

A LÍNGUA ABSOLVIDA: UMA ESPECULAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

Marilda da SILVA²

RESUMO: Neste artigo apresentamos uma reflexão sobre o modo pelo qual acreditamos que são atribuídos significados ao ato pedagógico que, no limite, contribui para a constituição do que aqui denominamos uma **cultura didática**. Essa cultura, por sua vez, é constituída muito mais a partir de uma idéia sobre o modo do fazer didático e muito menos pelos seus constituintes. Tais idealizações são fruto da tendência histórica da didática que se norteia pela normatização e prescrição do ato pedagógico. Isso parece contribuir para uma compreensão problemática do trabalho realizado na sala de aula que, em certa medida, implica a compreensão da sociedade do fazer realizado na escola. Como recurso analítico, lançamos mão do texto autobiográfico de Elias Canetti intitulado **A Língua Absolvida**, o qual consideramos muito fértil para discussões que dizem respeito à formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Normatização; Prescrição Didática; Experiências Escolares; Trabalho Docente; Cultura Didática.

INTRODUÇÃO

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir. tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. O senhor mesmo sabe

(Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*).

Trata-se neste estudo de uma reflexão a partir do texto de Elias Canetti denominado *A Língua Absolvida*. Muitos poderão dizer que um texto autobiográfico como esse pode nos mostrar muito, mas também pode de nós ocultar bastante, uma vez que nele há registros genuinamente subjetivos e particulares. Sobretudo, no caso em particular de um texto literário do qual se pode levantar questões sobre o fato de não existir compromisso diretamente ligado à veracidade dos acontecimentos nele descritos.

Contudo, ao escrever sua autobiografia Elias Canetti observa:

só estou certo de uma coisa: tenho presentes os acontecimentos daqueles anos com toda força e todo vigor - há mais de sessenta anos eles me alimentam -, mas, em sua maior parte, estão ligados a palavras que, naquela época, eu não conhecia. Parece-me perfeitamente natural

que eu agora as escreva e não tenha a impressão de estar alterando ou adulterando alguma coisa. Não é como a tradução literária de um livro, de um idioma para outro, é antes uma tradução espontânea que se produziu no inconsciente (...) (p. 19).

Mesmo sem essa confissão não dá para negar o fato de que nas obras autobiográficas há registros de uma existência vivida, podendo servir-nos de parâmetros ou referências para reflexões de experiências semelhantes vividas por outras pessoas. Certamente, ninguém poderá afirmar, nesta ou em outras situações parecidas, que uma autobiografia não sirva como superfície refletora. Ainda que tenha nela mais ficção do que história, pois haverá sempre fragmentos ou vestígios de uma vida humana, historicamente vivida e traduzida por meio de muitos significados, como afirma Alberti (1991, p.77):

se alguém se põe a escrever uma autobiografia, é porque tem em mente fixar um sentido em sua vida e dela operar uma síntese. Síntese que envolve omissões, seleção de acontecimentos a serem relatados e desequilíbrio entre os relatos (uns adquirem maior peso, são narrados

¹ A primeira versão deste artigo constituiu trabalho de curso para a disciplina Docência, Memória e Gênero oferecida pelo programa de pós-graduação da FEUSP no segundo semestre de 1995.

² Departamento de Didática - Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - 14800-901 - Araraquara - Estado de São Paulo - Brasil..

mais longamente do que outros), operações que o autor é capaz de fazer na medida em que se orienta pela busca de uma significação: busca essa que lhe dirá quais acontecimentos ou reflexões devem ser omitidos e quais (e como) devem ser narrados.

Um outro exemplo que cabe aqui encontra-se em Lebrun (1993), que ao referir-se à autobiografia de Rousseau - *Confissões* -, observa:

Rousseau assegura que escreve menos "a história dos acontecimentos de sua vida em si mesmos que a do estado de sua alma à medida que eles se deram" (Rousseau 1, p. 1150). Com isso, a autobiografia deixa de ser um "romance engenhoso" ou um divertimento de diletante (...); adquire um sentido novo. Não é mais a mim que eu peço que admirem ou lastimem, nem mesmo é pela "humana condição" que testemunho, mas pela universalidade ao nível da qual cada um pode reconhecer cada um e reconhecer-se nele (p. 15).

Talvez, possamos dizer que a autobiografia é uma fonte diferente da reflexão fiel da imagem simples do espelho, como argumenta Lima (1985):

memórias e autobiografias são substitutos dos espelhos. Se estes, metálicos e implacáveis, assinalam o desgaste dos traços, o torpor dos olhos, a redondez do ventre, fechamo-nos contra a maldade dos espelhos e procuramos nos rever no que fomos, como se o percurso da antiga paisagem nos capitasse a nos explicar ante nós mesmos (Apud, Alberti, 1991, p. 76-7).

