

CÁSSIA CUSTÓDIO SIMÕES

Literatura, escola e formação do professor

**Universidade de Uberaba
Mestrado em Educação
Uberaba, 2004**

CÁSSIA CUSTÓDIO SIMÕES

Literatura, escola e formação do professor

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba para o exame de defesa como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora - Prof^a . Dr^a . Ana Maria Faccioli Camargo.

UNIUBE
2004

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

Simões, Cássia Custódio

S48l Literatura, escola e formação do professor / Cássia Custódio
Simões. -- 2004

129 f. : il.

Orientadora: Profª . Drª . Ana Maria Faccioli Camargo

Dissertação (mestrado em Educação) -- Universidade de
Uberaba, Uberaba, MG

1. Literatura. 2. Professores - Formação. I. Título.

CDD 800

Banca Examinadora

Orientador: _____
NOME

1º membro: _____
NOME

2º membro: _____
NOME

3º membro: _____
NOME

Data da Defesa: ____________.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado apresenta como hipótese a possibilidade de usar obras literárias nacionais para discutir a prática do professor por entender que a literatura poderia tornar-se instrumento para a formação docente não desprezando, certamente, sua função estética, mas acrescentando-lhe o engajamento conforme entendido por Sartre. Os textos norteadores das reflexões são *Conto de Escola*, de Machado de Assis; *Cazuza*, de Viriato Correia, entre outros. O mapeamento do debate teórico é estabelecido entre: António Nóvoa, Tomaz Popkewitz, Ernest Fischer, Maurice Tardif, Regina Zilberman. Tomo o texto literário como possibilidade para a formação do docente promovendo uma reflexão dos seus saberes e atuação pedagógica. Os literatos possuem um compromisso, essencialmente, estético ou eles também apontam para uma crítica no sistema educacional do país através de textos que relatam o cotidiano da educação na sociedade disciplinar e controlada? A metodologia usada para desenvolver tal investigação constou de uma seleção de textos literários que enfocassem situações escolares e depoimentos de professores que presenciaram e/ou vivenciaram diferentes situações na relação professor-aluno. Analisei o texto literário e os relatos a fim de buscar a verossimilhança obra-realidade, revelando uma aproximação entre a ficção e a realidade vivida no espaço escolar. O texto literário é portador de relatos próximos ao cotidiano da escola e do modo como os professores relacionam-se com seus aprendizes. Nesse sentido, acredito que o uso do texto literário pode tornar-se uma possibilidade a mais na formação do professor. Penso que algumas ações possam ser desencadeadas através da relação: texto literário-subjetividade do professor- formação docente.

Palavras chave: Literatura, formação docente, memória.

SUMMARY

This mestrado research of presents as hypothesis the possibility to use national literary compositions to argue the practical one of the professor for understanding that literature could become instrument for the teaching formation not disdaining, certainly, its aesthetic function, but adding the enrollment as understood to it by Sartre. The texts norteadores of the reflections are Conto of School, of Axe of Assis; Cazuza, of Viriato Leather strap, among others. The mapping of the theoretical debate is established between: António Nóvoa, Tomaz Popewitiz, Ernest Fischer, Maurice Tardif, Regina Zilberman. Volume the literary text as possibility for the formation of the professor promoting a reflection of its to know and pedagogical performance. The literatos possess a commitment, essentially, aesthetic or them also they point with respect to a critical one in the educational system of the country through texts that tell the daily one of the education in the society to discipline and controlled? The used methodology to develop such inquiry consisted of an election of literary texts that focused pertaining to school situations and depositions of professors who had witnessed and/or lived deeply different situations in the relation professor-pupil. I analyzed the literary text and the stories in order to search the probability workmanship-reality, disclosing an approach between the fiction and the reality lived in the pertaining to school space. The literary text is carrying of stories next to the daily one to the school and the way as the professors become related with its apprentices. This direction I believe that, the use of the literary text to more become a possibility in the formation of the professor. I think that some actions can be unchained through the relation: text literary-subjectivity of the professor-teaching formation.

Words key: Literature, teaching formation, memory.

AGRADECIMENTOS

Eu vos louvarei de todo o coração, Senhor,
Porque ouvistes as minhas palavras.
Na presença dos anjos eu vos cantarei.”(Salmos, 137:1)

À professora Ana Maria Faciolli Camargo, minha orientadora muito querida, pela acolhida generosa, confiança, orientação competente, pelo carinho e amizade com que sempre me atendeu.

Aos professores Otaviano José Pereira e Sueli Ferreira pelo debate acadêmico e interferências construtivas na banca da qualificação.

À professora Maria Helena Pereira Dias por participar de mais esta construção acadêmica e pelo carinho e gentileza em aceitar o convite formulado.

Aos professores do programa pelas discussões, debates e encontros, aos colegas desta etapa vivida e aos professores entrevistados, pela confiança e generosidade, por dividirem comigo o seu cotidiano e suas memórias e também por tudo que me ensinaram.

Aos meus pais, Cacildo e Marluce, por estarem sempre presentes em todos os momentos de que preciso, ao meu marido, Valter, pela compreensão e de modo muito especial e carinhoso aos meus filhos queridos, Tiago e Túlio, que apesar da pouca idade compreenderam e aceitaram meus estudos.

Aos meus irmãos, Cecília e Fernando, pelo apoio recebido. Agradeço, especialmente, à minha irmã Cyntia pela colaboração e por dividir comigo as ansiedades da investigação.

À Marisa Borges, diretora do CEFOR, pela confiança depositada e pelo apoio recebido nesta trajetória.

Aos colegas de trabalho pelo apoio e amizade e a todos que de uma forma direta ou indireta contribuíram para a concretização dessa minha etapa acadêmica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I	21
PRÁTICA E SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	21
Subjetividade, Prática e Saberes no Magistério	32
CAPÍTULO II	37
O PAPEL DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	37
CAPÍTULO III.....	61
TEXTO LITERÁRIO E LEMBRANÇAS DE PROFESSOR.....	61
FACES E INTERFACES DOS TEXTOS LITERÁRIOS	64
CAPÍTULO IV.....	81
LITERATURA E SUA IMPORTÂNCIA NO COTIDIANO DO PROFESSOR	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	104
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS LITERÁRIOS	119
Anexo 1.....	120
Anexo 2.....	126
Anexo 3.....	126
Anexo 4.....	127
Anexo 5.....	127
Anexo 6.....	128
Anexo 7.....	129

INTRODUÇÃO

(...) o passado não é o antecedente do presente, é sua fonte. (Bosi, 1979, p. 48)

Início a apresentação deste trabalho citando Larrosa (1999), ao afirmar que formular e contar uma história equivale à experiência de leitura de um palimpsesto, ou seja, o meio utilizado para registrar e produzir o texto mais recente já acolhera muitos outros; muitos destes foram apagados, mas deixaram suas marcas. A última escrita é a mais visível, mas encontramos também signos de outros textos. Sendo assim, torna-se quase impossível atermo-nos à última escrita, seja como leitor ou na condição de quem escreve, sem considerar marcas e fragmentos dos outros textos que ali estiveram e ainda se fazem presentes. A compreensão da última escrita, a escrita do derradeiro texto incorpora palavras e lembranças anteriores. Esta relação entre vários e diferentes textos está a indicar que “toda escritura pessoal, enquanto escritura, contém vestígios das palavras e histórias recebidas”. (Larrosa, 1999, p. 25).

Dessa forma minha preocupação com a formação de professores inicia-se em 1993, quando fui convidada a integrar a equipe interna da Secretaria de Educação do município de Uberaba, através da Seção de Capacitação Docente, composta pelo Centro de Formação Continuada de Professores (CEFOR) com a função primordial de promover a qualificação do profissional da educação de modo contínuo e permanente. Iniciava-se para mim uma caminhada profissional agora destinada a atuar na formação docente, embora pertencesse ao quadro de funcionários da empresa desde 1986 .

Comecei a docência em turmas de Educação Infantil situadas em bairros periféricos da cidade. Nessa época cursava Letras na Universidade de Uberaba e pude colaborar de modo significativo com meus pequenos aprendizes, hoje alguns deles são auxiliares administrativos, pedagogos, professores, médicos e profissionais liberais. Concomitante às minhas atividades profissionais estavam as estudantis. Concluído o curso de Letras, fiz o de Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar. Assim, assumi durante três anos a direção da Escola Municipal ‘Tintino’, hoje Escola Municipal ‘Profª . Geni Chaves’. Na época, uma escola que atendia somente à Educação Infantil na faixa etária de 4-6 anos e o CIEM (Centro Integrado de

Ensino Municipal). Aproximadamente trinta crianças permaneciam na instituição em regime de tempo integral. Depois tive a oportunidade de lecionar de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Escola Municipal 'Frei Eugênio' e resolvi dedicar-me com mais atenção aos conhecimentos literários. Posteriormente, fui convidada a assumir a vice-direção dessa escola no período noturno que abrigava além do Ensino Fundamental o Ensino técnico-profissionalizante em Processamento de Dados e Contabilidade e tive a oportunidade de crescer profissionalmente com os colegas e os alunos desse estabelecimento de ensino. Incomodada com minha auto-formação profissional fui levada a cursar duas especializações *latu-sensu*, uma voltada para a área da linguagem e outra destinada à área da Pedagogia.

Convidada a integrar a equipe interna da Secretaria de Educação de Uberaba na década de 90, permaneço até o momento ajudando a construir uma escola cidadã¹ através de um trabalho direcionado aos profissionais do Sistema Municipal de Ensino no CEFOR.

Durante todo esse tempo nunca me ausentei do lugar, que considero, mais especial de uma escola – a sala de aula – ou estava ministrando aula para alunos do Ensino Fundamental e Médio ou em cursos de formação de professores (graduação e formação continuada). Nessa caminhada não me exclui do meu processo de formação docente, pois penso ser necessário e diria, imperioso, estar tomando minhas práticas como objetos também de investigação no espaço escolar. São mais de dezessete anos acompanhando a educação nos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Superior e Formação Continuada trabalhando na regência de sala de aula, gestão escolar ou no planejamento interno da capacitação docente do município. Olhando essa minha trajetória de educadora que se constitui e se constrói usando muito a Literatura², é que busquei investigar a possibilidade de usar o texto literário como norteador do processo de formação do professor. Ele não é um recurso, meramente, didático, mas uma forma de desafiar o

¹ Escola Cidadã aqui entendida como aquela que se preocupa com a formação integral do aluno nos aspectos cognitivos, afetivos e culturais.” A escola cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos, como um centro de deveres. A formação se dá dentro de um espaço de tempo. O que caracteriza a Escola Cidadã é uma formação para a cidadania. A Escola Cidadã é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. É uma escola que, brigando para ser ela mesma, viabiliza ou luta para que os educandos e os educadores também sejam eles mesmos e, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo”. (FREIRE, 1997)

² Literatura aqui entendo como uma das manifestações da arte e como tal traz consigo a cultura de um povo e os elementos históricos e filosóficos necessários à compreensão de uma dada realidade. Como ela recria uma realidade historicamente situada é possível um movimento de verossimilhança com o momento presente.

profissional a situar-se historicamente no seu fazer pedagógico a fim de perceber que paradigmas se fazem presentes na sua prática no cotidiano escolar.

Quando me vi professora de cursos de formação continuada de professores, percebi o quanto tinha em comum com aqueles colegas professores que buscavam a melhor forma de ensinar seus alunos. Naquele momento, os papéis inverteram-se e era eu quem estava à procura de sentido, buscando significados, e posicionando-me diante de uma formação dita contínua, mas que de contínua pouco tinha, pois sempre iniciava-se do mesmo marco principiado no ano anterior. Configurava-se a crise da atuação docente, marcada por inúmeras discriminações. Esse pano de fundo contribuía para atribuir ao professor a responsabilidade por um ensino de qualidade e que estava associado à frequência ao CEFOR. Concordo com Moita ao afirmar que

(...) a construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida do profissional desde a fase de opção pela profissão, passa pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos e sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto. (Moita, 1995, p. 115)

E olhando para minha história de vida enquanto professora do Ensino Fundamental, Médio, Superior e de Formação Continuada é que me senti mais desafiada a investigar o uso da Literatura como instrumento para trabalhar a formação do professor, uma vez que a Literatura pôde fazer muito por mim, acredito que boa parte de minha formação foi facilitada pela inserção de textos literários na minha rotina de trabalho. Considero-me uma profissional que pode contar com a ajuda de literatos para compreender melhor a prática docente.

Na leitura que fiz de Soares (1991), encontrei uma estreita relação entre o processo educacional vivido por ela e o meu, fiquei surpresa, identifico-me enquanto leitora e professora que busca compreender a minha relação com o conhecimento e a investigação que ora proponho a fazer. Olhando para o passado com estes olhos de presente, surpreendo com uma grande coerência entre a educação que recebi, como aluna, nos cursos primário, ginásial e colegial, e a Educação que aprendi, no curso de Licenciatura da Universidade de Uberaba. Aponto essa coerência porque vejo nela uma explicação para a estranha (hoje)

firmeza e convicção com que assumi, no início de minha vida acadêmica, determinada postura não só pedagógica, como também política e social

Vejo hoje, claramente, a ideologia liberal que inspirava todo o processo educativo. Identifico, em minha formação, a ênfase no individualismo, que se concretizava no apelo à responsabilidade pessoal e na afirmação da liberdade pessoal. Cada um tem o direito e o dever de construir o seu próprio destino, ensinavam-me. “Conhece o dever e cumpre-o”, era o lema da escola – a mim cabia conhecer o meu dever, não aceitar de outro a determinação daquilo que é o meu dever (e isso era (é) a liberdade); e a mim cabia (cabe) cumpri-lo (e isso era (é) a responsabilidade). Identifico ainda a ênfase no êxito, que mitifica o trabalho: o êxito de cada um significa o êxito de toda a sociedade. (Soares, 1991, p. 52-53)

Neste movimento de rememorar, registro aqui o que foi extremamente significativo para mim nesta busca de melhorar a minha condição docente.

Dessa forma lendo esse texto reporteime-me ao motivo que me move a ressignificar o modo de trabalhar a formação docente. Percebo que há uma reprodução na forma de ensinar de alguns profissionais que assemelha-se àquela de quando fomos todos alunos. O aprender não vem por um reforço positivo, mas, com muita frequência por meio da humilhação. A maioria de meus professores sentia prazer em dizer a nós seus alunos de qualquer idade que não éramos capazes, que estávamos muito fracos, que seria melhor desistir do processo. O curioso é que eles pareciam dizer tudo isso com um único objetivo, desafiar-nos para que nos projetemos para frente rumo ao conhecimento. Essa é a forma que eles, professores, acreditavam dar certo e nós, alunos, iríamos trabalhar como afirma Soares (1991), para o êxito de toda a sociedade, inclusive o êxito deles professores. Ao contrário, pensava eu que o ensino deveria ser prazeroso e trazer algo que nos elevasse a auto-estima e tudo seria “saboroso” para nós, eternos aprendizes. E por que não o é? Olho para mim mesma e pergunto-me qual o motivo, que relações simbólicas sustentam a premissa de que a aprendizagem ocorre de forma definitiva quando se relaciona às situações de humilhação e/ou coerção? Situações essas que podem ser desde ‘bolos’ da palmatória até punições sofisticadas como as discursivas, perfeitas violações do ser humano.

O sistema de ensino coroa com a medalha de bom professor, aquele que humilha, recrimina, violenta verbalmente seu aluno esse é o modelo do perfeito professor. Talvez até porque ele seja treinado para trabalhar dessa forma e não de outra. E quando o professor ouve dizer que é preciso fazer diferente, ele não sabe como fazê-lo.

Primeiro, penso, que nunca disseram a ele como proceder. Segundo, ele foi formado dentro desse sistema rígido, disciplinar, onde parece que só se aprende se houver o desafio pela humilhação. Como o aluno não quer ser humilhado ele faz de tudo para provar o contrário ao seu professor, o curioso é que o professor não se importa com o conceito que o aluno lhe dá, porque para ele (professor) o seu papel (função) foi cumprido muito bem e o aluno foi capaz de aprender e aprender bem, pelo caminho do constrangimento. A maior parte das pessoas não mais se esquece dos fatos que motivaram tal situação.

Isso fez com que eu, aluna, hoje professora, rememorasse algumas passagens de minha vida estudantil. Sempre fui boa aluna, pelo menos correspondia com o padrão exigido de acordo com o sistema educacional. Fiz-me professora

também seguindo o preceito que a escola reproduz, entretanto, trabalhando com textos e de modo específico com os literários fui sendo despertada desse “sono encantado” que impedia-me de ver o que estava fazendo com meus aprendizes. E hoje, ao perceber quanto os textos foram importantes para esse meu despertar, é que proponho para a formação de professor essa possibilidade de formação docente usando o texto literário para se discutir elementos essenciais da nossa formação enquanto profissionais da educação. E encontrei em Machado de Assis um parceiro porque ele desnuda a sociedade e suas realidades de uma forma sutil mas ao mesmo tempo clara e precisa. Assim, fui sentido-me invadida, rememorando o vivido por mim, instigando-me a caminhar e, por quê não dizer, investigar o(s) motivo(s) pelos quais a relação professor-aluno revela-se coercitiva. Reconheço que isso só é possível considerando-se o contexto, ou seja, conforme a bagagem de leitura de cada um; àqueles que a possuem em maior quantidade ela (realidade) revela-se de um modo despuída, àqueles que ainda possuem pouca bagagem de leitura lhes é revelado de modo mais comportado e àquele que nada possui ele possibilita a apresentação nesse universo.

Às vezes, pergunto-me por quê essa relação professor-aluno para mim, enquanto aluna, revelou-se em alguns momentos, coercitiva? E na minha prática docente cotidiana tento não ser como alguns professores foram para mim: apresentando-me o conhecimento de modo desafiador como se em algum momento tornasse-me um concorrente que precisa ser eliminado, ou como um adversário que deveria ser neutralizado como se isso fosse uma condição para não avançar mais. Olhando para mim mesma aluna pensei que estas angústias e desencantos fossem apenas meus, muito particulares, e ao coletar os depoimentos percebi, infelizmente, que não estava só. Há um grupo de professores que possuem histórias de humilhação, coerção, violências inacreditáveis e esses colegas revelaram isso ao se identificarem com o texto machadiano.

Assim, justifico a escolha do “Conto de Escola”, de Machado de Assis por revelar de acordo com a bagagem literária de cada um as nuances de uma escola não do século XIX como pressupunha o autor, mas uma escola de qualquer tempo inclusive a minha escola. Nesse momento, concordo com o posicionamento dos críticos literários ao reconhecerem a genialidade de Machado de Assis, pois ele de uma forma sutil, discreta, irônica revela a formação do professor, sua atuação e o sistema educacional que legitima tais ações. Através de um texto literário é possível discutir práticas pedagógicas e formação docente em profundidade como acontece ao estudar os teóricos, só com uma diferença o professor consegue se ver e olhar para sua formação e prática e perceber no que ele precisa inovar e por que isso se faz necessário, com uma vantagem essa percepção dar-se-á de acordo com a quantidade de ‘luz’ que seus olhos suportam, ou seja, de acordo com o volume de informações e conhecimentos que cada um possui.

Como professora que sou do Ensino Médio, Superior e de Formação Continuada de professores incomoda-me o fato do professor não ter definido para si sua identidade

profissional. A formação docente contribui para a construção da subjetividade do profissional num processo em que há relação entre os pólos de identidade constitutivos de pessoas e profissionais.

A Literatura como constructo histórico de uma coletividade ou de um determinado grupo social, ajudou-me a desvendar alguns enigmas, situações que são percebidas apenas na sutilidade das relações, contidas na sociedade. Nas palavras do poeta itabirano, Carlos Drummond, encontro respaldo para investigar a possibilidade da Literatura contribuir para formar um profissional mais afinado com as idéias que permeiam a sociedade em que vive. O poeta itabirano em sua prosa vai sinalizando que o equívoco entre poesia e povo já é demasiadamente sabido para que valha a pena insistir nele. Denuncia-se antes o equívoco entre poesia e poetas. A poesia não se dá, é hermética ou inumana, queixam-se alguns poetas. Ora, para Drummond os poetas poderiam demonstrar o contrário ao público. De que maneira? Segundo ele, abandonando a idéia de que poesia é evasão. E aceitando alegremente a idéia de que poesia é participação. Não basta dizer que já não há torres de marfim; a torre desmoronou-se pelo ridículo, porém muitos poetas continuam vendo na poesia um instrumento de fuga da realidade ou de correção do que essa realidade ofereça de monstruoso e de errado. Desenvolve-se então entre eles a linguagem cifrada, que nenhum leigo entende, e que suscita o equívoco já célebre entre poesia e povo. Participação na vida, identificação com os ideais do tempo, curiosidade e interesse pelos outros homens, apetite sempre renovado em face das coisas, desconfiança da própria existência e excessiva riqueza interior, eis aí, para Drummond algumas indicações que permitirão talvez ao poeta deixar de ser um bicho para voltar ser, simplesmente, um homem

Essa participação do homem na interação realidade e literário descritos por Drummond poderia tornar-se elemento de descoberta para o professor independente da sua área específica. Não estou me referindo apenas ao professor de Língua Portuguesa e Literatura, mas todo e qualquer professor que se preocupa com seu aluno no espaço do cotidiano da sala de aula.

Ajudar o 'outro' a perceber a Literatura como possibilidade de formação docente é um desafio. Percebi-me acuada pelo tempo e pela necessidade de muitas explicações em relação ao como agir diante das minhas expectativas daqueles com os quais trabalho na formação docente. As expectativas também emergiram em relação aos meus conhecimentos para entender essa realidade seja num curso de formação docente ou em

curso de graduação em que se declaram não-leitores, não-escritores e são professores. Como isso é possível dentro da educação?

Minhas reflexões, portanto, não poderiam ocorrer apartadas das minhas próprias experiências. Era necessário retomá-las para junto comigo, tentar responder o motivo da Literatura não ser usada para uma formação de professores com um enfoque histórico-crítico³. Hoje tenho revisto alguns posicionamentos de minha prática docente como: concepção de formação profissional, relação ensino-aprendizagem, relação professor-aluno enfim situações que envolvem o cotidiano escolar, usando a obra literária como desencadeadora das reflexões revelando-me na sutileza do texto as inter-relações socio-históricas de uma realidade determinada.

Apoio-me em Kincheloe (1998), estudioso da formação e do exercício profissional dos professores, e Nóvoa (1992) que valoriza em suas pesquisas pedagógicas as histórias de professores para discutir sua formação.

Quanto mais os professores forem conhecedores da etimologia de suas ações e de seus impedimentos sociais e institucionais, maior será a possibilidade de terem controle sobre suas vidas profissionais. (Kincheloe, 1998. p. 200)

Encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. (Nóvoa, 1992. p. 18)

Esses autores ajudam-me a encontrar respaldo para discutir a formação de professores usando o texto literário. Ressalto que uso o texto clássico⁴ literário como possibilidade para discutir elementos essenciais à prática do professor e na sua ressignificação no cotidiano escolar.

A profissão professor tem exigido atualmente uma revisão de nossa formação, voltada talvez mais para a busca de elementos constitutivos da formação humana e, portanto, focalizando o desenvolvimento pessoal e profissional. Em função dessa

³ Entendo o termo ligado ao materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. “ O que caracteriza o homem é o fato dele necessitar continuamente estar produzindo a sua existência. (...) Eis a razão pela qual o que define a essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades. O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo”. (Saviani, 1992. p. 90 e 96)

⁴ Recorro a Saviani para definir o que seja um clássico - “ Clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (Saviani, 1992, p. 21)

realidade, registra-se um acúmulo de produção teórica com o intuito de fundamentar, justificar e regular esta formação na perspectiva de criar-se um sistema de formação de professores³ que articule formação inicial e continuada.

Segundo Lücke (1999), ao longo da década de 1990 algumas idéias referentes à formação de professores começaram a circular em âmbito global. Autores como Popkewitz, Bourdoncle, Nóvoa, entre outros estudiosos da profissão de professor têm procurado analisar a importância do estudo e pesquisa e de suas repercussões, oferecendo importante contribuição para a análise brasileira.

A minha trajetória profissional coincide com minhas buscas pessoais para constituir uma profissional melhor situada no contexto em que atuo. Entre os inúmeros espaços de formação que trabalho e para situar melhor meu interlocutor, gostaria de fazer algumas considerações sobre o CEFOR – Centro de Formação Permanente de Professores ‘Profª . Dedê Prais’ – que é um espaço destinado a um repensar cotidiano das práticas pedagógicas vivenciadas no Sistema Municipal de Ensino de Uberaba. Esse espaço está em constante construção, assim como as ações pedagógicas do professor em seu cotidiano. Vislumbrando alcançar sua identidade como um centro de formação, e na perspectiva de compreender os embates e debates que se fizeram necessários à sua constituição, voltamos os olhares para, em um primeiro plano, enxergar, como um arquiteto vê a sua criação, ainda em projeto: o ideal de um centro que está em construção. Num segundo plano, dirigimos os olhares para o “canteiro de obras”, para o que de fato acontece, como acontece, por que acontece nesse terreno em edificação tantos entraves, tanto desperdício de material, tanta parede desnecessária, tanto pilar inexplicável.

Enfim, trazendo a metáfora da construção para esse terreno da educação, quero apresentar os alicerces da construção de um centro, radiografar suas paredes e compreender o porquê de seus pilares e, mais do que isso, estabelecer uma relação entre essa construção que nos parece sólida, dada sua composição material, com a identidade daqueles que estão ou estarão ocupando esse espaço. Sendo um espaço de integração de conhecimento, o CEFOR instalou-se na perspectiva de se constituir como um fórum permanente de reflexões sobre o fazer pedagógico, pautando-se pela constante transformação, numa busca de identidade coletiva construída na multiplicidade das identidades pessoais (individual-coletivo). Os cursos organizam-se por eixos temáticos,

³ Formação de professores aqui será usada para designar a formação permanente não importando a nomenclatura (inicial e/ou continuada). Trata-se de uma formação permanente para o profissional da

cada professor pode dirigir-se ao centro e inscrever-se na área em que seus conhecimentos, segundo ele, precisam ser melhorados e começa a freqüentar os grupos de estudos, que em sua grande maioria acontecem, quinzenalmente. São cursos em sua maioria de 50 (cinquenta) horas contemplando as áreas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Projetos de Alfabetização de Jovens e Adultos e Gestão Escolar.

Acredito ser importante delinear, para o leitor, o perfil do professor que freqüenta o Centro de Formação Permanente de Professores “Profª . Dedê Prais”. Assim, pode-se constatar que o professor-cursista ⁴ freqüentador do CEFOR, em sua maioria, está na faixa etária dos 31 aos 40 anos; predomina o profissional do sexo feminino; o tempo de atuação no Magistério é mais freqüente entre 11 e 15 anos; apareceram mais cursistas atuantes na Educação Infantil; o último nível da formação acadêmica refere-se à pós-graduação *lato sensu*; os cursos (Magistério, Graduação e Pós-graduação) foram concluídos há mais de 10 anos; atuam no sistema de ensino público municipal; dedicam de 3 a 6 horas semanais para a sua formação continuada; fazem leituras pertinentes à sua área de atuação e participam, além dos cursos no CEFOR, de seminários, palestras, mesas-redondas, etc.; o público freqüenta o Centro em média de 2 a 4 anos e um outro grupo menor que o freqüenta entre 8 a 10 anos; a freqüência no CEFOR ajudou os cursistas a modificarem a sua prática docente, utilizando os conhecimentos socializados no mesmo; o principal motivo para se freqüentar o Centro é a busca da melhoria da prática pedagógica. Quanto à avaliação dos cursos que é feita pelos participantes, prevaleceu a opção boa qualidade.

Como docente da Instituição tive a oportunidade de trabalhar com a Literatura em um dos grupos de estudo. Mas, raros são os professores que lêem textos literários e a imensa maioria restringe-se à leitura de textos relacionados às práticas cotidianas e/ou específicas. Percebi nesse grupo de estudo uma grande vontade por parte do educador em desnudar o texto. E foi trabalhando com o grupo que notei o quanto se sentem recompensados quando são capazes de perceber as entrelinhas e nuances de um texto literário. A opção por trabalhar o texto literário não ocorreu em substituição aos demais tipos de textos, ou mesmo por não reconhecê-los como promotores de engajamento, deu-se em função da proposta do curso que enfocava o literário. Ao final das 50 (cinquenta) horas de trabalho houve um crescimento pessoal e profissional de cada um deles. Isso foi

educação.

⁴ Professor-cusista denominação usada para o professor que freqüenta o CEFOR para realizar sua formação continuada.

observado nos relatos da avaliação ao afirmarem que levaram para a sala de aula e para o seu cotidiano leituras literárias.

O Centro de Formação Permanente de Professores “Profª. Dedê Prais” tem direcionado suas ações visando à formação continuada do educador reflexivo, capaz de analisar sua própria prática e fazer dela fonte de pesquisa para nortear futuras atividades pedagógicas.

Nesse sentido, o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento oficial do Ministério da Educação, é realizado nos grupos de estudo do Centro, pois estes sinalizam para mudanças e avanços na postura do profissional ligado à área da Educação e discute-se as práticas pedagógicas permeadas pela discursividade do documento. Percebe-se que ele é uma forma de, ainda, manter o controle sobre a sociedade usando currículos pré estabelecidos.

Penso ser necessário repensar a formação do professor usando a leitura literária, pois essa se constitui uma das fontes inesgotáveis de possibilidades para analisar a inserção social e política do professor no interior da escola e as relações a ele atribuídas.

Acredito que a Literatura poderia trazer uma contribuição significativa para a formação do professor no cenário nacional. Investigo o pressuposto de que através do uso de textos literários e, principalmente, aqueles textos literários voltados para o ensino, para a escola e para a sala de aula constituem-se possibilidades de contribuição para o engajamento e a formação política, econômica e social do professor no contexto do cotidiano escolar.

Nesse sentido, para desenvolver essa investigação houve uma seleção de textos literários que tivessem como foco situações do cotidiano escolar, por ser esse o objeto de investigação. Textos esses que possuíam uma relação com o cotidiano da escola de forma que o professor entrevistado se lembrasse de alguma situação observada e/ou vivenciada por ele. Assim, iniciava-se uma outra etapa: a de realizar as entrevistas com os professores para que pudessem expressar-se considerando o reflexo que o texto selecionado proporcionou. Foram coletados dez depoimentos de professores do Ensino Fundamental e Superior, bem como Pedagogos que atuam no sistema educacional e que presenciaram e/ou vivenciaram situações constrangedoras envolvendo sempre agentes da escola e também as minhas memórias enquanto resultado de uma educação disciplinar e controlada. Tais depoimentos foram analisados juntamente com os textos literários selecionados a fim de discutir a verossimilhança entre o literário e o cotidiano escolar. O texto selecionado para

provocar os entrevistados foi o “Conto de Escola”, de Machado de Assis como forma de desencadear através da memória situações semelhantes às do cotidiano escolar descrito pelo autor no referido conto, pois no conto é a humilhação que torna-se evidente e gostaria de observar se as situações de humilhação para referendar a aprendizagem ainda estão sendo usadas. Assim, a obra literária foi utilizada como um instrumento-desencadeador para que as memórias desses professores entrevistados pudessem vir à tona e assim reportarem-se às situações por eles vivenciadas. Reforço que apresentei a cada professor entrevistado o “Conto de Escola”, de Machado de Assis e questionava se conheciam esse autor muitos dos entrevistados disseram que não, outros que já tinham ouvido falar mas nunca haviam lido nada dele. Assim, pedia-lhes que lessem o texto e em seguida pedia que narrassem algum fato em que situações do cotidiano deles se aproximassem com do texto literário e foi muito interessante porque todos se lembraram de algum fato que remetesse a momentos de constrangimento estudantil.

Além dos textos de Machado de Assis foram usados os de Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Santa Rita Durão, Raul Pompéia, na análise para reforçar a idéia de que os textos elaborados por eles recriam as relações reais ocorridas no interior da sala de aula. Ressalto que os textos escolhidos para esse recorte foram categorizados de acordo com o que esses escritores diziam sobre escola, professor, alunos e situações de ensino-aprendizagem, portanto, o tema central escolhido desse trabalho foi o enfoque à educação, mais especificamente à postura do professor segundo diferentes períodos literários. Este movimento de idas e vindas, de inúmeras re-leituras, possibilitou-me uma visão panorâmica dos estudos, debates e das proposições acerca da formação do professor no Brasil e no cenário internacional. Seleccionados os fragmentos, principiei as análises: texto literário-metamemórias-cotidiano escolar para que o diálogo pudesse ganhar força. Encontrei em Jean Paul Sartre uma postura engajada sobre Literatura, principalmente, na obra ‘O Que é Literatura?’, que é uma resposta ao posicionamento de Julien Benda do não engajamento do escritor. Assim, estabeleci interlocuções também com Ernest Fischer, Lucian Goldman, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, entre outros para discutir a possibilidade de investigar a formação docente por meio da Literatura engajada.

Posteriormente, dediquei-me a uma leitura mais atenta e criteriosa do conjunto das obras seleccionadas, buscando compreender criticamente o sentido e a lógica das comunicações e os significados explícitos ou implícitos contidos nas mesmas. Durante as análises fui surpreendida, várias vezes, ao experimentar a construção histórico-social das

relações entre escola-professor-aluno por meio da leitura dos textos literários, foi possível a mim estabelecer debates e descobertas sobre a organização social, política e suas representações e repercussões no contexto social e educacional.

Aponto a Literatura como espaço para que nos tornemos leitores simbólicos, isto é, capazes de buscar no texto o ‘não-dito’ explicitamente, pois é necessário que alimentemos no indivíduo o permanente desejo pela descoberta do mundo e de suas relações com o homem.

