saber ensinado], para sair da aproximação, para se desembaraçar dos estereótipos, para conseguir a síntese dos inúmeros acontecimentos que entreviu e para se libertar da pressão difusa das ideologias dominantes” (SNYDERS, 2001, p. 313).

Se, pelo contrário, os alunos não se situam a partir de suas experiências no saber proposto, se eles não se dão conta das suas dificuldades para realização daquilo que lhes é pedido, esses alunos estarão “[...] perante fórmulas mal compreendidas e incapazes de qualquer repercussão na vida” (SNYDERS, 1974, p. 212). Por isso mesmo, a participação do aluno é considerada, no interior da pedagogia snyderiana, o eixo do ensino.

Na realidade, o ensino que propõe Snyders (2001, p. 354) é a unidade da experiência do aluno – suas ideias habituais, as quais não são erros, mas apresentam caráter parcial e unilateral, comuns à aparência imediata – e do conteúdo ensinado pelo professor.

Tal unidade, também denominada por Snyders (1974) de liberdade, síntese ou progresso, somente se põe como possibilidade na medida em que o ensino se apoia na experiência do estudante a fim de lhe revelar o sentido e o valor daquilo que ele vive.

Na perspectiva snyderiana, para além de simplesmente justificar a sua proposição, o professor precisa, antes de tudo, incitar os alunos a analisar lucidamente o que o *saber* acadêmico lhes proporciona, os êxitos que, com ele, podem obter, bem como as satisfações e *alegrias* que podem resultar de seu aprendizado.

No que tange ao tema *alegria*, notamos que o mesmo foi amplamente discutido por Georges Snyders nas obras *A alegria na escola*, *A escola pode ensinar as alegrias da música?*, *Alunos felizes* e *Feliz na universidade*. Tratam-se de publicações que têm como tema central a



alegria cultural que o saber pode proporcionar aos alunos. Nessas obras, Georges Snyders faz uma exaustiva análise de temas culturais a serem empregados pela pedagogia com o fito de promover a alegria no aprender (VIEIRA, 2011; CARVALHO, 1996, 1999).

De acordo com Castro (2004, p. 29), em tais livros Georges Snyders “[...] insistirá especificamente na ideia de que é necessário, por uma atitude adulta e responsável, fazer da escola lócus de uma alegria especificamente cultural”. Há, em tais publicações,

[...] a preocupação de que o contato com as obras primas culturais permitam não só a apreensão do mundo da cultura erudita mas também e especialmente, façam das crianças, ‘alunos felizes’ porque conscientes dos limites e possibilidades engendrados por seu universo sócio-cultural.

Mas o que é *alegria* na concepção snyderiana?

Primeiramente cumpre elucidar que não se trata de uma *alegria convencional*. Trata-se de uma alegria específica que somente pode ser *promovida pela apropriação do saber ensinado*, daí o autor adjetivá-la de alegria cultural, *alegria escolar*, *alegria no aprender*. Pela sua especificidade não se confunde e tampouco se aproxima de outros tipos de alegria como aquelas proporcionadas pelas brincadeiras e jogos, pelo recreio ou pela companhia dos colegas e amigos.

Snyders (1988, p. 19, grifo nosso) assim explicita sua compreensão sobre o tema: “a alegria é a passagem de uma perfeição menor a uma perfeição maior”. E “[...] ali *onde há alegria*, há um passo à frente, crescimento da personalidade no seu conjunto”. Isso significa que “um sucesso foi atingido e a alegria é tanto maior quanto o sucesso é mais válido”. Na *alegria*, portanto, “[...] é a totalidade da pessoa que progride – e, em relação à totalidade da vida: sentir, compreender, força de agir”.