Das várias alternativas de análise que um texto autobiográfico comporta, tanto mais quando se diz respeito a um autor com o vigor literário de Elias Canetti, ressaltamos nossa inspiração na via de Rousseau expressa em *Confissões*:

que interesse, perguntava mais ou menos Rousseau, teria a autobiografia, se consistisse apenas em descrever um caráter ou narrar acontecimentos? E acrescentava: ao escrever minhas Confissões, não pretendo contar minha história, mas sim dar a cada um a ocasião de conhecer de agora em diante, ao mesmo tempo que a si mesmo, um

Outro que entre os outros aceita tornar-se o quadro de referência que todos poderão consultar, se tentarem conhecer a outrem como a si mesmo: tal é o projeto (Lebrun, 1993 p.15).

O uso que fizemos de *A Língua Absolvida* enquadra-se nessa categoria, isto é: através do outro ver a si mesmo. Todavia, há que se dizer: se, de um lado, neste estudo não desprezamos a natureza da obra em questão, de outro, não nos ocupamos de questões específicas que dizem respeito à produção das autobiografias, tendo em vista questões que se referem a registros de caráter memorialístico, pois este não é nosso objetivo.

Nosso objetivo é o de tomar *A Língua Absolvida* como referência para elaborar uma reflexão particular do ato pedagógico, uma vez que é nítida a fertilidade de cada episódio escolar registrado em tal texto. Na maioria das vezes tais episódios foram soberbamente enriquecidos pela força das imagens literárias que os exprimem. Nesse particular, quando se trata de imagens literárias fortes, novas do ponto de vista do requinte dos recursos empregados na sua criação, Bachelard (1990, p.3) observa:

elas desempenham um papel em nossa vida. Vitalizam-nos. Por elas a palavra, o verbo, a literatura são promovidos à categoria da imaginação criadora. O pensamento, exprimindo-se numa imagem nova, se enriquece ao mesmo tempo que enriquece a língua. O ser toma-se palavra.

E a linguagem para nós professores é a fonte da criação de nossas práticas pedagógicas. Portanto, para o nosso propósito, a *Língua Absolvida*, abundante em palavra, constitui um instrumento útil para se elaborar uma reflexão sobre a Didática como disciplina e como área do saber, pois os registros memorialísticos sobre as práticas pedagógicas vivenciadas por Canetti ao longo de sua formação escolar e literária são demasiadamente significativas, tendo em vista a formação de professores.

O QUE O NOSSO OLHAR PERSCRUTOU

Neste livro, a vida se toma literatura. No entanto, nem vida, nem literatura sofrem, com isso, prejuízos. O autor não faz alta estilização da vida em benefício da literatura; as experiências fluem natural e organizadamente no ato de narrar. O leitor vive, com clareza e humanidade raras hoje em dia, a evolução de uma cabeça que tem coração.

Introdução in Canetti(1987)

Primeiramente, reconhecemos o fato de que, neste exercício, podemos ter corrido, por exemplo, o risco de termos lido tal obra como uma **carta íntima**, seduzidos, especialmente, pela indelével beleza literária de muitas imagens utilizadas pelo autor. Como afirma Bachelard (1990, p.3), imagens exuberantes e nada convencionais

dão esperança a um sentimento, conferem um vigor especial à nossa decisão de ser pessoa, infundem uma tonicidade até mesmo à nossa vida física. O livro que as contém torna-se subitamente para nós uma carta íntima.

Obviamente, não se trata aqui de qualificar literariamente as imagens construídas na obra em questão. Tampouco trata-se de uma discussão sobre o imaginário e seus mecanismos de criação. Mas, considerando-se o nosso propósito, isto é, o de refletir sobre a natureza do ato pedagógico, talvez, possamos dizer que a beleza literária com que Elias Canetti relata suas experiências escolares auxiliou-nos a pensar que o ato pedagógico não é passível mesmo de normatização, pois podemos descobri-lo mais humano, do que temos anuído até então.

Pode-se dizer que em *A Língua Absolvida* há referências de atos pedagógicos efetivados na primeira metade deste século em países da Europa. Tais observações remeteram-nos a alguns indicadores da concepção do padrão de práticas pedagógicas exercidas em nosso país. A partir disso, nossa preocupação foi no sentido de estabelecer relações entre as características pessoais e didáticas dos professores ali descritos e algumas características do padrão teórico-prático da formação de educadores e do exercício docente, que, historicamente, viemos produzindo e reproduzindo em nossas instituições escolares.