Para a organização do trabalho busquei dialogar com todos aqueles que de alguma forma, buscam descobrir os caminhos da Literatura brasileira como proposta para a formação do professor. No 1º capítulo proponho discutir a prática e os saberes da formação docente. Busco situar, de forma panorâmica, o debate acerca da formação de professores no cenário nacional e internacional com o intuito de identificar os possíveis consensos que envolvem tal formação neste final de século; no 2º capítulo abordo o papel da Literatura na formação do professor enfocando a importância da leitura de texto, de modo especial o literário, para a formação e prática docente; no 3º capítulo trago às discussões a relação entre o texto literário e as lembranças do professor com pontos de aproximação entre a Literatura e a realidade vivida pelo professor enquanto sujeito integrante do sistema educacional, explico o objeto de investigação acerca da Literatura como forma de promover o desenvolvimento humano e profissional e por fim, no 4º capítulo alguns paralelos entre a Literatura e sua possibilidade pedagógica. Não estou com isso negando a fruição e o estético literário, mas acrescentando, apenas, mais uma possibilidade de trabalho com a Literatura. E nas considerações finais teço uma reflexão sobre a possibilidade de estar trabalhando a formação docente por meio da Literatura o que não deixa de ser um grande desafio. Acrescento ainda nos anexos literários os textos utilizados no corpo do trabalho.

Dessa forma, meus objetivos no presente trabalho são analisar situações de aprendizagem que ocorrem muitas vezes de forma constrangedora para o aluno, dada a postura autoritária do professor e avaliar a possibilidade da Literatura, acrescida das relações com o cotidiano, experiências acumuladas na prática pedagógica e o conhecimento de si mesmo ser um caminho possível para o professor repensar sua prática, seu discurso e sua postura, dada a amplitude e abrangência das possibilidades de reflexão e aperfeiçoamento do profissional também pela via literária.

Acredito ser possível partir de um texto literário para ajudar o professor a se perceber e perceber o outro nas relações cotidianas da escola e no interior as situações de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO I

PRÁTICA E SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Liberdade, essa palavra que o sonho humano alimenta que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda. (Cecília Meireles)

A definição das políticas públicas para o sistema de formação de professores emerge em consonância com o contexto sócio-econômico e político dos países que buscam franco desenvolvimento (ou consolidação) dos setores da economia, da informatização, da comunicação e da industrialização, nomeadamente no que diz respeito à construção de uma sociedade cujo projeto de modernização seja edificado pelo acúmulo de inovações tecnológicas, fruto do entendimento de que a educação é fator estratégico para este acúmulo.

Investir na educação, portanto, tem sido considerado, pelos amplos setores sociais, empresariais, políticos e econômicos, como uma das formas elementares para alcançar o progresso social e cultural da humanidade, pois se parte do pressuposto de que o nível de educação de um país afeta, poderosamente, a saúde, a economia, o trabalho, a segurança, o saneamento, o meio ambiente, entre outros. Nessa ótica, a educação é concebida como uma das dimensões que contribui direta e indiretamente para o pleno desenvolvimento de todos os setores da sociedade.

A lógica de que não há desenvolvimento econômico sem desenvolvimento social, sustenta, hoje, a necessidade de se investir, maciçamente, no setor educacional, encarado como uma forma, por exemplo, de colocar os países, ditos “em desenvolvimento”, na rota do progresso social e econômico. Logo, a educação é concebida como instrumento de recuperação econômica do capital.

Essa afirmativa é ilustrada quando Goergen (1998) faz a seguinte reflexão: “os países do terceiro mundo que mais investiram em educação são também os que melhores resultados econômicos obtiveram em benefício de sua população”.

Já Freitas (1995), com bastante propriedade revela os verdadeiros motivos do interesse “repentino” da educação básica no Brasil. Por que, agora, esse repentino interesse pela educação e em especial pela educação básica? Porque, na atual crise do capitalismo, para serem recuperadas as taxas de acumulação de riqueza, deve-se mudar o padrão de exploração da classe. Tal mudança conduz a maiores exigências na preparação do trabalhador, demandando habilidades que não podem ser preparadas em treinamentos de curto prazo dentro da empresa.

São habilidades que necessitam ser desenvolvidas dentro do sistema educacional regular – ainda que não necessariamente dentro da escola pública.

Desta forma, o desenvolvimento econômico, o discurso da efetivação de uma sociedade pós-moderna, e a construção de um mundo do trabalho regido pelo atual processo de globalização em curso, parecem ser indicadores que impulsionam e definem políticas públicas reformadoras da educação, visando a edificação de uma nova escola e, fundamentalmente, um novo sistema de formação de professores, pois como nos diz Goergen (1998), “se é verdade que a boa escola é imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, é certo também que são indispensáveis bons professores, pois sem eles não há boa escola”.

A exigência de novos papéis para o professor, de novas práticas de formação de professores e de uma nova escola encontram-se e inter-relacionam-se no discurso de modernização do Estado. Essa modernização está associada a modelos de ensino que valorizem o pensamento crítico-reflexivo e que, portanto, produzam cidadãos autônomos, independentes, decididos, e que saibam resolver problemas. Talvez residam aqui os requisitos considerados fundamentais e que vêm afetando o trabalho do professor quando este percebe entre outros aspectos a sua frágil formação profissional.

A arena da formação de professores tem se constituído no decorrer dos últimos anos, em uma temática de investigação instigante e desafiadora⁵. Instigante, porque tem

⁵ Segundo Popewitz & Pereyra (1992, p, 22-4) pensar a formação de professores como uma arena social é reconhecer que neste espaço multidimensional interagem vários atores sociais (órgãos estatais, instituições de formação de professores, organizações profissionais e sindicais, fundações de natureza filantrópicas etc.) o que nos motiva a considerar o modo como as posições e as estratégias desses atores se interagem, se relacionam e se confrontam umas com as outras; como os atores influenciam e procuram maximizar o potencial de suas posições na arena e compreender os diferentes interesses em jogo.

possibilitado adentrar em inúmeras análises de formação de professores, revelando o caráter incerto e problemático que lhe é peculiar em contraste com as possibilidades e limites de trabalho do professor na realidade de nossas escolas. Por um lado, tais análises catalisadoras de opiniões denunciam, há muito tempo, que algo precisa ser feito para alterar este caráter na perspectiva de se criar historicamente uma nova cultura de formação de professores.

Os debates recentes sobre a formação de professores no Brasil, promovidos pelos mais diferentes fóruns, têm contribuído para o aprofundamento de questões teórico-metodológicas que envolvem esta formação concorrendo para se potencializar uma nova cultura de formação de professores, quando, por exemplo, propõe-se a articulação entre formação inicial e continuada de professores, buscando, como nos diz Nóvoa (1992), o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e organizacional da escola.

Essa busca pela formação docente é delineada por uma crise de identidade profissional na educação, que não se pode negar, expressa desprestígio social e profissional dos cursos de licenciatura e, portanto da profissão professor. A descontinuidade dos programas de formação de professores é um outro fator que em muito tem contribuído com o descrédito sobre o conhecimento do professor. Entretanto, acredito que é possível (re)construir caminhos que levem-no a uma outra condição social, profissional e moral.

Esses caminhos alternativos, entre eles a arte e de modo específico o texto literário, podem conduzir o homem para reflexão sobre cotidiano que o circunda. Várias são as atitudes que permeiam esse olhar sobre a realidade: atitude prática, científica, teórica, mágico-religiosa e estética. Por ser uma criação artística, ela não rejeita as outras funções literárias, mas as engloba, ou seja, ela pode exercer a função comunicativa, cognitiva, política, educativa, etc. A plurifuncionalidade⁶ da arte contrasta com a tendência à unilateralidade e à especificidade das outras atividades do homem, que empobrecem seu relacionamento com a sociedade.

A Literatura associada aos saberes experienciais, curriculares, sociais e culturais cumpre um de seus papéis, o de levar seus leitores a uma conexão entre a realidade e o contexto histórico-social das obras. A formação docente por meio da Literatura é uma alternativa possível, pois o engajamento passa a ser inerente à leitura da obra.

Há um olhar que nos violenta com frequência, olhar esse que é invisível mas está presente, regulando as ações que se produzem. Na realidade é o fruto do mundo dual, ou seja, dividido entre ser competente versus não ser competente. Ele concretiza-se por meio de leituras que se faz das obras literárias, pois essas ajudam o leitor a se posicionar frente às regulações do sistema social.

Assim, em primeiro lugar em termos de formação do professor há o dualismo que marca o eu pessoal e o eu profissional. Penso que esta distinção pode ser abandonada, porque não é possível separar as dimensões pessoal e profissional de cada pessoa, isso é constitutivo de sua identidade. A forma como cada sujeito vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite.

Tal percepção que constitui o ser professor é egressa de modelos pré-estabelecidos como sinaliza Antônio Nóvoa (apud Lücke, 1999) ao afirmar que continua a sentir o sistema de formação de professores sob fortes influências dos modelos europeus. Nesse sistema, surge uma situação paradoxal: de um lado, uma desvalorização do professor e de seu 'status' profissional, conduzindo-o a crises recorrentes de identidade; de outro, sua permanência, no discurso político e no imaginário social, como um dos grupos decisivos para a construção do futuro do professor. Há um abismo entre a condição real dele e o peso que é atribuído à sua ação.

Segundo Nóvoa (1992), novas abordagens precisam ser introduzidas no debate sobre a formação de professores, deslocando-se de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas, etc) para uma perspectiva centrada no terreno profissional. Dessa forma, a Literatura poderia ofertar sua contribuição ao possibilitar a mediação entre ações pedagógicas e obras literárias, em que evidenciem uma atuação consciente e crítica por parte do professor. Creio que analisar fragmentos de textos literários ligados aos agentes do processo educacional poderia constituir-se numa maneira de trabalhar com a formação do professor.

A Literatura possibilita viver além das limitações da realidade, ela revela e ilumina uma supra-realidade, conferindo-lhe o sentido que, de outra forma, dificilmente, poder-se-ia captar em nosso envolvimento. O professor como sujeito pertencente a uma das classes sociais do sistema capitalista possui um papel político fundamental no interior da escola. E, no limite, ele só tem duas opções, já que a neutralidade é uma falsa opção, não há

⁶ A Literatura apresenta funções como acartase, conhecimento de mundo e de homem, arte pela arte, engajamento, mecanismo de evasão e como ludicidade.

pedagogia neutra; toda pedagogia é política. Assim, ou se faz o papel que o Estado exige conformando os alunos aos padrões da sociedade que aí está, ou contribui-se para aguçar a contradição, colocando o nosso trabalho a serviço das classes dominadas pela prática de uma pedagogia que se propõe a transformar.

É preciso que o professor conquiste maior ‘visibilidade social’, afirmando publicamente os seus saberes, por meio da presença nos espaços de debate (orais e escritos), não renunciando a ter uma voz própria diferente da dos restantes atores educativos. É necessário também que o professor encontre processos equilibrados de relacionamento com as comunidades científicas, nomeadamente na área das ciências da educação e que construa lugares de partilha e de reflexão coletiva, particularmente no seio das escolas, que dêem corpo a dinâmicas de autoformação.

Ao interpretar um texto literário, o leitor adquire condições de perceber uma palavra ou um período que muitas vezes modifica o sentido inicial dependendo do contexto em que foi usada. Ao ler textos literários, o leitor adquire uma habilidade mental, um alargamento de olhares e possibilidades de interpretações influenciando a formação do sujeito. Ressalto que uso o termo Literatura sob o signo da disciplina, os conteúdos, análises estilísticas, recursos textuais, figuras de linguagem, períodos literários contextualizados com os respectivos períodos de abordagens, as narrativas e as tramas em que os textos são produzidos.

Atualmente, não mais se exige que o trabalhador saiba somente ler, escrever e contar, ao contrário, torna-se cada vez mais necessário o domínio de certas habilidades, capacidades e competências desenvolvidas num processo em que o pensar, o criar, o intuir, o conhecer, o transmitir e o interagir sejam as bases do processo ensino-aprendizagem e, infelizmente, nem sempre está ao alcance de todos eles.

Para os países considerados periféricos, entre eles o Brasil, a educação tende igualmente a ser entendida como condição básica de superação das desvantagens de inserção nos mercados mais competitivos e como elemento determinante de mobilidade social ascendente no plano individual. A escola, como *locus* de desenvolvimento da educação, passa, portanto, a ser concebida como uma instituição a ser freqüentada pelo resto da vida dos indivíduos.

Popkewitz & Pereyra (1992), assim se expressam ao analisarem a importância dada à educação e às propostas de formação de professores no âmbito destas reorganizações econômicas:

Hoje em dia, podemos considerar que as reformas na formação de professores procuram responder às transformações estruturais (econômicas, culturais, sociais e políticas) de longo prazo que têm lugar no plano nacional e internacional. Os governos nacionais tentam reagir em face de uma economia internacional em que os meios de produção já não são mantidos unicamente nas fronteiras de cada país. As novas realidades européias provocam a emergência de novas empresas multinacionais e de uma maior flexibilidade econômica. Veja-se, por exemplo, o caso da reorganização financeira no Reino Unido, da reformulação das leis fiscais nos Estados Unidos da América, da revisão dos acordos econômicos da Suécia e da Islândia. Estas reorganizações econômicas criam exigências e expectativas em todos os níveis de ensino. (...) O nível educacional tende a ser associado à segurança nacional, à vitalização econômica e à concorrência internacional; as avaliações nacionais, a reelaboração dos currículos e a atenção dada à formação e trabalho do professor são analisadas em função da posição de cada nação na economia mundial; a ênfase dada a certos componentes da formação do professor é justificada pela necessidade de incentivar a preparação dos docentes nas áreas que associam o ensino à economia, particularmente nas ciências e na matemática. (p. 35-40)

Os autores evidenciam que a formação do professor está ganhando prestígio junto às autoridades que, preocupadas com a qualidade, reforçam a formação como mecanismo de repensar os currículos dos cursos.

A profissionalização do magistério encontra-se entre as idéias-chave, aparece com muita força tanto em discursos oficiais como no de associações profissionais e mesmo no trabalho de pesquisadores da formação do professor. Tal idéia não compõe apenas o contexto da atualidade, percebe-se que tal pensamento esteve presente desde o início da implantação do sistema educacional brasileiro.

Segundo Siqueira e Sá (2000), o Império brasileiro, até há pouco tempo atrás, estava envolto em um conjunto de interrogações e muitos silêncios no âmbito da historiografia da Educação. As produções que trataram da temática apresentavam esse tempo como um período em que foram realizados ensaios, na maioria das vezes, mal sucedidos que não apontavam para um projeto sistemático de educação nacional. A maioria dos autores tinha na legislação do 1º Império e Regência – Constituição de 1824, Decreto-Lei de 15 de outubro de 1827 e no Ato Adicional de 1834 – as bases empíricas que apontavam na citada direção. Segundo documentos do período, poucos esforços foram feitos para verificar de que maneira essa mesma legislação encontrou campo de realização junto às províncias e, tampouco, trabalhos de pesquisa foram realizados tendo por base a documentação regional, exceção feita a algumas produções muito pontuais. Estes estudos tinham na heterogeneidade cultural da população brasileira e na abstrata formação

bacharelesca das elites, fossos intransponíveis que dificultavam análises mais profundas. Isso caracterizou a maioria das obras que abordaram a trajetória da Educação nacional, atribuíram à República – período cronologicamente mais próximo e assentado num sistema político similar ao atual – as bases da formação do sistema educacional brasileiro.

Para os autores, Siqueira e Sá (2000), o sistema estatal revestiu a escola pública de competência aparente, tornando-a preferencial a algumas camadas sociais. O seu raio de influência não se restringia à esfera estatal, mas abarcava o sistema como um todo, englobando a fiscalização, também, das escolas particulares e domésticas, as quais deveriam seguir os parâmetros gerais fixados pela legislação escolar. Era necessário observar-se alguns elementos que segundo os autores, discutem Educação no Império e Regência, isso coincide com o texto machadiano, pois o “Conto de Escola” situa-se nesse período. E o que chama a atenção é que essa forma de educar não ficou restrita àqueles períodos, mas inspira a educação no século XX. Entre os elementos apresentados por Siqueira e Sá (2000) destaco:

a) Métodos de Ensino – Com a finalidade de se ampliar a escolarização às diversas camadas dos homens livres, um método foi pensado para se conseguir, a curto prazo, inserir um número maior de crianças e até mesmo de adultos, no interior do universo da leitura e da escrita. O método lancasteriano, conhecido no Brasil como Ensino Mútuo ou Expedito. Por esse método conseguir-se-ia “alfabetizar”, com rapidez, um expressivo número de alunos. Se por um lado, o método Lancaster tinha a propriedade de amplificar o ensino, por outro, sua execução exigia alguns condicionantes, como amplo espaço físico, semicírculos de madeira ou de metal, cartazes, lousas ou tabuleiros de areia, apitos, campainhas, além de um número significativo de regentes mirins capacitados. Esses pré-requisitos impediram a experiência dessa metodologia na maioria das províncias.

b) Os Compêndios Didáticos – A vulgarização da leitura e da escrita, no interior das escolas provinciais, impôs um aumento do número de professores, na mesma proporção em que se estabeleciam novas escolas. Esse processo, que impunha a existência de ensinamentos ministrados separadamente para meninos e meninas, resvalou num obstáculo: a inexistência de pessoal competente. Os concursos, obrigatórios nos Regulamentos da Instrução Pública, a partir da década de 1870, não conseguiram aprovar um contingente de docentes qualificados para todas as escolas. Muitas delas, para não dizer a maioria, tinha à frente professores que, ou haviam sido reprovados nos

concursos, ou que, despreparados, a eles não havia se submetido. A desqualificação do professor exigiu a introdução de uma nova tecnologia educacional, capaz de suprir as deficiências do mestre, garantindo, ao menos teoricamente, uma qualidade mínima de ensino. Esse recurso foi o livro ou compêndio didático. Isso reforça a idéia de que o antigo professor "sábio", que detinha um conhecimento inseparável do seu fazer pedagógico, fora substituído pelo professor moderno que, frente à nova divisão de trabalho, passava a ser reprodutor e veiculador de um saber que lhe era exógeno. Apesar do livro didático já estar equacionado nos albores da era moderna e plenamente desenvolvido por Comenius, sua vulgarização somente se deu, no Brasil, durante o século XIX. Ao lado dos métodos de ensino, constituíam os livros didáticos poderosos auxiliares na garantia da veiculação e difusão dos pressupostos essenciais na formação da sociedade brasileira que nascia.

c) As Modernas Práticas Punitivas – A abolição dos castigos corporais no interior das escolas fora determinada pelo Regulamento da Instrução Pública do ano de 1872, porém a sua prática rompeu o século XIX, tendo sido a palmatória a representação material de sua persistência. A resistência na abolição dos castigos físicos contou, ao lado de uma já tradicional prática escolar, também com a oposição dos pais que, se utilizando desses condenáveis castigos no interior das relações familiares e sociais, não desejava e nem acreditava que os castigos morais, preconizados pela escola moderna, pudessem proporcionar o mesmo efeito corretivo.

d) A Co-Educação - O ensino ministrado separadamente para os sexos acabou gerando uma exclusão das meninas, cabendo ao sexo masculino a primazia da escolarização. Os princípios modernos, trazendo em suas propostas uma forte dose de universalidade, colocava o ensino das meninas em igualdade de condições com a dos meninos.

Olhando para o ensino hoje e tendo como referência os elementos constitutivos do sistema educacional desde o período do Império, percebo que a ampliação do ensino com regentes mirins era uma forma de reafirmar que estar fora da escola era uma vergonha, um adulto que não tivesse seus estudos concluídos era de alguma forma discriminado pelo grupo. Assim, era melhor voltar aos bancos escolares independentemente da idade. Hoje, não acontece fato semelhante com os projetos de alfabetização como: “Acertando o Passo I e II” e/ou o direcionado para o ensino Médio – “A Caminho da Cidadania”?

No interior da sala de aula as lições eram argüídas considerando-se agora o livro didático. O professor moderno substituiu o sábio, entretanto, sua relação com o aluno não foi modernizada e o processo de ensino ainda continuava a passar pelo caminho das situações vexatórias. O aluno era exposto a situações constrangedoras para que a lição do livro didático fosse proferida. É interessante perceber que tal fato não se encerrou naquela época, ainda hoje alguns professores ao se apoiarem nos livros didáticos somente aceitam como respostas corretas as que estão descritas no livro de apoio, talvez fruto de uma formação deficitária ou seria autoritária? Será que a formação desse professor não tem sofrido modificações e por isso ele não modifica sua forma de agir, age na sua sala de aula como agiram com ele quando ainda era um aluno?

Embora tenha sido promulgada em 1872 uma determinação proibindo os castigos corporais, em muitos depoimentos de professores, hoje coletados, o castigo corporal continua existindo. Nem mesmo o artigo 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente que prescreve: “toda criança deve ser salva de qualquer tratamento desumano, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” - intimida alguns professores. Esses acreditam que é por meio de punições físicas que se “corrige” uma pessoa para que ela se torne um sujeito responsável e cumpridor de seus deveres, que seja capaz de obedecer a um comando. Será que para haver aprendizagem é necessário humilhar um sujeito para que assim ele prove que é capaz de superar o desafio?

De acordo com alguns depoimentos por mim coletados, algumas professoras declaram terem sido expostas a situações de constrangimento para que pudessem se sobressair nos estudos, ou seja, foram desafiadas de um modo negativo (humilhação) para que respondessem ao desafio superando-o e, assim, sobressaindo-se na construção do seu conhecimento.

O professor para atuar nesse sistema de ensino deveria preparar-se para reproduzir esse modo de pensar a educação e adequar-se ao modelo. O sistema público de ensino que conhecemos hoje, teve sua origem no século XIX, construído em uma perspectiva centralizadora, iluminista, com docentes desvalorizados e submetidos a fortes instrumentos de controle e homogeneização, como a escola normal, a imposição metodológica, o livro didático e forte controle fiscalizador. O Império foi capaz de equacionar os principais elementos que viriam a constituir-se no atual sistema de educação. Nesse período, debateu-se, legislou-se e iniciou-se a implantação do projeto educacional. É possível que esse projeto não tenha sofrido solução de continuidade na República, pelo contrário, ele foi

lentamente implantado, à luz do positivismo que nascera no interior do Império e como uma derivação, não muito diferente, do próprio Iluminismo.

O ‘Conto de Escola’, de Machado de Assis, evidencia essa realidade descrita no contexto educacional brasileiro, revelando mais uma vez que na Literatura podemos visualizar as condições de produção do ensino do país naquele período histórico. Policarpo, professor personagem do conto, revela quem era o profissional que atuava na escola, representando o modo de entender a educação naquele período. O castigo pela palmatória era fator marcante e pertencente ao contexto como mostra o texto literário. Assim, por meio da Literatura é possível perceber a realidade, estabelecendo relações analógicas entre contexto, base epistêmica e prática pedagógica, retratando um pensamento do período e o modo como se concebia a educação.

O professor é visto, então, como aquele profissional que nunca se forma, que está sempre em constante formação. Aquele que se refaz a cada dia. Seu acervo de experiência desloca-se para além do saber-fazer, sobretudo para o constante refazer. O profissional da educação é, portanto, não aquele que apenas executa sua profissão, mas sobretudo quem sabe pensar e refazer sua profissão, conforme ressaltam Ribeiro et al. (2004):

O que são as experiências senão acervos de conhecimentos, que vão sendo guardados e constituem os saberes das pessoas? Cada indivíduo compõe o seu acervo conforme sua identidade tanto pessoal, quanto profissional. O professor compõe seu acervo guardando conhecimentos da docência, do ser enquanto professor. São essas experiências que dão identidade a cada profissional, geram novos conhecimentos que possibilitam mudanças no fazer e no pensar do cotidiano da sala de aula. É a partir delas que se estabelece a possibilidade de pensar a educação pela própria atitude de refletir sobre a prática e experienciar novas ações.

Ora, esse profissional esperado para os dias atuais não poderá, sem dúvida, ser visto como ideal, com características inatas que se sobressaem instantaneamente no exercício de sua função. Há que ser tratado como um ser em permanente construção com interesses formativos que não sejam desconectados do sistema. Há que se criar e manter para esse profissional um espaço de constante reflexão para que também ele possa estar em formação permanente, constante e coerente com as mudanças por vezes lentas, por vezes radicais que o mundo em que está inserido apresenta a ele e aos seus alunos.

Nesse caminho, entendemos a reflexão identificando-nos com Pérez-Gomez (1995) quando assegura que:

a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. (p.104)

Portanto, desenvolver a formação de professores, valorizando os conhecimentos das experiências docentes, é muito mais do que construir um espaço físico onde se aglutinam pessoas de uma mesma profissão. Essa formação demanda fazer a “leitura” de um mundo intrínseco e extrínseco ao profissional e ao que sua constituição implica, de forma que sejam compreendidos e não que se promovam ações de treinamentos. A esse professor, profissional da educação, em necessidade constante de formação deve ser dado um local privilegiado em que as constantes indagações sobre o seu fazer docente seja a mola propulsora de sua profissão. Esse local não deverá ser entendido como um lugar físico tão somente, mas como um *locus*. Um espaço imaterial do qual emanam sintonias perceptíveis de reflexões em torno do fazer e refazer-se ao se pensar a educação em todas as suas dimensões. Esse espaço privilegiado não deve também ser limitado por um tempo cronológico. Não poderá ter um começo ou um fim, mas um *continuum*.

Reportamo-me a Alvarado Prada et al. (2001,p78-79), quando afirmam que:

a própria sociedade por intermédio de políticos e cientistas cria formas de ajudar os docentes no cumprimento de suas obrigações ‘capacitando-os’ ‘reciclando-os’ ‘atualizando-os’, ‘aperfeiçoando-os’, ou em termos mais modernos qualificando-os, formando-os continuamente.(...) Alcançar um melhor ensino e formação de professores é um processo que precisa estar contextualizado na escola, onde os docentes, no seu cotidiano profissional, articulam o fazer e o pensar, e na relação com os alunos e os conhecimentos, constroem permanentemente sua identidade profissional.

Isso significa que os padrões de comportamento e a forma de operacionalização da escola precisam mudar. Até hoje, a perspectiva da escola tem sido a de transmitir informações, conhecimentos, por isso o foco de atenção da cultura escolar é dado ao ensino na relação ensino-aprendizagem. A metodologia de ensino, reciclagem de professores para otimizar instrumentos de como ensinar e instalação de kits multimídias têm sido apresentados como um esforço de mobilização das políticas em prol da educação. Sinaliza-

se, então, que o como e o que se transmite vem tendo preferência tanto nas políticas que regem a educação, quanto no micro espaço da ação educativa: a sala de aula.

Educar não é só transmitir conhecimentos e informações, nem tampouco repetir o já dito por outrem sem considerar o que se fala, a quem se fala, por que se fala. Somos seres ímpares, dotados de uma constituição única e como humanos devemos entender o processo de educação. Não mergulhamos no mesmo rio por duas vezes. Essa visão heraclitiana da educação deve estar impregnada em todo educador. Nossa identidade é singular.

O ser ontológico, com seus valores, com suas práticas e concepções deve ser considerado em todas as suas dimensões. E, para tal, os centros destinados a serem espaços de construção e de interação de práticas e saberes docentes, com vistas a uma educação integral, tem se constituído em um *locus* para se repensar e reestruturar a natureza da atividade docente, possibilitando ao professor se ver como transformador de suas próprias ações, numa constante busca.

Subjetividade, Prática e Saberes no Magistério

Segundo Tardif (2002), uma grande questão que se coloca entre nós, docentes, é saber como os saberes do professor são constituídos. Ao longo da discussão o autor nos coloca uma série de questionamentos na tentativa de explicar a construção de tais saberes. Isso possui uma relação direta com a problemática da profissionalização do ofício de professor.

A partir de 1980, a questão do saber do professor fez surgir inúmeras pesquisas tentando responder como os saberes docentes são constituídos. No entanto, essa (ou esta) questão não pode ser separada das outras dimensões de ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelo professor de profissão⁷, de maneira mais específica.

O professor ocupa ao mesmo tempo uma posição estratégica mas também socialmente desvalorizada. Nenhum saber é por si mesmo formador, ou seja, faz-se necessário aplicar tal saber para que haja mudança de postura por parte de quem o possui. Os sistemas escolares são concebidos como instituições de massa que dispensam a toda a

⁷ Tardif utiliza esta expressão 'professor de profissão' para se referir à subjetividade do próprio professor 'Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.' (Tardif, 2001, p. 115)

população a ser instruída um tratamento uniforme, garantido por um sistema jurídico e um planejamento centralizado. No interior da escola-fábrica⁸, esse corpo de executores parece evoluir, nos últimos trinta anos, para uma diferenciação técnica e pedagógica de suas tarefas e funções. O professor cuida da instrução dos alunos; a formação integral da personalidade não é mais da sua competência. Esse pensamento teria começado com a crise econômica do início dos anos 80 que afetou os países industrializados. Assim, os saberes transmitidos pela escola não parecem mais corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho. A instituição escolar deixaria de ser um lugar de formação para tornar-se um mercado onde seriam oferecidos, aos consumidores (pais, alunos, adultos em formação contínua) saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações úteis para o seu posicionamento futuro no mercado do trabalho e sua adaptação à vida social. Desse modo o professor ao invés de formador, seria muito mais informador ou transmissor de informações potencialmente utilizáveis pelos clientes escolares. Como o professor reage a esse fenômeno?

Tardif (2002), como possível resposta à questão afirma que tem se tornado um “boneco de ventrículo” – executa o que lhe é solicitado. O saber do professor é o saber ‘dele’ e está relacionado com a pessoa e a identidade dele, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com a sua relação com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares no âmbito da instituição.

Esse autor, alerta, ainda, para o perigo de incorrer-se no ‘mentalismo’ e no ‘sociologismo’. O saber do professor é um saber social⁹. O ‘mentalismo’ reduz o saber a processos mentais como: representações, esquemas, crenças, imagens, informações, entre outros. O saber docente é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes – o professor – que possui uma formação comum, trabalha numa mesma organização e está sujeito, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc. Ele nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, o saber é produzido socialmente e resulta de uma negociação entre diversos grupos. O professor não trabalha apenas com um ‘objeto’, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar o aluno, educá-lo e instruí-lo.

⁸ Escola-fábrica aqui é entendida como o sistema fabril e de produção em série é a mecanização da escola enquanto lugar de produção não crítica.

O outro pólo, igualmente perigoso, é o 'sociologismo' em que, segundo Tardif (2002), o saber real dos atores concretos é sempre associado a outra coisa que não a si mesmo, e isso determina a sua inteligibilidade para o pesquisador, ao mesmo tempo em que priva os atores de toda e qualquer capacidade de conhecimento e de transformação de sua própria situação e ação. Levado ao extremo, o sociologismo transforma os atores sociais em bonecos de ventríloquo. Comungo com o autor dessa preocupação, pois seria importante tomar cuidado com tais relações para que o profissional possa ocupar seu espaço na sociedade de maneira crítica e significativa. O trabalho do docente é multidimensional pois incorpora elementos relativos à sua identidade pessoal e profissional, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula.

Portanto, mentalismo e sociologismo são extremos e o professor precisa tomar cuidado para que sua prática pedagógica não seja nem uma manifestação da memorização e da reprodução e nem o reflexo de interesses de determinados grupos sociais.

Há no saber docente, segundo Tardif (2002), a idéia de diversidade ou de pluralismo. Tal saber é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.

Torna-se importante no momento, problematizar como o saber do professor é constituído. Segundo Tardif (2002), parte-se dos seguintes princípios norteadores: primeiro os 'saberes sociais', ou seja, o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade; e segundo a 'educação' o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros dessa sociedade. Assim, buscase, insistentemente, definir junto aos/as docentes a sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem. Mas o que constitui um professor como tal? O que ele necessita para ser considerado pelo meio social como um professor? Que saberes lhe são inerentes?

Buscando compreender a relação entre o professor e os seus saberes é que um campo novo de pesquisa vem despontando na área educacional.

Para Tardif (2002), procura-se identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente, bem como nas relações estabelecidas entre eles e o professor. O saber docente compõe-se de vários saberes provenientes de diferentes fontes como: os saberes

⁹ *Social*, para Tardif, não quer dizer 'supra-individual': quer dizer relação e interação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo.

disciplinares, curriculares, profissionais e os experienciais e as relações que o professor estabelece com esses diferentes saberes.

O professor tem ocupado uma posição estratégica no interior das relações complexas das sociedades contemporâneas e dos saberes que elas produzem. Percebo nessas relações uma mobilização para diferentes fins, pois o sistema socialmente organizado produz conhecimentos e está inter-relacionado com a formação e a educação em vigor.

Os educadores e os pesquisadores tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. O professor ensina e a comunidade científica pesquisa distanciando estas duas ações, que na realidade são complementares e diria interrelacionadas.

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. (...) Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos das formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (Tardif, 2002, p.36)

Os saberes docentes, para Tardif (2002), são constituídos pelos: *saberes profissionais* que são o conjunto de conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação de professores. As ciências humanas não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial e contínua do professor que envolve: *saberes disciplinares*, aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento e que estão dispostos na nossa sociedade, tais como se encontram nas universidades sob a forma de disciplinas; *saberes curriculares* que correspondem aos conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; *saberes experienciais ou práticos* que são conquistados no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvendo saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio é o saber-fazer e o saber-ser.

Há um distanciamento entre os saberes: saber-fazer e o saber-ser, pois o professor não articula o 'fazer' e o 'ser' relacionando-os aos outros saberes enumerados por Tardif (2002) criando uma dualidade no exercício da docência.

Em sua pesquisa, esse autor, evidencia que o professor agarra-se à prática e distancia-se dos saberes adquiridos fora dela. Há entre eles a cultura docente em ação que são os saberes adquiridos no âmbito da prática da profissão do professor e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Os saberes não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente, formando um conjunto de representações a partir das quais o professor interpreta, compreende e orienta sua profissão e prática cotidiana em todas as dimensões.