Em outras palavras, a *alegria* é concebida por Snyders (1988, 1993, 1995, 1996, 2008a,

2008b) como fruto de uma aprendizagem vinculada à realidade, proporcionada pelo saber sistematizado, isto é, pelos conteúdos, que caminha em direção à apreensão do real e por isso aumenta a potência de agir e de existir, dando mais satisfação do que permanecer na incoerência, no aproximativo e no indeciso.

Desse processo de aprendizagem, um salto qualitativo acontece quando os estudantes alcançam uma resposta mais adequada aos seus questionamentos, que é uma síntese entre suas aspirações e o que o professor lhes propõe e ensina. É nesse salto qualitativo que se expressa a *alegria cultural* da qual reiteradamente nos fala Snyders (1974, 1979, 1988, 1993, 1995, 1996, 2008a, 2008b).

Por suposto, esse salto qualitativo confere outro patamar de qualidade à formação dos estudantes, em especial no ensino superior na condição de lugar de formação de futuros profissionais. Para viabilizá-lo, é preciso que o professor conceba o *saber* em novos moldes, de forma a produzir a *alegria* dos estudantes no aprender, favorecendo assim o desenvolvimento de outras dimensões de sua formação.

Detemo-nos, neste ponto do texto, na obra *Feliz na Universidade* em razão de sua especificidade, qual seja, a *alegria* no aprender na universidade. Nesse livro, Georges Snyders não traz exatamente uma abordagem diferenciada para o ensino superior. No entanto, nos dá pistas sobre a tarefa do ensino universitário ao evidenciar que na universidade o *saber* ensinado tem potencial para promover tanto a preparação para uma profissão como para o desenvolvimento humano e para a vida na perspectiva da alegria cultural.

Detemo-nos, ainda, nesta obra, por tratar de questões relacionadas à renovação pela qual o universo universitário precisa passar, isto é, renovação do modo como se concebe o saber, o aprender e, por consequência, o modo como se concebe o ensinar.

Para Snyders (1995, p. 9), no curso superior, o estudante tem, sob condições específicas, como tarefa,

[...] produzir ele próprio, trabalhar para seu próprio progresso, para seu auto-aperfeiçoamento [...] de maneira mais determinada, mais consciente – e em relação muito mais próxima, de um lado, com o futuro profissional e, de outro, com o conjunto dos expedientes da vida, doravante ao seu alcance.

O papel da universidade, nesse sentido, é o de preparação do estudante para formar-se numa profissão e obter um título, bem como visa a sua preparação para a vida social de adulto, com suas demandas e desafios. No entanto, para além desses papéis tradicionais, na perspectiva snyderiana a universidade precisa ser lugar de alegria no aprender.

Para isso, Georges Snyders entende que a comunidade universitária como um todo precisa compreender que a universidade, além de seu papel inelutável de preparação dos jovens para uma vida profissional, tem vocação para ser um lugar destinado à *alegria* cultural e ao desenvolvimento humano.

Para se tornar um lugar de *alegria*, o autor proclama a renovação da universidade. Renovação no sentido de a *alegria* se fazer presente durante os anos de estudo universitário. Aponta, porém, como condição fundamental, uma urgente renovação do *saber* ensinado.

E o que significa renovar o *saber*?

Significa renovar o modo como o *saber* é concebido e tratado por professores e alunos. O *saber* tem potencial para promover a *alegria* se a finalidade com que é ensinado e aprendido não se encerra na apresentação e repetição acrítica de enunciados e fórmulas, com vistas ao mero cumprimento de programas, à obtenção de boas notas e consequente aprovação.

Para Snyders (1995), há de se tomar o *saber*, ou seja, os conteúdos curriculares ensinados, como oportunidade de o universitário acercar-se de grandes obras e feitos humanos e tal aproximação favorecer o avanço de sua personalidade e alargamento

de seus horizontes, em especial porque a vida universitária propicia o contato com ideias e sentimentos novos e a abertura para a diversidade dos indivíduos e dos grupos.

