

---

**LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

---

**KELLY MURBACK ALVES CARDOSO**

**REPRESENTAÇÃO DE ENSINO E  
DOCÊNCIA: OBRAS LITERÁRIAS DE RUBEM  
ALVES EM FOCO**



Rio Claro  
2018

KELLY MURBACK ALVES CARDOSO

REPRESENTAÇÃO DE ENSINO E DOCÊNCIA: OBRAS LITERÁRIAS  
DE RUBEM ALVES EM FOCO

Orientadora: Profa. Dra. Flavia Medeiros Sarti

Co-orientadora: Profa. Ma. Andréia L. P. Vasques

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro  
2018

370.71 Cardoso, Kelly Murback Alves  
C268r Representação de ensino e docência: obras literárias de  
Rubem Alves em foco / Kelly Murback Alves Cardoso. - Rio  
Claro, 2018  
100 f. : il., quadros

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)  
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de  
Rio Claro

Orientadora: Flavia Medeiros Sarti  
Coorientadora: Andréia L. P. Vasques

1. Professores – Formação. 2. Rubem Alves. 3. Literatura.  
4. Representação. 5. Ensino. 6. Docência. I. Título.

Dedico este trabalho aos meus futuros amigos de profissão, para que juntos  
construiremos uma educação melhor.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente à Deus, que com todo o seu resplendor e majestade, me direcionou, capacitou, e me deu o presente da sabedoria.

Agradeço, ao meu companheiro, pela compreensão, auxílio, companheirismo e incentivo.

Aos meus pais, pela dedicação incondicional.

As minhas amigas e parceiras de estudo, pelas trocas de experiências e aprendizagens.

A orientadora e co-orientadora, pela paciência, compreensão e parceria.

Aos meus professores, por proporcionarem grandes aprendizagens construindo hoje o meu ser professor.

*Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...*

*(RUBEM ALVES)*

## RESUMO

Na década de 1980, a partir de produções da academia e incorporação de discursos acadêmicos pelas políticas públicas e sociedade, a culpabilização do fracasso escolar lançou-se sobre os professores, através do “argumento da incompetência” (SOUZA, 2006). O descontentamento com a baixa qualidade do ensino revelou muitas críticas à escola e principalmente aos professores, que passaram a ser considerados tecnicamente despreparados para atender a demanda educacional. Esses discursos que produzem uma imagem negativa dos professores se fazem presentes ainda nos dias atuais. As críticas de Rubem Alves sobre o sistema educacional brasileiro tiveram início por volta dos anos 1980, período que corresponde ao nascimento e fortalecimento dos discursos que embasam o “argumento de incompetência” dos professores. No entanto, as produções literárias desse autor revelaram a constituição de um pensamento pedagógico que se diferencia dos discursos daquele período, apontando diversos aspectos sobre a docência e o ensino que vão além da mera exigência da competência técnica dos professores. Desse modo, essa pesquisa investiga as representações de ensino e docência presentes nas obras de Rubem Alves. Considera-se que as obras literárias emitam representações da realidade histórica e social do autor, sejam de afirmação ou contraposição, e quando alcançam os diferentes leitores, as representações emitidas na literatura incorporam a representação da realidade desses indivíduos, cada qual com especificidade (CHARTIER, 1991). Este estudo foi desenvolvido sob uma abordagem qualitativa, baseando-se nos pressupostos da pesquisa bibliográfica. Os dados foram analisados a partir da técnica de Análise de Conteúdo (FRANCO, 2007). A pesquisa também demandou uma revisão bibliográfica e estudos teóricos das concepções de representação propostas por Roger Chartier e de docência e profissão docente discutidas por Nóvoa, Tardif, Shulman e Garcia. Os dados levantados demonstraram que as elaborações de escrita que compõem as obras de Rubem Alves revelam o “mundo do texto” (CHARTIER, 1990; 1991) expressando representações do ato de educar, olhar do professor, conteúdos, professor X educador, imagem de professor/educador e formação docente.

**Palavras-chave:** Professores – Formação. Rubem Alves. Literatura. Representação. Ensino. Docência.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estudos selecionados.....	17
Quadro 2: Distribuição de estudos por ano.....	18
Quadro 3: Temáticas das teses e dissertações.....	19
Quadro 4: Trabalhos selecionados para analisar.....	19
Quadro 5: Acervos das universidades.....	53
Quadro 6: Obras de Rubem Alves em ordem cronológica.....	54

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	14
<b>1.1 Análise de dados</b> .....	15
2 AS OBRAS DE RUBEM ALVES NAS PESQUISAS: A EDUCAÇÃO E A DOCÊNCIA EM FOCO .....	17
<b>2.1 Rubem Alves e a educação: Desbravando em terra firme</b> .....	21
<i>2.1.1 Teses e dissertações: aspectos gerais</i> .....	22
<b>2.2 Concepções educacionais de Rubem Alves: teses e dissertações como objeto de estudo</b> .....	26
<i>2.2.1 Rubem Alves e uma educação voltada ao corpo</i> .....	29
<i>2.2.2 Rubem Alves e a linguagem: repetição X autenticidade</i> .....	30
<i>2.2.3 Educação dos sentidos</i> .....	33
<b>2.3 Teses e dissertações: Docência em foco</b> .....	37
<i>2.3.1 Docência: Professor X Educador</i> .....	37
<i>2.3.2 Figura docente: perspectivas de ensino</i> .....	39
<i>2.3.3 Relação aluno-professor</i> .....	45
3 RUBEM ALVES: UMA HISTÓRIA DE VIDA.....	47
4 ENTRE JEQUITIBÁS E EUCALIPTOS: REPRESENTAÇÃO DE ENSINO E DOCÊNCIA NAS OBRAS DE RUBEM ALVES.....	53
<b>4.1 As obras de Rubem Alves: Um levantamento sobre a educação como temática</b> .....	53
<b>4.2 Roger Chartier e o conceito de representação</b> .....	55
<b>4.3 Representação: Compreendendo o ensino e docência no Pensamento de Rubem Alves</b> .....	59
<i>4.3.1 Função docente e as representações sobre o ato de educar</i> .....	60
<i>4.3.2 Trabalho docente: representações sobre o “olhar” do educador</i> ....	65
<i>4.3.3 Trabalho docente: representações sobre os conteúdos de ensino</i> .....	66
<i>4.3.4 Concepção de docência: representações de professor X educador</i> .....	68

4.3.5 <i>Papel do professor: representações de imagem do educador</i> .....	70
4.3.6 <i>Papel do professor: representações de formação docente</i> .....	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
<b>Referências</b> .....	78
ANEXO - SENTENÇAS RETIRADAS DAS OBRAS DE RUBEM ALVES.....	82

## INTRODUÇÃO

A partir da década de 1960, a teoria do “capital humano” chega ao Brasil trazendo uma nova perspectiva para a educação, que passa a ser concebida como um investimento (SANTOS, 2010). Frigotto (1993) ressalta que,

O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (FRIGOTTO, 1993, p.41).

Gentili e Silva (1996), sublinham que a função da educação neoliberal é “atrear a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho” (p. 12).

Os fundamentos disseminados pela teoria do “capital humano impulsionaram um processo de expansão do ensino obrigatório que alcançou o auge na década seguinte a partir do Artigo 20 da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) que estabelece o ensino de primeiro grau obrigatório dos 07 aos 14 anos (SANTOS, 2010).

No entanto, o processo de democratização da educação no Brasil se traduziu em uma massificação do ensino pois, apesar da ampliação da oferta e o atendimento de um novo público oriundo das camadas mais populares, a escola manteve os mesmos moldes de ensino, inclusive sob condições inferiores às aquelas oferecidas anteriormente (PARO, 2008). Com a ampliação e a diversidade do público atendido pela escola pública, houve uma ruptura no “modelo ideal de aluno” (NÓVOA, 2011, p.67), resultando no que se denomina de fracasso escolar, com altos índices de reprovação, evasão e não aprendizagem dos alunos. As causas do fracasso escolar eram atribuídas às características dos alunos, seu ambiente familiar e cultural.

Contrapondo-se a essa interpretação, Patto (2008) sublinha que esse movimento de culpabilização relacionado ao fracasso escolar focaliza fatores “extraescolares” se fundamenta em discursos preconceituosos, medicalizados, psicologizantes e ideológicos que, respaldados pela “teoria da carência cultural”, eximem a responsabilidade da escola pelos baixos resultados do ensino. As explicações para o fracasso escolar defendidas por Patto (2008) em sua obra publicada pela primeira vez em 1987 já eram anunciadas pelo movimento da Escola Nova e atribuía as causas a fatores “intra-escolares”. Desse modo, a autora destaca

que “o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos” (PATTO, 2008, p.417).

Diante dessa perspectiva apresentada por Patto (2008), surgem questionamentos sobre o modo como as práticas escolares estariam culminando para o fracasso escolar. Nesse cenário, a obra de Guiomar Namó de Mello, intitulada “Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político”, publicada pela primeira vez em 1982, impulsiona a disseminação de discursos que focalizam os professores como principais responsáveis pelo fracasso escolar. De acordo com a autora “[...] a dimensão pensada da prática docente é dissimuladora da seletividade e do fracasso escolar [...]” (MELLO, 2003, p.43). Desse modo, Mello (2003) considera fundamental que os professores desenvolvam uma competência técnica baseada no domínio do saber escolar e na forma como esse saber é organizado no ensino, na compreensão da relação entre escola e sociedade e nos múltiplos fatores que envolvem a prática docente e o contexto escolar. A autora ainda ressalta que “[...] essa competência seria a base que tornaria possível ao professor a aquisição de uma visão do magistério mais integrada e politicamente mais comprometida com os interesses objetivos das camadas populares.” (MELLO, 2003, p. 56).

Souza (2006) destaca que a obra de Mello (2003) se tornou uma inspiração para o desenvolvimento de outros trabalhos que, mesmo sem a intenção, contribuíram para a construção de uma visão negativa dos professores que passam a ser considerados “tecnicamente incompetentes e politicamente descompromissados” (p. 484). Esses discursos ganharam popularidade, fornecendo bases para a constituição de um “argumento da incompetência” (SOUZA, 2006, p. 484) que culpabiliza os professores e sua formação pelo fracasso escolar. Os discursos que se fundamentam no “argumento da incompetência” têm sido incorporados pelas políticas públicas focalizando mais os professores do que as escolas e o sistema educacional” (SOUZA, 2006).

Ao longo do tempo, tais discursos vêm ganhando força e revelando um paradoxo pois, como destaca Nóvoa (1999):

Por um lado os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (NÓVOA, 1999, p.13 e 14).

