

## UM ATO DE CONTRIÇÃO: O ENCONTRO NAS CURVAS

João Wanderley Geraldi - UNICAMP

A fecundidade nasce do exagero... o que acarreta um acréscimo de potência ou de prazer, qualquer manifestação de vitalidade, implica um risco, um acaso. É preciso não viver se se quiser não morrer, não devir se se quiser não deixar de ser.

(Roger Caillois. O homem e o sagrado)

### 1. Entre outros possíveis, três fatos

A reflexão sobre a escola não pode, evidentemente, deixar de incorporar a questão da formação dos trabalhadores do ensino. E quanto mais este tema é tratado, mais se constata a infinidade de variáveis envolvidas, de modo que qualquer exposição delimita-se a um ou outro aspecto, sabendo sempre que o tema comporta outros enfoques. Não tenho certeza se o conjunto resultante de tais reflexões pode ser integrado, já que diferentes postos de observação são eleitos e, conseqüentemente, os fatos e dados de uma abordagem são inexistentes para outra. De qualquer modo, nenhuma abordagem, hoje, se considera absoluta, recobrando o real sem produzir qualquer resíduo. Há, sempre, uma esperança: de que um dia a cesta de lixo seja revolvida, e os resíduos sejam retomados, reconstruindo as formas de ver e analisar que caracterizaram nosso tempo.

Estabelecido este quadro da **provisoriidade** das abordagens, fixo-me no tópico para o qual pretendo contribuir: a questão dos modos de se relacionar com o conhecimento produzido, quer na escola de primeiro e segundo graus, quer no ensino superior. E para cercar o tema, repórter sem pauta, escolho na memória três situações vividas, entre muitas possíveis.

#### 1.1. Organizando um plano de curso

Em 1985 fui convidado para participar de um curso de especialização em língua portuguesa, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. O convite me foi endereçado pela Prof<sup>a</sup> Magda Becker Soares, coordenadora do curso. Tratava-se de um curso para

professores, alguns atuando em faculdades do interior e, concomitantemente, no ensino de primeiro e segundo graus, outros atuando apenas no ensino fundamental. Como um todo, o curso tematizava a questão da **redação** e a disciplina para a qual me convidavam era **Semântica e Redação**.

A carta-convite (desafio?) ficou por algum tempo sobre minha mesa. Constantemente mudava de lugar: ora eu a colocava na minha agenda, ora a colocava sob outras cartas a responder, ora a carregava comigo para casa, dizendo-me que naquela noite eu resolveria se aceitava o convite. Acontece que aceitar o convite significava preencher um plano de curso, decidir o **conteúdo** a ser trabalhado, definir os cortes e fixar um desenho.

E responder a isto tudo não era fácil. Afinal, seria minha primeira carta à Magda e, na minha história e memória, este nome estava ligado aos começos da profissão: autora do livro didático usado religiosamente por muitos colegas de então, e por mim manuseado nas primeiras aulas que cometi. Na resposta, era preciso lidar com a imagem que fazia da destinatária, com a imagem que gostaria que ela fizesse de mim (recém tinha organizado **O texto na sala de aula** e, junto com Rodolfo Ilari, publicado o volume **Semântica** na coleção **Princípios na Ática**) e, ainda, correlacionar o campo de estudos semânticos com os problemas de ensino e aprendizagem de redação.

Para resolver minhas preocupações com o jogo de imagens era preciso resolver, de forma criativa e prática, a terceira questão: um ex-aluno de um curso de **Semântica** poderia terminar as aulas sem ter ouvido falar dos problemas da referência, da análise das proposições, dos problemas da paráfrase, da análise componencial, da distinção fregeana entre sentido e significado, das análises argumentativas? E, ao mesmo tempo, face à conjunção “Semântica e Redação”, seria possível meus ex-alunos saírem das aulas sem questionar, do ponto de vista pragmático, as soluções construídas pelos modelos de análise semântica? Afinal, as discussões sobre transparência e opacidade, a noção peirceana de interpretante (claro, com as críticas à versão morrissiana) ficariam de fora? Impossível excluir, já que também era preciso tematizar a **redação**. E era preciso considerar isto tudo, para não “decepcionar a mestra”, não correr o risco de os professores das disciplinas seguintes (não sabia quais seriam) perguntarem: “Vocês não viram isso em Semântica?”

## 1.2. A mestra em teoria literária ao microfone do seminário

Dizem que sempre que se quer fazer de conta que alguma coisa está sendo feita para melhorar a qualidade do ensino, cria-se uma comissão. Entre as muitas a que já nos habituamos, houve uma criada em 1985 para propor diretrizes para o ensino de língua

portuguesa. Pronta a versão preliminar do documento elaborado por esta Comissão, antes de ser arquivado em alguma gaveta do Ministério, dois Seminários foram convocados (e financiados): um realizado na USP outro realizado na UFCE.

Entre os muitos temas do documento preliminar, um deles focalizava a questão da formação de professores. E uma das propostas era a exigência de formação universitária de todos os professores, independentemente do nível de atuação, com a extinção gradativa dos cursos de formação no 2º grau.