Assim, procuramos uma reflexão das afeições pedagógicas nas quais acreditamos distraidamente e, da mesma maneira, vamos aceitando como verdades didáticas. No âmbito do ensino escolarizado essas afeições vão se transformando em crenças pedagógicas que, conscientemente ou não, contribuem para a construção de um padrão de prática docente, cristalizando o que, neste estudo, denominaremos **cultura didática**. No que se refere às inclinações didáticas às quais estamos nos reportando, não se trata, porém, de nenhuma novidade. Certamente, nós, professores, já tivemos acesso, por diversos meios, a recomendações indispensáveis para sermos bons professores. Contudo, tais prescrições, quase nunca dizem respeito à intrínseca relação que travamos, de uma forma ou de outra, com o campo de conhecimento sobre o qual discursamos na sala de aula.

Em verdade, muitas vezes, tais recomendações constituem um tesouro de atributos. Deve-se, por exemplo, se ter uma voz,

ao mesmo tempo, eloquente e equilibrada e, quiçá, sedutora, pois as *palavras podem não ser tão importantes quanto o tom em que são ditas. Se não houver cuidado, em vez de ensinar a pensar, é possível impedir o pensamento*³ (Raths, 1977, p.329).

Mas, isso não é tudo. Sobre o enfrentamento dos desafios que fazem parte de qualquer trabalho intelectual, recomenda-se:

a obtenção de confiança está ligada a experiências de triunfo. Ao que parece, é importante que os professores dêem, a seus alunos, oportunidades de triunfo. (Ibidem, p.328)

Reiteramos que essas e outras recomendações são feitas prescritivamente, comportando de maneira absoluta os ingredientes para se ter sucesso na sala de aula, acreditando transformá-los em procedimentos habituais.

Há também comportamentos que, levados às últimas consequências, são considerados infalíveis para se ter sucesso garantido em uma situação de ensino: é preciso sentar-se adequadamente na sala de aula de modo que isso constitua um bom exemplo para seus alunos. Principalmente, quando se está formando futuras "professoras" das primeiras séries da escola fundamental. O uso da língua deve sofrer moderação, só que o que está em jogo com esta recomendação é muito mais a moral que se quer reproduzir e muito menos o uso cuidadoso da linguagem. Um outro comportamento bastante recomendado é o de se respeitar o aluno, mas nem sempre se discute a relação de poder implícita na relação professor-aluno, a partir do conjunto mais amplo de nossa sociedade.

E essa é apenas uma pequena parcela da listagem das recomendações prescritas para se ensinar prodigiosamente, havendo muitas outras. Todas essas recomendações são abstraídas de questões étnico-culturais, de classe, de gênero, do público e do privado, etc., que permeiam o ato pedagógico. Perde-se do ato pedagógico o inevitavelmente inesperado. São prescrições que valem por si sós e, considera-se que devem ser aplicadas sob pena de não se obter sucesso na tarefa de ensinar bem na escola. Assim, tenta-se normatizar, regular e mecanizar o ato pedagógico, sem conseguir e sem reconhecer que isso não é possível pela própria natureza desse ato, mediado pelo conhecimento, mas eminentemente humano, portanto, um momento da historicidade. Foi para esse foco que nosso olhar se dirigiu, em busca de significados.

Esta, no entanto, não é a primeira vez que *A Língua Absolvida* é aproveitado como referência para se levantar questões do âmbito pedagógico.

³ Obviamente, reconhecemos que isso também é importante, mas questionamos a prescrição abstraída de fundamentos mais cuidadosos sobre esse fenômeno.

Um exercício já foi feito por Catani (1990), que buscou reflexões sobre a prescrição e a normatização contidas nos manuais de didática, tendo em vista o "inesperado" do ato pedagógico. Se não podemos afirmar que estamos dando continuidade ao levantamento das questões tratadas por Catani, devemos dizer que estamos aproveitando as alternativas por ela apresentadas.

A TRAVESSIA: A BUSCA DE SIGNIFICADOS

Naquele tempo, a escola me dava tanto quanto em outras épocas só me deram os livros. Aquilo que eu aprendia de viva voz dos professores, conservava como imagem de quem dizia, e em minha memória assim ficou gravado.