Na perspectiva snyderiana, o *saber* elaborado e veiculado pela universidade pode levar o estudante a confrontar-se com o mundo e ampliar seu horizonte a ponto de considerar os laços entre o que se passa próximo, em seu cotidiano, e o que se debate em escala geral, seja em termos de teorias, de concepções, seja em termos de questões éticas, de impasses reais, entre outros aspectos.

Para que o estudante experimente a *alegria* cultural é preciso que o professor aborde questões que dizem respeito à vida, à realidade social e natural que envolve a todos. De outro modo, o professor concorre para abandonar seus alunos no banho morno das doutrinas e ideologias dominantes.

Para que o *saber* ensinado na universidade promova *alegria* é requerido do professor, juntamente com os estudantes, um esforço conjunto para se penetrar no âmago das coisas, o que é possível com a intervenção de dados, de conhecimentos históricos, psicológicos, sociológicos etc. Isto porque o mesmo deita raiz nas grandes descobertas que marcam épocas passadas e o presente.

Ensinar de tal modo não se limita, portanto, a discursar para os alunos sobre questões candentes como, por exemplo, o respeito à diferença. Pelo contrário, “[...] é preciso fazer-lhes sentir não só as diferenças, mas amar as diferenças, o valor criador das diferenças [...]” (SNYDERS, 1984, p. 32), para viver de modo mais acolhedor.

Nesse sentido, o *saber* que visa *alegria* cultural não se resume a um discurso, mas se trata de um esforço constante e ininterrupto para, simultaneamente, ensinar diferentes conteúdos aos universitários e concorrer para promover a sua compreensão e quicã ação consoante ao que aprendem e apreendem daquilo que é ensinado.

Apresentados os temas *alegria* e *saber* na concepção de Georges Snyders, derivamos

algumas considerações para se pensar os desafios postos à pedagogia universitária. Para tanto, é desenvolvida a ideia de que a forma snyderiana de conceber tais temas nos auxilia a fundamentar a defesa de renovação do *saber* na universidade, assim como a renovação da própria universidade e da docência universitária, em prol de uma formação contextualizada, ativa, com significado social e sentido pessoal. Estamos considerando que a renovação do *saber* ensinado torna-se questão chave para se promover a *alegria* cultural no contexto universitário atual.

### **Renovação do *saber* ensinado e *alegria* no aprender:** contribuições snyderianas em prol da pedagogia universitária

Mediante o que apresentamos sobre a concepção pedagógica de Georges Snyders, destacamos como primeiro ponto para pensarmos os desafios atuais postos à pedagogia universitária as contribuições do conceito de *alegria*.

Sobre a *alegria* no aprender, depreendemos das teorizações snyderianas que se trata de um tema que abarca tanto uma perspectiva pessoal como também uma perspectiva pedagógica.

A perspectiva pessoal é expressa, grosso modo, no progresso alcançado pelo estudante ao aprender algo com sentido para si, o que amplia seu modo de perceber, pensar, sentir, compreender e agir, bem como lhe proporciona um crescimento de sua personalidade como um todo.

Já a perspectiva pedagógica é expressa no modo como o professor estuda e planeja, apresenta e desenvolve o conteúdo, avalia o progresso dos alunos no seu processo de aprendizagem, enfim, no modo como ensina.

De acordo com o que depreendemos das teorizações do referido autor, uma prática pedagógica assentada na perspectiva da *alegria* é marcada do início ao fim do processo de ensino por intencionalidade pedagógica e diretividade, bem como pela clareza sobre

as finalidades perseguidas no que tange à formação dos alunos.

No caso de uma prática docente universitária que se orienta pela perspectiva snyderiana da *alegria*, é imprescindível, entre outros aspectos, uma postura pedagógica comprometida com a formação humana, intelectual e profissional dos estudantes. Formação esta integrada na dinâmica social atual, bem como comprometida com a elaboração/apropriação de um conhecimento enraizado na realidade sócio-histórica e nos desafios do mundo social e do trabalho.