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas experienciais, mas permite também uma avaliação dos outros conhecimentos, por meio da retradução em função das condições limitadoras da experiência. Eles se denominam experienciais e passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que o professor manifestar suas próprias idéias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional.

O professor nos cursos de formação poderia estar mais exposto a debates que envolvessem o contexto sócio-histórico e político, para que ele se percebesse indivíduo integrante do coletivo e, portanto com possibilidades de ressignificar os seus saberes. Aqui, enfatizo que o texto literário entre tantos outros tipos de textos é uma possibilidade para o engajamento e aperfeiçoamento da prática do professor no contexto sócio-histórico e político.

CAPÍTULO II

O PAPEL DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Nestor completou já seu vigésimo quinto aniversário e só agora aprende a ler e a escrever, não é fácil, por vezes parece-lhe impossível poder conduzir a mão, dirigi-la no desenho das vogais e consoante(...) Não bastava sentir o fogo da revolta crescendo dentro dele, fazia-o preciso ascendê-lo em todos os demais, e para isso era necessário saber ler e escrever.(...) Aprender a ler e a escrever. Ler os livros, os jornais, aprender a explicar, a dizer tudo que sentia. Ah! Era necessário, sim, para convencer os que pensavam como o avô, os velhos e também os desesperados, os sem confiança, os envelhecidos antes do tempo pela miséria, os conformados e os medrosos.(Amado, 1964. p. 28-33)

A Literatura associada ao campo pedagógico pode contribuir com a formação do homem, portanto, do professor, por trazer à discussão fatos da realidade apresentados de forma ressignificada, no campo literário.

Chauí (1980), procura demonstrar o papel da Pedagogia como instrumento de veiculação ideológica, pois esta última cria “representações” e “normas” que explicitam a Educação e prescrevem-na, a partir da produção de um “imaginário coletivo” que, interiorizado, identifica-se com o real, legitimando as diferenças entre as classes pela “lógica da dissimulação” e pela “lógica da ocultação”, ou seja, de modo sutil a Pedagogia discute fatos do cotidiano dos sujeitos.

Para Cavalcanti (2002), o texto literário é mais do que suas estruturas discursivas, ele extrapola esse universo concreto para o imaginário de cada leitor, realizando a ordem do ontológico. Portanto, o elo que estabelece com a realidade é a possibilidade de sentido

que a escritura proporciona. A leitura representa uma das ligações significativas do ser humano com o mundo. Lendo reflete-se e presentifica-se na história. O homem, permanentemente, realiza uma leitura do mundo. Certamente, ler é engajamento existencial, podemos nos tornar mais humanos e sensíveis. Assim, percebo uma aproximação entre as autoras, Chauí (1980) e Cavalcanti (2002), pelo fio que conduz a memória e as práticas pedagógicas ressignifica-se o saber do professor, uma vez que se trabalha com as representações da realidade social.

Já Fischer (1966), afirma que à medida que a vida do homem se torna mais complexa e mecanizada, mais dividida em interesses e classes, mais ‘independente’ da vida dos outros homens ela se constitui e, portanto, individualizada opondo-se à visão de Cavalcanti (2002). Discordo desse posicionamento de Fischer porque acredito que a Literatura pode representar o coletivo como forma de trazer à discussão o cotidiano do professor, nesse caso em específico. Uma das funções da arte, para Fischer (1966), é redefinir o homem, torná-lo novo e incitá-lo à permanente escalada de conhecimento sobre si mesmo. Percebo, desse modo, o texto literário como arte é capaz de contribuir para o conhecimento do homem e de suas relações com a sociedade e, porque não dizer com as relações presentes no interior de uma escola.

A arte do nosso tempo, revela-se na armadura do capitalismo, criando uma ponte nova entre o povo¹⁰ e o artista. A princípio, o capitalismo forçando o artista para fora do mecenato, deu-lhe também um grande momento histórico de livre criação; mas acabou por isolá-lo numa liberdade tão completa que ele chegou em muitos casos ao estágio absurdo de criar para os outros artistas e não para o povo. Na sociedade atual a própria angústia da condição humana só pode ser sentida por uns poucos artistas. Esse tipo de angústia é atualmente privilégio daqueles que dispõem do ócio. Entretanto, ela, a arte, precisa ser estendida a todos, ou seja, aqueles que trabalham muito às vezes ficam restritos às tarefas dos afazeres cotidianos dispensando pouco tempo ou quase nenhum à dedicação do ócio e assim apreciar a arte. Fato semelhante tem acontecido com o professor que obrigado a cumprir jornadas exaustivas de atividades pouco tem se dedicado à leitura e de modo mais específico às obras literárias. Desse modo, “A poesia é INDISPENSÁVEL. Se eu ao menos soubesse para quê.” (Fischer, 1966, p.11, apud Jean Cocteau)

¹⁰ Por ‘povo’ entenda aqui todo os indivíduos, todos os indivíduos não-artistas.

Essa afirmativa de Cocteau, resume ao mesmo tempo a necessidade da arte e o seu indiscutível papel no derradeiro mundo burguês¹¹. A arte concebida como uma possibilidade de ‘substituir a vida’, é uma metáfora, a arte concebida como o meio de colocar o homem em estado de equilíbrio com o meio circundante – trata-se de uma idéia que contém o reconhecimento parcial da natureza da arte e da sua necessidade. Segundo Fischer, a arte tem sido, é e será sempre necessária, por colocar o homem em contato com as representações do seu mundo.

O homem deseja ser um ser total, não lhe basta ser um indivíduo separado nos aspectos: psíquicos, afetivos, éticos, profissionais; essa parcialidade da sua vida individual, anseia por uma plenitude que sente e tenta alcançar, uma totalidade de vida que lhe é fraudada pela individualidade e pelas suas limitações. Ele anseia por unir na arte o seu ‘eu’ limitado com uma existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade.

Segundo Cavalcanti (2002), o texto literário estabelece uma nova ordem do cotidiano, mas não rompe totalmente com a ordem real que lhe dá origem, ficando estabelecida uma ponte com o ‘real’. A Literatura é uma grande metáfora da vida do homem. Sendo assim, é sempre surpreendente, uma maneira nova de se aprender a existência e instituir novos universos

Começou a lição de escrita.(...) E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.(...) Na verdade, o mestre fitava-nos. Como era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado. Mas nós também éramos finos; metemos o nariz no livro, e continuamos a ler. Afinal cansou e tomou as folhas do dia, tre, ou quatro, que ele lia devagar mastigando as idéias e as paixões. (Assis, M. Conto de Escola. p. 26)

Recupero das minhas lembranças um momento que identifico com o fragmento machadiano

Numa das manhãs do ano de 1976, a aula dupla de Português após o intervalo fazia-nos todos estremecer. Aluna da 5ª série da Escola Estadual Nossa Senhora D’Abadia não tinha nenhuma simpatia pelo professor da disciplina. Ele não sorria nem cumprimentava-nos apenas dizia abra o livro e copiem os exercícios no caderno - “não é para responder no livro, copiem”. Lá permanecia assentado lendo um outro livro sem dizer uma só palavra e a sala de aula no mais completo e absoluto silêncio e aí de nós se pelo menos suspirássemos um pouco mais alto. A correção era feita por nós mesmos em voz alta lendo. Ele não se dirigia à lousa e procedia da seguinte forma: com a caneta, uma caneta de

¹¹ ‘Burguesia significa a classe dos capitalistas modernos, que possuem meios de produção social e empregados assalariados’(nota de Engels[1890] presente na obra ‘O Manifesto Comunista’ de Karl Marx e Friedrich Engels)

escrita fina, ele batia na mesa e dizia “seguinte” e cada um de nós lia sua resposta se estivesse errado ele não dizia está errado, mas batia, insistentemente, na mesa até que percebíamos que algo estava errado e precisava ser corrigido.

Concordo com Cavalcanti quando afirma que a Literatura é uma metáfora da vida, pois lendo o conto machadiano pude também enxergar-me numa posição semelhante a do protagonista da trama. Chego, às vezes, a surpreender-me com a aproximação dos textos literários, depoimentos e minhas lembranças.

O desejo do indivíduo em desenvolver-se e completar-se indica que ele sente que só pode atingir a plenitude se conseguir apoderar-se das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam fazer parte dele. Aquilo que o homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias. Trata-se, portanto, do coletivo presente no indivíduo e o indivíduo como fruto de várias associações da sociedade.

Alguns posicionamentos apresentam-se nesse momento tais como: a definição de arte como meio de tornar-se única na universalidade da realidade; como o caminho do indivíduo para a plenitude do mundo em geral; como a expressão do desejo do indivíduo no sentido de identificar-se com aquilo que ele não é. Não conterà a arte, também, a perda ‘dionisíaca’ de si mesmo? Não conterà a arte igualmente o elemento ‘apolíneo’ de divertimento e satisfação que consiste precisamente no fato de que o observador se identifica com o que está sendo representado? Ou ele se distancia, escapando do poder direto com que a realidade o subjuga, através da representação do real, e esse observador liberta-se na arte do esmagamento em que se acha sob o cotidiano? O trabalho para um artista é um processo altamente consciente e racional, um processo ao fim do qual resulta a obra de arte como realidade dominada, e não um estado de inspiração embriagante.

Para conseguir ser um artista, é necessário dominar, controlar e transformar a experiência em memória, a memória em expressão, a matéria em forma para que as relações representadas produzam sentido para o público.

Para Bertolt Brecht (apud Fischer,1966), a respeito dessa qualidade libertadora da arte, afirma que:

Nosso teatro precisa estimular a avidez da inteligência e instruir o povo no prazer de mudar a realidade. Nossas platéias precisam não apenas saber que Prometeu foi libertado, mas também precisam familiarizar-se

com o prazer de libertá-lo. Nosso público precisa aprender a sentir no teatro toda a satisfação e a alegria experimentadas pelo inventor e pelo descobridor, todo o triunfo vivido pelo libertador. (p. 14)

Acredito que o professor em sua formação poderia experienciar construções como essa apontada por Brecht, ao observar que numa sociedade dividida pela luta de classes o efeito ‘imediato’ da obra de arte requerida pela estética da classe dominante passa a ser o efeito de suprimir as diferenças sociais existentes na platéia, criando enquanto texto a encenação da coletividade ‘universalmente humana’ e não dividida em classes sociais.

Em que medida a Literatura deve ater-se à vida circundante e, a seu modo, refleti-la e procurar transformá-la? Partindo desse questionamento, estabeleço algumas reflexões baseadas em Jean-Paul Sartre. O autor defende a tese do engajamento do escritor como forma objetiva de interferir na coletividade e, assim, relacionar-se com a História. Ele possui uma visão anti-individualista e, conseqüentemente, contra a noção de arte pela arte, pois pressupõe que a palavra é ‘ação’, sendo possível estabelecer uma relação do escritor com a sociedade, e de como a Literatura reflete tal elo. Acrescento às reflexões de Sartre o objeto de investigação desse trabalho, pois acredito que esse elo se estabelece também com o professor, para que o mesmo possa de uma forma engajada produzir sentido histórico e filosófico ao texto que passa a ser lido por ele.

Para Sartre (1999), o texto literário não é neutro, pelo contrário, é um texto de posicionamento que enfoca de um lado a visão do artista e de outro lado a visão do aristocratismo do leitor representando o distanciamento do artista e do leitor em relação às questões sociais. Embora o artista desejasse produzir para todos, apenas uma minoria tem acesso a tal produção, fato não muito distante dos dias atuais. Assim, Sartre ganha intensa força, colocando o leitor em contato com um escritor que efetivamente exerce a sua liberdade de ter opiniões e escreve para revelar-se como homem em situação diversa diante do mundo. As idéias desse autor poderão contribuir para iluminar a discussão sobre a natureza da Literatura e o seu papel social num país, como o nosso, em busca de sua identidade.

Segundo Sartre (1999), o escritor pode dirigir o leitor e, se descreve um casebre, mostra nele o símbolo das injustiças sociais, chegando a provocar nossa indignação, como mostra o fragmento a seguir extraído de “Memórias Póstumas de Brás Cubas”

(...) Vejo-te ainda agora entrar na sala, com as tuas chinelas de couro branco, capote, lenço na mão, calva à mostra, barba rapada; vejo-te sentar, bufar, grunhir, absorver uma pitada inicial, e chamar-nos depois à lição. E fizeste isto durante vinte e três anos, calado obscuro, pontual, metido numa casinha da rua do Piolho, sem enfadar o mundo com a tua mediocridade, até que um dia deste o grande mergulho nas trevas, e ninguém te chorou, salvo um preto velho, - ninguém, nem eu, que te devo os rudimentos da escrita. (Assis, 1959, p. 60-2)

Nesse fragmento revela-se a condição que o professor, em meados dos anos de 1865, tinha sua pessoa comparada primeiro a um animal pelos verbos usados para designar suas ações como ‘bufar’, ‘grunhir’ ele é zoomorfizado. Percebe-se, ainda, que a sociedade o vê como um indivíduo proletário com poucas condições de sobrevivência determinado pelo diminutivo ‘casinha’ e pelo substantivo ‘Piolho’ que dá nome à rua onde ele mora; o autor enfatiza que não era apenas uma ‘casinha’, mas que esta se situava na rua do ‘Piolho’ o uso de tais termos é duplamente pejorativo. Ainda hoje, alguns segmentos sociais continuam com uma visão semelhante do profissional da educação. É comum encontrar depoimentos que reforçam tal idéia, por exemplo, durante a campanha eleitoral para o governo do estado de Minas Gerais, em 1993, o então candidato a governador do Estado afirmou em discurso que ‘as professoras do estado de Minas Gerais não ganhavam mal, na verdade elas eram mal casadas’. O professor é visto como aquele que passa por inúmeras dificuldades financeiras e sociais, como sendo talvez uma forma de justificar sua condição frente à sociedade. Faz-se necessário ao professor, como leitor crítico, engajar-se nas relações que permeiam suas ações sociais e discordar de tais posicionamentos usando o exercício da leitura como forma de negar tal condição.

O escritor trabalha com significados, cabendo-lhe destrinchar o império dos signos na prosa. Para Sartre (1999):

Na verdade, o poeta se afastou por completo da linguagem-instrumento; escolheu de uma vez por todas a atitude poética que considera as palavras como coisas e não como signos. Pois a ambigüidade do signo implica que se possa, a seu bel-prazer, atravessá-lo como a uma vidraça, e visar através dele a coisa significada, ou voltar o olhar a *realidade* do signo e considerá-lo como objeto. O homem que fala está além das palavras, perto do objeto; o poeta está aquém. Para o primeiro, as palavras são domésticas; para o segundo, permanecem no estado selvagem. Para aquele são convenções úteis, instrumentos que vão se desgastando pouco a pouco e são jogados fora quando não servem mais; para o segundo, são coisas naturais que crescem naturalmente sobre a terra, como a relva e as árvores. (p. 13-14)

Estabelece-se assim, entre a palavra e a coisa significada, uma dupla relação de semelhança mágica e de significado, nesse ponto há uma aproximação com o pensamento de Fischer (1966):

(...) a arte em sua origem foi magia, foi um auxílio mágico à dominação de um mundo real inexplorado. Esse papel mágico da arte foi progressivamente cedendo lugar ao papel de clarificação das relações sociais, ao papel de iluminação dos homens em sociedades que se tornavam opacas, ao papel de ajudar o homem a reconhecer e transformar a realidade social. (Fischer, 1966, p. 19)

Para Sartre (1999) há uma diferença entre a construção do texto do prosador e do poeta, o que vale para um não vale para o outro. Para o primeiro é permitido engajar-se, pois a prosa é utilitária por essência; o prosador é um homem que se serve das palavras. Portanto, o escritor é um falador; designa, demonstra, ordena, recusa, interpela, suplica, insulta, persuade, insinua. Ao poeta cabe contemplar as palavras de maneira desinteressada.

Discordo desse posicionamento de Sartre e concordo com Lajolo e Zilberman (1991), ao afirmarem que ao poeta cabe também uma posição de engajamento, porque em 1781 ao publicar ‘Caramuru’, Santa Rita Durão o faz conscientemente de sua posição como integrante da Companhia de Jesus, portanto, com a função de catequizar os indígenas um relato poético das reais intenções do branco português que chega ao Brasil. O poeta tinha por missão o pensamento pedagógico dos jesuítas de dominar a coletividade indígena no país, como mostra o seguinte fragmento:

Vinha a noite já então seu negro manto
Despregando na lúcida atmosfera,
Quando buscam sossego ao seu quebranto
No ninho as aves e na toca a fera,
E quando o sono, com suave encanto,
Aos míseros mortais a dor modera;
Mas não modera em Diogo a mordaz cura
De amansar o furor da gente dura. (Caramuru, p. 50)

Aqui Diogo Álvares Correa, personagem da obra ‘Caramuru’, é convertido num pedagogo exemplar que, impressionado com a ferocidade dos índios antropófagos e sanguinários, dispõe a ‘educá-los’, resgatando a suposta humanidade dos selvagens. Ele sustenta a missão até alcançar o sucesso já esperado, ou seja, o processo de aculturação.

Segundo Sartre (1999), falar é agir; uma coisa nomeada não é mais inteiramente a mesma, perdeu a sua inocência. Nomeando a conduta de um indivíduo, nós a revelamos a

ele; ele se vê. E como ao mesmo tempo a nomeamos para todos os outros, no momento em que ele se vê, sabe que está sendo visto; seu gesto furtivo, que dele passava despercebido, passa a existir enormemente, a existir para todos, integra-se no espírito objetivo, assume dimensões novas, é recuperado. Depois disso, como pode querer que ele continue agindo da mesma maneira? A cada palavra que digo, engajo-me um pouco mais no mundo e, ao mesmo tempo, passo a emergir dele um pouco mais, já que o ultrapasso na direção do porvir. Seguindo tal raciocínio se o professor estiver lendo com frequência ele poderá estar mais apto a desvendar sua realidade social de forma crítica e cidadã, ele não terá como negar tal situação, mas para isso é necessário leitura, a fim de que o movimento possa ser estabelecido. O escritor engajado sabe que a palavra é ação e que desvendar é mudar suas atitudes. O homem é o ser em face de quem nenhum outro ser pode manter a imparcialidade. No caso das obras literárias essa imparcialidade quase inexistente, pois cabe ao leitor (professor) de uma forma engajada produzir o significado para o texto lido. Assim, é no ódio, na cólera, no medo, na alegria, na indignação, na admiração, na esperança, no desespero que o homem e o mundo revelam-se em suas verdades, verdades essas percebidas no texto literário por meio da ressignificação do sujeito e de suas relações com o mundo que o cerca. Ao decidir desvendar o mundo e especialmente o homem para os outros homens, o escritor assume em face do objeto a responsabilidade pela produção. Sua função é fazer com que ninguém possa ignorar o mundo e não possuir uma percepção inocente diante dele. Uma vez engajado no universo da linguagem, não pode fingir que não sabe falar: quem entra no universo dos significados, não consegue mais sair dele. Ao ler textos literários que enfocam diferentes situações do professor é possível, de acordo com a afirmativa de Sartre, que ele esteja revelando a condição do docente em várias etapas da educação em nosso país.

Graciliano Ramos no conto “D. Maria” revela-nos um lado de alguns professores que estão presentes no cotidiano das escolas brasileiras.

Felizmente D. Maria encerrava uma alma infantil. O mundo dela era o nosso mundo, aí vivia farejando pequenos mistérios nas cartilhas. Tinha dúvidas numerosas, admitia a cooperação dos alunos, e cavaqueiras democráticas anima am a sala. Certo dia apareceu na gaveta da mesa um objeto com feitiço de lápis. Lápis graúdo, alvacentos numa extremidade, escuro na outra. Que seria? Toda a aula foi interrogada, examinou o pedaço de madeira, apalpou-o, mordeu-o, balançou a cabeça e estirou o beijo indecisa. D. Maria recolheu-se, ponderou, afinal sugeriu que talvez aquilo fosse medida para o Seu Antônio Justino cortar fumo de corda. E a rapadeira de borracha, imprestável e sem ponta ficou sobre a mesa, a desafiar-nos a argúcia, a inspirar-nos humildade, junto à palmatória. A

escola exigia palmatória, mas não consta que o modesto emblema de autoridade e saber haja trazido lágrimas a alguém. D. Maria nunca o manejou. Nem sequer recorria às ameaças. Quando se aperreava, erguia o dedinho, uma nota desafinava na voz carinhosa – e nós alarmávamos. (Campadelli, 1992, p.16-17)

Nesse fragmento, Graciliano Ramos revela suas lembranças de ‘D. Maria’, professora primária com quem aprendeu as primeiras letras. Percebe-se que são recordações prazerosas de uma professora que ajudava os alunos a construírem seus.

Destaco na minha memória uma lembrança ímpar:

O ano era 1971 fui para a Pré-escola, a professora um moça muito bonita, meiga e carinhosa. Seu nome: D. Linda. Ela era diferente quase do nosso tamanho e nos ensinava com muito cuidado, nunca gritava conosco. Assentados em mesinhas com quatro colegas íamos aprendendo os primeiros movimentos do lápis, embora já soubesse ler e escrever. Assim, tornava-me uma das preferidas da professora. Lembro com muito carinho dela. As manhãs que papai leva-me para a escola, porque era meu pai quem me levava e buscava na escola. Nunca me esqueci do carinho com que aquela pequena professora nos tratava. Lembro com muita precisão dela e do modo como tratava cada um dos seus aprendizes, não me recorro de nenhuma agressão que ela tenha feito. Contava muitas histórias e despertou em nós, seus alunos, o prazer em buscar na Literatura alimento para a alma.

Comparando o texto do escritor Graciliano Ramos com minhas lembranças percebo uma aproximação significativa no trato com a professora, acredito que essa relação pode contribuir com a formação do professor pois usando o texto literário é possível estabelecer relações de aproximação o aperfeiçoamento da prática do professor através da Literatura.

Segundo Coelho (1985), para entendermos melhor o sujeito que somos precisamos realizar uma arqueologia, ir buscar os restos de memórias, lembranças, resquícios de um mundo passado, mas sempre presente porque recorrente de nossas vivências e afetos. Entretanto, nossas lembranças escorregam e só ganham sentido se nos propusermos a entendê-las numa cadeia do significante, do (não)-dito revelado na palavra aparentemente precária, tão frágil, mas “prova irrefutável” de que a comunicação entre os homens é essencial à sua própria natureza”.

Os temas abordados na Literatura podem ser considerados como problemas sempre abertos, como solicitações e expectativas, a arte não perde nada com o engajamento. Ao contrário, segundo Sartre (1999), com frequência a física submete os matemáticos a novos problemas, que os obrigam a produzir uma simbologia nova, assim também as exigências sempre novas do social ou da metafísica obrigam o artista a descobrir uma nova língua e

novas técnicas. Sabe-se que arte pura e arte vazia são a mesma coisa, e que o purismo estético foi apenas uma brilhante manobra defensiva dos burgueses do século passado, que achavam melhor serem denunciados como filisteus do que como exploradores. O escritor de hoje, não deve em caso algum ocupar-se das coisas temporais; não deve tampouco alinhar palavras sem significado, nem procurar apenas a beleza das frases e das imagens: a sua função é passar mensagens aos seus leitores. O que vem a ser, então, uma mensagem?

Ainda segundo Sartre (1999), quando um livro apresenta pensamentos inebriantes que oferecem a aparência de razões só para se dissolverem sob o nosso olhar e se reduzem às batidas do coração, quando o ensinamento que se pode extrair dele é radicalmente diferente daquele que o autor quis dar, chama-se a esse livro mensagem.

É interessante destacar em sua obra, ‘O que é Literatura?’, que Sartre (1999) compara o objeto literário a um pião, que só existe em movimento. Para fazer surgir o movimento do pião é preciso dispará-lo, na Literatura é necessário, também, um ato concreto, a leitura, e a compreensão das relações ficção-realidade só dura enquanto a leitura durar. O escritor pode ler o que ele escreve, mas só um outro leitor trará a completude de sua obra porque haverá a interlocução autor-leitor, é uma relação dialógica. Ler implica prever, esperar. Prever o fim da frase, a frase seguinte, a outra página; esperar que elas confirmem ou afirmem essas previsões; a leitura se compõe de uma quantidade de hipóteses, de sonhos seguidos de despertar, de esperanças e decepções; os leitores estão sempre adiante da frase que lêem, num futuro apenas provável, que em parte se desmorona e em parte se consolida à medida que a leitura progride, um futuro que recua de uma página a outra e forma o horizonte móvel do objeto literário. Ora, a operação de escrever comporta uma quase-leitura implícita que torna impossível a verdadeira leitura. O escritor não prevê nem conjectura: ele projeta, por isso, é difícil o escritor ler o que ele mesmo escreve. Assim, para onde quer que se volte, o escritor só encontra o ‘seu’ saber, a ‘sua’ vontade, os ‘seus’ projetos, em suma, a si mesmo; nada atinge além da sua própria subjetividade; o objeto por ele criado está fora do seu alcance, ele não o cria ‘para si’. Quando se relê, já é tarde demais; a seus olhos, sua frase jamais será inteiramente uma ‘coisa’, um objeto. Se o escritor existisse sozinho, poderia escrever quanto quisesse, e a obra enquanto ‘objeto’ jamais viria à luz: só lhe restaria abandonar a pena ou cair no desespero. Mas a operação de escrever implica a de ler, como seu correlativo dialético, e esses dois atos conexos necessitam de dois agentes distintos. É o esforço conjugado do

autor com o leitor que fará surgir esse objeto concreto e imaginário que é a obra. Só existe arte por e para outrem.

Assim, desde o início, o sentido não está mais contido nas palavras, ou seja, as palavras podem estar alinhadas num livro podem ser lidas uma a uma sem que isso faça surgir o sentido da obra: o sentido não é a soma das palavras, mas sua totalidade. Nada acontecerá se o leitor não se colocar, logo dentro do texto com as intenções particulares surgidas a partir da leitura, a leitura é criação dirigida. Uma vez que a criação só pode encontrar sua realização final na leitura, o artista deve confiar a outrem a tarefa de completar aquilo que iniciou, uma vez que é só através da consciência do leitor que ele pode perceber-se como essencial à sua obra, uma vez que toda obra literária é um apelo. Escrever é apelar ao leitor para que este faça passar à existência objetiva o desvendamento que empreende por meio da linguagem. Percebo que ao enfocar a formação de professores através do texto literário poder-se-ia criar um caminho alternativo para que tal ação ganhe uma visão diferenciada.

Para Sartre (1999) o livro não serve

à minha liberdade: ele a requisita. Com efeito, não seria possível dirigir-se a uma liberdade enquanto tal pela coerção, pela fascinação ou pelas súplicas. Para atingi-la, há apenas um método: primeiro reconhecê-la, depois confiar nela, por fim, exigir dela um ato, em nome dela própria, isto é, em nome dessa confiança que depositamos nela. Assim, o livro não é, como a ferramenta, um meio que vise a algum fim: ele se propõe como fim para a liberdade do leitor. (p. 40)

Penso que o professor exerce sua liberdade quando percebe as possibilidades de análises que há na obra. A liberdade é exercida e reafirmando as palavras de Sartre a leitura é um exercício de generosidade; segundo o autor, e aquilo que o escritor pede ao leitor não é a aplicação de uma liberdade abstrata, mas a doação de toda a sua pessoa, com suas paixões, suas prevenções, suas simpatias e antipatias, seu temperamento sexual, sua escala de valores. Somente essa pessoa entregar-se-á com generosidade; a liberdade a atravessa de lado a lado e vem transformar as massas obscuras da sua sensibilidade. O homem que lê eleva-se ao plano mais alto. Penso que tal plano poderia ser conquistado pelo profissional que trabalha com a educação, só assim talvez ele estivesse melhor preparado para os desafios que se apresentam a ele no cotidiano escolar.

Sartre (1999), afirma que a liberdade de escrever implica a liberdade do cidadão, não se escreve para escravos, o professor não pode ser compreendido como escravo do

sistema. A arte da prosa é solidária com o único regime onde a prosa conserva um sentido: a democracia. Quando uma é ameaçada, a outra também é. E não basta defendê-las com a pena. Chega um dia em que a pena é obrigada a deter-se, e então é preciso que o escritor pegue em armas. Assim, qualquer que seja o caminho que você tenha seguido para chegar a arte, quaisquer que sejam as opiniões que tenha professado, a Literatura o lança na batalha; escrever é uma certa maneira de desejar a liberdade; tendo começado, de bom grado ou à força você estará engajado. Isso implica na liberdade concreta e cotidiana que é preciso proteger, tomando partido nas lutas políticas e sociais.

Ao focar textos literários voltados para o cotidiano escolar percebo o quanto é importante exercer a liberdade, que o autor concede ao leitor, visualizar as situações cotidianas que perpassam os vários períodos desde a colonização até os dias atuais para visualizar a realidade, pois o escritor recria com uma postura engajada tal rotina. Resta, então abandonar a condição de ‘escravos’, que não enxergam e não opinam para exercer a postura democrática e cidadã capaz de modificar as relações existentes. Seria possível mudar tais relações? Talvez a resposta a tal questionamento seja negativa, mas há uma possibilidade de se conseguir enxergar tais relações de um modo crítico, às vezes não será possível transformar tudo. Entretanto, uma vez exercida a liberdade de ler a realidade usando o engajamento o professor não será o mesmo e isso poderá ser o início de uma mudança em suas ações. A prática da leitura como desencadeadora da formação profissional poderá tornar-se um caminho, prazeroso e poder-se-á estabelecer um diálogo maior com o autor e/ou outros leitores. Isso é possível.

Segundo Sartre (1999), o leitor a quem ele se dirige não tem a inocência do bom selvagem, a quem preciso explicar tudo desde o princípio da ação até à sua conclusão, não é um espírito neutro nem uma tábua rasa. Também não tem a onisciência de um anjo ou do Pai Eterno. Suspenso entre a ignorância total e o conhecimento total, possui uma bagagem definida que varia de um momento a outro, mas que se revela em sua constituição histórica. Não se trata de uma consciência instantânea, de uma pura afirmação intemporal de liberdade; ele tampouco paira acima da história: está engajado nela. Os autores também são históricos; e é justamente por isso que alguns deles almejam escapar dessa História por um salto na eternidade. Os homens mergulhados na história contribuem do mesmo modo para fazê-la assim como para descrevê-la e, como sujeitos historicamente situados, só podem registrar esse fato através da Literatura.

A liberdade não é possuída, mas é exercida numa situação histórica; cada livro propõe uma libertação real a partir de uma situação particular que se revela para aquele que lê. Existe em cada um de nós um recurso implícito, a leitura, que permite-nos associar a um determinado escritor. Pode-se dizer que a escolha que o autor faz de um determinado aspecto do mundo é decisiva para a escolha do seu leitor, e, portanto decide qual é o tema da obra. Assim, todas contêm em si a imagem do leitor a quem se destinam. Tal afirmativa reforça a hipótese desse trabalho: os textos literários e entre eles os que enfocam o cotidiano escolar com seus elementos próprios como: professores, alunos, castigos, ensino, aprendizagem, poderia ser destinado a um leitor específico, neste caso o docente, para refletir sobre a sua formação e práticas pedagógicas. Acredito que os textos levariam o professor a perceber as relações pedagógicas, políticas e sociais que envolvem o ensino-aprendizagem de uma forma que o ajudaria a ler seu cotidiano e as relações inter e intra-sociais inerente ao ambiente escolar.

É certo que o autor não age sobre os leitores, ele apenas faz um apelo à liberdade deles para que as suas obras surtam algum efeito sobre ele, é preciso que o público as assuma por meio de uma decisão incondicionada. A obra escrita pode ser condição essencial da ação, ou seja, tomada da consciência reflexiva. A essa afirmativa acrescento as reflexões de Elias (1994) sobre os fenômenos sociais e suas relações com os indivíduos. A coletividade é representada no indivíduo, isto é, ao retratar o indivíduo, aqui no caso um professor o autor não está evidenciando apenas um professor em especial ou aquele descrito no texto literário, mas o que há de coletivo e que acontece de forma regular em consonância com a sociedade a qual ele pertence, trata-se de uma ‘sociedade de indivíduos’. Retomando o texto literário ‘Conto de Escola’, de Machado de Assis, ao mostrar o postura do professor Policarpo ele não estava revelando apenas a atuação desse professor mas da maioria dos professores do século XIX. Acredito que isso seja importante para trazer as discussões em cursos de formação de professores esse ‘eu’ que representava um ‘nós’ (uma coletividade).

Percebo uma aproximação do pensamento de Sartre e Elias, quando o primeiro afirma que a Literatura manifesta tanto melhor a subjetividade do indivíduo quanto mais profundamente traduz as exigências coletivas, e vice-versa. Através da Literatura a coletividade passa à reflexão e à mediação, adquire-se uma consciência infeliz, uma imagem não-equilibrada de si mesma. A coletividade busca incessantemente modificar e aperfeiçoar-se e a Literatura torna-se uma das possibilidades de se atingir tal fim.

As formas de inserção social da Literatura, segundo Lajolo e Zilberman (1991), não se trata de ser ou não essencial o rompimento com os laços dominantes, mas é imprescindível à Literatura circular para que a realidade possa ser transformada. Para as pesquisadoras ao examinar-se os intercâmbios entre a Literatura e a sociedade, não importa apenas a maneira como os textos representam as relações sociais engendradas por determinado modo de produção, mas importa, também a forma como o texto encena sua inserção no sistema de produção. Ou seja, cada texto não apenas representa sua poética, mas também ao mesmo tempo delinea e instiga certos modos de representação e de leitura, antecipando e orquestrando, rompendo e/ou contradizendo suas possibilidades de diálogo com a sociedade. Assim, a Literatura concebida como parte do sistema cultural do mundo capitalista, existe considerando as relações burguesas dessa sociedade. Após a descoberta da imprensa a Literatura pode ser constituída como prática social difundida, satisfazendo ou criando consumidores e mobilizando um mercado e transformando a Literatura em mercadoria. Fischer (1966) é interlocutor presente nesse momento por, também, acreditar que a arte transforma-se em comércio atendendo à exigência de uma dada sociedade, no caso, a burguesa.