(Canetti, 1987, p.172)

Foi-nos muito difícil fazer as escolhas das passagens mais significativas para nosso intento, pois as alternativas mostraram-se sempre inumeráveis. Mas, como deveríamos optar, priorizamos as passagens nas quais Elias Canetti descreve seus professores, os que ele admirou e os que ele apenas suportou. Entretanto, aqui não faremos nenhuma distinção entre os professores de Canetti, porque ele também não o fez:

Agora, quando os faço desfilar diante de mim, admiro-me da diversidade, da peculiaridade, da riqueza de meus professores de Zurique. De muitos deles aprendi tudo aquilo que correspondia às suas intenções, e a gratidão que por eles sinto após cinquenta anos, por estranho que possa parecer, se torna maior a cada dia que passa. Mas também aqueles de quem pouco aprendi estão tão nitidamente à minha frente como pessoas ou como figuras, que só por isso me sinto em dívida com eles (p.174)⁴.

As passagens que aqui registramos são apenas algumas dentre tantas de igual importância. Em princípio, um desfile de atores especiais, aqueles que têm como palco a sala de aula.

O professor de Latim que apesar de ser

um anão gordo e barbudo. Quando se sentava na cátedra, sua barba se estendia sobre a mesa, e de nossas carteiras víamos sua cabeça. Ninguém desprezava, por mais cômico que ele de início nos parecesse - tinha um modo de passar a mão em sua longa barba,

que infundia respeito. Desse gesto talvez ele haurisse paciência: era justo e raramente se irritava. Ensinava-nos as declinações latinas, e como a maioria dos alunos tinha pouco êxito, para eles repetia incansavelmente silva, silvae (p.122).

Já o professor de alemão Fritz Hunziker

tinha mais dificuldades, era, de natureza, um pouco lacônico, talvez prejudicado por sua figura muito harmoniosa, cujo efeito não era atenuado por sua voz um tanto rangente. Era alto, de peito estriço e parecia ficar parado sobre longa pema de pau: elevava-se pacientemente quando esperava uma resposta. Não massacrava ninguém, mas também não inspirava ninguém: sua proteção era um sorriso irônico, ao qual ele se atinha, e que não desaparecia mesmo quando já parecia inadequado. Seus conhecimentos eram equilibrados, talvez um pouco classificados demais: de qualquer forma nos arrebatava, mas também não nos desorientava. Seu senso de medida e comportamento prático era muito pronunciado. Fazia pouco da precocidade e da exaltação. Para mim ele era o antípoda de Eugen Muller, o que não era de todo injusto. Mais tarde, quando Hunziker voltou após algum tempo de ausência, notei o quanto ele era erudito, mas faltavam à sua erudição a disposição e o entusiasmo (p.173).

Mas havia ainda professores mais originais do que outros como é o caso de Gustav Billeter, também professor de latim.

ele diariamente enfrentava a classe, apesar de seu enorme bôcio. Preferia ficar no canto esquerdo da sala de aula, para nos ocultar o lado mais Hoje enche-me de admiração a coragem com que volumoso do bôcio, com o pé esquerdo descansando sobre um banquinho. Então falava com fluência e suavidade, a voz um pouco baixa, sem excitação desnecessária; quando se zangava, para o que às vezes não lhe faltava motivo, ele não levantava a voz, apenas falava um pouco mais rápido. As bases elementares do latim, que ele nos ensinava, certamente lhe eram enfadonhas, e talvez por isso toda a

⁴ No que diz respeito às citações, não fizemos uso da parcimônia. Elas serão longas, sempre que significativas para nosso objetivo

sua atitude fosse tão humana. Nenhum daqueles que soubessem pouco podia sentir-se oprimido por ele, ou até mesmo aniquilado, e aqueles que eram bons em latim não se sentiam, por isso, especialmente importantes. Suas reações eram previsíveis, mas também não se precisava temê-las. Aliás, uma observação curta e irônica era tudo quando ele nos infligia, e nem sempre a entendíamos, como um chiste privado que fazia para si (p.173).

Existiam, entretanto, outros tipos.

Uma figura sinistra, entre nossos professores, foi Jules Voldier, que por algum tempo nos lecionou francês. Chamou minha atenção já antes de vir a nossa classe: usava chapéu onde quer que estivesse, até nos corredores da escola, e tinha um sorriso soturno, congelado. Eu me perguntava quem seria ele, mas tinha constrangimento de perguntar aos outros. Seu rosto não tinha cor, parecia envelhecido antes do tempo, nunca o vi conversar com outro professor. Parecia estar sempre só, não por orgulho nem por desprezo, mas por um terrível alheamento, como se nada visse ou ouvisse ao seu redor, como se estivesse noutra lugar. Eu o chamava de "a máscara", mas guardei o apelido para mim, até que um dia ele apareceu em nossa sala de aula, de chapéu na cabeça, como nosso professor de francês (p 257).

O professor de matemática uma figura desejada.