Consideramos que tal postura pedagógica concorre para uma formação sintonizada com uma prática profissional diferenciada daquela que é apregoada pelo mercado, constituindo-se em profissionais interessados em intervir de modo responsável e criativo nos processos sociais.

Para que uma formação nesses moldes seja possível e seja assumida e efetivada pelos docentes universitários, torna-se cada vez mais indispensável prepará-los para tal, em especial no que tange aos seguintes aspectos:

- competência técnico-científica numa perspectiva multidisciplinar (social, econômica, política, cultural, ambiental etc.);
- postura ética no sentido de possuir uma visão transformadora de mundo, de homem e de educação;
- abertura ao diálogo com os alunos, superando o diálogo meramente burocrático;
- negociação de sentido em relação ao processo de ensino e de aprendizagem na universidade;
- ensino de conteúdos que não sejam tratados de modo compartimentado;
- aulas que não sejam mera leitura de slides e enunciação/aplicação de conceitos e fórmulas;
- lidar com o estudante nativo da cultura digital;
- desenvolvimento de um processo de gestão partilhada da organização do trabalho pedagógico docente;

- estabelecimento de diálogo com os pares no processo de formação dos estudantes, em termos do desenvolvimento curricular;

- princípios formativos como intencionalidade, coerência, reflexão crítica e relevância.

Por certo que além dos aspectos mencionados, é preciso preparar os docentes universitários para uma prática pedagógica marcada ao mesmo tempo por uma postura democrática e de comprometimento com a formação do estudante e por uma postura de interesse em trabalhar conteúdos com intencionalidade, diretividade e articulação com a prática social, de modo a suscitar nos alunos um legítimo interesse pelo *saber* que tem lugar na universidade e, por meio deste, promover a *alegria* cultural da qual fala Georges Snyders em suas diferentes obras.

Um segundo ponto que destacamos refere-se ao tema *saber* ensinado no que tange à sua renovação no contexto de novas demandas postas à universidade e aos seus docentes.

Com base no que depreendemos das ideias de Georges Snyders, consideramos que tal feito (renovação do *saber*) é possível e viável. É possível, em primeiro lugar, porque o *saber* é uma produção humana e histórica. É possível porque o estudante é um ser histórico, situado em relação com o mundo e com potencial para se tornar atuante e consciente de seu papel na sociedade, a qual está em constante mudança. É possível, ainda, porque o papel do professor é aqui concebido como de mediador e não de detentor de um saber atemporal e neutro, sem vínculo com o presente, passado ou futuro.

E consideramos que seja viável porque em meio às novas demandas e reconfiguração do cenário universitário, impõe-se uma atualização do significado da formação que tem lugar na universidade, o que certamente diz respeito à renovação do *saber*.

Não desconsideramos, no entanto, ao apontar tal renovação como possível e viável, as contradições e mesmo ausência de condições apropriadas ao trabalho do professor e a sua

formação, condições tanto em termos de infraestrutura como de cultura institucional existentes no contexto universitário, os quais são, em grande medida, empecilhos e até mesmo travão à necessária renovação a qual nos referimos.

É importante observar que renovar o *saber* ensinado supõe, entre outras coisas, superar uma formação estritamente profissional, focada em uma perspectiva tecnicista. Tal superação se faz necessária porque uma formação nesses moldes acarreta uma relação pragmática do estudante com o conhecimento e desconsidera outras dimensões do saber e do aprender. Como bem nos lembra Charlot (2008, p. 60), o homem, ao se relacionar com o *saber*, “se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo”. Nesse sentido, a escola em geral e a universidade, em especial, tem papel importante a desempenhar na relação que o estudante estabelece com o conteúdo ensinado, haja vista serem espaços privilegiados de acesso a um saber sistematizado que tem potencial para produzir *alegria* cultural.