Participante do Seminário na USP, uma professora expõe seu ponto de vista, defendendo a manutenção da formação do magistério no 2º grau e seus argumentos surpreendem: ela havia cursado o Normal, depois havia feito o curso de Letras na USP e, não contente, havia feito curso de mestrado, defendido dissertação e tudo o mais que o ritual acadêmico impõe. E continuava professora de 1º grau. Mas não era sua formação universitária ou pós-universitária que a "informava" no exercício da profissão. Para preparar e conduzir suas aulas, os ensinamentos valiosos eram aqueles obtidos na já longínqua formação da normalista. E seu apelo: **não acabem com os cursos de formação no 2º grau.**

### 1.3. A professora primária vai ao microfone no Ceará

Os trabalhos do segundo seminário, já agora em Fortaleza, corriam soltos: uma pendenga gramatical ocupava a atenção de todos, debatendo-se duas posições divergentes a propósito da noção de **sujeito gramatical**. Inscrita, toma a palavra uma professora primária, que se apresenta como tal e declina sua formação universitária. E sua fala muda o tópico da discussão: mais uma vez a proposta de extinção dos cursos normais é bombardeada, com o mesmo argumento ouvido em São Paulo: a verdadeira formação profissional não foi a Universidade que permitiu, mas o distante curso normal, que ensinou como dar aulas, como manter a disciplina dos alunos, como avaliar, e o que deve ser ensinado para as crianças.

Nos encontros, nos seminários, nos congressos, é a fala universitária que circula. Não sei se por populismo, por medo, por senso de realismo ou por outra causa qualquer, a verdade é que a versão final do documento da Comissão excluiu a proposta de extinção dos cursos normais. Mas para mim restou, deste aspecto da experiência vivida, uma pergunta crucial: **por que a formação em nível superior, na imagem das professoras que se expuseram em tais seminários, lhes parece ter passado em brancas nuvens, sem aparentemente interferir em sua prática docente?**

Aliando estes dois fatos à primeira narrativa, talvez se possa caminhar pelo emaranhado dos problemas que qualquer questão complexa impõe, escolhido como ponto de partida a relação como o conhecimento.

## 2. A fecundidade do caos e a necessidade fecunda da ordem

Se nos colocarmos na sala de aula, professor de 1º grau, sentiremos mais proximamente os problemas enfrentados no cotidiano: o mundo do dia a dia traz questões que vão desde problemas emocionais até problemas epistemológicos: a criança que chora na sala/ os diferentes métodos de análise dos fenômenos. Como estar apto a trabalhar com problemas tão díspares? O primeiro releva da psicologia e/ou psicanálise; o segundo releva da epistemologia da área de conhecimento. Quem pode ser tão informado que possa dar conta deste emaranhado de questões? E, no entanto, são com estas questões que convive o professor.

Numa analogia possível, poderíamos dizer que o cotidiano é um caos, fecundo pelos problemas que imõe e a que, navegantes, estamos sempre respondendo, pertinentemente ou não. Um professor, na sala de aula, diante de 40 crianças, acaba sempre pressionado a tomar uma decisão, qualquer que ela seja. E quem o prepara para definir critérios para tomar a decisão que toma é a universidade. Ao menos em princípio. Mas, na verdade, é o senso comum que tem orientado as decisões concretas dos professores. Considero uma decisão, por exemplo, ignorar o choro da criança ou não se perguntar por que se ensina o que se ensina, seguindo a tradição ou o programa previsto pelo material didático mais à mão. Sempre uma decisão.

E na Universidade, responsável pela formação do professor, como se dão as decisões curriculares, de programas de estudos, de tópicos fundamentais, etc?

Parece-me que duas formas de trabalhar se contrapõem entre o ensino universitário e o ensino de 1º grau. Enquanto neste, a cotidianidade é tal que não há qualquer espaço de tempo entre o fazer e a reflexão, naquele todo o trabalho, adjetivado de científico resulta de um processo de **decantação**: isolam-se variáveis de análise, controlam-se os dados coletados, discutem-se modelos explicativos, constroem-se compreensões. Trata-se de deixar “a poeira cair” para depois tentar enxergar. É o resultado deste processo de decantação que se constitui em “conteúdo de ensino” no terceiro grau. Na sala de aula de 1º grau, trata-se de conviver com a poeira no ar, respirá-la e sufocado por ela, responder a partir de algum critério.

Assim, enquanto a formação de professor se dá pelo conhecimento de respostas dadas pela pesquisa higienizada, controlada, cujos relatos não contemplam os fracassos, os caminhos escolhidos e abandonados depois de longo tempo, o exercício da profissão exige precisamente o inverso: a tomada de decisão sem o tempo necessário para a poeira baixar.

Ora, qualquer pesquisador tem consciência da provisoriidade das respostas que obtém: novos dados poderão determinar novas interpretações, ou até mesmo o abandono de modelos científicos.