Karl Beck era um professor como todos o desejam, enérgico e brilhante. Entrava na sala de aula com a rapidez do vento, se colocava a nossa frente, não perdia tempo e entrava em cheio no tema. Era empertigado e magro, mantendo-se ereto sem qualquer sinal de rigidez. Seria pela índole da matéria que suas aulas transcorriam sem quaisquer complicações pessoais? Sua matemática era clara e se dirigia a cada um de nós. Ele não fazia distinção entre os alunos, cada um existia por direito próprio. Mas se alegrava abertamente quando havia bom aproveitamento: tinha uma maneira de demonstrá-lo que não era tomada como favoritismo, assim

como suas decepções não denotavam preterição. Para sua idade, ele não tinha muitos cabelos, mas os poucos que tinha eram sedosos e amarelos; quando eu os via, davam-me a agradável impressão de raios de luz (p.258).

Já do professor de história natural, em princípio, perde-se o homem em meio a vastidão do conhecimento que ensinava.

Tenho melhores notícias a dar sobre Karl Fenner, o professor de história natural. Aqui perco de vista o homem, dentro da imensidão da paisagem que ele desvendou. Não deu continuidade a fundamentos que eu trouxe de casa, mas começou com coisas inteiramente novas (p.260).

Mas nem todos eram como o professor de história natural.

Karl Schoch, que nos trouxe a Caixinha do tesouro, tinha dificuldades consigo próprio e com seus alunos. Sua cabeça era pequena e oval, sua cor era avermelhada e os cabelos amarelos, que se destacavam muito, principalmente em seu bigode - seria realmente tão amarelo ou apenas nos parecia? Talvez seus movimentos, um tanto abruptos ou saltitantes, contribuíssem para seu apelido: tão logo o conhecemos, o chamamos de o "canário", nome que conservou até o fim da vida. Era ainda jovem e tinha problemas de locução: parecia que tinha dificuldade em mover a língua. Antes de articular as palavras ele tinha de tomar impulso. Então vinham as frases, mas só poucas de cada vez. Tinham um som seco e monótono, a voz oca, e logo ele tomava a se calar. Primeiro ele nos lecionou caligrafia, e talvez fosse por causa desta matéria, da qual nunca aproveitei coisa alguma, que ele dava a impressão de ser pedante. Ele levava tão a sério a caligrafia, como se fosse um aluno que a tivesse acabado de aprender. Como falava pouco, cada uma de suas palavras adquiria uma importância exagerada. Ele se repetia, mesmo quando não era necessário; aquilo que ele queria inculcar em nós primeiro tinha de arrancar de si próprio (p.267).

Também foi demarcada a distância entre uma geração e outra,

o idoso era o autor da gramática na qual estudávamos latim; era o único autor de um livro didático (p.269). O oposto desse homem, de quem eu aliás gostava por causa de sua aspereza, era o jovem Friedrich Witz. Talvez tivesse 23 anos; éramos a sua primeira classe, pois acabava de sair da faculdade (...). E agora vinha Friedrich Witz, o segundo amor de meus anos escolares, um homem que jamais esqueci e que reencontrei muitos anos depois quase o mesmo (p.270).

Sobre Witz há outras recordações memoráveis:

não era um ensino rígido; ele nos dava aquilo de que ele próprio estava imbuído. Tínhamos chegado à história dos Hohenstaufen; em vez de datas nos oferecia imagens. Não era só por causa de sua juventude que o poder pouco significava para ele, mas ocupava o efeito íntimo que o poder tinha sobre aqueles que o possuíam. No fundo só lhe importavam os escritores, com os quais ele nos confrontava em todas as ocasiões (p.271).

Não houve nunca nenhum momento pedagógico desprezível.

As aulas de Ltsc não tiveram qualquer significado para mim e seu livro poderia muito bem ter sido escrito por outro. No entanto, sou grato a ele pela experiência de sua súbita transformação, o que certamente era a última coisa que teria esperado dele (p.260).

Para Canetti, como podemos observar, os professores ensinam sempre, ora pelo exemplo, ora pelo contra-exemplo. Assim, levando-se em conta que estamos utilizando os excertos acima registrados como instrumento analítico para elaborar uma reflexão sobre a normatização e a prescrição do ato pedagógico, então, perguntamos: será que a partir desses episódios não podemos levantar a hipótese de que se tem uma **cultura didática** do ato pedagógico construída muito mais a partir de uma idéia didática normatizadora e muito menos a partir da produção e reprodução de ações pedagógicas normatizadas, apesar do empenho, ou estímulo, daqueles que produzem os manuais didáticos?