Entendemos, juntamente com Pimenta e Almeida (2011, p. 22), que é preciso proporcionar ao estudante uma formação que privilegie “[...] o desenvolvimento de uma postura frente ao saber que supere a especialização estreita, problematize as informações e garanta a sua formação como cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria de vida de toda a sociedade [...]”.

A intenção pedagógica de tal formação é possibilitar ao estudante a autonomia de pensamento, bem como o seu engajamento no processo de aprendizagem de modo que lhe seja permitido interrogar o saber ensinado na universidade, pensar criticamente sobre o mesmo, empenhar-se na discussão e resolução de problemas, entre outras possibilidades.

Para tanto, é preciso superar a valorização da especialização e mirar uma formação mais ampla que forme um estudante consciente, responsável, que compreenda e participe de

modo ativo na sociedade de seu tempo. Tal empreitada somente pode se realizar a partir de uma renovação do que há de essencial na universidade, isto é, o conteúdo, o *saber* ensinado. Renová-lo torna-se, portanto, imprescindível, assim como se torna capital investir esforços na formação pedagógica do professor universitário, visto que este é o responsável direto pelo modo de ensinar esse conteúdo, logo, protagonista de destaque desse processo.

Consideramos, ademais, mediante o que depreendemos da defesa de Georges Snyders, que renovar o modo como o *saber* é concebido, ensinado e aprendido, passa pela abordagem contextualizada da cultura, dos conteúdos culturais, dos problemas, desafios e conquistas do mundo atual. Tal renovação condiz com uma perspectiva de formação geral, ou ainda, de educação geral, conforme Ferri (2010) e Pereira (2007).

Um terceiro ponto que destacamos refere-se à ideia de Snyders (1995) de que é preciso que a cultura, o *saber* ensinado na universidade não se encerre em um setor estreito, fictício, em um universo de papéis e ideologias, de modo a prolongar o universo asséptico da escola. Tal ideia nos remete a uma questão fortemente presente nos dias atuais, isto é, uma cultura universitária que ainda redunde em contemplação e não se orienta e se guia pela vida em constante transformação.

Avaliamos que o *saber* que tem lugar na universidade pode proporcionar um encontro enriquecedor do estudante com suas próprias demandas pessoais, assim como com demandas sociais de sua época e lugar. Trata-se de uma relação na qual o papel do professor é o de desafiar e estimular os estudantes para a construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que atenda às suas necessidades, as quais estão enraizadas socialmente, e os auxilie na tomada de consciência das mesmas. Concordamos que isso se fará em um “[...] clima favorável à interação, ao questionamento, à divergência, adequada aos processos de

pensamento críticos e construtivos” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p. 215).

Entendemos, juntamente com Snyders (1995), que o *saber* ensinado, sob perspectiva histórica, pode se tornar um rico recurso e dar à vida do estudante universitário dimensões de envergadura, de modo a acrescentar profundidade e amplidão à maneira como percebe o mundo e como se move e se comove com o mesmo.

Essa ideia vai ao encontro da defesa de sua renovação como meio indispensável para a renovação do ensinar na universidade e a promoção da *alegria* no aprender. Isto porque o mesmo guarda profunda relação com o real e com a realidade vivida por estudantes e professores.

Se temos em foco a promoção da *alegria* no aprender, o que entendemos passar pela renovação do *saber* ensinado na universidade, é preciso atentar, como bem nos lembra Snyders (1995, p. 88), para o perigo de “[...] transformar a Universidade em puro e simples órgão de preparação profissional”.

Tal alerta é importante ao entendermos que uma função básica da universidade é ampliar o horizonte cultural do estudante para a vida, de modo que ele não permaneça no nível do corrente, do cotidiano, mas também ascenda à altura do mais elaborado, do que há de mais importante nas realizações e esperanças da humanidade. É precisamente aí que a cultura acadêmica há de ter o seu lugar.