Como é pensada, no entanto, a formação do professor? Como formação que, atualizada, dê acesso às respostas já formuladas para um conjunto de problemas tematizados pela área. Fazemos uma diferença entre a licenciatura e o bacharelado, estabelecendo que o destino deste é a pesquisa, o destino daquela é o ensino. E para ensinar, bastaria saber as respostas contemporâneas para transmiti-las aos alunos. Mas o cotidiano do exercício da profissão mostra o contrário: não basta o professor ser informado para conseguir ensinar e conseguir que os alunos apreendam. O caos dos dados não higienizados exige dele maior número de decisões, sem a “calma” que a pesquisa supõe e o tempo que concede ao pesquisador.

Assim, como não se trata de formar pesquisadores mas professores, a relação que o futuro professor tem, mesmo na universidade, com o conhecimento é análoga àquela que o aluno de 1º grau tem: a aprendizagem de respostas já dadas, mesmo que a problemas que ele não se colocou. Ele não aprende na Universidade a definir variáveis, a selecionar categorias de análise, a demandar respostas produzidas no passado em função das questões que levanta hoje. Aprende a reflexão do passado como aquelas dadas, sem discutir como foram produzidas (é o professor universitário que define quais as reflexões de que ele tomará conhecimento, ao programar sua disciplina, e em geral também o professor universitário lastreia-se para tanto na tradição da disciplina de sua responsabilidade). Como sair desta arapuca?

É impossível produzir cientificamente sem pôr ordem no coreto: é preciso delimitar, é preciso se definir por postos de observação, é preciso ter cuidado na coleta de dados, é preciso ter consciência dos limites das reflexões feitas. Uma ordem fecunda, que por produzir um conjunto de proposições no interior da disciplina, permite sempre o retorno a estas proposições na descoberta de novas explicitações. Como diz Foucault, a disciplina é “constritora” à medida que impõe suas regras, seus temas, seus métodos. Por outro lado, é produtiva à medida que permite um avanço contínuo na produção de novos enunciados e no abandono de outros. Trata-se, pois, de uma ordem fecunda, produtiva. O professor, por seu turno, vivendo o cotidiano, respondendo com a garganta cheia de pó, vive o caos — cuja fecundidade ninguém ignora. Os resíduos que a ciência não considerou não podem deixar de estar presentes no seu trabalho: ele está no mundo da vida, no mundo efetivo, não higienizado. E como na sua formação o que se lhes apresentou foi o produto do trabalho científico, sem as vacilações da pesquisa, sem mostrar os caminhos do processo, ou o professor se sente sem condições de tomar decisões, e passa a não ouvir seu cotidiano — o que é na prática uma impossibilidade — ou, ouvindo-o, tem pela frente duas possibilidades: ou transfere as decisões para outra instância (hierárquica ou didática: a presença dos orientadores educacionais, a presença do livro didático), ou decide com base no senso comum, sem sequer tomar consciência que isolou

variáveis, desconsiderou pontos que poderiam ser cruciais. Qualquer dos três caminhos são efetivamente abortivos, na medida em que a fecundidade da reflexão possível deixa de ser formadora do próprio professor enquanto também ele pesquisador.

### 3. A constituição heterogênea da autonomia

Desde que a divisão do trabalho entre produção e transmissão de conhecimentos se estabeleceu — e esta divisão é o lugar de nascimento da profissão de professor — é sob o signo da desatualização que se processa a formação do professor. Na ideologia de sua formação, exclui-se pensá-lo como pesquisador, e portanto sua prática é aprender o produto da reflexão alheia e transmiti-la. Ora, as ciências avançam, e a solução é atualizar eternamente o professor formado, já que sua formação se dá pelo nado na superfície da água, não pelo mergulho na pesquisa.

Obviamente, a Universidade, que se encarregou da formação inicial, também se encarregará da atualização contínua de seus formados. Um ato de contrição? É possível escapar do círculo, e o professor de **Semântica e Redação** preparar seu curso de forma distinta da simples seleção de temas a serem considerados?

A solução mais fácil para a Universidade é “atualizar”: um encontro nas curvas da vida com seus egressos. Quanto mais encontros, na forma de cursos de extensão, atualização, especialização, seminários de trocas de experiências ou o que mais se inventar, mais a Universidade estaria cumprindo seu papel social junto à rede de ensino de 1° e 2° graus. Na verdade, um ato de contrição face a uma culpa sobre que a Universidade pouco tem refletido. Madalena arrependida, mas não emendada, lá vai a Universidade em busca dos professores para cumprir sua missão. E o faz aparentemente por demanda da rede de ensino. Na verdade, fá-lo para reproduzir sua forma de produção de professores, sem questionar precisamente esta forma.

A autonomia do professor de 1° grau, sempre desejável, se se deixa definir por sua capacidade de tomar decisões, esta somente poderá se lastrear em outros espaços que não o senso comum à medida que a formação do professor seja também ela uma prática de produzir conhecimentos e não somente de apreender as respostas já disponíveis. E todos os que se dedicam à pesquisa sabem o quanto o mergulho em profundidade a propósito de uma questão faz com que retomemos a herança cultural e suas respostas.