Ora, uma das respostas possíveis é bastante óbvia: no ato pedagógico não se abstrai o componente humano, uma vez que se trata de relações intersubjetivas, ainda que cada pessoa, aluno e professor, desempenhem papéis diferentes. Uma outra resposta, pode-se dizer de senso comum, encontra-se no fato de que cada professor guarda em si suas idiossincrasias e outras características mais gerais que não são abandonadas no momento em que ele está em pleno exercício de sua profissão. Não podemos negar que uns falam baixo, outros são fanhos, outros podem ser eloquentes. Além disso, uns portam chapéus, bonés, mochilas e outros acessórios quaisquer que, em certa medida, estabelecem relação com os objetos em uso nas respectivas realidades. Outros ainda têm bócio, outros não têm cabelo, mas têm os que trazem cabelos longos. Sobre as posturas adotadas no momento da aula temos, por exemplo, aqueles que preferem descansar a perna na cadeira enquanto ensinam. Alguns preferem ministrar a aula sentados e outros passeiam pela sala o tempo todo da aula. Será que é possível igualá-los de alguma forma?

Tomando os fragmentos acima, o que se pode, talvez, dizer é que os elementos que estão em jogo quando se pensa em dar uma unidade ao ato pedagógico efetivado pelos professores, são o domínio, ou não, do conhecimento que cada um ensina, a intimidade que o professor estabelece com o campo do conhecimento no qual atua e a forma pela qual navega no interior desse campo. Ademais, o que também estão em jogo, parecidos, é a ética e a moral que permeiam as relações que são estabelecidas com os alunos. Nesse sentido, nenhuma prática pedagógica furtar-se-á de valores éticos e morais, significando que nesse particular as práticas docentes são semelhantes, mas permeadas por ações pedagógicas diferentes, não cabendo, portanto, prescrições ou normatizações. Não há um modelo único de professor, havendo sim uma diversidade e multiplicidade de professores, uma diversidade e multiplicidade de indivíduos, próprias da condição humana.

Nesse sentido, observa Canetti: (1987, p.174)

a multiplicidade dos professores era surpreendente; é a primeira diversidade de que se é consciente na vida. Que eles ficassem por tanto tempo parados à nossa frente, expostos em cada um de seus movimentos, sob incessante observação, hora após hora o verdadeiro objeto de nosso interesse, sem poderem se afastar durante um tempo precisamente delimitado; a sua superioridade, que não queremos reconhecer de uma vez por todas e que nos torna perspicazes, críticos e maliciosos; a necessidade de acompanhá-los sem

que queiramos nos esforçar demais, pois ainda não nos tomamos trabalhadores dedicados e exclusivos; também o mistério que envolve sua vida fora da escola, quando não estão à nossa frente como atores, representando a si próprios; e, mais ainda, a alternância dos personagens, um após outro, no mesmo papel, no mesmo lugar e com a mesma intenção, portanto eminentemente comparáveis - tudo isso, em seu efeito conjunto, é outra escola, bem diferente da escola formal, uma escola que ensina a diversidade dos seres humanos; se a tomarmos um pouco a sério, resulta a primeira escola em que conscientemente estudamos o homem.

Acreditamos, portanto, que a prescrição e a normatização não conseguem dar conta de questões do ato pedagógico por serem tais questões muito mais de cunho antropológico do que de cunho propriamente técnico ou didático. E aí não se trata de normatização, tampouco de prescrição. Mas, uma coisa há que se admitir: subsiste uma idéia de normatização do ato pedagógico que povoa a **cultura didática** que assimilamos.

Catani (1990/91, p.26) denomina esse processo prescritivo e normatizador do ato pedagógico de museificação, observando:

a pedagogia como disciplina e ordenação das regras, ao impor o afastamento da dispersão e pôr-se a serviço da interpretação única abstrai a história, exclui o que desconcerta e é inesperado. Garantia de tranquilidade, porque providência para a exclusão do erro, a pedagogia agarrada à ilusão dos controles justifica-se elaborando o discurso do "museu": classifica e organiza, isola e dirige o olhar, além de imprimir os folhetos que ensinam a percorrer os conhecimentos selecionados como dignos, destituídos do seu "poder de sedução e inquietação".

Um outro autor, Hutmacher (1992, p.61), aponta para essa mesma direção, afirmando:

Na longa duração, a história da escola revela uma tensão estrutural permanente entre a vontade de controlo racionalizador das práticas de ensino e o carácter relativamente incerto e imprevisível dos acontecimentos educativos.