Nesse cenário os debates educacionais que surgem a partir da década de 1980 (NÓVOA, 1999) passam a manifestar perspectivas sobre os professores e sua formação que apontam outras dimensões da docência que vão além da competência técnica para o ensino.

Nesse sentido, Rubem Alves, que se destacou como educador, filósofo, pesquisador e autor de diversas obras que trazem pensamentos sobre a escola e a educação, publicadas principalmente na década de 1980 (BRASIL, 2013), constitui um importante exemplo desse movimento. As críticas que esse autor desenvolveu sobre o sistema educacional brasileiro tiveram início por volta dos anos 1980 (SILVA, 2008), período que corresponde ao nascimento e fortalecimento dos discursos que embasam o “argumento de incompetência” dos professores (SOUZA, 2006). Naquele contexto, Rubem Alves já apontava, sob uma perspectiva crítica e literária, a necessidade de mudanças da escola, para um contexto mais significativo de aprendizagem. As produções literárias desse autor revelaram a constituição de um pensamento pedagógico (BRASIL, 2013) que se diferencia dos discursos daquele período, apontando diversos aspectos sobre a docência e o ensino que vão além da mera exigência da competência técnica dos professores.

A esse respeito, Nóvoa (2009) defende que o trabalho docente não se resume apenas a uma atividade técnica de transmissão de conhecimento, mas como uma atividade de criação diária. Desse modo, o autor destaca cinco disposições necessárias ao bom professor, “conhecimento”, “cultura profissional”, “tacto pedagógico”, “trabalho em equipa” e “compromisso social” (NÓVOA, 2009, p. 205). Essas disposições são construídas durante a formação e a prática docente e estão relacionadas às dimensões pessoais e profissionais do professor.

Chartier (1991) ressalta que as representações nas obras literárias estão envoltas pelo “mundo do texto” e o “mundo do leitor” (CHARTIER, 1991, p. 178). O “mundo do texto” remete à ideia de que os textos das obras literárias emitem representações da realidade histórica e social do escritor, sejam de afirmação ou contraposição dessa realidade. Já o “mundo do leitor” diz respeito ao contato que os diferentes leitores, em diferentes contextos históricos e sociais têm com as representações presentes no “mundo do texto” das obras literárias. Essas representações, podem ser incorporadas à representação da realidade desses leitores, mas há uma dependência de diversos fatores.

A partir do conceito de “representação” elaborado por Chartier (1991), é possível considerar que a literatura educacional produzida a partir da década de 1980, trazia concepções embasadas por dois vieses contrários: um de afirmação do ‘argumento de incompetência’ (SOUZA, 2006), e o outro de negação desse argumento.

Nesse sentido, acredita-se que a literatura educacional de Rubem Alves, pode estar embasada nesses discursos, pois ela nasce junto com eles e os acompanha ao longo dos anos.

Com base nessas considerações, o presente estudo teve como principal objetivo investigar as representações sobre ensino e docência que se fazem presentes nas obras literárias de Rubem Alves. Mais especificamente buscou: Identificar e caracterizar como o trabalho docente é concebido na literatura de Rubem Alves,

- Identificar e analisar concepções sobre a imagem do professor nas obras de Rubem Alves,
- Investigar se há mudanças na concepção do autor sobre a docência e a figura do professor ao longo dos anos em suas obras.

Para alcançar tais objetivos, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica baseada na abordagem qualitativa. O levantamento das obras de Rubem Alves e os dados foram analisados a partir da perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 2009; FRANCO, 2017).

O estudo também demandou procedimentos complementares como uma revisão bibliográfica realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no banco de teses e dissertações da Capes para o levantamento de trabalhos já realizados a respeito da perspectiva educacional nas obras de Rubem Alves, e também estudos teóricos envolvendo os conceitos de “representação” de Chartier e de “docência” e “profissão docente” de António Nóvoa.

Nas páginas que seguem deste trabalho, estão as respostas que encontramos desbravando no mar desconhecido, neste mar enfrentamos tempestades e medos, que foram superados pelo prazer de descobrir a história já construída, e acrescentar novos rumos a essa história.

No capítulo um apresenta-se os procedimentos metodológicos desenvolvidos nesta pesquisa. No capítulo apresenta-se uma revisão bibliográfica a partir do levantamento e análise das teses e dissertações que focalizam as obras de Rubem Alves. O capítulo dois, é construído por uma breve biografia de Rubem Alves. No

capítulo quatro é apresenta-se a análise dos dados encontrados nas obras de Rubem Alves, discutindo com o conceito de representação de Roger Chartier e com conceitos de ensino e docência.

## 1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se fundamenta nos pressupostos da abordagem qualitativa considerando a complexidade e a incerteza que envolve os seres-humanos e sua subjetividade como objeto de estudo (GATTI, 2007).

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Segundo Bogdan e Biklen (1994) esta abordagem de pesquisa olha para o objeto de estudo com o pressuposto de que nada é trivial e que os seus objetivos focalizam a compreensão dos processos, as causas e os significados neles contidos.

A pesquisa qualitativa possui uma diversidade de possibilidades de métodos e maior flexibilidade para se adequar ao contexto e aos propósitos da pesquisa. A partir das diversas possibilidades oferecidas pela pesquisa qualitativa, optou-se pela pesquisa bibliográfica por considerá-la mais adequada aos objetivos do estudo proposto. Rampazzo (2013, p. 52) ressalta que “a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas”. Nesse mesmo sentido, Lima e Miotto (2007) sublinham que na pesquisa bibliográfica a aproximação com o objetivo de pesquisa ocorre a partir das fontes bibliográficas.

Uma das vantagens de se optar pela pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 45) é o fato de “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A pesquisa bibliográfica se desenvolve por etapas que são desencadeadas de acordo com a natureza do problema (GIL, 2002). Diante disso, para o alcance dos objetivos da pesquisa proposta foi realizado um levantamento dos estudos já realizados sobre a perspectiva educacional nas obras de Rubem Alves tendo como fonte de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o banco de teses e dissertações da Capes.

Em um segundo momento, foi realizado um levantamento das obras de Rubem Alves registradas em acervos *online* de bibliotecas de Universidades públicas do Estado de São Paulo, sendo três estaduais (Universidade Estadual Paulista - UNESP, Universidade de São Paulo - USP e Universidade de Campinas - UNICAMP), e uma federal (Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR). A escolha por essas bibliotecas se deu pela possibilidade de acesso às obras e por considerar que elas possuem um vasto acervo, principalmente pela representatividade que essas

instituições possuem no Estado de São Paulo. Essas duas etapas da presente pesquisa serão descritas nos capítulos dois e três, respectivamente.

### 1.1 Análise de dados

A leitura das obras, a coleta e análise dos dados foram embasadas na técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009; FRANCO, 2007). Segundo Franco (2007) o “[...] ponto de partida da Análise de Conteúdo é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocativa” (p. 19, grifos da autora).

Bardin (2009, p. 38), salienta que a “análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A análise de conteúdo é realizada a partir de três principais fases, a pré-análise, a exploração dos dados e o tratamento dos resultados (FRANCO 2007; BARDIN, 2009).

Na fase da pré-análise foi realizada uma “leitura flutuante” (FRANCO, 2007, p. 52) para maior contato com as mensagens contidas nas obras. Em seguida, efetuou-se a coleta dos dados, constituídos sentenças simples, conjunto de sentenças, parágrafos ou trechos das obras que expressam concepções do autor sobre o professor e o trabalho docente.

Partimos então para a segunda fase, de exploração e análise dos dados, que primeiramente foram separados seguindo a cronologia das obras em duas categorias principais ‘trabalho docente’ e ‘figura do professor’. Após, a divisão nestas duas categorias primárias, refizemos uma segunda análise dos dados, separando em categorias das temáticas que mais apareceram nos dados. Cada categoria primária, ganhou três braços divisionais. A categoria ‘trabalho docente’, dividiu-se nas temáticas ‘ato de educar e ato de aprender’, ‘olhar do educador’ e ‘conteúdos’. Já a categoria ‘figura do professor’, dividiu-se nas temáticas ‘professor X educador’, ‘imagens de professor/educador’ e ‘formação docente’.

Franco (2007) ressalta que:

A análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo

de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado (FRANCO, 2007, p. 20).

Diante desse pressuposto da análise de conteúdo apresentado por Franco (2007), realizamos a última fase que consiste no tratamento dos resultados. Primeiramente foi efetuada uma relação entre os dados, e em segundo a relação e discussão dos dados com os estudos teóricos. A apresentação e análise dos dados serão expostos no capítulo quatro.

## 2 AS OBRAS DE RUBEM ALVES NAS PESQUISAS: A EDUCAÇÃO E A DOCÊNCIA EM FOCO

Como procedimento inicial para esse estudo, foi realizado um levantamento de teses e dissertações que focalizam a perspectiva educacional das obras de Rubem Alves. Optou-se por realizar essa revisão bibliográfica na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no banco de teses e dissertações da Capes por considerar que estes reúnem de modo abrangente estudos acadêmicos desenvolvidos no Brasil.

Nesse levantamento, a identificação de temas e problemáticas nas pesquisas relacionadas às obras de Rubem Alves podem contribuir para reflexões empreendidas na análise dos dados deste estudo.

Nas duas plataformas de pesquisa realizou-se o mesmo processo para a execução do levantamento. Foi utilizada a palavra-chave “Rubem Alves” optando por encontrá-la em todos os campos (título, autor, assunto, instituição), pois percebeu-se que a utilização de filtros apresentava resultados limitados. Do mesmo modo, foi realizada uma pesquisa utilizando como palavra-chave o nome completo do autor “Rubem Azevedo Alves”, no entanto não foram obtidos resultados.

O uso de aspas na palavra-chave teve o objetivo de obter estudos que continham o termo exato e evitar resultados com derivações que fossem irrelevantes para esse levantamento.

Na busca realizada na plataforma da Capes resultou em 71 estudos, sendo desconsiderados 2 trabalhos repetidos e 47 que não focalizavam diretamente Rubem Alves em suas pesquisas apresentando variadas temáticas relacionadas à educação, teologia e literatura. Na plataforma da BDTD, do total de 29 trabalhos, foram desconsiderados 2 estudos repetidos e 6 que não focalizavam especificamente Rubem Alves em suas pesquisas. Desse modo, o quadro abaixo apresenta a distribuição da quantidade de estudos por plataforma selecionados neste levantamento.