O Rei Midas transformava tudo que tocava em ouro: o capitalismo transformou tudo em mercadoria.(...) Em tal mundo, a arte também se tornou uma mercadoria e o artista foi transformado em um produtor de mercadorias. (p. 59)

Na obra literária ‘Conto de Escola’ o autor, Machado de Assis, também revela de forma engajada que o desejo dos pais era que seus filhos tornassem-se burgueses através da escola:

(...) meu pai... Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial (...). Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. (Assis, 1983, p. 25)

Esse pensamento não foi enfocado apenas durante o Realismo, percebe-se ao longo da trajetória literária no Brasil indícios de que a escola contribuía para a ascensão social e como forma de dominar as classes proletárias e desprestigiadas socialmente. Durante o Quinhentismo brasileiro é possível perceber a intenção dos jesuítas em dominarem aqueles que aqui estavam e em consequência disseminar a idéia de que a escola era necessária para todos, a fim de que pudessem compreender o pensamento do branco europeu e assim

atender-lhes mais prontamente. Os jesuítas, como primeiros professores no Brasil, evidenciaram um projeto educacional no país embasado na catequização, escolas destinadas, primeiramente, aos indígenas atendendo a exigências da metrópole. Anchieta, que chegou ao Brasil em 1553, descreve em seus relatórios o funcionamento da escola:

Os padres lhes pregam nas festas principais e lhes ensinam a doutrina cristã duas vezes ao dia, pela manhã acaba a missa em português, e em sua língua, e à tarde, acabando seus serviços, o diálogo da fé e aparelho da comunhão e confissão, e todos(...) respondem às perguntas com grande candura. Os filhos dos índios aprendem com nossos padres a ler e escrever, contar, cantar e falar português e tudo tomam mui bem. (Anchieta, 1946, p. 45)

A ação educativa é descrita por Anchieta (apud Zilberman, 1991) como ‘escola de ler, escrever e algarismo, uma classe de latim e lição de casos de consciência para toda a sorte de gente’; tal descrição coincide com a feita pelos escritores séculos depois, por exemplo, Machado de Assis.

O comportamento dos ‘alunos’, em 1585, é muito próximo àquele mostrado por Machado de Assis em ‘Conto de Escola’; há uma correspondência entre os alunos como evidencia o seguinte fragmento:

‘(...) Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler escrever e contar, para me meter de caixeiro.(...) Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; comeram os trabalhos. (...) Começou a lição da escrita .’ (Assis, 1992, p.25)

Os alunos eram “educados” para obedecer, há um ‘poder’ que é exercido para regular as ações, pensamentos e aprendizagens dos mesmos. Arriscaria a afirmar que os textos literários apontam para uma escola que com frequência atende aos interesses de uma determinada classe que está no poder ou que detém a supremacia da sociedade. E o professor é a autoridade que irá concretizar tal sonho, por isso tudo que ele fez, faz e fará é legitimado pela família.

Dentre os depoimentos coletados é possível perceber, claramente, na fala de uma professora do Ensino Fundamental esse ‘poder’ da autoridade do professor frente às famílias

Eu respondi a professora e isso chegou ao conhecimento do meu pai através de minha mãe. Levei uma surra dele, porque professora não é para ser respondida isso era errado. (Depoimento coletado em fevereiro de 2004)

As famílias acreditavam que a forma correta de se acender a outra classe social era por meio do estudo, assim sendo o professor como autoridade responsável por esse sonho não deveria ser contrariada, nem desobedecida e muito menos contestada.

No campo literário algumas personagens que desempenharam a função docente, como os padres da Companhia de Jesus durante o Quinhentismo brasileiro; Diogo Álvares Corrêa em ‘Caramuru’, no Arcadismo, marcam a prática docente do país. Durante o Arcadismo no Brasil, por exemplo, Santa Rita Durão através de Diogo Álvares Corrêa situa o primeiro professor, a personagem não é apresentada como um aventureiro, embora seja navegante e náufrago. O náufrago é convertido num pedagogo exemplar que, impressionado com a ferocidade dos índios antropófagos e sanguinários, dispõe-se a educá-los como evidencia o seguinte fragmento de ‘Caramuru’:

Quanto mereces mais que em douta lira,
Se cante por herói quem, pio e justo,
Onde a cega nação tanto delira,
Reduz à humanidade um povo injusto?
Se por herói no mundo só se admira,
Quem tirano ganhava um nome augusto,
Quanto o será maior que o vil tirano,
Quem nas feras infunde um peito humano? (p.57)

O intuito pacifista do poema parece evidente, razão pela qual ascende par ao primeiro plano a tarefa de educar os índios. Para visualizar a função da personagem Diogo Álvares Corrêa faz-se necessário recorrer a alguns clássicos da Literatura¹² como ‘Odisséia’, de Homero, ‘Robinson Crusoe’, Daniel Defoe em que as personagens ajudam a compreender melhor as ações de Diogo. Com Ulisses de Homero percebe-se na presença mítica da personagem o desejo do eterno retorno às suas origens; através de Robinson o desbravamento das terras virgens e recém descobertas; não se pode esquecer que Diogo, historicamente, representa a própria figura dos padres jesuítas que se lançam à catequese dos indígenas. Segundo, Cândido (apud Zilberman, 1991) Diogo é ‘como uma espécie de missionário em embrião, que prepara os caminhos regulares da catequese’.

Já na obra ‘ Conselho a meus filhos’, atribuído a Alvarenga Peixoto, poeta brasileiro, há um retrato da realidade

Neste tormentoso mar

¹² Clássicos da Literatura considero aqui como obras atemporais e que, portanto, transcendem o espaço temporal e contribuem para a formação do homem nas dimensões política, econômica, social, afetiva.

D'ondas e contradições,
 Ninguém soletre feições,
 Que sempre se há de enganar;
 Da cara a corações Há muitas léguas que andar.

(...)

Não vos deixeis enganar
 Por amigos, nem amigas,
 Rapazes e raparigas
 Não sabem mais que asneiar;
 As conversas e as intrigas
 Servem de precipitar.

Sempre vos deveis guiar
 Pelos amigos conselhos
 Que dizem que ratos velhos
 Não há modos de os caçar:
 Não bastam ferros vermelhos,
 Deixem um pouco esfriar.

(...)

Deveis-vos acautelar
 Em jogo de paro e topo,
 Prontos em passar o copo
 Nas angolinas do azar:
 Tais as fábulas de Esopo
 Que vós deveis estudar.

Quem fala, escreve no ar.
 Sem pôr vírgulas, nem pontos,
 E pode quem conta contos,
 Mil pontos acrescentar;
 Fica um rebanho de tontos
 Sem nenhum adivinhar.(p.178-80)

O poeta enfatiza que ‘não basta somente ler’, referindo-se a ‘soletrar feições’, mas estar em um ambiente mediado pelo alfabeto e a escola, indicando que, mesmo precariamente, o mundo das letras e suas instituições infiltravam-se no cotidiano das pessoas. A ascensão da escola fez parte da revolução burguesa, que recorreu à educação como forma de preparar seus quadros e, ao mesmo tempo, desafiar o poder feudal, fundado na propriedade da terra e nos títulos herdados. Foi preciso organizar a escola segundo padrões novos oferecidos por uma pedagogia também reformada, praticada a partir de conteúdos que resumiam o conhecimento reunido pela burguesia até aquele momento. Esvaziou-se o processo de aprendizagem consolidado pela aristocracia, voltado para a formação pessoal. Nesse sentido, segundo Zilberman (1991), a burguesia coletiviza o processo, ao mostrar que, em princípio, todos estão virtualmente habilitados a ele. Embora,

diga-se que a educação é para todos isso não passa de uma utopia; ela não é para todos ela serve aos interesses de uma determinada classe social – a burguesia. Em o ‘Verdadeiro método de estudar’, de Luiz Antonio Verney em 1746 (apud Zilberman,1991) o método valoriza a aprendizagem da língua vernácula, pois ela é o instrumento de identificação de um grupo , de uma nação, dessa forma Verney defende a idéia de que ‘o primeiro princípio de todos os estudos deve ser a gramática da própria língua’. Percebo nessa defesa a Língua como modo de manter a identidade da nação de tornar o grupo social forte. Entretanto, no texto do conto Machado de Assis revela ironicamente como a gramática, a normatização da Língua, era trabalhada na escola, não como forma de emancipação do sujeito, mas como punição o que acentuava e acredito acentua até hoje a aversão à língua materna isso aparece com grande ênfase inclusive torna-se objeto de corrupção do protagonista “Conto de Escola” , conforme evidencia o seguinte fragmento “(...) ele me daria a moeda, eu lhe explicaria um ponta da lição de sintaxe. Não conseguira reter nada do livro, estava com medo do pai. (p. 27)

O mecanismo de aprisionamento da realidade social precisa ser mostrado sob uma luz que devaste a ‘alienação’ do tema e das personagens. Uma obra de arte pode apoderar-se da platéia não através de identificação passiva, mas através de um apelo à razão que requeira ação e decisão. As normas que fixam as relações entre os homens hão de ser tratadas no texto como ‘temporárias e imperfeitas’, de maneira que o leitor seja levado a algo mais produtivo do que a mera observação, seja levado a pensar o curso da história e incitado a formular um julgamento, afinal, daquilo que ele leu. Desse modo, o espectador que vive do trabalho virá ao teatro para

(...) divertir-se assistindo às suas próprias atribuições, às durezas do trabalho de que depende a sua subsistência, bem como para sofrer os impactos das suas incessantes transformações. Aqui, ele poderá produzir-se a si mesmo da maneira mais fácil, pois o modo mais fácil de existência é exatamente a arte. (Brechet, apud Fischer, 1966. p. 15)

A arte pode ser condicionada pelo seu tempo e representa o coletivo em consonância com as idéias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular. Mas ao mesmo tempo, a arte supera essa limitação e de dentro do momento histórico, cria também um momento universal em que a humanidade percebe-se no seu desenvolvimento social. Assim, percebe-se que há continuidade e descontinuidade entre as obras narradas e os fatos historicamente apresentados, isso faz com que haja uma

aproximação entre as tramas e a vida do homem. Chamo atenção aqui para o fato de o professor estar atento a tais elementos de continuidade para que de alguma forma possa constituir-se enquanto homem da História e notar as relações intrínsecas que são regidas no seu tempo. Com efeito, o professor reconstruiria sua função de mediador no processo ensino-aprendizagem ao fazer uso da Literatura¹³ como forma de ajudar o aluno a tornar-se um ser crítico e sintonizado com a realidade sócio-histórica e cultural em que está inserido.

Há uma continuidade de ações e relações entre os indivíduos que persiste em meio às lutas de classes, apesar dos períodos de mudança violenta e de revolução social. Como acontece com a evolução do mundo, a história da humanidade não é apenas uma a descontinuidade, mas também uma continuidade de atos que não são rompidos ao longo do tempo. Os traços constantes do ser humano são fixados também na arte historicamente condicionada. As condições rudimentares de uma sociedade baseada na escravidão citada pela história de Homero, Ésquilo e Sófocles são marcos que pertencem ao passado. Entretanto, à medida que no interior daquela sociedade, descobriram a grandeza do homem, deram forma artística aos seus conflitos e às suas paixões e exprimiram suas potencialidades ilimitadas, permaneceram modernos, sempre atuais, exercitando e exercendo a liberdade de criar.

A utilização de textos literários ligados à formação do professor, ainda que esse professor não seja professor de Língua Portuguesa, pode contribuir com sua formação enquanto homem, pois os temas continuam atuais desde a Antigüidade clássica como: lutas sociais, exercício de liberdade e do poder; verossimilhança com o cotidiano dos indivíduos; ações individuais que representam as coletivas. O professor independente da área em que atua pode perceber o quanto sua organização de pensamento agilizará sua compreensão e inserção no seu contexto histórico, pois o homem é um Ser historicamente construído, conhecer essa história é uma necessidade e é possível tal construção ser feita por meio da arte.

Fischer (1966) afirma que a arte em sua origem foi magia, foi auxílio mágico à dominação de um mundo real inexplorado. Esse papel mágico da arte foi progressivamente cedendo lugar ao papel da classificação das relações sociais, ao papel de iluminação dos homens em sociedade que se tornavam opacas, ao papel de ajudar o homem a reconhecer e transformar a realidade social. Entretanto, uma sociedade altamente complexa, com suas relações e contradições sociais multiplicadas, já não pode ser representada à maneira dos

¹³ O termo Literatura aqui será usado como a elaboração de texto literários e poéticos, portanto atemporais.

mitos. Tal sociedade exige reconhecimento preciso e consciência global diversificada, para romper com as formas rígidas dos tempos primitivos em que o elemento mágico ainda operava e chega-se a formas abertas e à liberdade formal. A arte não é uma mera descrição clínica do real. Na medida, sua função concerne sempre ao homem total, capacita o 'eu' a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser. O artista não se serve apenas da razão e da argumentação, serve-se também do sentimento e da sugestão. Não se limita a colocar o seu público em face da obra de arte; permite-lhe igualmente 'entrar' nela. A arte pode proporcionar ao professor a compreensão necessária do mundo intelectualizado, relacionando-o ao seu momento vivido e assim retirar da arte bases históricas e filosóficas para se compreender a realidade em que está inserido.

A função essencial da arte para uma classe destinada a transformar o mundo não é a de 'fazer mágica' e sim a de esclarecer e incitar à ação; entretanto é também verdade que um resíduo mágico na arte não pode ser inteiramente eliminado, senão a arte deixa de ser arte. Como Fischer (1966) enfatiza que a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo, mas também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente. (p.20).

A arte é uma forma de trabalho, e o trabalho é uma atividade característica do homem, assim ele serve aos interesses de um determinado grupo social, o dominante, no caso aos interesses burgueses. Entretanto, é bom ressaltar que como a arte é a recriação do real, ela se apropria disso para através do trabalho denunciar uma determinada situação, no caso específico dessa investigação denuncia-se o cotidiano da sala de aula por meio dos textos literários. Marx definiu o trabalho da seguinte forma:

O processo do trabalho é... atividade deliberada ... para a adaptação das substâncias naturais aos desejos humanos; é a condição geral necessária para que se efetue um intercâmbio entre o homem e a natureza; é a condição permanente imposta pela natureza à vida humana e, por conseguinte, independente das formas da vida social – ou, melhor, é comum a todas as formas sociais. (Fischer, 1966, p.21)

O trabalho é a transformação da natureza. O homem também sonha com um trabalho mágico que transforme a natureza, sonha com a capacidade de mudar os objetos e dar-lhes nova forma por meios mágicos, ou melhor, a recriação da realidade torna-se um princípio mágico. O homem é, por princípio, um mágico. Estabeleço aqui um paralelo com

Tardif (2001) quando ele afirma que o professor necessita resgatar seu papel de artista principal.

O homem tornou-se homem através da utilização de ferramentas. Ele se fez, produziu-se a si mesmo, fazendo e produzindo ferramentas. Não há ferramentas sem o homem, nem homem sem ferramentas, homem e ferramentas estão ligados por ser essa relação parte da constituição de uma sociedade.

Considero que Literatura pode tornar-se uma ferramenta para o professor, a fim de ela possa contribuir para a sua auto-formação e em consequência, para a do aluno estabelecendo assim, relações com o cotidiano em que está inserido.

A Literatura pode tornar-se um potente instrumento de trabalho para o homem se ele se apropriar do movimento que ela faz para revelar o real. Com efeito, a realidade, digo, o contexto da sala de aula poderá ser sutilmente revelado, discutido e denunciado por meio de um texto que represente tal realidade. O professor dentre tantos tipos de texto, mas de modo específico através do literário, pode perceber-se enquanto agente de sua prática docente estabelecendo uma relação entre o texto e o cotidiano. Acredito que a Literatura possa ser um dos instrumentos para se conseguir uma formação engajada e consciente do professor. Conquistou-se uma nova força sobre a natureza e essa nova força é potencialmente ilimitada, pois nessa descoberta está uma das raízes da mágica e, por conseguinte, da arte. É fantástico poder ler a realidade através da magia de uma obra literária, não sendo necessário estar lá no tempo e espaço determinado pelo período do texto, mas é possível lê-lo no cotidiano das páginas impressas de uma obra e assim produzir semanticamente a realidade em que se está inserido.

O desenvolvimento do trabalho na sociedade capitalista exigia um sistema de novos meios de expressão e comunicação que ultrapassassem os poucos sinais conhecidos pelo mundo. A linguagem como instrumento de interação social surge juntamente com os instrumentos de trabalho desse sistema social. A Literatura apresenta-se como um possível sinal mais avançado para contribuir com o homem na leitura de sua realidade pautada na criticidade.

Parafraseando Goethe, escritor alemão, diria que a Literatura faz mais o povo do que o povo faz a Literatura, pois por meio dela pode-se conhecer muito da realidade político, social, econômica e epistemológica de uma nação.

Humboldt (apud Fischer, 1966) ao dizer que a interdependência entre pensamento e trabalho torna claro que as linguagens não são, realmente, meios de apresentação de uma

verdade já conhecida, mas, antes, meios de descoberta de uma verdade até então desconhecida. É certo que se trata de uma descoberta arrojada, mas o que se descobre é mais propriamente a realidade do que a verdade: a realidade que se cria no trabalho e pelo trabalho na linguagem e pela linguagem. O mesmo raciocínio vale para o campo literário, as descobertas são progressivas e desnuda-se a realidade que pode ou não ser verdadeira, depende de quem a legitima como tal. Essa realidade através do campo literário pode pertencer ao sensorial e ao supra-sensorial; quanto mais ricas e mais complexas tornam-se as relações, tanto mais rica e mais complexa é a natureza da realidade.

A arte era um instrumento mágico e servia ao homem na dominação da natureza e no desenvolvimento das relações sociais, era um instrumento mágico, uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência. Hoje, continua sendo arma para a sobrevivência da cultura para um melhor aprimoramento de qualquer profissional e principalmente o da educação. A arte é uma produção coletiva e não individual, mesmo que a sociedade seja dividida em classes, ela capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira. A arte ela própria, é uma realidade social.

O artista, enfoca o escritor, reconhece uma dupla missão social: aquela que lhe era diretamente imposta pela cidade, pela corporação ou pelo grupo social e aquela que lhe vinha indiretamente da experiência coletiva por ele assumida, isto é, aquela que lhe vinha de sua própria consciência social. O professor poderia ser o elemento de ligação entre a arte e o aluno, entretanto para isso faz-se necessário que também ele seja um homem das artes que as compreenda para ajudar a construção do outro na sua individualidade.

Se o escritor durante o Romantismo fez de seu trabalho aquilo que ele pretendia denunciar: a mercadoria, por que a Literatura promotora de denúncias sociais e, portanto, ‘mercadorias’ não poderia ser mais consumida no cotidiano do espaço escolar? O que estaria faltando? “Comerciantes” dispostos a propagar esse produto para ser consumido? Ou trata-se de uma mercadoria perigosa demais para ser consumida e, portanto propagada?

Fischer (1966), afirma que em um mundo alienado, no qual unicamente as coisas possuem valor, o homem torna-se um objeto entre objetos: o mais impotente, o mais desprezível dos objetos. Alienando-se de si mesmo, o homem adquire consciência de si como um fetiche, um boneco. Nessa análise de Fischer é possível estabelecer uma aproximação com Tardif (2002), quando esse discute sobre a formação do professor, ou

melhor, quando não se considera a subjetividade evidenciando o professor ora como técnico que aplica conhecimentos produzidos por outros ora como agente social cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos. Percebo aqui, uma estreita aproximação entre os saberes experienciais do professor e o modo como ele considera correto para desenvolver no aluno a aquisição do conhecimento. Esse profissional traz em sua bagagem humana e pedagógica as situações de humilhação pelas quais sua aprendizagem foi adquirida; assim ele passa a reproduzir aquilo que ele vivenciou enquanto aluno. Portanto, acaba também humilhando, expondo seu aluno a situações vexatórias para promover o desenvolvimento do aluno mesmo que para isso use o desafio. Em ambas as formas o professor não passa, segundo o autor, de um boneco de ventríloquo, ou ele aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é um brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir, forças que somente os pesquisadores das ciências sociais podem realmente conhecer. Se um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator ‘artista’, na concepção de Fischer (1966), no sentido forte do termo, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

A tarefa decisiva da Literatura e da arte socialistas contemporâneas – a tarefa de representar a nova realidade através de meios de expressão adequados a ela – está intimamente ligada a outro problema do nosso tempo: o ingresso de milhões de pessoas na vida cultural. Hoje a sociedade industrializada precisa do indivíduo que saiba ler e escrever. O conhecimento desenvolve-se juntamente com a indústria.

Entretanto, o ‘homem comum’ pertence ao mundo ilusório dos clichês quase inexistente como o ‘trabalhador’ ou ‘intelectual’. Mesmo no mundo capitalista, com sua tendência comercial para o nivelamento, supressão da diferença cultural, as diferenças persistem e são muito maiores do que podem supor os simplistas.

A função permanente da arte é recriar para a experiência de cada indivíduo a plenitude daquilo que ele não é, isto é, a experiência da coletividade. A magia da arte está em que nesse processo de recriação, ela mostra a realidade como passível de ser transformada, dominada.

Toda arte liga-se à identificação, a essa capacidade infinita do homem para se metamorfosear, de modo que, como Prometeu, ele pode assumir qualquer forma e viver mil vidas diferentes sem se destruir pela multiplicidade de sua experiência. A arte - como meio de identificação do homem com a natureza, com os outros homens e com o mundo, como meio de fazer o homem sentir e conviver com os demais, com tudo o que é e com o que está para ser – está fadada a crescer na mesma medida em que o homem.

O homem, que se tornou homem pelo trabalho, que superou os limites da animalidade transformando o natural em artificial, o homem, que se tornou um mágico, o criador da realidade social, será sempre o mágico supremo, será sempre Prometeu trazendo o fogo do céu para a terra, será sempre Orpheu enfeitiçando a natureza com a sua música. Enquanto a própria humanidade não morrer, a arte não morrerá. Acredito que o professor necessita da arte para se constituir um professor melhor qualificado independente da área de atuação, uma vez que é constitutivo do próprio homem conhecer, acompanhar e discorrer sobre a arte aliando-a ao seu cotidiano.

CAPÍTULO III

TEXTO LITERÁRIO E LEMBRANÇAS DE PROFESSOR

A interação é maior quando o objeto, em vez de fatos vividos por outros, narrados por um sujeito-historiador que deles não participou, são fatos vividos pelo próprio sujeito e por ele mesmo narrados – sujeitos-memorialistas. (Soares, 1991. p. 39)

Segundo Cavalcanti (2002), apontar a Literatura como espaço próprio para se ampliar o mundo simbólico é concebê-la como sendo um espaço de luz/sombra, no qual a estrutura narrativa é uma possibilidade, um universo de significância.

A palavra é o fio condutor que nos permite traçar caminhos de integração entre a Literatura e o psiquismo humano. Acredito que a Literatura pode ser utilizada como ‘fio de Ariadne’ no labirinto atual para a compreensão de si mesmo nos aspectos pessoais e profissionais. A Literatura poderá vir a ser uma matéria ideal para ser utilizada como eixo organizador em currículos, cursos ou programas que se queiram trabalhar.

Faz-se necessário descobrir a Literatura não só como um produto da imaginação criadora do homem, como afirma Coelho (2000), mas também como um meio de problematizar o real – uma espécie de ‘encruzilhada’ por onde passam e se cruzam todos os caminhos que formam o ‘mapa’ da sociedade. Literatura é a transformação da vida em palavras, em linguagem, é um dos instrumentos mais fecundos para a formação da mente do educando e, por que não dizer do próprio professor, revelo-me nesse contexto.

Gostaria de deixar registrado neste momento o quanto a Literatura ajudou-me a perceber a realidade de uma forma bem mais engajada. A ponto de eu desejar que todos, ou pelos menos alguns professores experimentassem a experiência de perceber as entrelinhas de um texto, a sutilidade, a ironia com que alguns escritores relatam situações do cotidiano humano e escolar. Eu diria que o texto literário por si só é uma grande escola, uma escola de fazer gente pensar. Ao olhar para minha trajetória docente e humana percebo o quanto de minha ingenuidade enquanto leitora e professora foi perdida também pela leitura entre

tantos textos os literários. Tento sistematicamente despertar em outros colegas aquilo que a leitura pode proporcionar-me, o engajamento.

Nos países do primeiro mundo já existe uma preocupação concreta com o fracasso da educação direcionada prioritariamente para as ciências exatas e biológicas, descobrindo-se, cada vez mais, que esses dois campos, segundo pesquisadores, perdem o sentido quando não complementados pelo das humanidades. Assim, encara-se o imediatismo como uma forma de garantir o sucesso escolar, desconsiderando, portanto, a profundidade temática ou mesmo a abstração. A escola é transformada não num espaço de vivência, mas num espaço de terror e tortura, de fardo, tendo em vista apenas e tão somente a memorização.

Transmitir ao aluno a idéia de que aprender é um processo que vale por si mesmo o conduziria à valorização da leitura. Se a mesma for obrigatória, vista, portanto, como uma atividade criminosa não trará o benefício esperado que a Literatura pode trazer com sua gama de possibilidades, sua possibilidade de alargar o conhecimento de mundo e do homem. A Literatura não nos dá apenas aquilo que não podemos viver em nossas limitações: ela revela, ela ilumina nossa limitada vivência, conferindo-lhe o sentido que, de outra forma, dificilmente, poder-se-ia captar em nosso envolvimento cotidiano.

Cecília Meireles, em 'Problemas da Literatura infantil' (apud Gonçalves, 2000), evidencia que três fatos são importantes na leitura: a criança escolhe; lê com prazer e lê com proveito. Segundo a autora, a Literatura infantil é feita por adulto que imagina o que a criança aprecia. Não se trata de ser um livro simples, simplório, mas sim um livro que afete o mundo da criança, que lhe diga respeito, que respeite, e que contribua para sua formação. Estenderia tal afirmação para qualquer Literatura, inclusive o adulto também deveria fazer tais opções para que aprenda e saiba julgar se o texto é ou não apropriado para sua leitura. Para a autora, o livro infantil é aquele que entretém a criança, e não só a criança, a ponto de qualquer leitor independente da idade esquecer-se da realidade que o cerca.

Infelizmente, alguns docentes ajudam muito pouco seus alunos a perceberem a importância da leitura para a construção da cidadania, por não considerar relevante as leituras, denominando-as de algo 'chato' e desnecessário, o importante para esses profissionais é o conteúdo específico da sua disciplina. A maior parte dos professores não formaram durante sua vida acadêmica o hábito da leitura, mas criticam seus alunos pelo hábito não formado ou mesmo pelas interpretações não estabelecidas, entretanto ele mesmo enquanto, professor, não o sabe fazer. Ele apresenta muitas vezes uma leitura

embaraçada e pouco fluente com dificuldades de interpretação e de escrita e às vezes uma total aversão à língua materna, enfatizando que a língua é difícil ou mesmo que é complicada e não se dispõe a melhorar sua auto-compreensão.

Acredito que se o professor criasse o hábito da leitura ele poderia perceber o quanto a leitura é essencial para sua formação humana e profissional. A existência de textos literários ou não literários permite-lhe crescimento em suas relações sociais e consigo mesmo, embora aqui reforce a influência do texto literário para a formação do professor. Assim, no exercício da docência a transformação ocorrerá de modo significativo e ressignificado.

Assim, no momento da seleção de textos literários de boa qualidade daqueles que não o são dependeria da importância que a leitura tem para aquela pessoa, pois quem lê se entretém e adquire conhecimentos, descobre o homem com seus conhecimentos, capacidades e limitações e, sobretudo, com seus grandes conflitos. Alguns docentes não sabem fazê-lo, exatamente, pela pouca importância que atribuem à leitura dos mais diferentes tipos de texto e aqui ressalto o literário.

A discussão do homem, o conhecimento da riqueza de seu interior através da expressão de seus conflitos fundamentais, suas angústias, suas dores, seus sofrimentos, são formas de desenvolver aquilo que possuímos de melhor e o texto literário pode propiciar isso. A leitura de um texto literário e, deixo registrado que não desconheço ou desprezo a leitura de outros tipos de textos, traz aquisições imediatas, como é o caso da utilização da norma culta da língua, o modo de desenvolvimento das idéias, a organização do pensamento, o que, sem dúvida, leva a um aprimoramento do exercício da escrita, embora não seja este o objetivo específico da Literatura.

A Literatura transmite um mundo imenso e rico através da palavra, tentando traduzir o intraduzível, procurando exprimir o inexprimível – esse traço da linguagem literária precisa ser explorado. Para poder entender um certo tipo de escrita é necessário amadurecimento, sem o qual não há compreensão. O perigo em ler um livro para o qual não se está preparado é que, não o entendendo, pode se criar aversão pela Literatura. E aqui situam-se muitos professores que em virtude de experiências negativas com o texto tomam aversão ao mesmo. Mas como superar tal concepção uma vez que o caminho da docência é rico em texto e gosto pela leitura? Como ser professor sem gostar de ler? Parece-me difícil tal atitude, embora seja muito mais comum do que se pensa.

Segundo Gonçalves (2000), o fundamental é levar o aluno a ler, ler com prazer e não constrangido por um espírito de ‘cobrança’. Isso suscita um problema muito sério, cuja solução depende da habilidade do professor, da sua capacidade para descobrir a maneira mais adequada para seduzir o aluno para a leitura. O professor seduzido pela leitura, com certeza, ajudará seu aluno a descobrir esse caminho solitário, leitura-obra, o ato é individual e aqui, acredito, que está um dos trabalhos mais bonitos do professor fazer com que o aluno não está só ao fazer uma leitura ele está cercado por uma ‘multidão de vozes’, vozes que estão no texto e em suas leituras acumuladas. Esse momento, diria, que é mágico, pois é possível levar alguém a perceber essa diversidade de vozes, emoções e reflexões dentro de um texto.

A leitura poderia ser uma atividade prazerosa, revelando detalhes dos períodos históricos, contextualização, dados sobre o autor, enfim revelar ao aluno e ao professor que o texto literário, e não só ele, é belo, de leitura agradável, ainda que alguns de seus temas sejam os grandes conflitos do homem ou suas tragédias. O ideal, para Gonçalves (2000) é estimular o professor e demais funcionários da escola ao contato com os livros. Este tipo de investimento revela resultados bem maiores do que as despesas que se tem com a educação, faz-se necessário formar leitores: alunos-leitores, professores-leitores, cidadãos-leitores. É importante ressaltar que todo e qualquer recurso deve ser usado para se conseguirem apreciadores da leitura, os debates, as análises literárias ou não são expedientes que produzem efeito na educação de um país.

Faces e Interfaces dos Textos Literários

A universalidade do ato de ler provém do fato de que todo indivíduo está intrinsecamente capacitado a ele, a partir de estímulos da sociedade e da vigência de códigos que se transmitem, preferencialmente, por intermédio do alfabeto. Como estes estímulos passam a ocorrer com grande intensidade a partir do século XVIII, a leitura se revela como um fenômeno historicamente delimitado e circunscrito a um modelo de sociedade que se valeu dela para sua expansão.

A consolidação de um público leitor que se converte em um mercado ativo e exigente, a partir desse período, é, talvez, o fenômeno cultural mais impressionante a caracterizar a sociedade ocidental desde então, pois ele determina uma mudança radical no processo de circulação da cultura, que se vulgariza, ao se mostrar adquirível por qualquer cidadão; pela mesma razão, torna-se mais democrática e popular. Por sua vez, é enquanto

um mercado atuante que o público emergente aciona uma nova indústria: a da própria cultura. Enfim, sua estabilização não ocorreria sem a contribuição da escola, que se reformula e funciona como um elemento de iniciação à sociedade, motivando o irreversível envolvimento ideológico do ensino e da pedagogia com os valores daquela.

Como a escola desde o século XVIII, sofre uma transformação, em decorrência da necessidade de ocupar e informar um saber, verifica-se por que a instituição converte-se no intermédio entre a criança e a cultura, usando como ponte entre os dois a leitura. Por sua vez, transparecem as razões pelas quais essas vêm a ocupar o primeiro plano, em detrimento de outras modalidades de percepção e representação da realidade, passando a funcionar como a porta de entrada do jovem ao universo do conhecimento.

Entretanto, por desencadear um processo de democratização do saber e maior acesso aos bens culturais, a escola é um elemento de transformação que não pode ser negligenciado. E este fator relaciona-se especialmente com a leitura, o que pode ser comprovado, num primeiro momento, a partir das distintas políticas de alfabetização que caracterizam os países periféricos.

Ao analisar ‘Conto de Escola, de Machado de Assis, por exemplo, percebe-se as práticas pedagógicas do Prof. Policarpo um professor, extremamente, rígido, autoritário e que reproduz a ideologia do sistema escolar, em que se prega a disciplina, o silêncio o valor moral. Dois alunos são castigados com a palmatória um é o Raimundo, filho do professor, e o outro é o Sr. Pilar, aluno adiantado, embora não se exaltasse da ação de bom aluno. A escola é quem ensina os dois conhecimentos ao Pilar: a corrupção e a delação. Através desse conto literário é possível fazer um perfil do sistema educacional do período e de uma forma muito explícita da conduta pedagógica do professor na sala de aula.

Todo o conto é narrado sob o ponto de vista do aluno que não percebe a escola como lugar que se transmite conhecimento e que, portanto, é o espaço ideal para se construir o saber, o que ele encontra é o lado negativo da escola. Qualquer lugar era mais prazeroso do que o interior da mesma, tanto que ao final do conto ele consegue burlar o sistema e falta à aula para acompanhar uma banda. O protagonista da história sente-se extremamente feliz por cometer tal ‘delito’.