Nesse sentido, vão também nossas desconfianças e nossa crença de que essas proposições apenas constroem idéias que não deixam de permear a **cultura didática**, atribuindo significados ao ato pedagógico, indicando hábitos didáticos que deverão ser reproduzidos, mas, todavia, sem nenhuma garantia de que tudo será, de fato, feito de acordo com o prescrito. Contudo, historicamente, há que se reconhecer, que não conseguimos nos furtar do apego que a tradição didática tem para a normatização e para a prescrição do ato pedagógico. Tal fato, parece-nos, tem contribuído para que se aceite a idéia de que o ato pedagógico é passível de controle e para que se assimile essa **cultura didática** sobre ele.

Ainda que haja muitas frestas arejadas nas discussões sobre práticas pedagógicas, afirmando, por exemplo, que determinadas alternativas didáticas devem ser utilizadas, tendo em vista situações muito particulares. Portanto, não servem alhures e, que essas formas discretas de produzir atos didáticos diferenciados, por sua vez, constituem o que podemos chamar de microprocessos didáticos que ocorrem no interior do ato pedagógico em sentido amplo e, também, que estes são saberes quase nunca prescritos, pois, na maioria das vezes, são produzidos para atender emergências do processo ensino-aprendizagem, com as quais não contávamos. Apesar de tudo isso, não nos libertamos da idéia de uma didática prescritiva que povoa os manuais de ensino há muitas décadas, habitando lugares comuns em muitas concepções pedagógicas.

Além disso, poderíamos lembrar o fato de que os componentes curriculares, ou disciplinas escolares, abrigam campos de conhecimento distintos, o que exige tratamento pedagógico diferenciado. Segundo Chervel (1990, p.188) as disciplinas escolares têm funções específicas, pois cada uma visa *colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa*⁵.

O que nos leva a crer que a função de cada disciplina está diretamente ligada à sua natureza que, por sua vez, está intimamente ligada à natureza do ato pedagógico, que na sala de aula será o instrumento socializador do conhecimento acumulado em cada campo. Se nos basearmos em tais observações e não levarmos em conta nenhuma outra, em hipótese alguma o ato pedagógico pode ser normatizado a partir de uma única receita, como se pensa costumeiramente. Além disso, soma-se a questão da diversidade e multiplicidade dos professores à multiplicidade dos conteúdos disciplinares.

Talvez, seja também possível imaginar que a crença naquilo que estamos denominando **cultura didática** dificulte a compreensão da instância da prática docente que se define pela

⁵ Ainda segundo Chervel (1990): "porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse particular" (p. 184)

criação que pode, inclusive, ser maquiada por muitas outras questões que já adquiriram um outro estatuto no âmbito do entendimento que temos divulgado sobre o ato pedagógico. Por exemplo, a instância da prática docente que se constitui pela criação pode estar sofrendo interferências da crença exaustiva e cega de que as questões que dizem respeito à situação sócio-econômico-cultural de nosso país não permitem nenhuma alternativa pedagógica diferente. Apesar de as questões de tal natureza serem legítimas, elas têm servido muitas vezes de escudo à possibilidade de enxergar novas saídas para as mazelas de nossa escola.

Acreditamos, portanto, que a **cultura didática** sobre o ato pedagógico é responsável pela cultura construída pelos usuários, diretos e indiretos, da escola sobre o âmbito pedagógico dessa instituição. A **cultura didática** que apresenta a escola à sociedade tem seus pontos luminosos nos procedimentos didáticos mais utilizados na sala de aula. Podemos perguntar: será que hoje quando os usuários indiretos da escola pública, por exemplo, pais de alunos, procuram saber de seus filhos sobre a tarefa que realizaram na sala de aula e a que deverão realizar em casa poderiam escapar de perguntas do tipo: "você acertou todas as questões do questionário?" "Você tem questionário para responder?"

Se, de um lado, tais perguntas são feitas tendo em vista o que se diz e o que se faz na sala de aula da maioria de nossas escolas, de outro, explícita apenas um pedaço do fazer didático. Então, a idéia que os usuários indiretos da escola constroem das práticas didáticas que são efetivadas durante as aulas que acabam dando a esses usuários o estatuto de uma **cultura didática** é uma idéia originariamente fragmentada. É preciso saber mais sobre os microprocessos produzidos na sala de aula, pois eles são os outros fios do tecido didático que, a nosso ver, escapem à normatização e à prescrição, mas são peças fundamentais da **cultura didática**, quando vista na totalidade.

Assim, como outros, cremos que na escola não se ensina apenas explicitando teorias, pois se ensina saberes embutidamente, isto é, saberes, que são ensinados a partir de determinados procedimentos técnico-pedagógicos revestidos de posturas morais, éticas e científicas, nem sempre conscientemente codificadas e, por decorrência, nem sempre conscientemente decodificadas, mas sempre traduzindo ou construindo significados de alguma forma. Levando em conta que, na escola, são construídos significados pelas mais diferentes razões e pelas mais diferentes formas, então, a prescrição e a normatização têm um espaço bastante restrito.