<b>Quadro 1: Estudos selecionados</b>				
	<b>Plataforma de busca</b>	<b>Teses</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Subtotal</b>
	BDTD	6	15	21
	CAPES	7	15	22

( - ) Estudos duplicados/ repetidos	9
<b>Total de estudos considerados para análise</b>	<b>34</b>

Fonte: Criado pelo autor, 2017.

Na plataforma da Capes foram encontrados estudos desenvolvidos entre os anos de 1996 e 2016 e na plataforma da BDTD os resultados apontam estudos realizados entre os anos de 1990 e 2016. No quadro a seguir são destacados os estudos encontrados na CAPES e BDTD e aqueles em comum nas duas plataformas.

<b>Quadro 2: Distribuição de estudos por ano.</b>				
Ano	CAPES	BDTD	Estudos repetidos	TOTAL
1990	-	1	-	1
1996	1	-	-	1
1998	2	-	-	2
2000	2	-	-	2
2001	1	-	-	1
2002	1	-	-	1
2003	-	1	-	1
2004	2	1	1	2
2005	1	-	-	1
2007	1	1	1	1
2008	3	2	2	3
2009	1	2	1	2
2010	-	2	-	2
2011	1	1	-	2
2012	-	1	-	1
2013	2	2	1	3
2014	1	2	1	2
2015	2	2	1	3
2016	1	3	1	3
<b>TOTAL</b>				<b>34</b>

Fonte: Criado pelo autor, 2017.

Os estudos representados no quadro acima e que compõem esse levantamento foram selecionados a partir de informações contidas nos títulos e resumos. A leitura dos títulos e resumos possibilitou a classificação dos estudos a partir da identificação de sete temáticas diferentes.

As sete temáticas encontradas nos estudos foram: 'Educação', 'Teologia', 'Literatura', 'Biografia de Rubem Alves', 'obras de Rubem Alves citadas em estudos

sobre Educação’, ‘obras de Rubem Alves citadas em estudos sobre Literatura’ e ‘obras de Rubem Alves citadas em estudos sobre Teologia’.

<b>Quadro 3 – Temáticas das teses e dissertações.</b>			
<b>Temáticas</b>	<b>Teses</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Subtotal</b>
Educação	5	7	12
Teologia	1	3	4
Literatura	0	3	3
Biografia de Rubem Alves	1	0	1
Obras de Rubem Alves citadas em estudos sobre Educação	0	5	5
Obras de Rubem Alves citadas em estudos sobre Literatura	0	4	4
Obras de Rubem Alves citadas em estudos sobre Teologia	0	4	4
<b>TOTAL</b>			<b>34</b>

Fonte: Criado pelo autor, 2017.

A temática ‘Educação’ no pensamento de Rubem Alves é a mais recorrente entre os estudos selecionados, sendo seguida pela temática ‘Obras de Rubem Alves citadas em estudos sobre Educação’. A soma dos estudos ligados a essas duas temáticas representa 50% do total dos estudos selecionados, o que sugere que a educação constitui um tema relevante nas obras de Rubem Alves e de maior interesse investigativo no que se refere aos estudos que focalizam esse autor. Após a classificação dos estudos de acordo com as temáticas, foram selecionados especificamente os 12 trabalhos relacionados ao tema “educação” por apresentarem maior relevância em relação aos objetivos deste estudo. O resultado dessa seleção é apresentado no quadro a seguir:

<b>Quadro 4 – Trabalhos selecionados para analisar.</b>				
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (A)</b>	<b>ANO</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
O Mestre do Jogo: Rubem Alves	Damiano, Gilberto Aparecido	1996	Dissertação	Universidade de São Paulo (USP)
Literatura infantil e a pedagogia: considerações acerca da dimensão ético-emancipatórias dos contos de Rubem Alves	Oliveira, Maria Helena Pavelacki de	1998	Dissertação	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí.

Saber e Sabor – A educação na Perspectiva do Saber	Reis, Homero Barbosa	2000	Dissertação	Universidade Católica de Brasília, Brasília.
Rubem Alves e a Educação dos Sentidos: Um estudo de seus pressupostos pedagógicos e filosóficos	Nunes, Antonio Vidal	2001	Tese	Universidade de São Paulo (USP), São Paulo
Iluminação e Desaprendizagem: a pedagogia lúdica de Rubem Alves	Scofano, Reuber Gerbassi	2002	Tese	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro
Rubem Alves e o pensamento educacional-liberal: aproximações	Gomide, Denise Camargo	2004	Tese	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas
A epistemologia do afeto: a contribuição de Rubem Alves para o pensamento educacional brasileiro.	Salgueiro, Fabiana Rinaldi	2004	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
O intervir das águas: a presença do outro na construção do discurso lítero-pedagógico de Rubem Alves	Martins, Celso Jorge	2005	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
Da desconstrução da escola como espaço do fazer científico em crônicas de Rubem Alves: uma análise semiótica	Silva, Josiberto Carlos Ferreira da	2008	Dissertação	Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo
Antropologia e educação: raízes contraculturais do pensamento pedagógico de Rubem Alves'	Brasil, Dildo Brasil	2013	Tese	Universidade de São Paulo (USP), São Paulo
O pensamento pedagógico-espiritualista de Rubem Alves e sua contribuição à formação humana do educador na contemporaneidade	Pinheiro, Wellington Duarte	2015	Tese	Universidade Federal de Pernambuco, Recife

A inter-relação entre literatura infantil, ética e ensino religioso: uma proposta pedagógica a partir da história “Como nasceu a alegria”, de Rubem Alves	Gagno, Nilceia Machado Coronel	2015	Dissertação	Faculdade Unida de Vitória, Vitória
---	--------------------------------	------	-------------	-------------------------------------

Fonte: Criado pelo autor, 2017.

Após essa etapa, foi realizada leitura dos resumos buscando identificar aqueles que trariam algum enfoque para o professor e/ou profissão docente. Esse processo apresentou dificuldades, pois os resumos dos trabalhos desenvolvidos entre os anos de 1996 e 2004 não estão disponíveis *online*. Desse modo, os autores foram contatados por meio de telefonemas e e-mails localizados em Currículos Lattes e em *sites* de instituições acadêmicas que lecionam. Foi possível contatar seis autores, sendo que dois deles enviaram por e-mail o arquivo digital de seus estudos e dois indicaram a localização dos estudos em bibliotecas físicas um autor não retornou. Os estudos indicados para empréstimo em bibliotecas físicas foram obtidos via Comut, que é um sistema de envio de trabalhos entre bibliotecas, através de uma taxa.

Com os estudos em mãos, fizemos um estudo detalhado desses trabalhos para seleção dos estudos que traziam concepções de Rubem Alves sobre a docência. Foram selecionados oito trabalhos (DAMIANO, 1996; REIS, 2000; NUNES, 2001; SCOFANO, 2002; GOMIDE, 2004; SALGUEIRO, 2004; BRASIL, 2013 e PINHEIRO, 2015) que serão analisados a seguir.

## 2.1 Rubem Alves e a educação: Desbravando em terra firme

O título deste subcapítulo foi inspirado em uma das principais concepções abordadas por Rubem Alves: a educação. De acordo com o autor, a educação deve ser a interação entre os conteúdos sistematizados, entre andar em terra firme e desbravar mares desconhecidos produzindo novos conhecimentos. Assim, a expressão “desbravando em terra firme” contextualiza os desafios que o estudo desses trabalhos fora para nós, pois desbravamos saberes desconhecidos para nós, porém é um conhecimento já produzido, já estabelecido, por isso não é um mar

desconhecido, não é um conhecimento que iremos produzir, apenas desbravar, por isso desbravando em terra firme.

### 2.1.1 Teses e dissertações: aspectos gerais

O levantamento das teses e dissertações que focalizam o pensamento de Rubem Alves revela que a perspectiva educacional desse autor apresenta críticas e propostas para superar uma concepção tradicional de educação.

A dissertação de mestrado de Damiano (1996) intitulada “O mestre do jogo: Rubem Alves”, que traz em seu estudo uma das ideias centrais sobre a concepção de educação nas obras de Rubem Alves, a união entre cognição científica e cognição estética, que representa a união entre corpo e linguagem, em que a primeira se refere aos conteúdos e saberes sistematizados, a linguagem da racionalidade, e a segunda, imaginação, desejo, afetividade, sentimentos e corpo.

De acordo com Damiano (1996), a escola atual focaliza apenas o desenvolvimento da cognição científica, e em oposição a essa lógica estaria toda expressão de cognição estética considerada como subversão da aprendizagem. No entanto, Damiano (1996) ressalta a importância da construção de saberes, para uma aprendizagem real e significativa na medida que ela se volta ao benefício do corpo, trazendo prazer e alegria. Sendo assim, baseando-se em Rubem Alves, o autor sugere o entrelaçamento entre a educação e as dimensões cognitivas e afetivas na aprendizagem. Como assinala o autor:

Retomando a questão fundante, entendo que a instituição escolar, como foi forjada pela cultura Ocidental, está distanciada dos trajetos afetivos e estéticos. E, por crer que só uma produção afetiva, seja qual for a atividade, é efetiva, é bela, acolho Rubem Alves! Para os meus olhos ele recupera estas dimensões no cotidiano escolar e remete-as para a vida em toda as suas dimensões (DAMIANO, 1996, p.10).

A dissertação de mestrado defendida por Nunes (2001), intitulada “Rubem Alves e a educação dos sentidos: um estudo de seus pressupostos pedagógicos e filosóficos” apresenta um levantamento dos principais conceitos construídos por Rubem Alves. O autor também se baseia no estudo desenvolvido por Damiano (1996) em relação aos conceitos de ‘corpo’ e ‘linguagem’ e os aspectos antropológicos que são concebidos como a fonte da reflexão educacional de Rubem Alves. Nunes (2001) busca compreender a concepção *alvesiana* de educação a partir do embate de Rubem

Alves com as pedagogias tradicionais que valorizam exclusivamente o intelecto. De acordo com esse pesquisador, Rubem Alves defende uma educação dos sentidos, onde o saber é transmitido com ‘sabor’, e por isso considerada mais significativa ao articular o intelecto e o afeto.

Focalizando as críticas de Rubem Alves dirigidas às pedagogias tradicionais, a dissertação de mestrado de Gomide (2004) intitulada “Rubem Alves e o pensamento educacional-liberal” analisa as semelhanças entre os discursos educacionais de Rubem Alves e os pressupostos teóricos do liberal-escolanovista, disseminados no Brasil a partir da década de 30. Como ressalta a autora

[...] a análise das aproximações do pensamento de Rubem Alves com as propostas escolanovistas nos permitiu inferir que o seu discurso, além de constituir-se uma tentativa de reorganização do discurso liberal, aponta para o discurso de transformação da escola como forma de mudar a sociedade (GOMIDE, 2004, p.1).