A obra de ficção, fundada na noção de recriação da realidade, exerce o papel sintético de forma mais acabada, fazendo com que leitura e Literatura constituam uma unidade que mimetiza os contatos palpáveis e concretos do ser humano com seu contorno físico, social e histórico, propondo-se mesmo a substituí-los. A Literatura pode

desencadear com eficiência um novo pacto entre o aluno e o professor. Desaparece a hierarquia rígida sobre a qual se apóia o sistema educativo, o que repercute em uma nova aliança, mais democrática, entre o professor e o estudante.

Nesse processo, envolveram-se com uma ideologia do saber que resultou no seu comprometimento com os ideais que beneficiavam a classe que buscava o poder e suas formas de dominação. Porém, em decorrência de sua natureza, a leitura aponta a uma modalidade de experimentação do tempo e do espaço circundante que transcende sua função escolar. E restringir-se a esta pode significar mesmo sua esterilização.

Segundo Leite (1988), os textos são ainda uma rica mediação de que dispomos, professores de Língua Portuguesa e Literatura de todos os níveis, para manter viva – na escola e fora dela – a troca de experiência, o trabalho da reflexão, a vontade de criar e a tentativa de comunicar. O texto é um trabalho da linguagem, trazendo na própria trama o processo da escrita e da leitura, atravessados *de* e atravessando *a* História. Nesse sentido, a obra é também ‘memória e reconstrução’. E nós, leitores, para realmente *ler*, precisamos assumir a nossa condição de co-autores da obra lida, de *intérpretes* e de fazedores de História, sem nos prendermos aos dogmas da leitura adequada, da interpretação verdadeira.

A escola burguesa, a nossa escola pública e privada, tem como função primordial formar os indivíduos, conformando-os aos valores dominantes, a uma língua falada e escrita segundo os padrões de uma determinada classe, a uma Literatura e a uma ciência selecionadas e difundidas por ela. Feita para massacrar as diferenças e produzir fornadas de indivíduos enquadrados na sociedade burguesa, dependente e consumista. A escola expelle aqueles que resistem e impõe a dominação pelo consenso àqueles que permanecem nela até o fim da escolaridade, aprendendo a não ser, para se tornarem ‘bons’ alunos e ‘bons’ cidadãos.

Mas a escola, na mesma medida em que trabalha com indivíduos diferentes, vindos de classes diferentes, com valores, crenças, hábitos lingüísticos e comportamentais diferentes, é também um campo de batalha – luta de idéias e de linguagens, como expressão de luta de classe.

O professor é um sujeito que conhece as relações sociais que imperam na sociedade e trabalha com alunos das várias camadas, percebe-se, então, que ele possui um papel político fundamental, no interior da escola. Não há uma pedagogia neutra; toda pedagogia é política. O trabalho do escritor é transformar uma experiência jamais pensada, jamais dita, jamais feita em algo que se torna pensável, dirigível, factível. Quando ela entra no campo

do destinatário como o nunca visto, nunca feito, nunca ouvido, nunca dito, nunca pensado, ela abala o já instituído.

Segundo Zilberman (1999), aparentemente o século XX começava não muito diferente do século XIX: a República não cumpriu suas promessas; o Estado limitava-se a cooperar com certos autores e a resolver casos específicos, omitindo-se do problema geral e deixando de implementar uma política efetivamente eficiente. As dificuldades vão se transmitindo de geração em geração, até 1930, ano de mudança política, que traz de volta a idéia de tratar instrução através de uma agência específica, o Ministério de Educação, na ocasião acoplado ao da Saúde. De lá vieram medidas, a vida escolar se organizou, o livro didático, precisando responder a novas questões, deu outra forma ao ensino, sobretudo ao da leitura e da Literatura.

É desse quadro contextual que ganha novos significados o fato de a ficção de Machado de Assis ser pródiga na apresentação de figuras e cenas de escola. Para Rubião, protagonista de ‘Quincas Borba’, o magistério foi uma escolha subsequente a vários fracassos: “regia então uma escola de meninos, que fechou para tratar do enfermo. Antes professor, metera ombros a algumas empresas, que foram a pique”. No conjunto, narradas do ponto de vista dos pequenos estudantes, as cenas machadianas compõem um painel lúgubre de uma escola impiedosa e severa, tormento dos alunos, sempre temerosos das surras que os mestres poderiam lhes aplicar. “O programa”, conto publicado na revista *A Estação*, em 1882, descreve a sala de aula sufocante e o professor autoritário que metaforizam a sociedade:

O mestre, enquanto virava e revirava a frase, expirando com estrépido, ia dando ao peito da camisa umas ondulações que, em falta de outra distração, recreavam interiormente os discípulos. Um destes, o mais travesso, chegou ao desvario de imitar a respiração grossa do mestre, com grande susto dos outros, pois uma das máximas da escola era que, no caso de não se descobrir o autor de um delito, fossem todos castigados; com este sistema, dizia o mestre, anima-se a delação, que deve ser sempre uma das mais sólidas bases do Estado bem constituído. (Assis, 1959. p. 274)

Comparar escola e sociedade não era privilégio da ficção, nem de Machado de Assis. Ao final do ‘Terceiro livro de leitura’, publicado no final da década de 1860, a personagem Abílio César Borges, diretor da escola ‘O Ateneu’ – obra de Raul Pompéia, expondo sua filosofia educacional, reforça esse paralelo, como revela o fragmento da obra “O colégio, meus amigos, é um mundozinho; é, a muitos respeito, uma miniatura da grande sociedade, em que tereis de viver, ficardes homens”. (Pompéia, ano.p. 263)

‘Conto de Escola’, como obra literária captura de forma privilegiada uma determinada representação do passado escolar, que enraizou-se profundamente na memória coletiva. Dessa forma, considero o conto como importante objeto de estudo.

Segundo Jacques Le Goff (1993), a necessidade de que os estudos históricos se interessassem pelo homem cotidiano aponta como indicativo desta tendência o crescente interesse pelo nível dos costumes. “A necessidade de desenvolver os métodos de uma história a partir de textos até então desprezados – textos literários ou de arquivos que atestem humildes realidades cotidianas – os ‘etnotextos’”.(Le Goff, apud Sousa 1999. p 181)

“Conto de Escola” é um desses textos que, aparentemente, despretenso, apresenta um rico campo de informações sobre o cotidiano escolar onde se desenrola o itinerário escolar da personagem Pilar. Escrito em 1906 relata, portanto, acontecimentos que, na hipótese de uma base autobiográfica do texto, devem ter ocorrido durante o século XIX.

A análise de obras literárias como fonte de história da educação já vem sendo feita. A vida de professores como elemento fundamental para o estudo da sua formação têm sido enfocadas por diversos autores em vários países, como se pode constatar nas obras coletivas organizadas por Nóvoa (1991), por exemplo. Tem-se percebido a necessidade de organização e diversificação de fontes em pesquisas ligadas à educação. O texto literário pode assumir um interessante e importante material nesse contexto, porque “como uma destas fontes, a Literatura torna-se um fértil campo de pesquisa para a ampliação da compreensão crítico-social da historiografia educacional.” (Sousa,1999,p.181).

Nessa análise do cotidiano pode-se considerar as atividades humanas representadas, observando como centro do interesse a questão educacional. Ao optar pelo estudo de ‘Conto de Escola’ como eixo norteador do trabalho abrem-se possibilidades para considerar a complexidade da maneira de ser, pensar, sentir e agir do personagem Prof. Policarpo, no contexto econômico político e social em que está inserido e que se tenta evidenciar ao longo do estudo. Esta posição de buscar esclarecimentos sempre, além dos fatos e acontecimentos, leva a que se repita o que Marc Bloch já reconhecia que numa “sociedade, qualquer que seja, tudo se liga e se comanda mutuamente: a estrutura política e

social, a economia, as crenças, as manifestações mais elementares e mais sutis da mentalidade”. (Bloch, apud Sousa, 1999, p. 185).

Cruzando o “Conto de Escola” com outras obras do próprio Machado de Assis pode-se observar que naquelas épocas determinadas estava em processo a construção de um modo de pensar a educação por parte dos professores, e a lenta assimilação desta ideologia pelas famílias, pela sociedade como um todo e, principalmente, pelos alunos.

(...) para compreender o que a escola realizou... é preciso também tentar apanhar a maneira com que professores e alunos reconstruíram sua experiência. Em que pese todas as críticas a seu subjetivismo, e sem isentá-los de outras, esses documentos,... muitas vezes são as únicas testemunhas de práticas e idéias pouco notadas. (Souza, 1998, p. 310-311).

O estudo contempla a análise da formação docente através da verossimilhança entre obra literária e realidade. Essas obras muitas vezes são testemunhas de idéias e práticas, entretanto, por ser a obra literária muitas vezes incompreendida e até não valorizadas, elas são desprezadas pela formação de professor. Nessas fontes, é possível detectar o modo de ser, pensar e agir das pessoas individualmente e coletivamente e, no presente caso do “Conto de Escola”, fica evidenciado o cotidiano escolar com o seu ideário subjacente, e as práticas pedagógicas, que se constituem em interessantes referências para minha pesquisa, pois acredito que ressalta a pertinência e o potencial do uso das fontes literárias como possibilidade de novos olhares e enfoques na formação de professores do Brasil. Nesse caso, evidencia-se o processo de construção de uma nova mentalidade, de um modo de pensar e realizar a educação e, a progressiva assimilação desta ideologia por professores, alunos, família e sociedade, através das representações sociais demonstradas no material literário estudado.

Penso ser possível afirmar que os estudos de textos memorialísticos e de textos literários constituem fontes preciosas para os estudos da formação de professor, pois oferecem a oportunidade de refletir sobre essa questão com mais atenção. O estudo de tais textos conduz a que se possa repetir com Orlandi (1998):

O sujeito leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende. A compreensão supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica. (Orlandi, 1998, p. 74)

Concordo com Soares (1991), ao afirmar que é pelo presente que se explica o passado – o acontecimento atual, efeito dos acontecimentos passados, é que permitirá bem receber e bem avaliar esses acontecimentos passados. Não por modismo – o gênero memórias está muito em voga na Literatura contemporânea acadêmica – mas porque me parecia e parece-me, que fazer uma tese cujo objeto é a própria vida acadêmica obriga o professor, o professor universitário a ultrapassar o *que fez*, na academia, para determinar por que fez, para que fez e como fez.

Essas considerações enriquecem imensamente a procura por uma formação de professores ancorada nas memórias dos seus atores principais: professor e aluno. É interessante notar que o texto literário traz exemplos de considerações que aproximam cotidiano e obra literária referendando situações de um contexto que não é ficcional, mas real. Chega a surpreender a verossimilhança entre a criação do literato e a realidade docente.

O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que na era pouca. (Assis, 1983.p.27)

Do depoimento da professora de Ensino Superior entrevistada destaque:

Cheguei numa noite de sexta-feira do mês de fevereiro de 2004 para ministrar pela primeira vez aula de Educação Infantil e Especial a uma turma do Ensino Superior no interior de Minas Gerais. A escola e por consequência a sala de aula que atende à instituição de Ensino Superior durante o período diurno atende ao Ensino Fundamental. Grande foi minha surpresa ao deparar-me com a “mansinha”, uma régua de 80cm de madeira que tem gravado em vermelho o seu nome ‘mansinha’. Meus alunos disseram que era apenas para impor respeito já que alguns deles são professores da escola. Duas semanas depois a ‘mansinha’ já estava faltando um pedaço e não acredito que o fato deveu-se a uma queda inesperada da lousa, lugar em que ela fica observando a todos da sala. (Depoimento coletado em fevereiro de 2004)

Para mim é forte a aproximação entre o fragmento do texto literário aqui descrito e o depoimento dessa professora. Em ambos os casos encontram-se presentes um elemento coercitivo e o poder do professor sendo apresentado. São textos produzidos em momentos muito distintos, o primeiro em 1906 e o segundo em 2004, entretanto são próximos. Em ambos os textos estão presentes os mecanismos de controle disciplinar que, segundo alguns professores, só é conquistado com a coerção. Aliás, comumente a

autoridade de um professor é sentida através de ações violentas usadas sobre seus alunos. Quanto mais cruéis e requintadas são as mesmas, mais autoridade ele possui, isso claro, de acordo com preceitos de uma classe hegemônica e controladora.

Em “Conto de Escola”, de Machado de Assis a palmatória é um símbolo do poder do professor e no depoimento a ‘mansinha’ possui o mesmo valor simbólico. Percebo o quanto Machado de Assis foi irônico e sutil ao denunciar a escola daquele período e o quanto ele permanece atual por abordar a formação de um profissional da educação compromissado com o sistema de ensino e não com seu aluno.

“(…) Continuei a tremer muito. Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-lha. Ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua. E então disse-nos uma porção de cousas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emendar e exemplo fâmos ser castigados. Aqui pegou da palmatória.

__Perdão, *seu* mestre... soluzei eu.

(...) Estendi a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas.”(Assis, 1983. p. 29)

Ao elaborar esta pesquisa não pude resistir e reporteime ao início de meus primeiros anos numa escola pública do estado de Minas Gerais

Era ano de 1973 por volta de 13h 30min na sala da 2ª série da Escola Estadual Henrique Krüger em meu município, a professora estava na atividade rotineira de conferir as tarefas de casa que deveriam estar feitas. Ela passava de carteira em carteira com a mesma fisionomia seca e dura, nem ao menos um sorriso se via naquele rosto magro, nem um movimento gracioso do seu vestido, todos seguravam até a respiração. Ao chegar na carteira dupla do Saulo, aluno pequeno, magrinho, olhos verdes e quase não se ouvia sua voz. Ela gritou com ele para saber por que não havia feito a tarefa de casa, ele nada respondeu com os olhos ao chão continuou calado. Lembro que ela se reportou a ele com tamanha rispidez que fez a nós todos seus colegas estremecer ainda mais. Não satisfeita com os termos usados para se dirigir a ele, pediu-lhe que se levantasse da carteira descalçou seus chinelos velhos, mas de sola de deu-lhe uma surra na sala de aula, as chineladas pegaram em suas pernas e em suas nádegas.

O choro do Saulo era silencioso, nem ao menos levantara a cabeça, suas lágrimas pingaram no assoalho da sala. O silêncio tornou-se ainda mais lúgubre. Só ouvíamos a voz da professora dizendo que aquilo serviria de exemplo a todos que não fizessem as tarefas em casa. Saulo após a surra sentou-

se e continuou chorando baixinho e foi advertido que deveria parar com aquela manha, porque senão apanharia mais.

Passados tantos anos nunca me esqueci daquele menino pequeno e de olhos tristes e claros, e também, da minha professora. Noto que ela usou um recurso de poder semelhante ao do Prof. Policarpo do texto machadiano, a autoridade máxima precisava ser sentida, inclusive, pela agressão física. Penso que o texto literário pode contribuir com a problematização de situações para serem discutidas na formação do professor, pois essas vivências do cotidiano escolar muitos de nós professores as possuímos.

É sabido que muitos professores ainda utilizam esses meios para conseguir a ‘disciplina’ na sala de aula. Mas será que não existem outros meios de trabalhar com autoridade e respeito? Será que o respeito ao professor é conquistado somente através de uma prática controladora e punitiva como sinaliza a crítica sutil de Machado de Assis e o texto das minhas memórias?

Penso que a Literatura, entendida como texto atemporal, que se firmou como fundamental e como essencial para o indivíduo, poderia contribuir com a formação do professor-cidadão, preocupado com a construção de uma sociedade menos excludente e não apenas a serviço das classes hegemônicas.

Analisando alguns fragmentos de textos literários e depoimentos colhidos de professores, acredito ser possível perceber que há uma verossimilhança entre a Literatura e o cotidiano da escola.

No “Conto de Escola”, de Machado de Assis nem o cenário, nem a atitude, do professor diferem; em ‘ Memórias Póstumas de Brás Cubas’ também de Machado de Assis, o narrador relembra a infância, resgatando, cheio de ambígua ironia, a pequenez medíocre do professor que lhe transmitiu as primeiras lições:

Ó palmatória, terror dos meus dias pueris, tu que foste o ‘compelle intrare’ com que um velho mestre, ossudo e calvo, me incutiu no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe, e o mais que ele sabia, benta palmatória, tão praguejada dos modernos, quem me dera ter ficado sob o teu jugo, com a minha alma imberbe, as minhas ignorâncias e o meu espadim, aquele espadim de 1814, tão superior à espada de Napoleão! Que querias tu, afinal, meu velho mestre de primeiras letras? [...] Vejo-te ainda agora entrar na sala, com as tuas chinelas de couro branco, capote, lenço na mão, calva à mostra, barba aparada; vejo-te sentar, bufar, grunhir, absorver uma pitada inicial, e chamar-nos depois à lição. E fizeste isto durante vinte e três anos, calado, obscuro, pontual, metido numa casinha da rua do Piolho, sem enfadar o mundo com a tua mediocridade, até que um dia deste o grande mergulho nas trevas, e ninguém te chorou, salvo

um preto velho, - ninguém, nem eu, que te devo os rudimentos da escrita.
(Assis, 1959.p. 60-61)

Percebe-se que esse modelo de professor e, portanto, de educação se reproduzia em todo o país de um modo geral. Para efeito de análise Machado de Assis propicia a visão global do professor desse período. Entretanto, só para referendar tal afirmativa aqui exponho a posição de grandes autores da Literatura brasileira ao se lembrarem dos anos escolares. Aquiles Porto Alegre, evocando sua experiência no Sul do país, refere-se igualmente a um modelo de professor que faz da repressão estilo de comportamento e filosofia pedagógica:

A escola pública do professor Francisco de Freitas Cabral era uma das de maior freqüência da cidade (Porto Alegre). Para atender à fiscalização e manter a disciplina dos trabalhos escolares, ele, além de decuriões, teve dois adjuntos: um padre, de quem não nos ocorre o nome, e outro, o velho Sant'Anna, português e coxo, tipo de incomparável bondade [...] Francisco de Freitas Cabral era um professor culto e de elevado caráter. Era austero, mas justo. Parece que, propositalmente, escolhia para a sua escola prédios de comprido corredor, que separasse os salões de aulas dos apartamentos de sua ilustre família, e usava botinas de ringideiras. Desta arte, quando as salas escolares estavam repletas e a petizada entregue à maior algazarra a presença do professor fazia-se anunciar no fundo do corredor com as suas terríveis ringideiras. Vinha ele dar início aos trabalhos escolares. A rapaziada emudecia subitamente. Abria os livros e fingia estudar. O professor entrava na sala, fazia com um". movimento de cabeça um austero cumprimento, subia e estrado e ocupava a sua mesa. (*Porto Alegre de ontem e de hoje* de Aquiles Porto Alegre, p. 38-40)

Destaco também no depoimento da professora de Ensino Fundamental a posição do professor autoritário

No primeiro dia de aula abracei a professora achava-a linda, elegante e calma. Entretanto, já na primeira semana de aula tudo mudou ela mandou-me assentar numa carteira do fundo da sala de aula e eu chorava muito porque não conseguia fazer o que ela mandava. Infelizmente, logo não queria mais ir para a escola e tudo se complicou quando ela chamou-me à lousa e mandou eu escrever a palavra "Bahia" e eu escrevi "baia" ela pegou-me pelo pescoço e esfregou o meu nariz na lousa gritando que 'Bahia' escrevia-se dessa forma aos gritos insultou-me dizendo que era burra. Quando me virei para a classe meu nariz estava todo branco, meus colegas riram de mim e a professora (D. Esther) disse aos gritos 'nariz de palhaço', ela escreveu a palavra enorme no quadro-negro e mandou-me escrever em baixo do tamanho da letra dela, parecia que a letra da palavra era maior do que eu. Depois fui ficar de castigo atrás da porta com os braços abertos ela dizia que era para eu ficar de "vaso" na sala de aula. Claro que repeti a 1ª série e nunca me esqueci dela e do que ela fez comigo. Há pouco tempo encontrei-a numa loja da cidade aproximei-me dela e perguntei a senhora lembra de mim. Ela disse que não, então fiz questão de dizer que ela

havia sido minha professora na 1ª série, que seu nome era 'D. Esther' e que não gostava dela. (Depoimento coletado em Março de 2004)

Segundo Zilberman (1999), depoimentos como o de Aquiles Porto Alegre e da professora, aprovam o sistema dominante, centralizado na figura de um professor autoritário que aterroriza as crianças. Aquiles foi, ele mesmo, professor, trabalhando arduamente na Porto Alegre do final do século XIX, o que sugere que o modelo carioca (de Machado de Assis) repetia-se nas demais regiões do país. Não só nas demais regiões como também através dos anos, pois ainda hoje prevalece para alguns esse modelo autoritário.

O maranhense Viriato Correia, em 'Cazuza', de 1938, confirma a expansão do sistema, ao apresentar cena similar, onde, no entanto, sobressai o desapontamento do menino protagonista da narrativa:

A escola ficava no fim da rua, num casebre de palha com biqueiras de telha, caída por fora. Dentro – unicamente um grande salão, com casas de marimbondos no teto, o chão batido, sem tijolo. De mobiliário, apenas os bancos e as mesas estreitas dos alunos, a grande mesa do professor e o quadro-negro arrimado no cavalete. A minha decepção começou logo que entrei. Eu tinha visto aquela sala num dia de festa, ressoando pelas vibrações de cantos, com bandeirinhas tremulantes, ramos e flores sobre a mesa. Agora ela se me apresentava tal qual era; as paredes nuas, cor de barro, sem coisa alguma que me alegrasse a vista. Durante minutos fiquei zonzinho, como a duvidar de que aquela fosse a casa que eu tanto desejara. E os meus olhinhos inquietos percorriam os cantos da sala, à procura de qualquer coisa que me consolasse. Nada. As paredes sem caiação, a mobília polida de preto – tudo grave, sombrio e feio, como se a interação ali fosse entristecer a gente. (...) Tentei encarar a professora e um frio esquisito me correu da cabeça aos pés. O que eu via era uma criatura incrível, de cara amarrada, intratável e feroz. Os nossos olhos cruzaram-se. Senti uma vontade louca de fugir dali. Pareceu-me estar diante de um carrasco. (...) Escola, realmente, não podia ser aquilo. Escola não podia ser aquela coisa enfadonha, feia, triste, que metia medo às crianças. Não podia ter aquele aspecto de prisão, aquele rigor de cadeia.” (Correia, 1960. p. 27-9)

Nos dois fragmentos percebe-se que as personagens desejam deixar o espaço escolar e ainda reforça tal idéia a relação autoritária e disciplinar do professor. No depoimento coletado da pedagoga durante entrevistas é possível notar uma grande aproximação com os fragmentos literários

Eu estava na 1ª série e escrevi com giz na carteira e a professora substituta rabiscou com o giz o meu rosto e me recriminou dizendo coisas horríveis, nunca esqueci! A vontade que tive era ir embora e não voltar nunca mais. (Relato coletado em fevereiro de 2004)

O paraibano José Lins do Rego foi igualmente infeliz nos seus primeiros anos de escolarização, passando por grandes dificuldades de aprendizagem:

“Meu primeiro mestre me ensinava as letras, a princípio com agrado. Aos poucos foi se aborrecendo e chegou até a gritar: __Menino burro! Aí apareceu dona Judite, sua mulher, e corrigiu o nervoso do marido. Não havia jeito. As lágrimas corriam dos meus olhos e comecei a ter ódio do dr. Figueiredo. Não aprendia nada.[...] Os dias se passaram e o doutor perdia ainda mais a paciência. Certa vez passou-me a régua na cabeça, deixando um galo na testa.[...] Mandaram-me para a escola de João Cabral, aula pública para meninos. Morava João Cabral na própria casa da escola. Era uma sala cheia de bancos onde só havia uma cadeira de palhinha que viera do engenho para mim. Havia meninos de pé no chão, a maioria filhos de gente da vila. (...) Nada aprendi na aula do mestre desgraçado. Somente fiquei mais próximo da infelicidade.” (Rego,1957. p. 186-8)

É interessante perceber a semelhança entre o texto de autores renomados e o texto de anônimos leitores, o quanto são próximos ao referirem-se à Educação. As cenas de humilhações e de agressões são quase idênticas é como se o tempo não tivesse passado, o autoritarismo sendo justificativa para uma escola de qualidade e sinônimo de competência para o professor. Ressalto no depoimento da professora de Ensino Superior essa situação

Surpreendeu-me muito um fato que observei na sala de aula em que trabalho no curso superior no turno noturno. Acontece que no matutino e no vespertino esta escola atende aos alunos do ensino fundamental, assim a minha sala nos dois turnos citados atende aos alunos das quatro primeiras séries. Trabalhando a formação crítica dos alunos do curso Normal Superior estávamos observando alguns elementos significativos na ‘decoração’ da sala de aula. Assim, percebi a existência de alguns círculos com um cordão dependurado lembra muito uma medalha, aliás é uma “medalha” que se pendura no pescoço dos alunos. O que está escrito? (Você vai se surpreender! Risos) Está escrito textos como: Indisciplinado, Orelhudo, Conversador, Não fico assentado, Respondão, entre outros textos extremamente negativos e pejorativos. E os meus alunos que conhecem a realidade da escola afirmam que isso é normal e que a professora é excelente. Essas ‘medalhas’ são dependuradas nos alunos conforme o comportamento dos mesmos. Em nenhuma delas há algo positivo que alimente a auto-estima dos pequenos aprendizes, muito pelo contrário. (Depoimento coletado em Março de 2004)

Segundo Zilberman (1999), relativiza-se, ou melhor, contextualiza-se nesses documentos que os problemas da educação brasileira não se resumiam à carência ou inadequação dos livros escolares. Não se percebe grandes mudanças embora haja trabalhos voltados para a formação de professores, entretanto, os mesmos não foram constituídos, infelizmente, para serem leitores. Assim, acredito que se o professor tiver a

oportunidade de ser um leitor mais crítico, ele ajudará a si próprio e a seus alunos serem mais cidadãos e cidadãos socialmente engajados.

A formação de professores é um problema em nosso país desde o período do General Abreu e Lima¹⁴, interessado nos problemas nacionais, o ‘Bosquejo histórico, político e literário do Brasil’, criticava com agudeza as lacunas culturais do país. Depois de elogiar o projeto educacional de outros países da América Latina, que implantaram com sucesso o sistema lancastriano de ensino¹⁵, refere-se à absoluta inexistência de qualquer programa de formação do professor, discutindo as consequências de tal situação:

Temos muitos advogados, muitíssimos cirurgiões, e muitos mais aspirantes a lugares na magistratura; e, sem embargo, todos os dias pedimos a Deus, nos livre de que a nossa honra, a nossa vida e a nossa fazenda passem por semelhantes mãos. A classe mais útil, a classe mais interessante, aquela que constitui o Estado, jaz toda na mais completa ignorância; queremos cadeiras e mais cadeiras, cursos e mais cursos, prebendas e mais prebendas, e não temos uma escola normal em nenhum ramo de pública utilidade. (Lima, 1835. p.72)

A noção de que os professores precisavam ser formados por escolas especializadas era nova no horizonte do século XIX, especialmente nas primeiras décadas, quando Abreu e Lima escreveu o “Bosquejo”. Na Europa, as Escolas Normais foram produto da Revolução Francesa, e a primeira, a Escola Normal do Ano III, tinha como objetivo formar docentes para atuar nas futuras escolas centrais, isto é, na educação pública, ensinando “as ciências mais modernas de seu tempo”. Até os dias atuais permanece tal pensamento de que instituições especializadas (universidades, centros de referências) devem ocupar-se da formação dos docentes.

Os textos através da Literatura vão se avolumando revelando o docente formado pelas primeiras Escolas Normais do país que não distam muito dos que são formados atualmente. Percebe-se no depoimento comovente de Clarice Lispector, em “Os desastres

¹⁴ Abreu e Lima ficou conhecido como o ‘General de Bolívar’ – o libertador, brasileiro, pernambucano e defensor da unidade do Brasil e da solidariedade sul-americana; defendia as idéias de fundo socialista, lutava pela Pátria livre de injunções estrangeiras, européias e norte americanas. Era filho do revolucionário Padre Roma.

¹⁵ Segundo esse método que esteve em voga durante mais de vinte anos, cada grupo de alunos (decúria) era dirigido por um deles (decurião), mestre da turma, por menos ignorante ou, se quiserem, por mais habilitado. Por esta forma, em que o professor explicava aos meninos e estes, divididos em turmas, mutuamente se ensinavam, bastaria um só mestre para uma escola de grande número de alunos. Na verdade, a centralidade da discussão da adoção do método mútuo nas escolas aponta que este seria o mecanismo mais eficiente de disciplinação no interior do espaço escolar. Mais do que estratégia de difusão da instrução, o método será reputado por sua capacidade de ordenar e moralizar a população escolar, através de um controle minucioso do comportamento do aluno, mediado pela ação dos monitores.

de Sofia”, conto de “ A legião estrangeira”, de 1964, a presença de uma situação de aprendizagem na escola como lição de vida, semelhante ao que ocorre nas obras machadianas, durante a aula de redação ministradas por um “ professor “[...] gordo, grande e silencioso, de ombros contraídos:

[...] E foi assim que no grande parque do colégio lentamente comecei a aprender a ser amada, suportando o sacrifício de não merecer, apenas para suavizar a dor de quem não ama. Não, esse foi somente um dos motivos. É que os outros fazem outras histórias.(Líspector,1964. p.9)

Não poderia deixar de registrar aqui um depoimento emocionado de uma professora do Ensino Fundamental

A aula era de Educação Física, todos gostavam muito, menos eu. Como eu não tinha muita habilidade com a bola e as brincadeiras a professora me dizia olhando na minha cara que eu era FEIA(expressão de raiva) e que não fazia nada. Resultado em todas as aulas de Educação Física eu estava (dizia estar) menstruada só para não fazer a aula. Nunca me esqueci dela dizendo que eu era feia, horrorosa.(Relato coletado em fevereiro de 2004)

Percebo que a Literatura não é a salvação do mundo moderno, mas acredito que por meio dela é possível ser crítico¹⁶ numa sociedade que insiste em tratar a maioria das pessoas como seres não pensantes e desprovidos de qualquer inteligência. Na busca de nova dinâmica, de formação e de concepção do papel docente, é possível contribuir para um processo de construção do saber integrando os fundamentos teóricos e práticos de uma pedagogia voltada para a direção de uma reflexão sobre o fazer docente.

A Literatura, sem dúvida, poderá fazer a diferença para um professor no século XXI, uma vez que sua relação com o conhecimento será mediada pela curiosidade pela pesquisa necessária a um professor engajado com o cotidiano escolar desse século. O texto é um convite que na sua simples expressão se revela a-conceitual, a-categorial, a-representativo, a-subjetivo, mas capaz de suscitar subjetividade e fazer aparecer um universo de entes, coisas, posturas, gestos, numa nudez auroral e essencial, um mundo enraizado nas zonas mais secretas de sua geração. O trabalho de Antônio Feliciano de Castilho (escritor do Romantismo português) é exemplar para discutir a questão, permitindo navegar no emaranhado de problemas sem perder de vista a perspectiva de uma

¹⁶ Crítico aqui é entendido como aquele que consegue examinar à luz da racionalidade os pontos convergentes e divergentes de uma obra com capacidade para proceder um julgamento.

história social da leitura para o qual o livro, independente de sua nacionalidade, é peça fundamental.

Assim, a autonomia do professor ficou desde aqueles tempos até os atuais a mercê do sistema vigente. Hoje, regula-se o ensino através dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a questão da autonomia nas relações educativas é um tema caro aos educadores. Entendida como capacidade de auto-governo e independência em face da normatização e da tradição, ela desemboca em questões como a liberdade, a participação, sempre impulsionadas pelas pedagogias humanistas.

Na última década, o tema voltou a ganhar força em nosso país. Abordada no quadro das relações entre ética, cidadania e desenvolvimento da moralidade, a autonomia vem sendo intensamente tematizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais - documento oficial da política educacional vigente - e em publicações a eles afeitas.

Nessas publicações, a autonomia tem sido predominantemente focalizada a partir das referências da psicologia, em especial a piagetiana, e apresentada na forma de prescrições práticas a serem desenvolvidas no espaço escolar, tendo como objetivo a construção de uma pedagogia fundada no respeito ao desenvolvimento do educando como cidadão.

Segundo Hernandez, curiosamente, nesses documentos, produz-se uma contradição. A autonomia apresentada como uma possibilidade de desenvolvimento do educando, deve ser favorecida por professores, cujas práticas e procedimentos são criticados e a quem novos padrões de ação são prescritos. Ou seja, a possibilidade de desenvolvimento da autonomia do educando ancora-se na compulsória reordenação do trabalho do professor e não no desenvolvimento da autonomia deles, que são chamados a ajustar seu trabalho a uma concepção teórico-prática prescrita. Tanto assim que, nesses documentos, entre a construção da autonomia do educando e a prescrição do trabalho do professor, permanecem sugestivamente silenciadas as condições sociais em que a prática cotidiana do professor nas escolas de ensino fundamental vem sendo produzida.

Codo e Menezes (1999), destacam que sem uma fundamentação filosófica, sem uma teoria pedagógica consistente, sem uma política clara é impossível pensar a educação.

Gómez (1992) reforça a idéia dos autores acima ao afirmar que a sociedade ocidental tem se mostrado preocupada com os resultados insatisfatórios de longos e caros processos de escolarização: nas sociedades industrializadas, a escola conseguiu chegar aos lugares mais inacessíveis e às camadas sociais mais desfavorecidas. Entretanto, tais

esforços não alcançaram o grau de satisfação prometido, ou seja, tornar o cidadão um leitor crítico capaz de perceber nas entrelinhas do texto aquilo que não foi revelado explicitamente.

A formação de professores não pode considerar-se um domínio autônomo de conhecimento e decisão. Pelo contrário, segundo Gómez (1992), as orientações adaptadas ao longo da sua história encontram-se profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevalentes em cada época. A partir da definição de cada um destes conceitos desenvolvem-se imagens e metáforas que pretendem definir a função do professor como profissional na escola. São familiares as metáforas do professor como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimentos, como técnico, como executor de rotinas, como planificador, como sujeito que toma decisão ou resolve problemas.