Sobre esse saber que pode ser difusamente compreendido Azanha (1990-91, p.68) observa:

Todos sabemos que a formação do professor e também o seu aperfeiçoamento é, na sua estrutura

básica, processo de transmissão de teorias pedagógicas ou de disciplinas afins. Contudo, é evidente que, mesmo no caso de uma ótima assimilação desses elementos teóricos, o professor não tem, apenas a partir deles, as condições de uma atuação no âmbito da escola. A atuação docente na sua efetiva complexidade só precariamente poderá ser balizada pelas eventuais teorias assimiladas. Nessas condições, o ensino seria invariavelmente um malogro se não fosse a existência no âmbito da escola de um "saber" não codificado nem expresso numa linguagem teórica mas que no fundo constitui a base da atuação docente. Na verdade, a formação do professor e o seu próprio aperfeiçoamento completam-se com o êxito que ele tenha na assimilação desse saber difuso e historicamente sedimentado no ambiente escolar e que tem apenas tênues relações com teorias pedagógicas.

A respeito dos saberes que são na escola ocultamente ensinados um outro autor, Hutmacher (1992, p.49), tece algumas considerações:

ao longo dos anos os alunos aprendem (melhor ou pior) a preparar as provas e os exames, aprendem a responder às questões adivinhando a (boa) resposta. No "diálogo" escolar a substância raramente está em causa: o aluno aprende que mais vale dar a resposta esperada, porque é ela que determina o valor (escolar e social) que lhe será reconhecido. (...) Este conjunto de aprendizagens "osmóticas" resulta mais das ações e das vivências dos alunos do que das aprendizagens escolares. Tem a ver com a maneira como a escola organiza o trabalho, o tempo, os saberes, os agrupamentos, etc. Trata-se de um modo de vida escolar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de tais questionamentos acreditamos que haja saberes que são intencionalmente ensinados, saberes que são aprendidos, mesmo que não se tenha a intenção de ensiná-los, ou ainda, saberes que são ensinados, mesmo que não se saiba que se está ensinando algo. A partir dessa idéia, a nosso ver, a

normatização do ato pedagógico não se efetiva de fato.

Contudo, a **cultura didática** que se produz a partir da crença de que o ato pedagógico pode ser prescrito e normatizado tem feito com que se tenha uma idéia parcial do ato pedagógico, pois se desconsidera, por exemplo, as questões de cunho antropológico que, no entanto, são expressas pela diversidade e multiplicidade das multidões que produzem o ato pedagógico. Além disso, não se leva em conta o fato de que o aluno pode ver outra coisa e não aquela que o professor pensa que está mostrando.

Ver o ato pedagógico através de *A Língua Absolvida* pode constituir um exercício bastante

fecundo não somente para professores, ou professorandos, mas para todos os alunos, podendo levar, professores e alunos, a descobrirem dimensões do ato pedagógico que não foram ainda percebidas por nenhum deles. Com isso é possível compreender um pouco mais o modo pelo qual se produz a **cultura didática** à qual muitas vezes nos apegamos distraidamente, buscando, de maneira simultânea, uma reflexão sobre a **cultura didática** que, de fato, é produzida e não apenas idealizada. É bem verdade que essa não é uma tarefa nova, fácil e tampouco ligeira. Mas, tal exercício é necessário a todos que ensinam nos cursos que preparam professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, V. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.4, n. 7, p. 66 - 81, 1991.
- AZANHA, J. M. Cultura escolar brasileira. Revista da USP, São Paulo, n.8, p.67-8, dez/fev/ 1990 - 91.
- BACHELAR, G. O Ar e os sonhos. São Paulo: Martins Fontes, 1990 p.4
- CANETTI, E. A Língua absolvida: história de uma juventude. São Paulo: Companhia Das Letras, 1987.
- CATANI, D.B. Pedagogia e museificação. Revista da USP, São Paulo, n.8, p. 23-6 dez/jan/fev. 1990 - 91.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, Porto Alegre, v.2, p. 177-227, 1990.
- HUTMACHER, W. A Escola em todos os seus estados: políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, A. (Coord). As Organizações escolares em análise. Lisboa: Produções Dom Quixote, 1992, p.43-75.
- LEBRUN, G. As Palavras ou os preconceitos da infância. Revista Revisão, n.22, p. 15-32, ago/set 1993.
- RATHS, L. E. et al. Ensinar a pensar. 2. ed., São Paulo: EPU, 1977.
- ROSA, G. Grande Sertão: Veredas, Rio de Janeiro: José Olympio, 1958.