Nesse sentido a autora argumenta que, além das críticas às pedagogias tradicionais feitas por Rubem Alves, essa aproximação com os pressupostos da Escola Nova se justifica pela crítica concepção da criança como centro do processo de ensino e aprendizagem:

A literatura pedagógica de Rubem Alves tem em seu bojo características progressistas em relação à educação tradicional, articulando-se em torno dos interesses da pedagogia burguesa de inspiração liberal e cultivando os ideais principais do escolanovismo como o respeito à individualidade da criança, cultivo à infância, inventivo a criatividade, busca de liberdade individual e subjetiva (GOMIDE, 2004, p. 72).

Ao encontro desses estudos, Silva (2008) publica sua dissertação intitulada “Da Desconstrução da Escola como espaço de fazer científico em crônicas de Rubem Alves: uma análise semiótica.” Neste estudo o autor analisa três crônicas de Rubem Alves “Pinóquio às avessas” (1993), ‘Gaiolas ou asas?’ (2003) e “As lições dos moluscos” (2002), embasando-se em princípios teóricos e metodológicos da semiótica discursiva Greimasiana. O estudo conclui que Rubem Alves realiza uma desconstrução da escola como espaço do fazer científico, concebendo-a como um espaço do fazer lúdico-empírico onde se aprende por meio do prazer.

Focalizando as concepções de educação e a formação docente, o estudo de Scofano (2002), intitulado “Iluminação e Desaprendizagem: a pedagogia lúdica de Rubem Alves” discute o processo de re-significação da Educação a partir da gênese dos conceitos de “Iluminação” e “Desaprendizagem” contidos nas obras de Rubem

Alves e da análise das concepções sobre ‘aluno’, ‘professor’ e ‘escola’ reveladas nos discursos dos alunos do curso de Pedagogia da UFRJ que tiveram contato com os pressupostos educacionais concebidos por Rubem Alves. Como é ressaltado pelo pesquisador:

[...] faz-se necessário uma pedagogia apropriada para o desenvolvimento de uma nova postura educacional que não privilegie apenas o Racionalismo. É preciso reaprender as linguagens do amor, da alegria, da emoção e trazê-las para a escola. Não podemos tratar a educação como algo frio e quantificável (SCOFANO, 2002, p.1).

Um outro estudo que se baseia nas ideias educacionais de Rubem Alves foi publicado em 2000 por Homero Barbosa Reis com sua dissertação de mestrado intitulada “Saber e sabor: a educação na perspectiva do prazer”. A proposta deste estudo foi discutir as relações de ensino-aprendizagem a partir de um grupo de alunos dos quatro últimos semestres do Curso de Administração de empresas da Universidade Católica de Brasília. Para a análise, o estudo, fundamentou-se em conceitos construídos por Rubem Alves e Piaget que concebem o prazer como fator regulador e determinante das interações sociais e aprendizagem. De acordo com Reis (2000), o objetivo do estudo foi:

[...] examinar em que condições o prazer é determinante do empenho dos alunos em suas atividades acadêmicas; e assim, entender como este empenho é percebido a partir das relações com seus professores, numa situação de ensino-aprendizagem de adultos, dentro da sala de aula (REIS, 2000, p.23).

Com base nos resultados de seu estudo, Reis (2000) estabelece oito fatores determinantes para uma educação efetiva e compromissada com a sociedade e o futuro. Os fatores citados pelo autor são: 1. restauração da arte de sonhar; 2. restauração da capacidade lúdica, 3. restauração de uma linguagem que desperte o pensamento; 4. restauração da criatividade; 5. necessidade de conexões com a vida real; 6. que se cuide da estética; 7. que ocorra o compartilhamento de conteúdos mutuamente descobertos; e 8. que todas as ações tenham como princípio o respeito.

Evidenciando essa perspectiva de educação defendida por Rubem Alves, a dissertação de Salgueiro (2004) com o título “Epistemologia do afeto: a contribuição de Rubem Alves para o pensamento educacional brasileiro”, realizou uma relação de perspectivas históricas do conceito “afeto” e um mapeamento dos principais conceitos educacionais de Rubem Alves. A autora concebe as ideias pedagógicas de Rubem

Alves como uma “epistemologia do afeto” que está ultrapassa as barreiras da educação vigente, explorando a união de razão e afeto no ambiente escolar.

Brasil (2013), defende sua tese com o título “Antropologia e Educação: raízes contraculturais do pensamento pedagógico de Rubem Alves”. Nesta pesquisa o autor focaliza os pensamentos filosóficos, teológicos e poéticos de Nietzsche, Marx, Freud, Kierkegaard, Wittgenstein, Feuerbach, Fernando Pessoa, Adélia Prado e Guimarães Rosa que embasam o pensamento educacional de Rubem Alves, defendendo a ideia de que a pedagogia de Rubem Alves possui um caráter contracultural e romântico, sob os argumentos:

[...] primeiro: propõe uma pedagogia crítica, romântica e construtora de um homem novo, uma nova sociedade e um novo mundo a partir de um núcleo chamado corpo desejante impossível não concluir que é esta uma pedagogia contracultural. Segundo: em sua proposta está uma pedagogia alegre e prazerosa, que busca as belezas que há no mundo e em tudo que o homem faz. E que faz o homem conhecer-se a si mesmo e reconhecer-se como sujeito. Terceiro: a pedagogia proposta por Rubem Alves é uma pedagogia que sugere mudança nos rumos da educação e da história da instituição escolar e pensa o futuro como construção coletiva da alegria e da felicidade para todos [...] (BRASIL, 2013, p. 35).

Sob uma perspectiva diferente, Pinheiro (2015) publicou sua tese intitulada “O pensamento pedagógico-espiritualista de Rubem Alves e sua contribuição à formação humana do educador na contemporaneidade” analisando o pensamento educacional de Rubem Alves a partir do binômio educação-espiritualidade e a contribuição dessas concepções para a formação humana do educador. Como sublinha o autor:

Nos textos de Rubem Alves, o exercício da espiritualidade é o que permite problematizar a formação humana e, ao mesmo tempo, defender o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas apreendidas como artes de viver. Uma posição que pode contribuir, de forma significativa, com as análises contemporâneas acerca da relação educação-espiritualidade (PINHEIRO, 2015, p.14).

Desse modo, Pinheiro (2015) constrói o seu estudo considerando três pressupostos:

Primeiro: a ideia de espiritualidade, no pensamento de Rubem Alves, exige uma disposição a ser despertada pedagogicamente. Segundo: a espiritualidade inclui o papel dos afetos, do corpo e da imaginação. Terceiro: seu pensamento pedagógico, apesar de ter emergido após sua ruptura com a teologia sistemática protestante, parece conter e guardar convicções espirituais que foram reiteradas ao longo de sua reflexão educativa (PINHEIRO, 2015, p.17).

A perspectiva da religião também é abordada na dissertação de Gagno (2015) intitulada “A inter-relação entre literatura infantil, ética e ensino religioso: uma proposta pedagógica a partir da história “Como nasceu a alegria”, de Rubem Alves”. Nesse estudo, a autora buscou estabelecer uma relação entre a obra “Como nasceu a alegria” de Rubem Alves e a prática pedagógica do ensino religioso sob a perspectiva da ética. Os sujeitos da pesquisa foram alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Vila Velha – ES, que participaram um projeto desenvolvido com a obra já citada de Rubem Alves. Gagno (2015) concluiu que “literatura não somente possibilitou o ensino da ética como legitimou tal adaptação atendendo de forma relevante os objetivos pretendidos pelos componentes curriculares do Ensino Religioso” (p. 3).

A dimensão ética-emancipatória nas obras de Rubem Alves foi analisada por Oliveira (1998) em sua dissertação de mestrado intitulada “Literatura Infantil e Pedagogia: considerações acerca da dimensão ético-emancipatória dos contos de Rubem Alves”. Nesse estudo, a autora apresenta argumentos de defesa para o potencial pedagógico da literatura infantil. Nesse sentido, Oliveira (1998) desenvolve primeiramente uma reflexão sobre a possibilidade de vinculação entre a literatura infantil e a perspectiva pedagógica, citando como exemplo de livros para a realização dessa vinculação os contos infantis de Rubem Alves, por apresentarem perspectivas educacionais.

Por último, a dissertação de mestrado de Martins (2005) intitulada “O intervir das águas: a presença do outro na construção do discurso lítero-pedagógico de Rubem Alves”, analisa as obras “Conversas com quem gosta de ensinar” (ano) e “A alegria de ensinar” (ano) de Rubem Alves e discute com base nos pressupostos da análise linguística, as estratégias e os processos utilizados por esse autor para construir o seu discurso lítero-pedagógico.

Assim, a partir dessa pequena análise ressalta-se que as principais assuntos abordados nos estudos sobre as obras de Rubem Alves com a temática educação são: crítica à pedagogia tradicional, proposta pedagógica baseada na união dos aspectos cognitivos e afetivos, e o binômio educação-espiritualidade.

## **2.2 Concepções educacionais de Rubem Alves: teses e dissertações como objeto de estudo**

O ensino vigente em nosso país marcado por raízes tradicionais e positivistas e concebido como autoritário e reproduzidor do *status quo* social, vem recebendo críticas ao longo do século XX até os dias atuais. Neste cenário, Dildo Brasil (2013) assinala que Rubem Alves possui alguns pensamentos convergentes com outros pensadores brasileiros:

Rubem Alves apresenta proximidades com outros pensadores brasileiros de sua época. Com os progressistas, por exemplo, ele tem em comum a percepção da dimensão política da prática educativa. A educação é um ato político, como afirma Paulo Freire. É progressista a sua crítica à pedagogia tradicional. Assim como a sua ênfase na tensão entre o velho e o novo na educação. E, também, a valorização do mundo significativo do aluno (DILDO BRASIL, 2013, p, 125 e 126).

Apesar da concordância entre alguns aspectos comuns a outros pensadores brasileiros, as ideias de Rubem Alves apresentam uma articulação própria a partir da construção de uma antropologia diferenciada. Segundo Dildo Brasil (2013), a antropologia é o elemento que diferencia Rubem Alves dos outros autores, pois “toda a reflexão deste autor, em suas variações, se desenvolve a partir desta antropologia e é no interior dela que o pensador de Boa Esperança vai equacionar suas reflexões sobre as questões educacionais” (p, 127).