Cada uma dessas imagens ou metáforas do professor podem ser percebidas através da Literatura, e neste sentido ela poderia contribuir significativamente para a compreensão das relações estabelecidas, pois estas estariam subjacentes ao trabalho a ser desenvolvido nas interações que se dão no interior da escola.

Para Lukács (apud Goldmann, 1967) toda forma literária nasce da necessidade de exprimir um conteúdo essencial. Se a degradação fosse ultrapassada pelo escritor, a história não seria mais que a de um incidente fortuito, e sua expressão teria, no máximo, o caráter de uma narrativa ou relato mais ou menos divertido. A função literária de um texto pode, assim, ser percebida diante das relações sociais que são estabelecidas e das suas compreensões entre a situação de interlocução e a realidade.

Nos fragmentos literários apresentados percebe-se o reflexo do social na obra e suas implicações. Esses fragmentos estabelecem uma relação entre a texto e a consciência coletiva do seio escolar, através das quatro idéias básicas que Goldmann aponta na obra ‘A Sociologia do Romance’:

- a) A obra literária não é o simples reflexo de uma consciência coletiva real e dada, mas a concretização, num nível de coerência muito elevado, das tendências próprias de tal ou tal grupo, consciência que se deve conceber como uma realidade dinâmica, orientada para certo estado de equilíbrio.
- b) A relação entre pensamento coletivo e as grandes criações individuais literárias, filosóficas, teológicas, etc., não reside numa identidade de conteúdo, e sim numa coerência mais apurada e numa homologia de estruturas, a qual pode exprimir-se pelos conteúdos imaginários extremamente diferentes do conteúdo real da consciência coletiva.
- c) A obra corresponde à estrutura mental deste ou daquele grupo social pode ser elaborada, em certos casos, por um indivíduo com

escassas relações com esse grupo. O caráter social da obras reside, sobretudo, no fato de que um indivíduo jamais ser capaz de estabelecer por si mesmo uma estrutura mental coerente correspondendo ao que se denomina uma visão de mundo. d) A consciência coletiva não é uma realidade primeira, nem uma realidade autônoma; elabora-se implicitamente no comportamento global dos indivíduos que participam na vida econômica, social, política. (Goldmann,1967.p.18-9)

Percebe-se uma homologia rigorosa entre as estruturas da vida econômica e certa manifestação literária, não se pode descobrir qualquer estrutura análoga no nível da consciência coletiva que parecia ser o elo intermediário indispensável para realizar, seja a homologia, seja uma relação inteligível e significativa entre os diferentes aspectos da existência social. Se a consciência coletiva nos moldes marxistas não se aplica à sociedade ocidental por ter o proletariado aderido ao consumismo, penso ser possível ajudar o professor a perceber-se sujeito a serviço de uma coletividade. Quando a personagem, Prof. Policarpo, no “Conto de Escola”, de Machado de Assis, pratica suas ações docentes é ele indivíduo atendendo a um grupo dominante que enfatiza que escola é para ‘aprender’, ‘disciplinar’ e acima de tudo educar; isso ele faz através de uma prática que não considera a individualidade do aluno, mas esse era o pensamento da época. Entretanto, nos dias atuais muitos professores ainda agem como a personagem do texto.

Acredito que, se um professor fosse levado a analisar um texto literário de forma contextualizada gradativamente seria despertado para as funções que um docente possui na sociedade de ontem, de hoje e talvez do futuro, ou seja, de conduzir os indivíduos a compreender melhor as relações sociais estabelecidas na coletividade.

Nessa associação - literário e memórias - o cotidiano do professor vai se constituindo como formação histórico-social de sua docência. Sendo, portanto, importante regatar essa subjetividade no profissional da educação.

CAPÍTULO IV

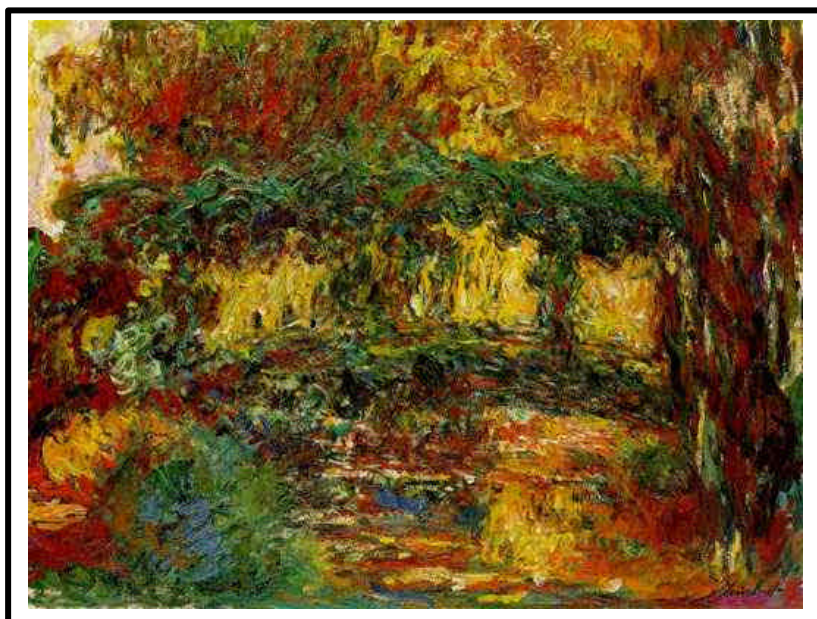
LITERATURA E SUA IMPORTÂNCIA NO COTIDIANO DO PROFESSOR

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão .(Rosa, 1965, p. 20-1)

No capítulo anterior foi possível registrar algumas histórias vivenciadas e/ou testemunhadas por professores partindo da leitura do conto machadiano - “Conto de Escola”. No presente capítulo é possível perceber a arte , de modo especial a Literatura, como uma prática possível na formação do professor.

Segundo Cavalcanti (2002), tudo pode servir para “ler o mundo”, porque ler o mundo é, também, descobrir que esse mundo é feito de pessoas. E que elas são todas diferentes porque cada uma é única. Descobrir esse mundo que habita na profundidade do outro é também algo que se consegue com a leitura. É perceber que existem sensibilidades distintas e tanto por descobrir em cada um de nós.

Todo homem por definição é provido de inteligência, mas em algumas relações parece que tal definição fica completamente esquecida. Visualizo aqui o texto que existe na obra de Claude Monet ‘A ponte japonesa’. E o movimento realizado para ler a pintura é muito semelhante ao movimento feito para ler um texto literário, ele também apresenta várias possibilidades de leitura de acordo com os conhecimentos adquiridos e somados ao longo das vivências nos grupos sociais.



“A Ponte Japonesa”,
de Claude Monet,
1899.

A Literatura seria como a imagem impressionista, nem todos que a olham conseguem enxergar nos traços da pintura, a imagem, somente a percebem aqueles que já descobriram como apreciá-la. Assim, é que tento através da ‘ponte’ Literatura, ajudar o professor a unir o real e o intencional no texto, mas antes ele necessita primeiro enxergar a ‘ponte’, porque se não o fizer ficará à margem de qualquer cenário, tornando-se refém do reprodutivismo para manter o poder hegemônico negando ou desconhecendo o multiculturalismo existente no interior das relações sociais. Uma vez que a realidade é construída, o professor através de cursos de formação poderia recriá-la de modo a romper com o que está postulado, ou seja, com o monoculturalismo, com o não respeito às identidades culturais que cada cidadão possui, com as diferenças que nos une e não que nos isola.

O texto literário tem como material básico para sua construção, a palavra, então quando estamos diante do texto, estamos diante da criação viva de novas realidades. A partir do texto literário percebe-se a sua riqueza nos mais diferentes ambientes e em todos eles há uma preocupação comum em ajudar o sujeito a se perceber enquanto ser social, profissional e humano. Penso ser possível usá-lo também como instrumento desencadeador na formação de professor.

As pesquisas têm demonstrado que, no que se refere à formação, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de atualização dos conteúdos de ensino, atendendo

ao que a Reforma educacional exige, formar mão de obra qualificada, competente para desenvolver os programas dos conteúdos no interior das escolas. Esses programas de formação têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, assim o fracasso escolar passa a ser uma consequência da ineficiência da prática pedagógica do professor e isso acelera o seu processo de desvalorização.

Essa formação baseada no paradigma da racionalidade técnica dominou o século XX, que prioriza os saberes teóricos e o trabalho com os recursos didáticos estabelecendo uma relação de qualificação de mão-de-obra do 'trabalhador do ensino'. Era necessário dominar a técnica, os recursos didáticos para ser um bom professor, entretanto percebo que esse racionalismo técnico ainda está muito presente entre alguns professores hoje com um nome ressignificado que inclusive aparece nos Parâmetros Nacionais Curriculares com o termo novas tecnologias. Se o professor dominar as ditas novas tecnologias, no discurso produzido por ele e na sua prática acredita-se que ele terá as competências necessárias para se tornar um bom professor, ou melhor, um bom 'operário' da educação, com uma mão-de-obra qualificada na técnica, mas pouco qualificada na ação reflexiva. Assim, percebo que houve uma continuidade de pensamento e ações e não uma ruptura significativa nas relações macro e micro do campo educacional. Para atuar como sujeito de sua práxis, para colaborar com a construção da identidade e profissionalização da categoria do professor é necessário pensar a formação do professor a partir de uma nova perspectiva, o professor reflexivo apontada por Schön (2000) em que passa a pensar num movimento cíclico reflexão-ação-reflexão para que a realidade produzida, possa se efetivar considerando novas conotações e não o continuísmo que impera até os dias atuais.

Segundo Cavalcanti (2002), os caminhos a serem construídos são vastos. Mas, também, acreditamos que a sensibilização dos professores com relação ao universo das narrativas é mais do que fundamental para a efetivação do processo de leiturização. O acesso ao mundo da leitura e seus mais diversificados meios deve ser um direito no mínimo de todos, pois é função do Estado garantir o mínimo de dignidade ao homem. Se ler é uma capacidade inerente ao ser humano, então estimulá-la e enriquecê-la deve ser um dos objetivos principais tanto da escola quanto da família e da sociedade.

A Literatura pode contribuir com o ato de pensar do profissional ligado à educação, porque ela como uma das manifestações da arte está livre para se manifestar de modo engajado e político podendo contribuir para que haja a reflexão-ação-reflexão do professor, que produz saberes e ele não seja um mero executor de decisões alheias, mas que produza

suas ações e as perceba nas relações de poder da sociedade e, por consequência da escola . Um profissional com capacidade e conhecimento para analisar a sua prática, revê as teorias que a formam, propõe mudanças e produz ações que realmente educam. Portanto, bem diferente do professor ‘Policarpo’, personagem do ‘Conto de Escola’, de Machado de Assis. O personagem Policarpo é representante da classe hegemônica, monocultural, que não respeita as diferenças individuais e busca a igualdade das identidades a serviço do poder simbólico¹⁷, dominante na sociedade. Chamo de poder simbólico aquele que não é visto explicitamente , mas que está postulado no currículo das disciplinas escolares de modo explícito ou oculto.

Assim, a formação do professor que valoriza o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, configura-se como um dos mecanismos de ressignificação da sua identidade que precisa ser (re)construída a partir da produção da realidade. Como caminhantes nessa estrada chamada Educação, encontramos vários rumos para tornar o mundo dialógico mais integrado e mais possibilitador de significados. O caminho escolhido é experimentado pela Literatura; pensando mesmo, que a reunião dos estilhaços de mundo/homem pode também, ser concretizada pela experiência da leitura e da escuta das histórias que são as histórias de vida de cada um que se propõe a ler esse texto, são metanarrativas constitutivas do fazer docente.

O professor é um dos elementos principais e indispensáveis à realização da transmissão dos saberes, porque por décadas ele foi um simples lente, aquele que lê, mais tarde passou a desempenhar o papel de ensinador das habilidades próprias de seu ramo de trabalho, procurando transmitir aos seus alunos todos os conhecimentos adquiridos e considerados importantes para a formação do cidadão, sem distanciar-se dos padrões próprios de sua época.

Para Cavalcanti (2002), preparar pedagogos e professores para a realidade que emerge na atualidade é o primeiro grande passo. E ainda, possibilitar a emergência de um novo perfil de profissional da educação. Pessoas em permanente formação e instigadas ao gosto, ao prazer pela leitura. A leitura do texto literário vai além da leitura do factual e nos carrega para uma dimensão diferente do vivido.

A escola transformada não envidraça, ao contrário disso deve promover o sentido de liberdade de expressão, busca do prazer estético, gosto da leitura, criação de espaços para a valorização do lúdico, enfim deve ser

¹⁷ Essa expressão é usada por Michael Foucault na obra ‘Microfísica do Poder’, enfatizando que o poder é exercido nas relações micro da sociedade.

um campo fértil para a valorização da interdisciplinaridade e pluralidade do olhar sobre o mundo. Na escola transformada haverá lugar para a emergência da singularidade, como também das individualidades que se unem em favor do coletivo.(...) Por mais que nos pareça impossível, haverá lugar para o sonho e para o surgimento de um leitor simbólico que lê o implícito, mergulha no vazio das palavras para buscar seu próprio sentido. Que lê com o corpo e com o espírito, por isso transforma. (Cavalcanti, 2002, p. 81)

A intenção é suscitar o desejo pela discussão e concordo com Cavalcanti ao afirmar que a formação para a leitura deve ser algo compartilhado com o desenvolvimento de sensibilidade, algo que promova a emergência do sujeito e o dignifique. Uma marca impressa no seu desejo que lhe possibilite olhar pela tal janela. Que seja maravilhoso e provoque os vários sentidos. Que esteja envolto num manto de mistério, mas que seja, também revelação. Que seja leitura conduzida pelo fiar da roca, o fogo da lareira, cadeiras nas calçadas ou nas salas de aula, que seja sempre uma possibilidade de nos tornarmos pessoas melhores. Aqui gostaria de registrar o meu depoimento enquanto professora

Durante os anos de estudo no curso de Letras sempre identifiquei-me com a Literatura, hoje acredito que tive comigo uma professora, Vânia Resende, que ama o texto como ninguém e fez-me percebê-lo de um modo tão significativo. E ao começar a trabalhar com Literatura pude perceber o crescimento em mim mesma. É simplesmente maravilhoso olhar o texto e desnudá-lo, perceber os seus mistérios e enigmas é prazeroso estudá-lo e identificar as possibilidades de análises que ele traz consigo. Os elementos implícitos e explícitos. Sou hoje uma professora diferente, leio Machado de Assis e consigo perceber a sutileza e ironia com que ele fala da sociedade e o quanto essa sociedade permanece, diria quase inalterada. A Literatura tem me ajudado a tornar uma professora melhor preparada para o meu cotidiano de docente, pois tenho acesso a uma realidade que comporta vários olhares.

Não se trata de uma receita pronta e acabada, mas constitui-se numa forma de promover a leitura e seu desdobramento associados ao pedagógico que poderá gerar resultados muito positivos, enriquecidos pela vivência estética e alargados pela experiência simbólica do leitor-professor.

No século XXI, professor é aquele que ajuda o aluno a aprender, ou melhor, a construir a realidade em que seus conhecimentos serão utilizados e muitas vezes constrói junto com ele tal realidade. Ao construir tal realidade o professor precisa dedicar um pouco mais de tempo às obras literárias, pois as obras clássicas contêm grandes aprendizagens, inclusive de relações micro-sociais muito semelhantes àsquelas vividas por ele no interior da sala de aula. Entendo por obra clássica aquela que transcende o seu tempo e contribui de forma significativa para minha formação enquanto ser humano no mundo.

Para Gauthier (1998), dentre as qualidades tidas como importantes ao bom desempenho do ofício de ensinar posso destacar algumas como conhecimento do conteúdo, bom senso, experiência, cultura e aqui associo esse último item à Literatura. Nenhuma dessas qualidades isoladamente pode qualificar um profissional como bom ou ruim. Hoje é exigido do profissional o poder criativo para resolver situações diferentes em momentos diversos. No entanto, parece-me que durante o século XX a formação do professor perdeu sua característica de formação geral para se transformar em formação profissional especializada. Isso se deveu à Revolução Industrial e ao período fordista que gerou a mão-de-obra especializada, mecanicista e, assim, o professor passou a ser comparado a um proletário/operário da educação para atender aos anseios do Capitalismo ocidental, esquecendo sua formação humana conseguida, no meu entendimento, entre outras possibilidades através da leitura dos textos literários. Houve um excesso de informações ligadas à técnica, como se isso fosse, talvez, uma das coisas mais importantes para a docência, dominar as técnicas de ensino. Em função desse pensamento enfraqueceu-se muito a importância dos saberes ligados à arte, e mais especificamente à Literatura. As obras de arte, formas primeiras de manifestação livre do pensamento do indivíduo, foram abolidas da formação do professor, pois não seria necessário possuir habilidades interpretativas, de leitura de mundo e da arte para executar as tarefas impostas pelo modelo tecnicista, a ele bastava cumprir os prazos e ministrar os conteúdos pré-determinados. Igualamo-nos, ou melhor, assemelhamo-nos aos operários fabris. Esse termo- operários fabris- é usado por Marx, mas aqui o utilizo apenas para ilustrar a condição do professor que está apenas preocupado com as tarefas a serem cumpridas num prazo cada vez menor, para ser valorizado na instância menor da escola, a sala de aula.

Dessa forma, a escola deixa de ser um lugar de formação e torna-se um mercado que oferece aos consumidores saberes indispensáveis ao seu ingresso na economia de trabalho e à sua adaptação à vida social. A função do professor não consistia mais em formar indivíduos, mas em equipá-los tendo em vista a concorrência que rege o mercado de trabalho hoje e quanto mais técnico e eficiente for um professor mais e melhores ‘trabalhos’ ele terá, passou-se a crer que a ‘máquina-professor’ atende a um pensamento hegemônico que legitima tal ação. Esse pensamento aparece com grande lucidez no texto literário ‘Conto de Escola’:

As sovas do meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos

mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado no balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. (p. 25)

O “Conto de Escola” poderia ser um conto de fadas, do imaginário em que todos os nossos desejos (professor) poderiam ser concretizados. Quem não gostaria de vivenciar um espaço assim? Nem que fosse só até o soar do sinal de término da aula. Sala de aula perfeita, silêncio, ordem, professor detentor de todo o poder, ele é a concretização da coerção do discurso que estabelece o saber através do poder autoritário. Entretanto, Machado de Assis desconstrói esse conto do imaginário e insere o professor na realidade. A Escola não é o imaginário, o ideal ‘o castelo encantado’ e nem somos os príncipes e princesas capazes de responder a todos os ideais e ainda ter um amoroso final feliz.

Entretanto, é possível perceber ações no seio da escola que a princípio seriam para punir, agredir, mas que se transformam através do imaginário do sujeito. Destaco um depoimento de um professor do Ensino Fundamental que ilustra essa minha proposição

Não era um aluno quieto, não parava assentado acho até que não tenho muito direito de chamar a atenção de meus alunos acho que estou ‘pagando’ os trabalhos que dei aos professores. Mas lembro-me de um fato muito interessante. Estava na 2ª série e como não fiz os deveres de casa iria ficar de castigo na biblioteca sem recreio e teria que ler um capítulo de livro de Machado de Assis. Achei o texto interessante e acabei lendo todo o livro. Assim, sempre ia durante o recreio para a biblioteca e comecei a ler tudo que havia lá. Li todos os livros que havia lá e aí começaram a se preocuparem comigo porque durante os recreios estava sempre lendo. Olha, agradeço aquele castigo porque assim tornei-me um leitor ávido e gosto muito de ler até hoje, graças a esse castigo. Bendita professora (risos). (Depoimento coletado em abril de 2004)

A Literatura foi despertada nesse aluno, hoje um professor, de uma forma, totalmente, inusitada. Por meio de uma punição ele teve seu interesse despertado para a leitura e de um modo ávido e interessado. A leitura o seduziu para sempre.

Segundo Danziger (1974), a definição de Literatura não é óbvia, em absoluto, porquanto o termo pode ser usado em muitos sentidos diferentes. Pode significar qualquer coisa escrita em verso ou em prosa. Pode significar unicamente aquelas obras que se revestem de um certo mérito. Ou pode referir-se à mera verborragia: “tudo o mais é Literatura”. Para os meus propósitos, será preferível começar por definí-la de um modo tão amplo e neutro quanto possível, simplesmente, como uma arte verbal; isto é, a

Literatura pertence, tradicionalmente, ao domínio das artes, em contraste com as ciências ou o conhecimento prático, e o seu meio de expressão é a palavra, em contraste com os sinais visuais da pintura e escultura ou os sons musicais. Por trabalhar com a expressão, ela possibilita o desenvolvimento do senso crítico do leitor e seu aperfeiçoamento, bem como do seu discurso na interação com outros leitores.

Apropriando-se do simbólico, a Literatura é expressão artística que serve como meio de catarse e sublimação para os anseios, angústias, conflitos e buscas do homem. Percebe-se que a Literatura não oferece uma ‘fórmula mágica’ para o surgimento instantâneo de uma sociedade de leitores ou de docentes que gostam de ler, mas pode apontar para uma prática mais significativa no sentido de oferecer ao professor um significado maior do mundo da leitura.

Quanto à sua natureza verbal, a Literatura é expressão, é a palavra, ultrapassa-se o significado etimológico de Literatura, que deriva do latim *littera* – “letra” – e parece referir-se, portanto, de modo primordial, à palavra escrita ou impressa. Contudo, muitas civilizações, desde a grega antiga à escandinava, francesa e inglesa, produziram importantes tradições orais. Inclusive, extensos poemas narrativos como a *Ilíada* e a *Odisséia*, de Homero. As sagas irlandesas e anglo-saxônicas foram, presumivelmente, cantadas ou entoadas por rapsodos e bardos profissionais, séculos antes de terem sido transcritas. Para que possa abranger essas e outras obras verbais, é útil considerar a Literatura uma arte verbal, *lato sensu*, deixando em aberto a questão sobre as palavras, se são escritas ou faladas.

A língua não está sujeita apenas a transformações históricas; por sua própria natureza, também é complexa e ambígua, possuindo amiúde mais de um significado, seja porque as palavras podem ser empregadas metaforicamente, seja porque têm numerosas conotações. Uma vez mais, surge a questão de saber que significado específico ou múltiplos significados atribuir às palavras.

Além disso, uma palavra ou frase pode ter vários significados muito diferentes que são contrapostos uns aos outros. O importante é não perder de vista o objetivo de cada atividade, que é o de despertar o prazer e a consciência da importância da leitura na vida de cada pessoa. Espera-se que a entrada no mundo da leitura seja sempre realizada num clima de muita entrega e busca pela transformação. Cada educador tem nas mãos uma ‘varinha de condão’, e por mais difícil que seja sensibilizar para a leitura, não se pode perder de vista o propósito de não deixar morrer a nossa tradição e cultura, portanto as histórias que

falam do que somos e podemos vir a ser precisam ser contadas. Talvez a maneira mais antiga e mais venerável de se apresentar a Literatura como arte seja considerá-la uma forma de *imitação*. Isto define a Literatura em relação à vida, encarando-a como um meio de reproduzir ou recriar em palavras as experiências da vida, tal como a pintura reproduz ou recria certas figuras ou cenas da vida em contornos e cores. Poderíamos dizer que a tragédia *Édipo*, de Sófocles, “imita” ou recria as lutas íntimas de um homem soberbo e poderoso que, lentamente, foi forçado a reconhecer e render-se à terrível verdade de que era, involuntariamente, culpado de parricídio e de incestuoso casamento com a própria mãe.

Segundo Cavalcanti (2002), o intercâmbio entre Literatura e Psicanálise pode provocar a emergência de uma visão conciliadora da arte e suas diversas possibilidades de análise e reprodução, entendendo que a finalidade estética de qualquer produção artística reside no redimensionamento humano e busca de maturidade espiritual. A palavra é o ponto de convergência da Literatura, da Psicanálise e do sujeito e eu acrescentaria, também da formação de professor. Se o texto literário é mais da representação, porque se constitui como metáfora da vida, então é possível direcionar a pesquisa buscando nas entrelinhas, o não explícito, as metanarrativas como forma de perceber os trajetos em torno desse sujeito que, profissionalmente, é um professor.

Historicamente, o conceito de arte como imitação remete a Platão e Aristóteles. Platão apresentou esse conceito na *República*, quando descreveu a Literatura e, a pintura em termos depreciativos, como imitações duplamente afastadas da realidade. Como a realidade era, para ele, uma forma ideal, essência ou absoluto, a luz cujas sombras só são visíveis à humanidade na caverna – tudo o que há neste mundo e, em particular, qualquer coisa feita pelo homem, ainda que seja uma simples cadeira ou uma cama, parecia ser tão-somente uma cópia já afastada um passo da realidade. E as artes, que Platão considerava cópias dos objetos feitos pelo homem, nada mais eram do que cópias de uma cópia. Com Aristóteles, entretanto, caiu o sentido negativo de *imitação*. Ao contrário de Platão, ele não considerava este mundo como provável sombra de um outro. E, em qualquer caso, sinalizava a possibilidade de que o instinto de imitação era importante, implantado no homem desde a infância e que o distinguiu dos animais irracionais. Quando Aristóteles, no começo da sua *Poética*, qualificou como “modos de imitação” (*mimesis*), a poesia épica, a tragédia, a comédia, a poesia ditirâmbica (a que chamaríamos lírica) e até a música de flauta e lira, ele quis apenas dizer que se tratavam de cópias ou, para usar termos mais

positivos, representações ou recriações da vida.

Ao avaliar esta interpretação da Literatura, tenho de reconhecer que ela toca em, pelo menos, dois importantes pontos. Primeiro, considerada em seu valor aparente sugere que imita ou reflete a vida; por outras palavras, a temática da Literatura pode consistir em múltiplas experiências dos seres humanos, em suas vivências. Ninguém negaria que isso é verdade. Mas a dificuldade está em que, ao tentar defini-la dessa maneira, não se diz muita coisa acerca da Literatura, pois a sua temática poderia ou não chamar, na realidade, a sua matéria-prima – quando ela faz parte de um poema, peça teatral ou romance. Isso é por verosimilhança pode ser ter uma relação direta com o cotidiano daquele espectador, do leitor ou como aqui enfatizo do professor.

O segundo e importante ponto sugerido pela teoria da imitação é que a vida está sendo imitada no sentido de ser reinterpretada e recriada. Neste caso, a ênfase principal parece recair sobre o *modo como* a vida é imitada – que tipo de simulação ou de figuração, será escolhido ou que espécie de espelho será usado para refletir as experiências humanas. Esta concepção coloca-nos mais perto de um dos fatos essenciais sobre a Literatura, a saber, que a matéria-prima, palavra, é remodelada e até transformada na obra literária.

Contudo, tampouco fica muito claro aqui o que é que constitui, exatamente, uma tal imitação, dado que muito dependerá, em primeiro lugar, da concepção que se tenha de “vida”. Quando esta é entendida como o total de experiências particulares da existência cotidiana, da vida tal como usualmente ela é, é bem possível que a imitação resulte numa reprodução muito fiel, quase fotográfica, captando o maior número possível de detalhes e minúcias. O melhor exemplo é a “fatia de vida” que os naturalistas tentaram apresentar. Quando, por outro lado, se concebe a vida como um conjunto de aspectos gerais e permanentes da existência – não como ela é, usualmente, mas como deveria ser – dois outros tipos de imitação podem resultar. Teremos então uma representação consciente do que é típico – a descrição do “lavrador”, da “dona-de-casa” ou do “pregador de aldeia” da poesia de meados do século XVIII, cada um deles executando tarefas previsíveis e geralmente reconhecíveis. E tem-se ainda a recriação superlativamente idealizada da vida, na qual figuras de inusitada nobreza e elevação passam por experiências algo extraordinárias, como ocorre no teatro clássico e, em particular, na tragédia grega. Foi a esse tipo de idealização que Aristóteles aplicou, pela primeira vez, o termo *imitação*.

A imitação do real pode ser constitutiva da idéia de ficcionalidade. Um dos meios sugeridos por Danziger (1974), que trabalha a ficcionalidade ou o universo virtual está na

Literatura, com o intuito de sugerir o que acontece dentro de uma obra literária. Pois ainda que a obra seja, usualmente, de um modo ou de outro, um reflexo ou uma recriação do mundo e da vida – aquilo a que os antigos críticos chamavam de imitação – estamos certamente cientes do fato de que não se trata, enfim, do mundo ou da vida real. O teatro e o romance oferecem os melhores exemplos desse universo virtual, de um mundo que parece ser, mas não é o real. Apresentam personagens que passam por experiências humanas reconhecíveis, sejam elas comuns ou extraordinárias, num tempo definido e num lugar identificável, usualmente. Uma vez por outra, poderemos até sentir que conhecemos tão bem essas personagens que elas nos parecem ser pessoas nossas conhecidas, gente de nossas relações sociais cotidianas, e talvez sejamos levados pela curiosidade a querer saber que espécie de vida era a delas antes de começar a peça ou o romance.

Ainda para Danziger (1974) quanto à verossimilhança, a obra de arte, por não ser relacionada diretamente com um referente do mundo exterior, não é verdadeira, mas possui a equivalência da verdade, a verossimilhança é a característica indicadora do “poder ser” do “poder acontecer”. Distinguimos uma verossimilhança interna à própria obra, conferida pela conformidade com seus postulados hipotéticos e pela coerência de seus elementos estruturais: a motivação e a causalidade das seqüências narrativas, a equivalência dos atributos e das ações das personagens, a isotopia, a homorritmia, o paralelismo, etc.; e uma verossimilhança externa, que confere ao imaginário a caução formal do real pelo respeito às regras do bom senso e da opinião comum.

Para Danziger (1974), mais importante é a verossimilhança interna, a coerência estrutural da obra, porque, quanto à verossimilhança externa, a fuga para o fantástico, para o mundo da imaginação, é comum à Literatura, porque ela representa o real. Transformar um homem em animal (‘O asno de ouro’, de Apuleio) ou em inseto (‘A metamorfose’, de Kafka) e conferir a esses seres não-humanos inteligência e sentimentos fazem parte do heterocosmo poético, cujas leis podem ser homólogas, no máximo, mas nunca idênticas às do mundo real. A Literatura de ficção supera a antítese do ser e do não ser, do real e do imaginário: a personagem artística *é*, porque foi criada por seu autor, e, ao mesmo tempo, não é, porque nunca existiu no plano histórico.

Uma vez caracterizado o que é o texto artístico, resta verificar para que serve. Para Cavalcanti (2002), o percurso que realizamos quando nos debruçamos na leitura dessas narrativas é o da nossa história humana, das perdas e ganhos. Dos sentimentos que nos dignificam e encaminham-nos para as pulsões positivas, como também para o contrário.

Portanto, percorrer tais narrativas é de certa forma penetrar nos mais insondáveis conflitos que nos fazem penetrar na dor, no medo, na solidão, nas angústias, enfim naquilo que de fato representa a nossa condição lacunar. Mas, em contrapartida, nos resgatamos no 'feliz para sempre' e rumamos para o amor e felicidade. É certo que toda narrativa convida-nos para viver sua realidade, que o texto está no texto e nas suas possibilidades pluralizadas pelo olhar do leitor e que, também, relaciona-se com o conjunto de realidades que lhe dá origem. Assim, adentrar no texto é seguir os diversos trajetos propostos numa cadeia de significantes, tecidos a partir da palavra.

O literário não se fecha em si. É a sua abertura para o mundo que lhe dá a dimensão do plural e a maneira como isso é organizado através da língua faz parte do sentido da obra, da visão de mundo do autor, como também do que isso pode causar no leitor.

Mas nem sempre os críticos de arte entraram em acordo na determinação das funções da Literatura. As discussões acerca da finalidade da arte são bem antigas e remontam aos primeiros teorizadores da Literatura ocidental. Enquanto Platão expulsava de sua "República" ideal os poetas, por considerar a arte mentirosa, inútil e nociva ao bem-estar social, Aristóteles enaltecia as funções da poesia, atribuindo-lhe uma finalidade catártica. Estão aqui, frente a frente, duas concepções antitéticas da arte: a de um "estadista", preocupado com o conservadorismo ético-social ameaçado pelo desmascaramento dos valores correntes, que a verdade artística produz no seio da coletividade, e a de um "esteta", que reconhece a arte como sendo bela, útil e indispensável ao convívio humano. Num outro diálogo, "As leis", Platão tenta atenuar seu conceito negativista da função artística, reconhecendo a utilidade da arte desde que sua atividade seja programada pelo Estado e orientada para uma finalidade cívica. Mas, na medida em que o filósofo nega a autonomia da arte, destrói-lhe a própria essência, fundamentada na independência em relação ao código lingüístico e ideológico. Com efeito, a arte, sendo livre expressão da faculdade imaginativa e criativa do homem, não pode estar subordinada a injunções de ordem filosófica, científica, religiosa, moral ou patriótica.

Mais feliz e de maior sucesso é a concepção horaciana que indica duas funções possíveis para a arte. Essa afirmação foi o ponto de partida para as duas teorias sobre as funções da Literatura que disputaram a supremacia no decorrer da história literária: a teoria formal e a teoria moral.

Para a primeira, a arte não tem outra finalidade a não ser provocar o prazer estético. A Literatura tem uma validade intrínseca e é autônoma em relação às outras atividades do

saber humano e do viver social. Essa teoria, baseada no conceito de "arte pela arte", focaliza os elementos significantes e expressivos da obra literária. O da organização do material lingüístico e ideológico, com a especificidade da estruturação que faz com que um enunciado possa ser sentido como um artefato.

Para a teoria moral, ao contrário, a Literatura possui uma finalidade pedagógica e educativa. Nessa perspectiva, por exemplo, é possível no 'Conto de Escola', de Machado de Assis deixar transparecer as relações no microcosmo social que é a sala de aula e a relação professor-aluno. Mais do que forma, a Literatura é substância cognitiva, que encerra uma cosmovisão. Sua valoração está diretamente relacionada com o modo específico pelo qual ela se articula com as outras atividades do espírito, no afã de contribuir para a tomada de consciência do homem perante seus problemas, quer individuais, quer coletivos. Daí a importância que a concepção utilitarista da arte confere à análise dos significados míticos, simbólicos e ideológicos que a obra encerra.