Iteramos que não descartamos o papel preparatório para uma profissão que a universidade tem. Sem dúvida alguma a universidade deve preparar os estudantes para assumir uma profissão, um trabalho. A sua tarefa, no entanto, segundo a perspectiva aqui adotada, vai além, no sentido de considerar igualmente tarefa da universidade fazer os estudantes compreenderem fatos, movimentos, correntes, mudanças atuais em seus múltiplos aspectos e significados fundamentais, aprendendo a distingui-los e ligá-los entre si.

Em nossa compreensão, a renovação da formação na universidade requer lidar com o *saber* ensinado de modo que este esteja apoiado no atual. Nessa direção, urge ao professor assumir com competência e responsabilidade a tarefa de ensinar de modo que seus alunos desenvolvam uma atividade intelectual significativa e se apropriem de saberes fundamentais que lhes possibilitem inserção ativa e comprometida na sociedade.

Para assunção de tal tarefa, enfatizamos a importância da formação pedagógica do professor universitário. Isto porque, em concordância com Almeida (2007, p. 8), “o que se constata é que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica”. Na realidade, “os elementos constitutivos de sua atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno lhes são desconhecidos cientificamente”.

Diante de tal realidade, entendemos que, para a renovação do saber na universidade, é primordial se reestruturar o modo como o mesmo é ensinado, o que passa, necessariamente, pela formação pedagógica, seja inicial (via pós-graduação *stricto sensu*) ou contínua (promovida por políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente), do professor para o ensino universitário. Tal formação demanda, indispensavelmente, investimentos pessoais, profissionais e institucionais.

Pessoais, no sentido de envolvimento e compromisso com a docência, entendimento das circunstâncias em que se realiza o trabalho docente, bem como dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos para se lidar com os mesmos no decurso da carreira. Profissionais, no fito de agregar elementos que definam a atuação docente, as exigências profissionais a serem cumpridas, bem como a identidade profissional do professor e as bases da sua formação. E institucionais, no intuito de

estabelecer as condições de viabilização do trabalho, como também os padrões a serem alcançados na atuação profissional docente (ALMEIDA, 2012, 2007).

Referente ao último aspecto mencionado, ressaltamos que são de suma importância os investimentos institucionais, já que a formação pedagógica do professor (inicial ou contínua) requer uma política institucional que organize a formação profissional e valorize as funções docentes (tanto ou mais que as de pesquisa), que articule a promoção na carreira com os esforços empreendidos para a melhora da docência e inovações no ensino (ALMEIDA, 2012, 2007).

### **Considerações finais**

Diante do exposto, interessa-nos observar que a perspectiva progressista snyderiana não coaduna com uma visão transmissiva em educação, tampouco com uma função instrumental de capacitação técnica e treinamento para o mercado. Trata-se de uma abordagem na qual a qualidade da formação está definida pela transformação dos envolvidos em participantes ativos e implicados no processo de ensino e aprendizagem universitária, com vista a tornarem-se intervenientes na melhoria dos contextos que integram e com os quais interagem.

Isso supõe uma universidade e, sobretudo, uma sociedade que ousa olhar para si mesma tal qual ela é, que ousa ensinar a si mesma ou, antes, que se renova com ousadia e esperança. Tal modo de lidar com o *saber* requer um projeto de sociedade que ouse formar sujeitos capazes de evoluir no mundo de amanhã, de organizá-lo ou mesmo de afrontá-lo em situações originais, imprevistas e imprevisíveis (SNYDERS, 1995).

Consideramos que, deste modo, a universidade, ou ainda, de modo mais preciso, o professor, com o devido entendimento de seu papel e sustentando práticas fundamentadas em ideias como as de Georges Snyders, por meio da sua



atuação pedagógica, possa ressignificar o ensino, ressignificar o modo como é concebido o *saber que ensina* e, por esse caminho, cumprir sua função de promover a satisfação em aprender, já que é a partir de uma relação viva e ativa com o conhecimento que se pode promover a alegria no aprender, alegria esta que legitima os esforços que a aprendizagem universitária reclama aos estudantes.