Rubem Alves estudou e escreveu sobre a educação sem nunca sistematizar uma pedagogia, desse modo, suas ideias educacionais estão espalhadas em seus diversas obras. (DAMIANO, 1996; REIS, 2000; NUNES, 2001; SCOFANO, 2002; GOMIDE, 2004; SALGUEIRO, 2004; BRASIL, 2013 e PINHEIRO, 2015).

A crítica de Rubem Alves se dirige ao modelo instituído da escola, como ressalta Pinheiro (2015):

[...] podemos observar que sua crítica volta-se antes ao modelo de conhecimento científico pautado por acordos econômico-institucionais, que não levam em consideração a dimensão existencial e desconsidera as finalidades intrínsecas do saber, questionando o compromisso ético da ciência e do cientista ao propor um conhecimento que também possa ser “saboreado” a partir do conceito de sapiência (PINHEIRO, 2015, p.101).

Esse autor ainda sublinha que as críticas de Rubem Alves ao modelo educacional vão muito além das palavras:

[...] o caráter poético de suas análises pedagógicas indica que as críticas que ele tece contra os modelos tradicionais e tecnicistas de ensino se refletem

não apenas em suas palavras, mas também no jeito de dizê-las. Ao valer-se do ato de contar histórias, ele coloca em jogo a racionalidade implícita nas teorizações pedagógicas. Mais que isso: uma vez que o ato de contar histórias é acessível a “todos os ouvidos”, ou seja, a pessoas de qualquer nível de instrução, trata-se também de um gesto político. (PINHEIRO, 2015, p.93)

A esse respeito Reis (2000) ressalta que nas obras de Rubem Alves a:

[...] análise das escolas é mordaz, comparando-as a máquinas de moer carne. Diz ele que, de um lado entram as crianças: cheias de vida, alegres, criativas, diferentes e livres. De outro, saem pessoas preparadas, “moídas”, formadas, formatadas e conformadas. Todas iguais, saídas da mesma forma, capazes de repetir conceitos e incapazes de pensarem sobre si mesmos (REIS, 2000, p. 42 e 43).

São muitas as críticas feitas por Rubem Alves ao longo dos anos à educação, principalmente no que diz respeito às dimensões econômica, política e estrutural que envolvem esse campo, no entanto a concepção de homem se destaca no modelo criticado pelo autor (DILDO BRASIL, 2013). De acordo com Dildo Brasil (2013), para Rubem Alves a educação vigente concebe:

[...] o homem platônico-cartesiano. Dividido em corpo e alma. No qual a razão é superior às sensações. O corpo deve ser domado e dominado pela razão[...] Em contraposição, Rubem Alves apresenta-nos outro homem. Um homem criado e sustentado pela linguagem. Homem corpóreo e historicamente situado. Homem erótico, em constante busca por prazer e da liberdade. Movido pela dimensão simbólica que o constitui, pelos desejos e paixões. Pela dimensão estética expressa pela poesia e pelas sensações advinda dos sentidos (BRASIL, 2013, p. 23).

A questão central nas ideias educacionais de Rubem Alves é a transcendência na educação de uma concepção de homem platônico para um homem concebido por uma dimensão simbólica, provido de desejos e sentidos. Para o alcance desse fim é necessário a união da cognição científica com a estética (DAMIANO, 1996), através de uma educação voltada ao corpo, ou seja, aos desejos do corpo.

No entanto Gomide 2004, adverte que:

A proposta pedagógica de Rubem Alves focaliza unilateralmente o resgate do homem enquanto ser de desejos e sonhos, no interior de uma sociedade massificada, na qual o homem não tem individualidade e aparece apenas como realidade abstrata, ou como peça de uma grande engrenagem. Constrói o seu pensamento a partir da crítica ao chamado “mundo moderno” e à “razão moderna”, que, segundo ele, defende apenas as questões macroscópicas e seus grandes temas, criticando a razão totalizando e a ciência arrogante (GOMIDE, 2004, p. 2).

A partir da concepção de transcendência do homem, Rubem Alves desenvolve seu pensamento educacional denominado de “educação dos sentidos”, focalizando o corpo e a linguagem como temas centrais. De acordo com Nunes (2001), Rubem Alves considera que “a aprendizagem é perpassada pelos problemas essenciais presentes na linguagem e no corpo: criação x reprodução, repressão x libertação, prazer x desprazer (p. 148 e 149) Estes aspectos serão desenvolvidos mais detalhadamente nos tópicos a seguir.

### *2.2.1 Rubem Alves e uma educação voltada ao corpo*

*“o corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar a vida” (ALVES, 1994, p. 23).*

Na concepção de Rubem Alves a relação entre o corpo e a educação constitui um elemento fundamental para uma aprendizagem significativa. Gomide (2004, p. 83) sublinha que “o papel do corpo na reflexão pedagógica de Alves não se configura puramente como biológico, considerando a diversidade de aspectos, o corpo é uma construção que implica necessariamente um processo educativo”. Nesse sentido, Nunes (2001) também complementa que nas obras de Rubem Alves o corpo:

[...] não é entendido apenas como uma realidade biológica. Mas como algo construído, uma realidade simbólica e perpassada pela linguagem. É pela linguagem que ele se contextualiza e traz as marcas da historicidade. Ele se encontra preso ao tempo e às possibilidades de humanização. Ou seja, o corpo assimila o mundo que o cerca mediado pela linguagem e, por ela, coloca-o como extensão de si mesmo. Mas ele é muito mais. Enquanto realidade desejante, ele escapa à história, ao dado, ao já construído, abrindo possibilidades infinitas para o nosso existir (NUNES, 2001, p. 89).

A concepção de corpo, no pensamento de Rubem Alves, representa mais que uma visão biológica, configura-se por meio da linguagem e as diversas possibilidades de humanização. Scofano (2002) ressalta que:

O corpo humano tem uma sabedoria própria. Ele tem seus próprios critérios de avaliação de qualidade. Ele só aprende efetivamente dois tipos de conteúdos. Em primeiro lugar os conteúdos que dão prazer, aqueles que atendem a desejos do aluno do segundo, o meio para se chegar ao objeto de prazer (SCOFANO, 2002, p. 206).

Pinheiro (2015, p.134), reitera que “o corpo é o nosso grande e verdadeiro educador. Nele, a alegria, o prazer e a imaginação nutrem e revigoram os sentidos da educação e da formação humana”. Por isso, as ações educacionais “devem se voltar para o benefício do corpo. Corpo que é toda produção humana, a cultura, a civilização” (DAMIANO, 1996, p.89).

Diante dessa concepção, Damiano (1996) nos adverte que:

A escola é incompetente porque não fala sobre aquilo que é vitalmente importante para a crianças. O corpo aprende apenas aquelas coisas com as quais está em contato. A aprendizagem é uma função do viver. Aprendemos para sobreviver e para viver melhor, com alegria. Mas a vida tem a ver com a relação direta do corpo com seu meio. Por isso a aprendizagem começa com os sentidos: o ver, o ouvir, o cheirar, o tocar, o gostar? (SCOFANO, 2002, p. 242).

A esse respeito Dildo Brasil (2013) ressalta que o corpo é a morada do desejo:

Por isso é necessário estar atentos para a possibilidade de um processo educativo na qual as palavras possam ter, em primeiro lugar, a função de despertar os desejos adormecidos que moram dentro do nosso corpo. Neste aspecto é que se deve considerar que a educação dos sentidos, a partir do corpo e dos desejos que nele moram como revolucionário. Inovadora. Criadora de mundos e homens novos. (BRASIL, 2013, p.134)

Em concordância com essa ideia, Pinheiro (2015) concebe que o corpo é movido pelo desejo:

[...] O desejo aqui é considerado uma espécie de força motriz amplificadora dos processos de subjetivação, projetando novas formas de ação e possibilidades de realizar a formação humana em sua inteireza. A educação, nesta perspectiva, além de transmitir nossa herança simbólica precisa mobilizar o desejo. Por isso, ela seria organizada a partir dos afetos e não a partir de uma teorização abstrata sobre a realidade do educando (PINHEIRO, 2015, p.86).

Gomide (2004) alerta que “o que é aprendido no desprazer, o corpo rejeita, por isso lembramos poucas coisas daquilo que estudamos: o corpo esquece aquilo que não tem utilidade” (GOMIDE, 2004, p. 85). O desejo constitui, portanto, a potencialização de uma aprendizagem significativa.

Assim, uma educação voltada ao corpo é o elementos gerador de uma aprendizagem significativa.

### 2.2.2 Rubem Alves e a linguagem: repetição X autenticidade

*“Desde que nascemos, continuamente, palavras nos vão sendo ditas. Elas entram no nosso corpo, ele vai sendo transformado, virando uma outra coisa, diferente da que era. Educação é isto: processo pelo qual nosso corpo vai ficando igual às palavras que nos ensinam. Eu não sou eu: eu sou as palavras que os outros plantaram em mim” (ALVES, 1994, p. 33-34).*

Esta citação de Rubem Alves revela a ideia de que os seres humanos se constituem por meio da relação com a linguagem. Salgueiro (2002, p. 81) sublinha que para Rubem Alves “o homem é um ser simbólico, e é por meio dos símbolos que se constitui ser humano. A linguagem é, segundo sua compreensão, ao mesmo tempo memória e horizonte da experiência humana”.

Dildo Brasil (2013) distingue dois tipos de fala, a repetitiva e a autêntica. Segundo o autor:

A fala ou linguagem repetitiva é conservadora, apenas repete o que já está estabelecido, as verdades aceitas socialmente. Enquanto que a fala autêntica é criadora e subversiva. Por nascer da reflexão, caminha no sentido de criar novos saberes e novos desejos e novas possibilidades de prazer (DILDO BRASIL, 2013, p.134).

Nunes (2001) também se refere a dois tipos de linguagem utilizando uma denominação diferente:

A linguagem nos traz ao mundo humano e nos aprisiona. Ela também é criadora, desestabilizadora, em fruição. Há duas modalidades: a primeira é a linguagem ordinária. Com a qual nos relacionamos no dia-a-dia; segunda é a linguagem do corpo, ou linguagem poética. [...] Esta é a fala que cria, que realiza cultura. Ela não é produto, mas produção. Se pela segunda entramos no mundo humano, pela primeira ampliamos este mundo. (NUNES, 2001, p.138 e 139)

Considerando as diferentes concepções de linguagem, Dildo Brasil (2013) ressalta que para Rubem Alves a educação constitui:

[...] a forma de mexer com certas palavras. No entanto, ela não deve se permitir mexer com qualquer palavra, mas somente com aquelas que servem para acordar o educando, que despertam o homem e, principalmente, os seus desejos mais profundos (DILDO BRASIL, 2013, p.134).