Segundo Danziger (1974) , o signo literário é um *compositum*, em que não podemos isolar o significante do significado, o plano da expressão do plano do conteúdo. Não é possível deliciar-se com a forma estética sem atender, consciente ou inconscientemente, ao seu conteúdo; por outro lado, preocupar-se apenas com a significação da obra literária, sem analisar-lhe a feição artística, seria não considerar o objeto artístico como tal e, portanto, negar a especificidade de sua natureza.

Concordo com o crítico Danziger (1974) ao considerar a Literatura como uma forma específica de conhecimento da vida proporcionado pelo arranjo estético do material lingüístico utilizado. Essa definição abrange a característica essencial da obra literária (arte da palavra) e sua função fundamental (visão peculiar do mundo). Como o significante lingüístico é utilizado de um modo diferente, os significados ideológicos são interpretados sob uma feição toda particular. A verdade da arte não é a verdade da vida, pois o poeta tem uma percepção *sui generis* da existência: colocando-se acima das convenções sociais, ele procura a verdade original das coisas, o conhecimento do ser-em-si, oculto pela reificação do mundo.

Arrancar a linguagem da ancilose, dar nova vida às palavras, criar o efeito de estranhamento, é o meio de que o poeta se serve para obrigar o destinatário da obra literária a pensar na essência da condição humana, a refletir nos problemas da verdade, da justiça, do amor, do tempo, da morte, etc. Como afirma Greimas (apud Danziger, 1974), a Literatura é "a tradução das significações sociais inconscientes". Eis a função social do

poeta: além de proporcionar um prazer estético, ele pensa e sente pelo coletivo, ou, no dizer de Oswaldino Marques (apud Danziger, 1974) ele é "o nosso órgão especializado de sentir o mundo".

Para Danziger (1974) além do papel da Literatura na vida social, é necessário admitir também sua plurifuncionalidade; sua função estética (arte da palavra e expressão do belo), uma obra literária pode possuir, concomitantemente; a função lúdica (provocar prazer); a função cognitiva (forma de conhecimento de uma realidade objetiva ou psicológica), a função catártica (purificação de sentimentos) e a função pragmática (ligada a uma ideologia).

Essas considerações sobre as funções da obra de arte literária podem ser percebidas no pensamento de Cecília Meireles:

A Literatura nos mostra o homem com uma veracidade que as ciências talvez não têm. Ela é o documento espontâneo da vida em trânsito. É o depoimento vivo, natural, autêntico... Quando um poeta canta é que nele se operou todo um processo de síntese: sua sensibilidade, sua personalidade recolheu os elementos esparsos do momento, da raça, da terra, dos contatos sociais e espirituais; todo o complexo da vida, na receptividade ativa e criadora de um homem, pode produzir máquinas ou leis, sistemas ou canções. Mas as canções parecem que vêm muito mais diretamente da origem à sua forma exterior, ou, então, talvez abram mais facilmente passagem até as almas: porque por elas se aproximam distâncias, se compreendem as criaturas, e os povos se comunicam as suas dores e alegrias sempre semelhantes. (Danziger, 1974, p. 24-5).

A revisão dos dualismos assumidos na modernidade, remontam ao dualismo grego entre essência e aparência, ou seja, o que as coisas são e o que aparentam ser. Os caminhos a serem construídos são vastos. Mas, acredito que a sensibilização dos professores com relação ao universo das narrativas é mais do que fundamental para a efetivação do processo de leiturização.

Esse esforço de distinção entre o que é essencial e o que é aparente alimenta a crença de que é possível apreender o que está no interior da realidade daquilo que é visto exteriormente.

Pode-se abandonar o vocabulário dualista criado na educação sobre saberes práticos e teóricos. Essa distinção é outra forma de separar crenças e desejos das ações humanas, ou, cartesianamente, separar pensamentos de atitudes. O resultado disso é a compreensão, e, portanto a ação, de que alguns pensam para que outros façam, isto é, alguns mandam,

outros obedecem. Concordo com Nóvoa (1995), pois o professor constrói a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores. Como diz:

Devemos ter claro que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho professor. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber experiência*. (NÓVOA, 1995, p. 24-5).

O que se busca, é a reconceitualização de sujeito, considerando seriamente sua vida e seus projetos, suas crenças e atitudes, valores e ideais. E isso não pode ser diferente para o professor.

Neste processo de reconstrução das questões que implicam a formação do professor, Nóvoa (1995) aponta alguns aspectos do processo "identitário" do professor que pode servir de referência para a revisão do sentido de sua formação: *adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores; *ação*, na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e pessoal; *autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação.

Na busca de nova dinâmica de formação e de concepção do papel docente, poderão contribuir para este processo de construção do saber emergente da prática quatro elementos que procuram integrar os fundamentos teóricos das diversas ciências em direção a uma reflexão sobre a experiência pedagógica.

Penso que fazer o uso da Literatura é trabalhar no sentido de criar novas sensibilidades, potencializar o campo estético e possibilitar uma experiência humana mais rica e prazerosa. Quanto mais o leitor-professor for provocado na sua capacidade de ser e sentir, mais probabilidade ele terá de tornar-se um ser transformador e, portanto, capaz de dignificar a sua existência.

É preciso que o professor adquira maior 'poder político', no sentido lato do termo, o que implica a invenção de modalidades associativas que ultrapassem as formas sindicais tradicionais e que expressem as novas necessidades de organização profissional.

Percebo essa dinâmica como processo de auto-criação permanente da identidade profissional, de modo que o professor possa definir estratégias de ação que não podem

mudar tudo, mas que podem *mudar alguma coisa*. E parafraseando Nóvoa esta *alguma coisa* não é *coisa pouca*.

Entendo que sensibilizar o educador no sentido de valorizar a leitura como instrumento para as diversas aprendizagens é uma questão de urgência, infelizmente, não há uma saída mágica. A formação de professor pode privilegiar o processo de leiturização do docente enfocando, de modo privilegiado o cotidiano escolar através das obras literárias e das metamemórias.

Acredito que na mudança de paradigmas é possível trabalhar com a Literatura no cotidiano da formação do professor.

As questões ligadas aos valores nacionais, às capacidades econômicas, aos conflitos entre a modernização e as culturas tradicionais, às mudanças demográficas e às expectativas das minorias, afectam os debates sobre a natureza da cultura e da sociedade. Em cada país, estes debates servem para definir os horizontes de interações na arena da formação de professores. (Popkewitz & Pereyra, 1992, p. 33).

Em seu artigo Gatto refere-se a um tipo de professor que ainda continua presente na atualidade, o ‘professor penitenciário’¹⁸. O autor configurou a complexa personalidade desse professor, que se reveste de todas as técnicas punitivas e coercitivas no sentido de excluir os “incompetentes” para atender ao “compromisso social” dominante, como se ajudar o aluno a construir seus saberes fosse apenas para um grupo pequeno de educandos e aqueles que não se adequam precisam deixar a escola ou serem punidos de alguma forma, promovendo a ‘deseducação’. Criará protótipos iguais a si: alunos penitenciários que reproduzirão a coerção e a obediência às estruturas educacionais vigentes reforçando uma educação penitenciária. O que caracteriza essencialmente o penitenciário, aluno ou professor, é a sua impotência, sua incapacidade de criar. O terror paralisou-lhe os sentidos, esmagando-lhe o potencial criativo. O trabalho intelectual lhe é doloroso. Só reagem sob pressão, enquadrando-se numa fórmula que lhe apontaram como vitoriosa, não significando verdadeira contribuição ao pensamento do seu tempo. Alguns, até, fazem-se bons sistematizadores, mas nunca se revelarão criadores. Nunca viverão a exuberância do fenômeno humano, ou seja, a criação, a produção de sentido. Levarão consigo seu medo, sua fraqueza, sua doença, sua delação sua corrupção contaminando tudo o que tocam.

¹⁸ Expressão usada pelo professor Gatto para designar o professor que usa de técnicas coercitivas para punir os alunos que não se adequam ao sistema escolar. A punição funciona como forma de disciplina e essa punição não é velada.

Na verdade, alguns dos docentes são um pouco penitenciários, na medida em que estão submersos num mundo penitenciário, mas é aqui que repousa o caráter essencialmente subversivo da sala de aula e a complexidade do nosso trabalho: educamos para o mundo, mas, também, para transformar o mundo num espaço humano, verdadeiramente humano. A prática da sala de aula, portanto, pode abrir perspectivas para tal. O relacionamento professor-aluno é construído, tendo estas mudanças como uma de suas perspectivas. O professor pode ser reconhecido como profissional da educação e não por uma estrutura hierárquica rígida, nem pela coerção da nota ou por recursos que cerceiam sua prática docente, mas por suas qualidades humanas de saber trazer todos à participação, envolvendo o conhecimento, abarcando a realidade e superando suas contradições.

Essa reflexão estabelece com o “Conto de Escola”, de Machado de Assis, uma grande interação, pois a figura do prof. Policarpo é um professor penitenciário e o aluno “Curvelo” transforma-se num aluno também penitenciário que em nome de um comportamento social adequado delata seus colegas de turma, como percebe-se no seguinte fragmento:

‘- Oh! Seu Pilar! bradou o mestre com voz de trovão.

Estremeci como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo. Pareceu-me adivinhar tudo.

-Venha cá! Bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

(...) E então disse-nos uma poção de coisas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania e para emendar e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou a palmatória.’ (p.29)

Destaco aqui o depoimento de uma professora do Ensino Fundamental que me chamou a atenção pelo rigor disciplinar presente nos dias atuais, as punições físicas ainda são indicativas de autoridade do professor, assim como Machado de Assis evidencia em seu texto.

Presenciei um fato que custou-me a dobra de turno por eu ter defendido o direito do aluno. Um professor, desses considerados o 'melhor', da escola onde trabalhava trancou um aluno de 12 anos dentro do armário da sala de aula, segundo ele (professor) o aluno estava muito indisciplinado e precisava aprender as regras. O armário lembra um guarda-roupas embutido o aluno foi fechado lá dentro como castigo pela indisciplína em sala de aula; ele deve ter permanecido lá aproximadamente duas horas. Chegou o horário do recreio todos saíram da sala, mas o professor não liberou o aluno do castigo, então percebi a ausência do aluno no pátio para o recreio e fui até a sala acompanhada de uma colega de trabalho, quando abrimos a porta do armário a criança estava lá inclusive com o short todo molhado de urina, estava chorando e com muito medo de sair lá de dentro. Levei o fato ao conhecimento da direção do estabelecimento, não foi tomado de providência. Então, fui até à Secretaria a que a instituição era subordinada, absolutamente, nada foi feito o professor feriu o Estatuto do Menor e do Adolescente e nem mesmo foi advertido e continua no mesmo lugar acredito fazendo as mesmas coisas. Agora, eu fui transferida para outro local de trabalho como punição por ter denunciado o fato. (Depoimento coletado em fevereiro de 2004)

Há outro depoimento de uma professora do Ensino Fundamental também se percebe essa postura característica de uma educação disciplinar e, que enquanto professores, somos frutos de tal condicionamento. Há inúmeras formas de violentar o aluno em nome da aprendizagem.

A professora de História da 8ª série nos obrigava a decorar 100 questões para a prova e cobrava somente 10 questões na avaliação. (Depoimento coletado em fevereiro de 2004)

Percebo, com essa investigação, que uma (ou grande parte) dos alunos aprende em situações de humilhação e desafio, ou melhor o desafio se dá por meio da humilhação. Dessa forma, Kant parece estar muito presente pois para ele, na educação, o homem deve ser disciplinado, tornar-se culto e prudente. Uma das formas de se atingir tal fim é coagir o aluno pelo discurso autoritário e humilhante de alguns professores. Esses que se auto-afirmam, a partir do autoritarismo consideram-se bons porque impõem a disciplina por meio do castigo. Lidar com essa realidade na nossa sociedade é extremamente contraditório, visto que, felizmente, por outro lado, muitos professores enfatizam a formação do cidadão crítico e participativo no meio em que vivem e atuam. Os alunos reivindicam mais porque lêem mais. Portanto, embora ainda existam professores com postura extremamente autoritária, estão acuados por uma sociedade exigente que luta pelos seus direitos.

O projeto da modernidade se propunha, em termos de conhecimento, a distinguir ciência, arte e moral em ramos específicos, sem o controle de autoridades instituídas. Se, anteriormente, a ciência e a arte deveriam servir à moral, agora isso não faria mais sentido. Também a religião deveria divorciar-se do controle de poder. Este impulso desencadeia uma série de acontecimentos na história das nações e do pensamento ocidental. O Iluminismo é um desses acontecimentos marcadamente moderno. Seu programa visava ao desencantamento do mundo propondo colocar o ser humano acima do medo dos mitos, bem como substituir a imaginação pelo saber.

Diante desse cenário intelectual que toma como base o universo e a razão como sistemas fechados, previsíveis, podendo, portanto, controlá-los, encontramos Kant com seu programa de crítica ao conhecimento, à razão e à moral. Juntamente com suas reflexões, Kant aponta questões pertinentes ao projeto Iluminista também no que diz respeito à educação. Isso é feito, principalmente, em seu texto “Sobre a pedagogia” e de maneira mais superficial em “Lógica”. Kant foi usado para que se cumprisse um determinado fim educacional, agora continuar a seguí-lo como se não houvesse uma outra forma de educar um sujeito parece-me não ser pertinente com a atual situação históricossocial. Entretanto, é interessante ressaltar no depoimento de uma professora do Ensino Fundamental, ela compreende hoje a forma autoritária de seu ex-professor, embora na época tenha tido horror a ele.

Sabe eu tinha um professor de Português, na 5ª série, na escola estadual em que eu estudava, ele era muito bom. Só que às segundas-feiras era o dia da arguição, ficávamos de pé, as mãos transpiravam muito, todos nós tínhamos muito medo dele. Só que ele não argüia o ponto da matéria ele pegava um assunto qualquer, de preferência o que havia passado na televisão na semana passada e começava a nos questionar. Muitos alunos faltavam às segundas-feiras para não passar pelo desafio. Se errássemos as respostas ele danava até não poder mais, ouvíamos um grande sermão. Mas sabe, isso foi muito bom porque aprendi que não bastava ficar bitolada no conteúdo, ou devolvê-lo tal qual estava descrito no caderno ou livro, eu precisava buscar, prestar atenção no que estava acontecendo em minha volta também. Muito tempo depois, é que compreendi a forma como ele trabalhava conosco e hoje até agradeço, pois aprendi muito com ele, ou pelo menos aprendi que não bastava devolver conteúdo apenas era preciso ter o olhar atento para outras coisas também e saber falar sobre elas. (Depoimento coletado em março de 2004)

Percebo o quanto Kant se fez presente na vida desse professor que se revela através do depoimento da professora, pois em seu livro ‘Lógica’, Kant afirma, de um professor espera-se, pois, que ele forme em seu ouvinte, primeiro, o homem sensato, depois o

homem racional e, por fim, o douto. Em outras palavras, faz a mesma asserção em seu livro “Sobre a pedagogia”:

Na educação, o homem deve, portanto: 1) ser disciplinado. Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria. 2) Deve o homem tornar-se culto. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejemos. Ela, portanto, não determina por si mesma nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias. Algumas habilidades são úteis em todos os casos, por exemplo, o ler e o escrever; outras são boas só em relação a certos fins, por exemplo, a música, para nos tornar queridos. A habilidade é de certo modo infinita graças aos muitos fins. 3) A educação deve também cuidar que o homem se torne prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência. A esta espécie de cultura pertence a que se chama propriamente civilidade. Esta requer certos modos corteses, gentileza e a prudência de nos servirmos dos outros homens para os nossos fins. Ela se regula pelo gosto mutável de cada época. Assim, prezavam-se, faz já alguns decênios, as cerimônias sociais. 4) Deve, por fim, cuidar da moralização. Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins que são aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um. (p. 26-27).

Professor ‘Policarpo’, personagem do ‘Conto de Escola’, e os depoimentos dos professores revelam uma formação kantiana, pois a escola é o *locus* para se ‘ensinar’ uma ‘boa educação’ pautada no aprimoramento da educação. Esse pensamento revela, muito bem, o espírito do Iluminismo e da modernidade. Era o momento da concretização de um projeto iniciado no século XV.

Percebo, ainda, que a personagem do texto machadiano, na posição de professor, executa tais preceitos ao punir seu filho-aluno e seu colega, Pilar. A moralização deve ser cuidada e é legitimada pelos pais, pois concordam com tais ações. A educação pública, aqui enfatizada na ótica de Kant se sobrepõe às vantagens da educação doméstica – oferecida pela família. Cabia à educação tornar o indivíduo “verdadeiro homem”, uma vez que, ao contrário dos animais, o homem necessita de “cuidado, disciplina e instrução” e, por isso Policarpo, no conto, corrige os meninos com punições físicas. Só assim, deixará conduzir-se ao bem para o qual todos somos vocacionados. Contudo, a indisposição natural para o bem deve ser freada, de modo que a disciplina “impede o homem de desviar-se do seu destino”, tornando-se livre e não rude, como lhe mostravam algumas culturas recém conhecidas em sua época.

Para Kant, a educação torna o homem culto no sentido de desenvolver habilidades pessoais, como ler e escrever. A isso se associa a prudência, para não usarmos as pessoas para fins egoístas, e a moralidade, ou seja, a educação da razão para dispor-se a "escolher apenas os bons fins". O fato de a personagem Pilar receber a moeda para ensinar o colega a lição é algo, na visão do professor Policarpo, imoral e portanto, precisa ser corrigido.

- Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? disse-me o Policarpo.

—Eu ...

—Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu? Clamou.

(...) ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua.(...) Aqui pegou da palmatória.

—Perdão, ‘seu’ mestre ... soluzei eu.

—Não há perdão! Dê cá a mão”! dê cá! vamos! sem-vergonha! dê cá a mão! (“Conto de Escola”, de Machado de Assis, p. 29)

Ao lado do texto machadiano destaco dois dos depoimentos de professora do Ensino Fundamental por apresentar uma aproximação entre o texto literário e as memórias dos professores.

A professora muito brava deu-me um beliscão e cortou a minha orelha com uma régua e saiu muito sangue, isso porque deixei de fazer um dever de casa. (Depoimento coletado em fevereiro de 2004)

Nesse depoimento da professora de Ensino Superior é possível perceber o quanto a professora marcou essa profissional

Sabe, eu também tive uma professora que nunca me esqueci dela seu nome era D. Medusa. Mas com esse nome como poderia esquecer-me dela e não poderia ser coisa boa. Sentava-me com uma colega naquela carteira dupla, sempre fui uma aluna que fazia minhas obrigações estudantis nem mais nem menos, na medida exata. Entretanto, minha companheira de carteira com certa frequência deixava de fazer as tarefas de casa, então D. Medusa a pegava pelos cabelos e batia sua cabeça sobre a carteira várias vezes seguidas e com muita força, a carteira tremia. Ela era o modelo de ‘boa’ professora. Imagine só, sua competência estava na forma como se relacionava conosco. (Depoimento coletado em Março de 2004)

Para educar o cidadão sob tais concepções, Kant (1992) observa que a falta de disciplina, de cultura e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos. Se um ser de natureza superior, professor, tomasse cuidado com a nossa educação, ver-se-ia, então, em que poderíamos nos tornar homens corretos e dignos. Assim, prof. Policarpo e os professores lembrados pelas alunas exemplificam esse

modelo autoritário, disciplinado e coercitivo de educação que não é só os dos séculos passados, mas também o do século XX.

O acento romântico das preocupações de Kant (1992), tem como base o contexto no qual vivia; um tempo cuja marca era a busca das convicções racionais que permitiriam pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar àquela forma que em verdade convém à humanidade. Outra preocupação, apontada pelo filósofo, é com a formação do pensamento, ele entende que isso se constitui elemento fundamental ao exercício da razão e do pensamento. Alerta os educadores que não devem ensinar pensamentos, mas a pensar. Cabe ao professor, em relação ao aluno, guiá-lo, para que ele seja apto no futuro a caminhar por si próprio. (KANT, 1992). Concordo com essa afirmativa de Kant, pois também acredito que a escola precisa ajudar o aluno a pensar por si mesmo, sem que outras pessoas façam isso por e para ele, o que discordo em Kant são os métodos sugeridos e usados para se ensinar alguém a pensar. Acredito, não ser preciso humilhar e/ou coagir alguém para ensinar-lhe a importância de pensar, refletir e agir. Nesse sentido, acredito que a Literatura ajuda o homem a pensar e a estabelecer suas relações dialógicas com a realidade. Reforço, portanto que a Literatura poderia trazer uma contribuição para a formação de professores, uma vez que ela estabelece o exercício do pensamento.

O contexto em que o 'Conto de Escola', de Machado de Assis foi produzido atendeu, ou melhor, representou essa realidade. O período histórico brasileiro é profundamente marcado pelo entendimento de que a escola formaria o homem bom e o professor tinha por função tal formação. A vinda da Família Real representou a verdadeira "descoberta do Brasil".

A 'abertura dos portos', além do significado comercial da expressão, significou a permissão dada aos 'brasileiros' (madeiros de pau-brasil) de tomar conhecimento de que existia, no mundo, um fenômeno chamado civilização e cultura. (Lima, 1835, p. 72)

O projeto da modernidade recebe duro golpe vindo das duas guerras mundiais. Isso, do ponto de vista sociológico, traz à tona a discussão da possibilidade da sociedade experimentar projetos coletivos e racionais sem que terminem em conflitos bélicos. Neste tribunal, é a razão que se torna ré: será ela capaz de conduzir processos sociais diante de realidades culturais tão diversas? Terá ela um projeto único para a humanidade?

Isso alertou pensadores e cientistas sobre a possibilidade de que a razão não é onipotente para conduzir os destinos da sociedade humana. Temos instalada uma crise das metanarrativas, e uma suspeita da capacidade da ciência de conduzir o processo humano.

Nesse sentido, vive-se um tempo de crise dos paradigmas. Na ciência, nada é absoluto. A própria verdade é relativa, por ser produzida. Uma hipótese ou uma descoberta não é jamais uma aquisição total do saber, mas sempre um fragmento do saber que impõe uma reorganização do saber anterior, com alteração do próprio paradigma que permitiu que a ciência o compreendesse e aceitasse. Diante dos avanços das ciências, pode-se falar, atualmente, em ciências da complexidade, ou seja, a explicação não mecanicista do comportamento de determinados fenômenos. Estas ciências propõem uma forma de visão unificada da natureza, onde faz pouco sentido a distinção entre o orgânico, entre seres vivos e matéria inerte e mesmo entre o humano e o não humano.

Posta a crise, concordo com Lyotard (apud Gilbert, 1995) ao afirmar que, constitui uma tarefa difícil compreender o conhecimento científico e filosófico como possuidores de certezas universais, capazes de representar a realidade em direção à construção da verdade, igualmente válida universalmente. Ou seja, há indicações de que se inicia a exaustão dos discursos metanarrativos.

Segundo Cavalcanti (2002), o texto literário é mais do que suas estruturas discursivas, ele extrapola esse universo concreto para adentrar-se nas construções do imaginário de cada leitor, realizado no poético que é da ordem do ontológico. Portanto, o elo que estabelece com a realidade é a possibilidade de sentido que a escritura proporciona.

Por meio da Literatura, ainda segundo a autora, somos capazes de nos reconduzir para realidades esquecidas, talvez nunca reveladas na memória do presente, mas possíveis de sublimar nossos desejos mais arcaicos, já que somos marcados pela condição de falta. Mas se a falta é nossa primeira marca, somos recompensados pela capacidade de simbolização.

(...) toda comunicação e toda compreensão são apenas uma questão de construção interpelativa da parte do sujeito que experimenta alguma coisa; e que, portanto, só eu posso assumir a responsabilidade do que digo ou faço, que o nosso conhecimento nunca é uma imagem ou uma representação de um mundo, mas apenas uma chave que nos abre caminhos possíveis. (Glaserfeld apud Cavalcanti, 2002, p. 15)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

(...) João José, o Professor, desde o dia em que furtara um livro de histórias numa estante de uma casa da Barra, se tornara perito nesses furtos. Nunca, porém, vendia os livros, que ia empilhando num canto do trapiche, sob tijolos, para que os ratos não os roessem. Lia-os todos numa ânsia que era quase febre. Gostava de saber das coisas e era ele quem, muitas noites, contava aos outros histórias de aventureiros, de homens do mar, de personagens heróicos e lendários (...) (AMADO, 1997)

Diante do contexto de uma nova concepção de formação parece conveniente retomar outras bases de reflexão para a formação do professor, objeto de preocupação deste trabalho. Como observa Lyotard (apud Gilbert, 1995) , a arriscada procura pela grande narrativa fracassou. Em busca de alternativas, o pós-modernismo, que ele define como uma "incredulidade em relação às metanarrativas", estabelece os critérios a que um conhecimento revisado deve atender.

Do conjunto da literatura consultada, seleciono três critérios:

Inicialmente, poderia ser a rejeição a qualquer discurso que tenha pretensão universalizante. A busca de universais que hegemonizem o ser humano e a cultura tende a se tornarem autoritários. Impede que se reconheça a diversidade e as diferenças entre culturas, raças ou linguagens. No contexto em que vivemos, notamos, crescentemente, a diversidade presente na sociedade. Novos grupos ou 'tribos', surgem a todo instante. Na escola, por conseguinte, não poderia ser diferente. Desprezar a diversidade como elemento da cultura, é relegar boa parcela da comunidade à exclusão social e acadêmica. Nesse sentido, acredito que a formação docente e a política que rege tal formação poderiam contribuir para evidenciar a diversidade como eixo norteador do currículo e da cultura durante seu processo.

Em segundo lugar, podemos abandonar a crença de que seja possível alcançar a verdade presente na natureza ou nos discursos, uma vez que tal concepção supõe a existência de um "detrás", ou em outras palavras, a possibilidade de representar racionalmente a realidade, posição defendida por Descartes e Newton. Kant já apontou a fragilidade de tal concepção, apesar de manter-se na busca da razão que fosse universal e *a priori*. Como bem alertou Foucault, não existe discurso falso ou verdadeiro sobre a realidade. "Todos os discursos constroem a realidade, instauram a verdade, instituem 'regimes de verdade', têm efeito de verdade" (Silva; 1994, p. 143).

Em terceiro lugar, podemos abandonar a linguagem cartesiana que criou a cisão entre mente e corpo, sujeito e objeto, que produziu um sistema perverso de dicotomias no interior do conhecimento científico e filosófico, criando uma espécie de ser-humano-sem-mundo. A partir daí, novas dicotomias tomaram corpo no interior dos processos de produção do conhecimento, como, por exemplo, teoria-prática, ensino-pesquisa, eu-mundo, etc.

De acordo com Nóvoa, esta dicotomia cartesiana é responsável pelos efeitos produzidos na profissão do professor, onde, a seu ver, vive a dicotomia entre o eu pessoal e o eu profissional:

A crise de identidade do professor se dá, historicamente, na medida em que, por meio de seu processo evolutivo, foi-se impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional do professor. (Nóvoa, 1995, p. 30).

Inicialmente, os dualismos assumidos na modernidade têm sido revistos por remeterem ao dualismo grego-platônico - essência e aparência. Assim, a desconfiança de Newton de que a percepção pudesse apreender a essência da natureza, levou-o a elaborar procedimentos técnicos que garantissem a apreensão das leis imutáveis da natureza. Do

mesmo modo, Descartes distingue pensamento e corpo; Kant distingue ciência de filosofia. Esse esforço de distinção entre o que é essencial e o que é aparente alimenta a crença de que é possível apreender o que está no interior da realidade daquilo que é visto exteriormente a ela.

Penso não ser mais possível separar as dimensões pessoais e profissionais de cada pessoa. A forma como cada pessoa vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite.

Comungo da mesma idéia de Alves (2003) quando ela afirma que é necessário fortalecer a autonomia intelectual do professor, tornando-o capaz de compreender assumir a relação didática em sua inteireza, em sua integridade; tornando-o um mediador seguro do processo de construção do conhecimento, que interfere para descortinar o novo, inquietar, colocar desafios, ensinar a perguntar, orientar a busca de respostas e soluções; tornando-o um observador atento e sagaz, que registra em seu 'diário de bordo' cada nova descoberta, cada nova conquista; tornando-o, neste sentido, um pesquisador arguto, que organiza suas experiências docentes bem-sucedidas, para contribuir com a construção coletiva de novos paradigmas para a educação; tornando-o, em síntese, como diz Paulo Freire, um professor epistemologicamente curioso.

Concordo com o pensamento de Nóvoa quando esse se remete à formação do professor:

Falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão professor. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1991, p. 25).

Quanto ao caminho percorrido para a formação do professor por meio da Literatura, considero importante situar os paradigmas emergentes que alavancam o progresso e acabam por criar um novo homem e, portanto um novo profissional para este século. Os textos literários contêm esses paradigmas que poderiam ser conhecidos e trabalhados em cursos de formação, a fim de formar um educador consciente de sua prática pedagógica e o caminho a percorrer para torná-la comprometida com o exercício da cidadania.

Para Coelho (2000) são paradigmas emergentes da individualidade consciente de si e de sua responsabilidade em relação ao 'outro', o indivíduo é parte de toda a sociedade, e cada um possui sua parcela de responsabilidade; o descrédito da autoridade como poder

absoluto e inquestionável, o poder é exercido nas relações micro da sociedade; o sistema social das antigas hierarquias estão em desagregação, as ‘antigas certezas’, ‘antigas verdades’ não existem mais, as ‘verdades’ são produzidas discursivamente; a moral é ‘virtual’, inexistem o certo e o errado, o que há são pontos de vista a serem analisados observando-se o gênero; as identidades sociais; o multiculturalismo; o anti-racismo; a luta contra a violência no mundo. A linguagem literária assume-se como (re)invenção, os textos literários podem tornar-se questionadores uma vez que o homem possui o ‘poder da palavra’, poder esse exercido discursivamente. Assim, percebo e insisto que o texto literário, entre tantos outros tipos de textos, sinaliza para os paradigmas emergentes, uma vez que a criação literária constrói um jogo aparentemente descompromissado, mas, na verdade, é vital para a conscientização engajada do leitor em relação às descobertas que lhe cabe fazer.

Os textos literários por sua crítica latente apresentam uma concepção de Literatura como um fenômeno de linguagem, resultante de uma experiência social, política e cultural; uma consciência do poder da palavra, não só como representativa da realidade, mas como nomeadora ou ordenadora do real; é no leitor que o texto literário se completa e/ou encontra seu significado final; na compreensão da escrita como ato-fruto da leitura assimilada ou da criatividade estimulada por influxos culturais; através da Literatura encontra-se a liberdade interior, sem a qual não há realização individual fecunda e por fim na valorização da imagem como linguagem altamente sedutora e essencial para formar a consciência-de-mundo pois assimila-se a descoberta e o pensar fundamentais para a construção do conhecimento. A formação de professores poderia se beneficiar muito desses itens, uma vez que ajudaria o professor a perceber-se nas matrizes epistêmicas de sua prática pedagógica cotidiana.

Em resumo, as atuais políticas de formação de professores definidas pelo Ministério da Educação e Cultura apontam para a desarticulação da formação do professor, longe de atenderem às demandas do movimento dos educadores e pesquisadores da área que lutam pela qualidade social da educação e as do processo produtivo em curso no país que, por meio de seus argumentos, reivindicam a institucionalização de uma reforma de ensino cujo produto (formação do indivíduo) e o agente desta reforma (professor) possam ser marcados pela chancela da qualificação profissional.

Em verdade, entendo que a construção da identidade de um professor “sobrante”, ou seja, aquele que está a margem de um processo formativo, necessita recuperar sua dignidade pessoal e profissional e que promover sua qualificação e valorização profissional. Penso que a Literatura pode

contribuir com o professor para resgatar seu valor social e intelectual na sociedade hodierna. E os professores deixariam, assim de ser ‘Policarpos’, ‘sujeitos obedientes’, ‘professores-penitenciários’ a serviço de um olhar panóptico.

Concluo este trabalho com a clareza de que a Literatura não é uma babel em que muitos acreditam ser, pois a palavra, a linguagem é a matéria-prima para o pensamento e ele tem sido afetado pelo movimento de formação do professor. Reforço as palavras do poeta mexicano Octavio Paz (1982) ao afirmar que numa sociedade que começa a se deteriorar, a primeira coisa que apodrece é a linguagem, e o professor está deteriorando seu pensamento, sua linguagem por não se alimentar do ‘fruto’ necessário – a leitura dos clássicos que poderiam contribuir e muito para sua formação profissional.

O interessante é justamente perceber que os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social¹⁹. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, não existe exterior, limites ou fronteiras predeterminadas pela sociedade. A Literatura transita com facilidade pelos conteúdos escolares, com ela é possível perceber o jogo que é estabelecido socialmente. Não existem aqueles que têm o poder e os que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder, assim como existem práticas de leitura que permitem ao leitor dominar o texto ou não. O que significa que poder é algo que se exerce, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social, como a leitura. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não podem ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. A leitura também não está, acredito que no texto literário essas relações são perfeitamente compreensíveis. Há resistência quanto ao ato de trabalhar a Literatura como forma de auto-formação, assim como em qualquer luta há sempre

¹⁹ Esta idéia de ‘poder’ foi buscada em Foucault nas obras ‘Vigiar e Punir’, ‘Microfísica do Poder’, pois as relações disciplinares de poder-saber são fundamentais aos processos da pedagogia. Sejam elas auto-impostas, impostas pelo professor, ou impostas sobre o professor. Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e que multiplica sua eficiência (Foucault, 1977). Ainda para esse autor que é justamente no discurso que vêm a se articular o poder e saber ‘ não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes... Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, delimita e permite barrá-lo... Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro, contraposto.’ (Foucault, 1985).

resistência dentro da própria rede do poder, teia que se estende por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar.