Consideramos, ademais, que é possível promover no interior da universidade uma *ale-*

*gria* que se estenda à vida e a transforme em uma unidade passível de compreensão e mudança. De modo sintético, fica evidenciado que a universidade, por meio do que lhe é próprio, tem potencial para levar o estudante ao entendimento do mundo, entusiasmando-se pelo seu tempo e pela sociedade na qual vive, além de prepará-lo para atuar profissionalmente.

Avaliamos que este seja, pois, um dos contributos snyderiano à pedagogia universitária.

## Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior:** desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária:** demandas e possibilidades na formação contínua do docente universitário, realizada junto à Universidade Autônoma de Barcelona em 2007. Relatório de Pesquisa de Pós-Doutoramento.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe et al. **Formando professores profissionais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDRÉ, Marli et al. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papirus, 2001.

BEILLEROT, Jacky. **A sociedade pedagógica.** Porto: Rés, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. Docência universitária e sucesso acadêmico: um olhar brasileiro. In: TAVARES, José et al. (Org.). **Pedagogia universitária e sucesso acadêmico.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002a.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002b.

CARVALHO, Roberto Muniz Barretto de. **Georges Snyders:** em busca da alegria na escola. 1996. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

CARVALHO, Roberto Muniz Barretto de. Georges Snyders: em busca da alegria na escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 151-170, jul./dez. 1999.

CASTRO, Aline Helena Iozzi de. **Educação, cultura e poder na obra de Georges Snyders:** rastros e rumos da alegria na escola. 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor:** um ofício em risco de extinção? Porto: Afrontamento, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-371, maio/ago. 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia universitária:** energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006.



FERRI, Cássia. Educação geral: um desafio. Pedagogo no ensino superior. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar. **Universidade e currículo: perspectivas de educação geral**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 157-168.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. Pedagogia universitária na UFRGS: espaços de construção. In: MOROSINI, Marília da Costa. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 111-130.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GATTI, Bernardete. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, Raquel Lazzari. (Org.). **Trajetórias e perspectivas de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2004.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LEITE, Denise (Org.). **Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires: Paidós, 2000.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar. Educação Geral: com que propósito?. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar. **Universidade e Educação Geral: para além da especialização**. Campinas: Alínea, 2007, p. 65 – 92.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação da coleção. In: ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 9-18.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Edusp, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, Bentânia Leite. Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior. **ForGRAD em revista, Vitória**, n. 1, p.26-32, 2006.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

SNYDERS, Georges. **La actitud de izquierda en pedagogia**. México: Cultura Popular, 1979.

SNYDERS, Georges. Pedagogias não-directivas. In: SNYDERS, Georges; LÉON, Antoine; GRÁCIO, Rui. **Correntes actuais da pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984. p. 13-38.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

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

- SNYDERS, Georges. **Y a-t-il une vie après l'école?** Paris: ESF, 1996.
- SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.
- SNYDERS, Georges. **J'ai voulu qu'apprendre soit une joie.** Paris: Syllepse, 2008b.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente.** Petrópolis: Vozes, 2005.
- VEIGA, Ilma Passos Alencar; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas: Papirus, 2000.
- VIEIRA, Renta de Almeida. **Contribuições do posicionamento pedagógico de Georges Snyders para a abordagem do antipreconceito.** 2011. 255 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. Belo Horizonte, **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 34, p. 5-15, 2000.

*Recebido em: 30.09.2014.*

*Aprovado em: 13.05.2015.*

**Renata de Almeida Vieira** possui licenciatura em pedagogia (2005), especialização em psicologia histórico-cultural (2007), mestrado (2008) e doutorado em educação (2011) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e pós-doutorado (2014) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

**Maria Isabel de Almeida** é docente junto ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.