A esse respeito Dildo Brasil (2013, p. 135) adverte que “a escola e os professores, quando não cuidam do bom uso das palavras, inevitavelmente, faz com que fique muito pouco das coisas que ensina aos alunos”.

A contraposição entre as falas reprodutoras e criativas revela uma das principais críticas desenvolvidas por Rubens Alves a respeito do ensino no modelo de escola vigente, considerando que este se limita apenas à fala repetitiva em detrimento, através da transmissão do conhecimento.

Gomide (2004), ressalta que Rubem Alves não propõem o fim da transmissão do saber, este deve ser o início da educação, no entanto é preciso ir além do domínio do saber sistematizado, sair da terra firme e desbravar mares desconhecidos através da reflexão e criação.

Alves não propõe o fim da escola ao colocar em xeque o modelo que preconiza apenas a transmissão do saber. Os conhecimentos existem e devem ser transmitidos, pois só é possível recriar a partir de um legado que a tradição nos deixou. O primeiro momento do processo de aprendizagem é a transmissão do saber. Dominar uma tradição é dialogar com os antepassados. É preciso que se conheça para que se possa ir além dela:[...] Todavia, para Alves, o processo educativo não se limita à transmissão desse saber historicamente constituído, colocando o indivíduo numa condição de passividade diante de um legado absoluto. Ele se realiza, em sua plenitude, a partir do momento que os educandos passam a desenvolver a capacidade crítica em relação aos saberes constituídos e aceitos socialmente, no sentido de avaliar a sua utilidade na experiência de vida concreta, isto é, buscar os conhecimentos que estejam em sintonia com o seu universo significativo. (GOMIDE, 2004, p. 84-85)

Segundo Salgueiro (2004), a educação pensada por Rubem Alves “seria, portanto, essencialmente problematizadora, atividade desmistificadora por excelência, indo além do fornecimento de respostas prontas”. (SALGUEIRO, 2004, p. 84)

Para exemplificar essa questão Brasil ressalta que:

[...] Rubem Alves afirma não haver nada de mais fatal ao pensamento que o costumeiro ensino das respostas certas, das verdades estabelecidas. E afirma que as escolas existem para ensinar a perguntar e não para ensinar as respostas que já foram dadas outrora a questões feitas por outrem, em tempos passados. (BRASIL, 2013, p. 153)

Além da característica problematizadora, Gomide (2004) sublinha que:

O exercício da liberdade e da criatividade colocaria o aluno de novas linguagens, criadas por ele, possibilitando a recriação permanente do seu mundo. Socializado com os saberes constituídos, partiria da repetição para a

criação, ou seja, diante da provisoriidade das verdades, passaria a agir no seu universo cultural, dizendo a "seu palavra". [...] (GOMIDE, 2004, p. 84)

Pinheiro (2015), ressalta que para Rubem Alves

[...] o mistério e a curiosidade não são, para ele, meras abstrações. Todo processo educativo, independentemente do seu conteúdo, começa quando os aprendizes são seduzidos pelo mistério, desejando ardentemente entrar em contato direto e apaixonado com o objeto de estudo. Daí a necessidade vital nos textos alvesianos de uma ruptura com os paradigmas herdados da modernidade filosófica e científica que moldam as concepções e prática de ensino em nosso País. Nas suas análises, educar nunca é sinônimo de programar, mas de preparar as pessoas para viverem melhor, levando-as para além dos limites estreitos da repetição, da rotina e do automatismo. (PINHEIRO, 2015, p.16)

### 2.2.3 Educação dos sentidos

*A sapiência nasce do desejo humano de ver o mundo com olhos capazes de ver o invisível (ALVES, 2003, p. 15).*

Educação dos sentidos, é o nome reverenciado as ideias educacionais de Rubem Alves, em que este propõem a união da razão com os sentimentos através da primazia do afeto. Segundo Brasil (2013)

A educação dos sentidos deve caminhar e encaminhar para o belo e para as sensações que nos tocam o corpo. A principal sensação que precisamos aprender é a alegria. É função primeira da educação revelar os significados da vida e do mundo e, assim, formar educadores românticos que possam, a partir da vida e do corpo, ser artífices de uma sociedade voltada para o belo. Por isso Rubem Alves escreve que são duas, apenas duas as tarefas da educação: ensinar ferramentas e ensinar brinquedos. Porque o corpo aprende para viver. Somente para viver é que o corpo aprende. [...] E noutra crônica ele escreve que se educa para que nossos alunos saibam sorrir. Para isso é que se deve educar os sentidos. Para que o corpo encontre o sentido da vida e do mundo. (BRASIL, 2013, p. 214)

A educação dos sentidos, fornece as ferramentas para a transformação do corpo para a sensibilidade. Segundo Brasil (2013)

[...] há uma beleza adormecida dentro de cada ser humano. Dentro de todo homem há uma enorme beleza a ser despertada. E, também, em tudo que há na natureza. E este despertar das belezas adormecidas se faz com a educação dos sentidos. Com a educação dos sentidos aprende-se a ver, a ouvir, a tocar, a sentir os sabores e os cheiros das coisas que estão à nossa volta. Que constituem o nosso mundo. (BRASIL, 2013, p. 162)

Nessa concepção educacional, [...] os sentidos – visão, audição, olfato, tato, gosto e audição – são todos, simultaneamente, órgãos de conhecimento e órgãos para fazermos “amor com o mundo”. (PINHEIRO, 2015, p.95)

Ainda, para Pinheiro (2015)

Educar os sentidos, portanto, exige que possamos apreender a música do mundo, suspendendo nossos “mundinhos” e fazendo com que viajemos por outros mundos, maravilhosos e misteriosos. Disso decorre a percepção que os conhecimentos científicos, embora importantes, nos oferecem apenas poder, eles não alteram o próprio modo de ser das pessoas. Os sentidos, ao contrário, quando são despertados penetram na alma humana, comovendo-a e promovendo uma atitude de bondade para com o mundo. (PINHEIRO, 2015, p.95)

A educação dos sentidos, é apresentada também por Pinheiro (2015), como uma pedagogia da desaprendizagem:

A educação dos sentidos, portanto, é uma pedagogia da desaprendizagem. Ao desaprendermos vemos mundos nunca antes imaginados. Nessa pedagogia da desaprendizagem o aparecimento da verdade ocorre como um lapsus. O lapsus seria uma espécie de queda, uma fratura no discurso lógico. É quando ele acontece que surge a iluminação. Obviamente, no pensamento alvesiano, a iluminação constitui-se como uma metáfora poética, tendo em vista afirmar que a educação dos sentidos exige uma abertura do terceiro olho ou o despertar de um sexto sentido. (PINHEIRO, 2015, p.142)

Scofano (2002), reitera a desaprendizagem como um

conceito fundamental na pedagogia de RA. Para o filósofo, após o desenvolvimento de um novo olhar sobre as coisas, provocado pela experiência da Iluminação, passamos a re-significá-las. No caso da educação esta resignificação se dá como negação de todas as práticas que sustentam o pensamento pedagógico tradicional. (SCOFANO, 2002, p. 180)

Na educação dos sentidos,

[...] a dialética entre razão e emoção é fator determinante. É nesta base que a educação se realiza: Ciência são todos os conhecimento que nos dizem como é o mundo e o que fazer para manipular esse mundo. Sapiência – palavra em desuso – quer dizer um conhecimento saboroso. Ele tem a ver com a sensibilidade para degustar o mundo. [...] (GOMIDE, 2004, p. 91)

Essa concepção educacional traz em evidência a sapiência “que nada mais é que a imaginação corporificada ou materializada nos processos educativos concretos”. (PINHEIRO, 2015, p. 135)

Scofano (2002) ressalta que

“Corpo e alma se reconciliam, sujeito e objeto perdem as linhas de fronteira tão bem definidas anteriormente. O inconsciente, os sonhos e o desejo passam a fazer parte da agenda educacional. Para que isso ocorra, porém, se faz necessário desaprender, abandonar o excessivo valor dado à ciência e investir na sapiência”. (SCOFANO, 2002, p.181)

Através do conceito de sapiência, se abre para três outros conceitos que geram à sapiência, imaginação, prazer e esperança, em que um se engloba em outro.

Nunes (2011), sublinha que

[...] a imaginação é, para o pensador pátrio, um componente essencial de nossa personalidade. Sem ela, nossa inteligência ficaria paralisada, mergulhada em um estado de apatia profunda. [...] A imaginação, como vimos, é um componente essencial do corpo na busca de situações que representem experiências de prazer e felicidade. A experiência de dor não é um ideal de vida; contudo, ela ocorre em nossas vidas em decorrência de nossas limitações e contingências. Trata-se de uma experiência que nos desestabiliza e nos mobiliza na busca do prazer. (NUNES, 2001, p.77)

Pinheiro, vai além relatando que “para Alves, nossa personalidade é a própria imaginação encarnada.” (PINHEIRO, 2015, p.130) Já Damiano (1996) reitera que

Se é com a imaginação que os universos são gerados é nela que surge a esperança que esse “desejado” modelo possa ser criado pelas intenções. As magias, os jogos, os sonhos utópicos, ideologias e outras expressões da imaginação insistem na lógica da vida: “a realidade não se forma a partir de meus desejos, mas deveria”. (DAMIANO, 1996, p.86)

O conceito de imaginação vem sempre relacionada ao sonho e esperança. Reis (2000) compreende que:

Para Rubem Alves, o sonho é o elemento direcionador da visão educativa. Por sonho, ele entende a capacidade de se projetar poeticamente, a partir de suas próprias circunstâncias e limitações. Sonho é mais que objetivo. Sonho é visão de futuro, é gestação de possibilidades. O que Rubem espera é que a educação forneça instrumentos de estímulo a esta gestação. Com o sonho se elabora o futuro, se constrói o amanhã, se encontra uma razão mais que suficiente, para se atuar hoje, para se romper dificuldades, para se empenhar, para se envolver, para fazer diferenças. (REIS, 2000, p.39 e 40)