O que interessa, basicamente, ao sistema educacional vigente não é expulsar os homens da vida social ou impedir-lhes o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades. Esse profissional torna-se um corpo dócil. Será que dessa forma é possível formar um sujeito pensante?

E nesse sentido, reforço que o trabalho com textos literários pode ser um instrumento pelo qual o professor perceberá esse poder difuso que aprisiona seu próprio corpo- intelectual e físico, em função de um continuísmo social.

A conscientização do papel social do indivíduo por meio da Literatura tem se tornado mais freqüente a cada dia. Durante a construção dessa investigação fui surpreendida por uma propaganda televisiva que enfatiza a necessidade da leitura em um horário considerado de grande audiência das massas sociais, durante os intervalos de jogos de futebol aos sábados e domingos, quando, os espetáculos desportivos atletas revelam a necessidade e importância de ler . Acompanhados sempre de obras clássicas literárias lêem um fragmento do texto e terminam afirmando que “Ler também é um exercício”, ora isso desencadeia um movimento da macro estrutura social, digo macro porque nesse horário há uma massa humana em frente ao aparelho de televisão que se transforma num meio de divulgar a importância social da leitura. Se uma empresa de televisão investe de forma maciça na leitura por que não investir na formação do professor utilizando também textos literários?

Como definir a relação do professor com a obra literária? Há inúmeras possibilidades de trabalhar com ela e de descobrir uma realidade que não é a imediata mas que medeia as relações na coletividade. Concordo com Calvino (1993) ao afirmar que

Uma idéia que se realiza poeticamente não pode nunca ser destituída de significado. Ter significado não quer dizer de jeito nenhum corresponder à verdade. Quer dizer indicar um ponto crucial, um problema, um alarme. Kafka, imaginando fazer alegoria metafísica, descreveu de modo inigualável a alienação do homem contemporâneo.(Calvino, 2002,p.201)

Segundo ainda o autor, a realidade do mundo apresenta-se aos olhos de forma múltipla, espinhosa, com extratos densamente sobrepostos. Como uma alcachofra. O que conta para nós na obra literária é a possibilidade de continuar a desfolha-la como uma alcachofra infinita, descobrindo dimensões de leitura sempre novas. Acredito que Calvino

ao construir tais reflexões acreditava na possibilidade de formar o homem por meio da Literatura. A formação do professor clama por uma ressignificação para que as relações estabelecidas no convívio social sejam melhores percebidas. A Literatura é apenas uma possibilidade de formação e não a única. Creio que essa investigação representa o leque das possibilidades no campo de forças que se estabelece no contexto do espaço educacional.

Sem dúvida, o educador é alguém que ocupa um lugar muito especial na sociedade, pois formar pessoas para a cidadania e para a vida não é trabalho simples. Assim, torna-se prioritário estar em busca da sua própria formação profissional, sendo alguém que questiona, avalia, pesquisa e reflete sobre como transformar com sucesso pequenas individualidades em conquistas sociais. Para tanto, é necessário que se consolide espaços para a renovação acadêmica e para o investimento no profissional da Educação, pois sabemos que para a efetivação de uma prática bem sucedida é necessário que o educador esteja em permanente processo de atualização, no qual possa obter fundamentação teórica consistente, em torno dos vários aspectos que constituem o saber pedagógico.

(...) o treino diário da leitura despertava completamente sua imaginação e talvez fosse ele o único que tivesse consciência do heróico de suas vidas. Aquele saber, aquela vocação para contar histórias, fizera-o respeitado entre os Capitães da Areia, se bem fosse franzino, magro e triste, o cabelo caindo sobre os olhos apertados de míope. Apelidaram-no de Professor porque num livro furtado ele aprendera (...).(Amado,1997)

REFERÊNCIAS

ALVARADO PRADA, L. E.; PALMA FILHO, J. C.; PASSOS, L. F. et al. Educação Continuada: o discurso oficial, a política e a utopia. **Anais do VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Formação de Educadores:** desafios e perspectivas para o séc. XXI. Águas de Lindóia-SP, 2001.

ALVES, Maria Leila. A política de capacitação - SEE/FDE. In: COLLARES, Cecília & MOYSÉS, Maria Aparecida A. In: Sumário Caderno 36. Disponível em: www.cedes.unicamp.br/caderno/cad/sumarios/sum36.html. Acesso em 17 de agosto 2003.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer – pensando o cotidiano da escola. Mini-curso ministrado na 21ª Reunião Anual da ANPED (Associação dos Pesquisadores em Educação) – Grupo de Trabalho: Currículo. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/curso98.html>. Acesso em 14 de set.2003.

AMADO, Jorge. **Capitães de Areia**. Rio de Janeiro: O Globo/Klick Editora, 1997.

_____. **Agonia da noite**. São Paulo: Martins Fontes, 1964.

ANCHIETA, Joseph de. **A província do Brasil (1585)**. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação do Ministério de Educação e Saúde, 1946.

ANDRADE, Carlos Drumond. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

ASSIS, Machado e outros. **Professor e aluno**. São Paulo: Atual Editora, 1992.

_____. Professor e aluno. In: CAMPEDELLI, Samira (org.). **Contos brasileiros**. São Paulo: Atual, 1992.

ASSIS, Machado. **Contos**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. Contos. In: GLEDSON, John (Org.). **Contos uma Antologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Mérito, 1959.

_____. O programa. In: MACHADO, de Assis. **Relíquias de Casa Velha**. São Paulo: Mérito, 1959, p. 274.

_____. **Quincas Borba**. São Paulo: Mérito, 1959, p. 11-12.

BARTH, B. M. **O Saber em Construção:** para uma pedagogia da compreensão. Lisboa. Instituto Piaget, 1993.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar**. São Paulo, SP: Cia. Das Letras, 1986.

BERNARDES, Adriana A. M. e outros. **Saberes e Formação/a professor**. In: Cadernos de Educação Escolar. Uberlândia, ano 3, n.01, p.53-79, 2002.

BÍBLIA Sagrada. São Paulo: Ave Maria, 1974. 1595 p.

BORGES, Abílio César (Barão de Macaúba). **Terceiro livro de leituras para uso das escolas brasileiras**. Nova edição reformada e melhorada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1890. 263 p.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo, T.A Queiroz, 1979.

BRASIL, LEIS. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Atlas, 2002.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

CAMPADELLI, Samira Yossef (org.). **Professor e aluno**. São Paulo: Atual, 1992.

CANDAU, V. M.; LELIS I A. A relação teoria-prática na Formação do Educador. **Em Aberto**, v. 1, n 8, p. 12-21, ago. 1982.Seção: Pontos de Vista.

CÂNDIDO, Antônio. O papel do texto literário na formação do homem. In: GONÇALVES, M.T.; AQUINO,Z.T. de; BELLODI, Z. **Estudos de Literatura infantil**: teoria e prática. Jaboticabal: FUNEP, 2000.

CANUTO, Ângela. **Machado de Assis**: memórias e um frasista. São Paulo: Lemos Editorial, 2002.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da Literatura infantil e juvenil**.São Paulo: Paulus, 2002.

CELMAN, S. Formação professor e trabalho professor em condições adversas (uma perspectiva avaliativa). In: FIORENTINI, D. e outros (orgs.). **Cartografias do trabalho professor**: professor(a) pesquisador(a).Campinas, S.P.: Mercado das Letras, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. Ideologia e educação. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo: Ática, 1980.

_____. Conceito de História e Obra. **1º Seminário Interno sobre o Nacional-Popular**. MEC – FUNARTE. (Texto datilografado inédito).

CODO, Wanderley (coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis, R.J.:Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura**: arte, conhecimento e vida. São Paulo: Petrópolis,2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da Literatura infanto-junvenil**. São Paulo: Quíron, 1985.

CONNOR, Steven. **Cultura pós-moderna**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1996.

CORREIA, Viriato. **Cazuza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p.27-29.

DANZIGER, Marlies K. e JOHNSON W. Stacy. **Introdução ao estudo crítico da Literatura**. São Paulo: Cultrix, 1974. Trad. Álvaro Cabral, com a colaboração de Catarina T. Feldmann (p. 9-14, 18-2 e 25-26). Disponível em http://www.ufrgs.br/proin/versao_1/danziger/index11.html. Acesso em 10 jul.2003

DELORS, Jacques. **Um Tesouro a Descobrir**. Cortez. São Paulo, 2000.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2000. 4. ed p. 67-74.

DOLL Jr., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FÁVERO, M. L. **Sobre a formação do educador**. A formação do educador: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: PUC, 1981.

FECCHIO, M.;PINHEIRO, J.V. **Os saberes do professor: da racionalidade técnica à educação continuada**. In: Cadernos de Educação Escolar. Uberlândia, ano 2, n.01, p.51-59,2001.

FISCHER, Ernest. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes,1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Plano decenal de educação: consenso e coopitação. In: BENASSI, Sérgio (org.). **Plano decenal: educação a serviço de todos ou educação a serviço de poucos?** Campinas, D4 Publicidades, 1995.

GATTO, Dante. **O professor penitenciário**. Disponível em: <http://www.usinadeletras.com.br/exibetexto.phtml?cod=10104&cat=Artigos> Acesso em: 10 nov.2003

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1995.
- GILBERT, Rob. Cidadania, educação e pós-modernidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios contestados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GEORGEN, Pedro. **Pós-modernidade Ética e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- GOLDMANN, Lucien. **Sociologia do Romance**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: .” In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GONÇALVES, M.T.; AQUINO, Z.T. de; BELLODI, Z. **Estudos de Literatura infantil: teoria e prática**. Jaboticabal: FUNEP, 2000.
- HABERMAS, Jürgen. **Modernidade e pós-modernidade**. São Paulo, SP: Editora da USP, Revista Estudos Avançados. 1980, p. 86-96.
- _____. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.
- HERNANDES, Maria Lúcia Queiroz Guimarães . **A Professora em constituição nas Relações de Trabalho: uma aproximação do conceito de autonomia**. Pesquisa realizada na Faculdade de Educação – UNICAMP.
- KANT, Immanuel. **Lógica**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1992.
- _____. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1996.
- KINCHELOE, Joe L. **A Formação do Professor como Compromisso Político**. Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad.: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A Leitura Rarefeita**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LOPES, Eliane Marta T. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Ática, 1986.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes e MARQUES, Regina Maria Hubner. Ao Pé do texto na sala de aula. In: **Leitura em Crise na Escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LIMA, José Inácio de Abreu e. **Bosquejo histórico, político e literário do Brasil.** Niterói: Niterói, 1835, p.72.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. In: LISPECTOR, Clarice. **A legião estrangeira.** Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964.

LÜKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio & CUNHA, Isabel. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nosso professor. In: **Educação e Sociedade** : revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). Campinas: Cedes, 1999, nº 69.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas:leitura e escritos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 113-54.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MEIRELES, Cecília. **Romanceiro da Inconfidência.** São Paulo:FTD,1994.

MELLO, Guiomar Namor de. **O processo de formação de professores no contexto da organização escolar.** Seminário Internacional de Educação. Uberlândia, 25 e 26 de fevereiro de 2003.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.**Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOYSÉS, Maria Aparecida (org.). Cadernos CEDES: **Educação Continuada** nº 36. Campinas, Papirus: CEDES, 1995.

NICOLETTI, André. Interpretar é preciso – Resposta certa começa com boa leitura. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 31 de jul.2003. Suplemento FOVEST, p.5 – 6.

NÓVOA, António (org.) **Vidas de Professores.** Lisboa: Porto Editora Ltda, 1991.

_____. **Os professores e a sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote,1992.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores.. In: UNIVERSIDADE DE AVEIRO. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidades de Aveiro, 1991.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**: Ivani Fazenda (org.). Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António(org.).**Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Ana Maria F. S. et al. Magistério: um caminho para a profissionalização. In: **Cadernos de Educação Escolar**. Uberlândia, ano 3, n. 01, p. 9-18, 2002.

NUNES, Suely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**.2000.162f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ORLANDI, Eni. P. **Discurso e leitura**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1998.

PAZ, Otávio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PEIXOTO, Alvarenga. Conselho a meus filhos. In: MORAES FILHO, Melo. **Parnaso brasileiro**. Rio de Janeiro: Garnier, 1885.

PÉREZ-GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. 16ª ed. São Paulo : Ática, 1996.

PORTO ALEGRE, Aquiles. “Porto Alegre de ontem e de hoje”. In: PORTO ALEGRE,Aquiles. **Através do passado (Crônica e história)**. Porto Alegre: Oficinas Gráficas da Livraria Globo, 1920, p. 38-40.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. Belo horizonte: 2001.

RAMOS, Graciliano. D. Maria. In: ASSIS, Machado e outros. **Professor e aluno**. São Paulo: Atual, 1992.

REFERÊNCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.

REGO, José Lins do. **Meus verdes anos (Memórias)**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957, p.186-188.

RIBEIRO, Ormezinda; BORGES, Marisa; FONSECA, Adriana S.; SIMÕES, Cássia C. “Construindo caminhos e evitando atalhos: a construção de um centro de formação de professores”. In: **Anais do XII Endipe**. Curitiba, 2004. (Inédito)

- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965.
- SANTA, Rita Durão. **Caramuru**. São Paulo: Edições Cultura, 1945.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SANTOS, Luciola Licínio de C. P. Santos. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani(Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- SARTRE, Jean-Paul. **Que é a Literatura?** São Paulo: Ed. Ática, 1999.
- SAVIANI, Damerval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção polêmicas do nosso tempo; v.40.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A(coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992.
- SEVERINO, Antônio. **A utopia da palavra: linguagem, poesia e educação: algumas travessias**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. da. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu.(Org.). **O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- SIQUEIRA, Elizabeth Madureira e SÁ, Nicanor Palhares. Desvendando um projeto educacional no Império. **Revista v008- nº 14**. Jan./Jun/2000. Disponível em: http://www.ufmt.br/revista/edicoes_anteriores.htm. Acessado em: setembro de 2003.
- SOARES, Magda. **Metamemória – Memórias**. Travessias de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.
- SOUSA, José Vieira de. Educação no Brasil colônia, império e 1ª República: os textos literários como fonte alternativa de pesquisa. In: FARIA FILHO, Luciano M. de. (org.) **Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes**. Belo Horizonte: HG Edições, 1999.
- SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Memorizar, oralizar, repetir: o significado de práticas escolares na escola de primeiras letras: Brasil, final do século XIX. In: **Resúmenes**. IV Congresso Iberoamericano de História da Educação Latinoamericana. Santiago do Chile, 1998.
- TARDIF, Maurice. O professor enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VENEZIA, Mike. **Mestres das Artes** – Claude Monet. São Paulo: Moderna, 1996

ZILBERMAN, Regina. A leitura na Escola. In: **Leitura em Crise na Escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **A Formação da Leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1999.

_____. **A Leitura Rarefeita.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

ANEXOS LITERÁRIOS

Anexo 1

“CONTO DE ESCOLA”, de Machado de Assis

A escola era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia - uma segunda-feira, do mês de maio - deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant'Ana, que não era então esse parque atual, construção de *gentleman*, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão.

Na semana anterior tinha feito dois suetos, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes.

Subi a escada com cautela, para não ser ouvido do mestre, e cheguei a tempo; ele entrou na sala três ou quatro minutos depois. Entrou com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinquenta anos ou mais. Uma vez sentado, extraiu da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala. Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos.

- *Seu Pilar*, eu preciso falar com você, disse-me baixinho o filho do mestre.

Chamava-se Raimundo este pequeno, e era mole, aplicado, inteligência tarda. Raimundo gastava duas horas em reter aquilo que a outros levava apenas trinta ou cinquenta minutos; venciam com o tempo o que não podia fazer logo com o cérebro. Reuniam a isso um grande medo ao pai. Era uma criança fina, pálida, cara doente; raramente estava alegre. Entrava na escola depois do pai e retirava-se antes. O mestre era mais severo com ele do que conosco.

- O que é que você quer?

- Logo, respondeu ele com voz trêmula.

Começou a lição de escrita. Custa-me dizer que eu era dos mais adiantados da escola; mas era. Não digo também que era dos mais inteligentes, por um escrúpulo fácil de entender e de excelente efeito no estilo, mas não tenho outra convicção. Note-se que não era pálido nem mofino: tinha boas cores e músculos de ferro. Na lição de escrita, por exemplo, acabava sempre antes de todos, mas deixava-me estar a recortar narizes no papel ou na tábua, ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênua. Naquele dia foi a mesma coisa; tão depressa acabei, como entrei a reproduzir o nariz do mestre, dando-lhe cinco ou seis atitudes diferentes, das quais recordo a interrogativa, a

admirativa, a dubitativa e a cogitativa. Não lhes punha esses nomes, pobre estudante de primeiras letras que era; mas, instintivamente, dava-lhes essas expressões. Os outros foram acabando; não tive remédio senão acabar também, entregar a escrita, e voltar para o meu lugar.

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

- Fui um bobo em vir, disse eu ao Raimundo.

- Não diga isso, murmurou ele.

Olhei para ele; estava mais pálido. Então lembrou-me outra vez que queria pedir-me alguma coisa, e perguntei-lhe o que era. Raimundo estremeceu de novo, e, rápido, disse-me que esperasse um pouco; era uma coisa particular.

- *Seu Pilar...* murmurou ele daí a alguns minutos.

- Que é?

- Você...

- Você quê?

Ele deitou os olhos ao pai, e depois a alguns outros meninos. Um destes, o Curvelo, olhava para ele, desconfiado, e o Raimundo, notando-me essa circunstância, pediu alguns minutos mais de espera. Confesso que começava a arder de curiosidade. Olhei para o Curvelo, e vi que parecia atento; podia ser uma simples curiosidade vaga, natural indiscrição; mas podia ser também alguma coisa entre eles. Esse Curvelo era um pouco levado do diabo. Tinha onze anos, era mais velho que nós.

Que me queria o Raimundo? Continuei inquieto, remexendo-me muito, falando-lhe baixo, com instância, que me dissesse o que era, que ninguém cuidava dele nem de mim. Ou então, de tarde...

- De tarde, não, interrompeu-me ele; não pode ser de tarde.

- Então agora...

- Papai está olhando.

Na verdade, o mestre fitava-nos. Como era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado. Mas nós também éramos finos; metemos o nariz no livro, e continuamos a ler. Afinal cansou e tomou as folhas do dia, três ou quatro, que ele lia devagar, mastigando as idéias e as paixões. Não esqueçam que estávamos então no fim da Regência, e que era grande a agitação pública. Policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto. O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca. E daí, pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de poupar-nos uma ou outra correção. Naquele dia, ao menos, pareceu-me que lia as folhas com muito interesse; levantava os olhos de quando em quando, ou tomava uma pitada, mas tornava logo aos jornais, e lia a valer.

No fim de algum tempo - dez ou doze minutos - Raimundo meteu a mão no bolso das calças e olhou para mim.

- Sabe o que tenho aqui?
- Não.
- Uma pratinha que mamãe me deu.
- Hoje?
- Não, no outro dia, quando fiz anos...
- Pratinha de verdade?
- De verdade.

Tirou-a vagarosamente, e mostrou-me de longe. Era uma moeda do tempo do rei, cuído que doze vinténs ou dois tostões, não me lembro; mas era uma moeda, e tal moeda que me fez pular o sangue no coração. Raimundo revolveu em mim o olhar pálido; depois perguntou-me se a queria para mim. Respondi-lhe que estava caçoando, mas ele jurou que não.

- Mas então você fica sem ela?
- Mamãe depois me arranja outra. Ela tem muitas que vovô lhe deixou, numa caixinha; algumas são de ouro. Você quer esta?

Minha resposta foi estender-lhe a mão disfarçadamente, depois de olhar para a mesa do mestre. Raimundo recuou a mão dele e deu à boca um gesto amarelo, que queria sorrir. Em seguida propôs-me um negócio, uma troca de serviços; ele me daria a moeda, eu lhe explicaria um ponto da lição de sintaxe. Não conseguira reter nada do livro, e estava com medo do pai. E concluía a proposta esfregando a pratinha nos joelhos...

Tive uma sensação esquisita. Não é que eu possuísse da virtude uma idéia antes própria de homem; não é também que não fosse fácil em empregar uma ou outra mentira de criança. Sabíamos ambos enganar ao mestre. A novidade estava nos termos da proposta, na troca de lição e dinheiro, compra franca, positiva, toma lá, dá cá; tal foi a causa da sensação. Fiquei a olhar para ele, à toa, sem poder dizer nada.

Compreende-se que o ponto da lição era difícil, e que o Raimundo, não o tendo aprendido, recorria a um meio que lhe pareceu útil para escapar ao castigo do pai. Se me tem pedido a coisa por favor, alcançá-la-ia do mesmo modo, como de outras vezes, mas parece que era lembrança das outras vezes, o medo de achar a minha vontade frouxa ou cansada, e não aprender como queria, - e pode ser mesmo que em alguma ocasião lhe tivesse ensinado mal, - parece que tal foi a causa da proposta. O pobre-diabo contava com o favor, - mas queria assegurar-lhe a eficácia, e daí recorreu à moeda que a mãe lhe dera e que ele guardava como relíquia ou brinquedo; pegou dela e veio esfregá-la nos joelhos, à minha vista, como uma tentação... Realmente, era bonita, fina, branca, muito branca; e para mim, que só trazia cobre no bolso, quando trazia alguma coisa, um cobre feio, grosso, azinhavrado...

Não queria recebê-la, e custava-me recusá-la. Olhei para o mestre, que continuava a ler, com tal interesse, que lhe pingava o rapé do nariz. - Ande, tome, dizia-me baixinho o filho. E a pratinha fuzilava-lhe entre os dedos, como se fora diamante... Em verdade, se o mestre não visse nada, que mal havia? E ele não podia ver nada, estava agarrado aos jornais, lendo com fogo, com indignação...

- Tome, tome...

Relancei os olhos pela sala, e dei com os do Curvelo em nós; disse ao Raimundo que esperasse. Pareceu-me que o outro nos observava, então dissimulei; mas daí a pouco deitei-lhe outra vez o olho, e - tanto se ilude a vontade! - não lhe vi mais nada. Então cobrei ânimo.

- Dê cá...

Raimundo deu-me a pratinha, sorrateiramente; eu meti-a na algibeira das calças, com um alvoroço que não posso definir. Cá estava ela comigo, pegadinha à perna. Restava prestar o serviço, ensinar a lição e não me demorei em fazê-lo, nem o fiz mal, ao menos conscientemente; passava-lhe a explicação em um retalho de papel que ele recebeu com cautela e cheio de atenção. Sentia-se que despendia um esforço cinco ou seis vezes maior para aprender um nada; mas contanto que ele escapasse ao castigo, tudo iria bem.

De repente, olhei para o Curvelo e estremei; tinha os olhos em nós, com um riso que me pareceu mau. Disfarcei; mas daí a pouco, voltando-me outra vez para ele, achei-o do mesmo modo, com o mesmo ar, acrescento que entrava a remexer-se no banco, impaciente. Sorri para ele e ele não sorriu; ao contrário, franziu a testa, o que lhe deu um aspecto ameaçador. O coração bateu-me muito.

- Precisamos muito cuidado, disse eu ao Raimundo.

- Diga-me isto só, murmurou ele.

Fiz-lhe sinal que se calasse; mas ele instava, e a moeda, cá no bolso, lembrava-me o contrato feito. Ensinei-lhe o que era, disfarçando muito; depois, tornei a olhar para o Curvelo, que me pareceu ainda mais inquieto, e o riso, dantes mau, estava agora pior. Não é preciso dizer que também eu ficara em brasas, ansioso que a aula acabasse; mas nem o relógio andava como das outras vezes, nem o mestre fazia caso da escola; este lia os jornais, artigo por artigo, pontuando-os com exclamações, com gestos de ombros, com uma ou duas pancadinhas na mesa. E lá fora, no céu azul, por cima do morro, o mesmo eterno papagaio, guinando a um lado e outro, como se me chamasse a ir ter com ele. Imaginei-me ali, com os livros e a pedra embaixo da mangueira, e a pratinha no bolso das calças, que eu não daria a ninguém, nem que me serrassem; guardá-la-ia em casa, dizendo a mamãe que a tinha achado na rua. Para que me não fugisse, ia-a apalpando, roçando-lhe os dedos pelo cunho, quase lendo pelo tato a inscrição, com uma grande vontade de espiá-la.

- Oh! *seu* Pilar! bradou o mestre com voz de trovão.

Estremei como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo. Pareceu-me adivinhar tudo.

- Venha cá! bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

- Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? disse-me o Policarpo.

- Eu...

- Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu! clamou.

Não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito. Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-lha. Ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua. E então disse-nos uma porção de coisas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou da palmatória.

- Perdão, seu mestre... soluzei eu.

- Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem-vergonha! Dê cá a mão!

- Mas, *seu* mestre...

- Olhe que é pior!

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma coisa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! faltos de brio!

Eu, por mim, tinha a cara no chão. Não ousava fitar ninguém, sentia todos os olhos em nós. Recolhi-me ao banco, soluçando, fustigado pelos impropérios do mestre. Na sala arquejava o terror; posso dizer que naquele dia ninguém faria igual negócio. Creio que o próprio Curvelo enfiara de medo. Não olhei logo para ele, cá dentro de mim jurava quebrar-lhe a cara, na rua, logo que saíssemos, tão certo como três e dois serem cinco.

Daí a algum tempo olhei para ele; ele também olhava para mim, mas desviou a cara, e penso que empalideceu. Compôs-se e entrou a ler em voz alta; estava com medo. Começou a variar de atitude, agitando-se à toa, coçando os joelhos, o nariz. Pode ser até que se arrependesse de nos ter denunciado; e na verdade, por que denunciar-nos? Em que é que lhe tirávamos alguma coisa?

- Tu me pagas! tão duro como osso! dizia eu comigo.

Veio a hora de sair, e saímos; ele foi adiante, apressado, e eu não queria brigar ali mesmo, na Rua do Costa, perto do colégio; havia de ser na Rua larga São Joaquim. Quando, porém, cheguei à esquina, já o não vi; provavelmente escondera-se em algum corredor ou loja; entrei numa botica, espiei em outras casas, perguntei por ele a algumas pessoas, ninguém me deu notícia. De tarde faltou à escola.

Em casa não contei nada, é claro; mas para explicar as mãos inchadas, menti a minha mãe, disse-lhe que não tinha sabido a lição. Dormi nessa noite, mandando ao diabo os dois meninos, tanto o da denúncia como o da moeda. E sonhei com a moeda; sonhei que, ao tornar à escola, no dia seguinte, dera com ela na rua, e a apanhara, sem medo nem escrúpulos...

De manhã, acordei cedo. A idéia de ir procurar a moeda fez-me vestir depressa. O dia estava esplêndido, um dia de maio, sol magnífico, ar brando, sem contar as calças novas que minha mãe me deu, por sinal que eram amarelas. Tudo isso, e a pratinha... Saí de casa, como se fosse trepar ao trono de Jerusalém. Piquei o passo para que ninguém chegasse antes de mim à escola; ainda assim não andei tão depressa que amarrotasse as calças. Não, que elas eram bonitas! Mirava-as, fugia aos encontros, ao lixo da rua...

Na rua encontrei uma companhia do batalhão de fuzileiros, tambor à frente, rufando. Não podia ouvir isto quieto. Os soldados vinham batendo o pé rápido, igual, direita, esquerda, ao som do rufo; vinham, passaram por mim, e foram andando. Eu senti uma comichão nos pés, e tive ímpeto de ir atrás deles. Já lhes disse: o dia estava lindo, e depois o tambor... Olhei para um e outro lado; afinal, não sei como foi, entrei a marchar também ao som do rufo, creio que cantarolando alguma coisa: *Rato na casaca*... Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde, e acabei a manhã na Praia da Gamboa. Voltei para casa com as calças enxovalhadas, sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma. E contudo a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor...

Anexo 2

“O PROGRAMA”, de Machado de Assis (Fragmento)

“O mestre, enquanto virava e revirava a frase, expirando com estrépido, ia dando ao peito da camisa umas ondulações que, em falta de outra distração, recreavam interiormente os discípulos. Um destes, o mais travesso, chegou ao desvario de imitar a respiração grossa do mestre, com grande susto dos outros, pois uma das máximas da escola era que, no caso de não se descobrir o autor de um delito, fossem todos castigados; com este sistema, dizia o mestre, anima-se a delação, que deve ser sempre uma das mais sólidas bases do Estado bem constituído.” (p.274)

Anexo 3

“ CAZUZA”, de Viriato Correia (Fragmento)

“A escola ficava no fim da rua, num casebre de palha com biqueiras de telha, caída por fora. Dentro – unicamente um grande salão, com casas de marimbondos no teto, o chão batido, sem tijolo.

De mobiliário, apenas os bancos e as mesas estreitas dos alunos, a grande mesa do professor e o quadro-negro arrimado no cavalete.

A minha decepção começou logo que entrei.

Eu tinha visto aquela sala num dia de festa, ressoando pelas vibrações de cantos, com bandeirinhas tremulantes, ramos e flores sobre a mesa. Agora ela se me apresentava tal qual era; as paredes nuas, cor de barro, sem coisa alguma que me alegrasse a vista.

Durante minutos fiquei zozzo, como a duvidar de que aquela fosse a casa que eu tanto desejara.

E os meus olhinhos inquietos percorriam os cantos da sala, à procura de qualquer coisa que me consolasse. Nada. As paredes sem caiação, a mobília polida de preto – tudo grave, sombrio e feio, como se a interação ali fosse entristecer a gente.

(...)

Tentei encarar a professora e um frio esquisito me correu da cabeça aos pés. O que eu via era uma criatura incrível, de cara amarrada, intratável e feroz.

Os nossos olhos cruzaram-se. Senti uma vontade louca de fugir dali. Pareceu-me estar diante de um carrasco.

(...)

Escola, realmente, não podia ser aquilo. Escola não podia ser aquela coisa enfadonha, feia, triste, que metia medo às crianças. Não podia ter aquele aspecto de prisão, aquele rigor de cadeia.” (Cazuzza, de Viriato Correia.p.27-9)

Anexo 4

“ CARAMURU”, de Santa Rita Durão (Fragmento)

Vinha a noite já então seu negro manto
 Despregando na lúcida atmosfera,
 Quando buscam sossego ao seu quebranto
 No ninho as aves e na toca a fera,
 E quando o sono, com suave encanto,
 Aos míseros mortais a dor modera;
 Mas não modera em Diogo a mordaz cura
 De amansar o furor da gente dura.

.....
 Quanto mereces mais que em douta lira,
 Se cante por herói quem, pio e justo,
 Onde a cega nação tanto delira,
 Reduz à humanidade um povo injusto?
 Se por herói no mundo só se admira,
 Quem tirano ganhava um nome augusto,
 Quanto o será maior que o vil tirano,
 Quem nas feras infunde um peito humano?

Anexo 5

“MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS”, de Machado de Assis (fragmento)

‘(...) Vejo-te ainda agora entrar na sala, com as tuas chinelas de couro branco, capote, lenço na mão, calva à mostra, barba rapada; vejo-te sentar, bufar, grunhir, absorver uma pitada inicial , e chamar-nos depois à lição. E fizeste isto durante vinte e três anos, calado obscuro, pontual, metido numa casinha da rua do Piolho, sem enfadar o mundo com a tua mediocridade, até que um dia deste o grande mergulho nas trevas, e ninguém te chorou, salvo um preto velho, - ninguém, nem eu, que te devo os rudimentos da escrita.’(p.60-2)

Anexo 6

“CONSELHO A MEUS FILHOS”, de Alvarenga Peixoto (Fragmento)

Neste tormentoso mar
D'ondas e contradições,
Ninguém soletre feições,
Que sempre se há de enganar;
Da cara a corações Há muitas léguas que andar.

(...)

Não vos deixeis enganar
Por amigos, nem amigas,
Rapazes e raparigas
Não sabem mais que asneiar;
As conversas e as intrigas
Servem de precipitar.

Sempre vos deveis guiar
Pelos amigos conselhos
Que dizem que ratos velhos
Não há modos de os caçar:
Não bastam ferros vermelhos,
Deixem um pouco esfriar.

(...)

Deveis-vos acautelar
Em jogo de paro e topo,
Prontos em passar o copo
Nas angolinas do azar:
Tais as fábulas de Esopo
Que vós deveis estudar.

Quem fala, escreve no ar.
Sem pôr vírgulas, nem pontos,
E pode quem conta contos,
Mil pontos acrescentar;
Fica um rebanho de tontos
Sem nenhum adivinhar.(p.178-80)

Anexo 7

“D. MARIA”, de Graciliano Ramos (fragmento)

Felizmente D. Maria encerrava uma alma infantil. O mundo dela era o nosso mundo, aí vivia farejando pequenos mistérios nas cartilhas. Tinha dúvidas numerosas, admitia a cooperação dos alunos, e cavaqueiras democráticas anima am a sala. Certo dia apareceu na gaveta da mesa um objeto com feitio de lápis. Lápis graúdo, alvacento numa extremidade, escuro na outra. Que seria? Toda a aula foi interrogada, examinou o pedaço de madeira, apalpou-o, mordeu-o, balançou a cabeça e estirou o beíço indecisa. D. Maria recolheu-se, ponderou, afinal sugeriu que talvez aquilo fosse medida para o Seu Antônio Justino cortar fumo de corda. E a rapadeira de borracha, imprestável e sem ponta ficou sobre a mesa, a desafiar-nos a argúcia, a inspirar-nos humildade, junto à palmatória. A escola exigia palmatória, mas não consta que o modesto emblema de autoridade e saber haja trazido lágrimas a alguém. D. Maria nunca o manejou. Nem sequer recorria às ameaças. Quando se aperreava, erguia o dedinho, uma nota desafinava na voz carinhosa – e nós alarmávamos.