Sobre a esperança, Pinheiro (2015) concebe que

A esperança indica o princípio pelo qual os seres humanos transcendem o real, o que não significa apreendê-la como um componente meramente psicológico. Ao contrário, para Alves, a esperança é tensão ontológica para o futuro; tensão que emerge por conta da inadequação do ser humano perante

suas condições históricas e sociais. O conteúdo da esperança é encontrado, portanto, na transcendência, espaço onde os mistérios do mundo não são explicados, mas sua efetividade se manifesta na práxis transformadora inscrita nas contradições sociais e históricas da humanidade. (PINHEIRO, 2015, 123)

Pinheiro (2015), ressalta que Alves conceitua o fenômeno da esperança no âmbito pedagógico de maneira diferenciada ao que se conhece sobre esperança uma espera passiva, ao contrário é um “engajamento existencial” (PINHEIRO, 2015, p. 123)

Agora, Nunes (2001) sublinha que Rubem Alves preconiza “[...] uma educação que tenha como princípio básico o prazer, não apenas como chegada, mas como parte da caminhada, como afirmação da vida.” (NUNES, 2001, p.169) Todavia, para se falar em prazer é preciso trazer em evidência, a concepção de que para o conhecimento ser saboroso, prazeroso, ele precisa partir do contexto do aluno e “agregar ao conhecimento sistemático e científico, a corporeidade, a imaginação e a ludicidade”. (PINHEIRO, 2015, p. 95)

Na educação dos sentidos há uma busca constante por prazer, e essa busca é relatada por Brasil (2013)

A busca do prazer, na perspectiva apresentada por Rubem Alves, é igual a viajar e viajar é igual a viver em plenitude. Porém, toda viagem ou busca implica duas coisas importantes. Uma delas pertence ao coração e a outra à razão. E aqui está o espaço de atuação da educação e da pedagogia. Na educação é essencial que se compreenda que a razão contribui para a busca da felicidade e da alegria do corpo. Porque a educação deve, acima de tudo, buscar a alegria dos corpos, o prazer que a vida oferece. Por isto é que a vida consiste, quase sempre, numa inadiável escolha. Num incansável e ininterrupto processo de optar. (BRASIL, 2013, p.142)

Para exemplificar essa educação, deve utilizar das duas caixas que o corpo carrega “uma caixa de ferramenta, na outra uma caixa de brinquedos. Essas duas caixas definem os objetivos da educação”. (SCOFANO, 2002, p. 253)

Brasil (2013) explica que “Ferramentas são conhecimentos que nos permitem resolver os problemas vitais do dia-a-dia. Brinquedos são aquelas coisas que, não tendo nenhuma utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria a alma”. (BRASIL, 2002, p. 187)

Salgueiro (2004) sublinha que:

No conjunto de sua obra, ele faz uma crítica ao formato estanque das escolas e dos processos educacionais, propondo, em contrapartida, que a escola deveria ser espaço de desenvolvimento da criatividade e senso crítico, possibilitando o pensar ao invés do reproduzir. (SALGUEIRO, 2004, p. 67)

Assim, “[...] Para Rubem Alves o objetivo último da educação é ajudar ao homem a permanecer criança, e, também, ajudar o ser humano a brincar sem se machucar ou se ferir. [...]” (BRASIL, 2013, p. 224)

Rubem Alves, concebia suas ideias com muita veemência, mas acreditava que estivesse longe de ver se tornar realidade, foi então que encontrou na Escola da Ponte, manifestada as suas concepções educacionais.

E assim Alves conheceu a Escola da ponte e viu ali um pouco daquilo que gostaria para nossas escolas: uma educação que se desenvolve a partir de experiências próprias, de preocupações vitais. Uma educação voltada para alegria, a sensibilidade, a solidariedade, os interesses coletivos. Quem ouve falar dela pela primeira vez hesita em acreditar. (GOMIDE, 2004, p.98)

## **2.3 Teses e dissertações: Docência em foco**

Para uma melhor compreensão, os aspectos docentes explorados nas teses e dissertações, foram agrupados a partir em três temáticas Docência: Professor X Educador, Figura docente: perspectivas de ensino e relação professor-aluno.

### *2.3.1 Docência: Professor X Educador*

Ao relatar-se sobre a docência, Rubem Alves possui como principal ponto emblemático à distinção entre professor e educador, cuja a principal diferenciação entre eles se caracteriza também pela oposição profissão X vocação, cujo o professor é uma profissão, já o educador possui vocação para executar determinada função.

[...] Professor, para Alves, seria o funcionário criado por este sistema com função bem definida: modelar as pessoas por meio de processos e técnicas para a sociedade que necessita sujeitos produtivos. Mas o educador é outra coisa. Ele não tem lugar nessa estrutura. O educador não é um profissional desse mundo racionalizado baseado no princípio do desempenho; ele por instâncias anteriores, anteriores, exteriores e superiores ao professor aos alunos, à qual ambos têm de se submeter. Não, os educadores são habitantes de outro, eles são como. [...] O educador terá como vocação, diferentemente do professor, não falar sobre o ausente. (NUNES, 2001, p. 178)

Damiano (1996), ressalta que Rubem Alves faz a diferenciação entre professor e educador através do problema “formação versus pessoa”, (DAMIANO, 1996, p.92), metaforicamente representados por eucaliptos e jequitibás. Jequitibá, uma árvore rara, igual ao educador e o eucalipto, estão aos montes, igual ao professor.

Também se utilizando da metáfora de representação dessas figuras com árvores, Scofano sublinha que os

Educadores são como velhas árvores, possuem um rosto, um nome, uma história, a ser contada. Vivem num mundo em que o mais importante é a relação que os ligam aos alunos. Cada aluno para o educador e alguém especial, portador de um nome, de dignidade e de uma história pessoal. E a educação é algo que deve acontecer nesse espaço relacional invisível e denso que se estabelece a dois. Trata-se de um espaço dialógico e artesanal. (SCOFANO, 2002, p. 217)

Já Dildo Brasil (2013) apresenta essa diferenciação através de mundos distantes, o professor pertencente ao mundo pragmático e o educador ao mundo misterioso.

[...] O mundo em que se move e age um não é o mesmo mundo em que se move e age o outro. O mundo do educador é muito diferente do mundo do professor. Este vive no mundo das organizações, dos negócios, financiamentos e cifras. Lucro, progresso e crescimento são os conceitos principais que regem o mundo do professor e é para este mundo que ele ensina e conduz seus alunos. O educador pertence ao Mundo dos mistérios, onde existem lugares não visitados, silêncios e sombras desconhecidas, que ainda não foram penetradas. (BRASIL, 2013, p.175)

Sob uma outra perspectiva, o ensino, Dildo Brasil, efetua uma outra diferenciação

[...] O educador reconhece o corpo como o centro, o Uno, do ser humano. E sabe que é dele que tudo vem ao homem, inclusive o mundo. Por isso e em função disso, é que ele pode fazer despertar as forças subversivas do corpo dos seus educandos. De todas as idades, raças, culturas e credos religiosos. Neste aspecto é que o educador não tem alunos. O que ele tem são educandos.

O professor não pode fazer isso. Ele não sabe, não pode, pois, não tem poder e nem forças para despertar as almas ausentes nos seus alunos. Não é capaz de despertar humanidade no homem desumanizado, a consciência alienada em grupos e povos colonizados, subjugados e dominados, por elites dominadoras e despóticas. O professor não é capaz de despertar possibilidades ausentes, em jovens ou adultos. (BRASIL, 2013, p.157)

Também sobre a perspectiva do ensino, Scofano (2002), distingue o professor do educador. O primeiro preocupa-se com saberes postos nos currículos, em cumprir

os conteúdos, estando à serviço dos saberes, já o segundo tem como foco do seu olhar para o aluno, estando à serviço da aprendizagem significativa.

Dildo Brasil (2013), diferencia o educador do professor, a partir do conceito de aprendizagem com liberdade.

[...] A educação deve seduzir e libertar e não prender os educandos em verdades estabelecidas e prontas desde tempos anteriores. Neste aspecto o educador se diferencia do professor por saber e ser capaz de fazer voar aos seus educandos. Impulsioná-los para o futuro. E, assim, romper com a cristalização dos saberes e das palavras da tradição. No lugar do poder e da autoridade que lhes confere o saber cristalizado e em substituição ao status social que lhes garante as estruturas das sociedades modernas, o educador coloca e vivencia a afetividade e o amor. A paixão e a sensibilidade tomam o lugar da razão e da inteligência que se encontravam investidas de poder absoluto e autoridade incontestável. Investidura que lhes fora concedida pela tradição. (BRASIL, 2013, p. 155)

Pinheiro (2015), sublinha que as histórias de Rubem Alves contam e recontam, a triste notícia da extinção dos educadores.

Os educadores estariam cada vez mais ameaçados na medida em que buscam resistir à lógica mercantil que identifica as metas educativas com as finalidades da produção econômica, transformando os alunos em peças programadas predefinidas pelas suas habilidades rentáveis. Por isso, as suas estórias, quase sempre, tem um final trágico: a subjetividade docente estaria sendo engolida pela técnica. (PINHEIRO, 2015, p. 92)

Diante disso, o autor ressalta que Alves embrenhou-se em uma luta:

Em jogo, portanto, está também a luta de Rubem Alves com a disseminação entre os educadores brasileiros de um clima de pessimismo e de desânimo, o qual evidencia não apenas a impotência do papel transformador da escola. Para ele, o campo pedagógico brasileiro precisaria superar, além das condições desiguais vigentes no sistema de ensino, a própria impotência das teorias críticas da educação. (PINHEIRO, 2015, p.75)

### 2.3.2 *Figura docente: perspectivas de ensino*

*O professor é aquele que ensina a criança a fazer flutuar suas bolinhas de vidro dentro das bolhas de sabão. Tudo o que é pesado flutua no ar. (Rubem Alves, 2001a, p.79)*

Rubem Alves sugere uma “ação renovadora do educador. Pois ele educa com ações mais que com palavras. Pelo seu comportamento. O comportamento do

educador é, ele próprio, transformador. Por isso educativo e cativante.” (BRASIL, 2013, p. 158)

A partir dessa perspectiva, o professor poderá se transformar em educador:

O professor, para usar as palavras de Rubem Alves, só poderá brincar se trocar sua cara feia e sisuda, cara de seriedade, de autoridade, de gente grande e importante por uma cara de criança. Alegre e desprovida de aduleza e importância. Neste caso, devo afirmar que este professor se transformará em educador. Deixará de ser professor e cumpridor de um determinado papel e função e tornar-se-à um amante dos prazeres e alegrias próprias do jogo das aprendizagens. (BRASIL, 2013, p.138)

Sobre essa transformação Reis (2000), reitera que o “[...] O que se espera, portanto, é que os professores tenham algo a dizer, além da trivialidade; que sejam construtores de oportunidades, mediadores de significados, que acrescentem vida ao discurso técnico”. (REIS, 2000, p. 46) Sob essa perspectiva Pinheiro (2015) complementa que “[...] O educador não é apenas quem ensina técnicas ou conteúdos específicos. O educador é, antes de tudo, um guardador dos afetos enraizados na corporeidade viva dos estudantes”. (PINHEIRO, 2015 p.92 e 93)

Ao refletirem sobre os conceitos de docência em Rubem Alves, os autores dada qual em seus escritos apresentam significações e atitudes, do educador para vivenciar na prática a educação dos sentidos.

Scofano (2002), traz enfoque para a importância do olhar do educador

O educador deve tratar então de prestar atenção no seu olhar isso é mais importante que os planos de aula. O olhar do educador tem o poder para despertar e intimidar a inteligência. O olhar tem um poder “bruxo” e pode produzir alterações na criança. Ele tem o poder de fazer a inteligência de uma criança florescer ou murchar várias vezes, uma criança de olhar amedrontado e vazio, de olhar distraído e perdido e se não aprende pode ser considerada problemática, porém isso pode ser um erro de diagnóstico. Uma outra hipótese deve ser levantada que a inteligência dessa criança isso parece incapaz de aprender tenha sido “enfeitiçada pelo olhar do educador”. (SCOFANO, 2002p. 223-224)

Ainda sublinha que “O verdadeiro educador é aquele que aponta os objetos e som, depois de contemplar os olhos dos discípulos. Quando os olhos deste sorriem, o educador se sente feliz. Estão vendo a mesma coisa”. (SCOFANO, 2002, p. 252)

Além do olhar, Scofano (2002) traz em evidência a perspectiva crítico com o conteúdos a serem trabalhados na sala se aula

[...] outro tópico que sempre vem à tona nas reflexões sobre o educador e o que deve ser ensinado, é o questionamento que todo educador deve se fazer antes de qualquer processo educacional. Consiste de algumas perguntas fundamentais são elas: qual a função prática do que vou ensinar para o momento da vida do aluno em que trabalhei? Isso que estou ensinando é uma ferramenta? Tem uso prático? Aumenta o poder do meu aluno sobre o mundo que o cerca? De que forma ele pode ver isso que estou ensinando como ferramenta para construir a sua vida? (SCOFANO, 2002, p. 224)

Scofano (2002), também sublinha que além dessas perguntas outras deverão ser feitas “pelo educador a si mesmo. Isso que estou ensinando contribui para que meu aluno se torne mais sensível a beleza? Educa a sua sensibilidade? Aumenta suas possibilidades de alegria e espanto?” (SCOFANO, 2002, p. 224) Nessa perspectiva o ato de educar deve ter como ponto de partida o espanto e a curiosidade pela vida, ensinando os educandos a pensarem.

Parte importante da educação é ensinar a pensar. Porém tão importante quanto ensinar a pensar é educar a sensibilidade. Ensinar os prazeres dos olhos, dos ouvidos, do nariz, da boca e da pele. Somos seres de cultura inventamos objetos de prazer que não são achados na natureza. Podemos exemplificar com a música, a pintura, a culinária, a arquitetura, os perfumes etc. No corpo de cada aluno se encontram, adormecidos, os sentidos. O professor, tem como uma de suas funções principais a de despertar esses sentidos dormentes no aluno, afim de que sua capacidade de sentir prazer e alegria se aprenda. Todos os objetos de prazer que nos foram oferecidos pela natureza e acumulados pela cultura se encontram à nossa disposição. Porém eles só podem ser aproveitados por pessoas que não tiveram seus sentidos castrados. De certa forma, é isso que a escola e a sociedade fazem com os alunos, castram os sentidos e expandem a racionalidade. Aqui pode uma outra grande tarefa do educador é preciso que ele se transforme num mestre e prazeres. Isso também vale para o professor universitário. (SCOFANO, 2002, p. 228)

Nunes (2001) ressalta a perspectiva de um ensino que valorize o exercício da criação, através descobertas e linguagem próprias.

[...] A educação deveria ser também um exercício para a criação dos símbolos novos que nos possibilitariam renomear a realidade. Não apenas repetiríamos, mas também criaríamos. O que importa é possibilitar ao aluno as condições de pequenas descobertas pessoais, de ousadia diante do estabelecido, o surgimento da fala autêntica, aquela a que nos referimos antes, distinta da fala repetitiva, aprenderia o caráter de provisoriade das verdades e já começaria a ensaiar a sua participação no universo cultural do qual faria parte, dizendo a “sua palavra” [...] A este processo mágico pelo qual a Palavra desperta os mundos adormecidos se dá o nome de educação. Educadores são todos aqueles que têm este poder. (NUNES, 2001, p. 160 e 161)

Nunes (2001) também sublinha que, para Alves o educador tem o poder e a sensibilidade de perceber as singularidades e despertar a beleza adormecida, os desejos dentro dos educandos para recriar a realidade estabelecida.

[...] o educador não é apenas aquele que ensina os saberes constituídos, mas aquele que ajuda o educando a descobrir os seus caminhos diante das dificuldades concretas que o mundo coloca. As respostas a essas dificuldades não se encontram nos livros. Nesse sentido, o educador é um abridor de mundos, despertador de desejos, revelador de sonhos, desenhador de veredas com as quais os alunos se identificam e Assim sendo, as dificuldades serão sempre encaradas como desafios, como possibilidades de superação dos nossos limites e expansão do mundo que circunda o aluno. Neste contexto, a aprendizagem lúdica ganha um novo sentido. É o exercício de encarar desafios. O estudar passa a ser um brinquedo que nos provoca, já que, o educando percebe que, não obstante a contribuição do professor, ele tem, em suas mãos, dentro dos limites possíveis, o seu próprio processo educativo. É necessário que o aluno sinta-se responsável pela sua trajetória no sentido de desenvolver as suas potencialidades a ser solidário com o processo de crescimento dos demais. (NUNES, 2001, p. 173)

Em completude as ideias apresentadas por Nunes (2001), Gomide (2004) enfoca que

O educador tem amor e paixão pelo que faz. Leva em conta as características próprias e as individuais de cada aluno, suas paixões, esperança, conflitos. A dimensão afetiva, que estava completamente excluída da linguagem tecnicista, na prática educativa se revela de forma intensa. Sua função não se restringe a descrever o mundo, mas também aprontar para novos mundos que estão além, seduzindo o aluno a novas descobertas e renovando assim a educação através de um comportamento afetivo e amoroso. Só assim a socialização do saber humano passa a ter um novo significado, na medida em que articula-se ao universo significativo do aluno, dando-lhe os meios necessários para recriá-lo. (GOMIDE, 2015, p. 76 e 77)

Reforçando esses conceitos, Salgueiro (2004) sublinha que para Rubem Alves a mola precursora da aprendizagem é o desejo, em que com as contribuições do professores os educandos assumem um processo de formação autônoma, mas para é necessário desaprendizagem e o despertar de sonhos adormecidos, tarefas estas instigadas pelo professor, através do vínculo permeado pela afetividade, “ [...] pois é na figura do professor que o aluno encontrará a segurança necessária para se arriscar além do porto seguro.” (SALGUEIRO, 2004, p. 83)

Reis (2000), estabelece os atributos a serem ressaltados na prática pedagógica dos docentes:

Dentre os atributos a serem observados nos docentes, há que se considerar o estado de ânimo com que atuam em sala de aula. As alegrias que são capazes de despertar, a partir de sua própria alegria, as curiosidades que são capazes de fazer crescer, a partir de sua própria curiosidade; o rigor

metodológico que são capazes de estimular, a partir de seu próprio rigor; os vãos mais altos que são capazes de promover, a partir de seus próprios vãos. (REIS, 2000, p.20)

Reis (2000), ressalta que Alves “é função do professor construir sonhos naqueles que não os tem; alimentar os sonhos daqueles que já os tem; e, morrer de alegria ao vê-los realizando-os. No entanto, tudo isto só será possível se o professor também for um sonhador”. (REIS, 2000, p.39 e 40)

Ainda, Reis (2000) ressalta sete características do perfil docente empregado por Rubem Alves.

Quanto ao novo perfil do docente, pode-se inferir alguns contornos. Primeiro, que os professores sejam capazes de profunda identificação com seus alunos. Professores que assumem a atividade docente como algo que faça diferença. A ideia é que o magistério seja assumido como uma atividade essencial, não algo para completar o tempo ou o salário. Segundo, professores que façam da aula uma experiência de aprendizagem interativa e construtiva, e não um espaço com “clientela cativa” para o exercício do falar. Terceiro, professores que sejam capazes de enfrentar seus sentimentos e comportamentos, numa constante atitude de reflexão. Rubem afirma que o pior cego não é aquele que não quer ver; antes, é aquele que vendo, não se permite enxergar. Quarto, professores que estejam na vanguarda de suas áreas de interesse, sem perder a noção interativa com outras áreas do conhecimento e com outras perspectivas do saber. Quinto, professores que sejam sedutores. Rubem afirma que a sedução é a melhor de todas as pedagogias. Por seduzir, entenda-se a capacidade de comunicar prazer naquilo que se faz. Espera-se que os professores sejam encantados com aquilo que fazem. Sexto, professores que sejam desafiadores. A expectativa é de que os docentes sejam capazes de estimular o crescimento do aluno com propostas de aprendizagem em que a ação construtora parta do próprio aluno, a partir da mediação do professor. Sétimo, professores comprometidos com a alegria e com o bom humor. (REIS, 2000, p.79 e 80)

Assim, como Reis (2000), Dildo Brasil (2013) ressalta a importância do estabelecimento dos sonhos na prática pedagógica.

Os educadores são pastores de sonhos. As armas dos educadores são a palavra, não apenas as palavras cristalizadas pela cultura, mas as palavras que são capazes de acordar os educadores. Despertar os sonhos dos educandos e do educador. E de tantos quantos dela se aproximam ou tomarem posse. Eis a tarefa da educação da sensibilidade e dos sentidos. Redescobrir o corpo e sua função na vida do homem e do mundo e do papel que a este cabe nas relações que o homem estabelece com a natureza e com seus semelhantes. (BRASIL, 2013, p. 148)

Dildo Brasil (2013), supõe que o educador pode desempenhar a função de “abridor de mundos, pois, em diálogo com a singularidade de cada educando, nesta pode procurar despertar os desejos, revelar sonhos, desenhar veredas com as quais

os alunos certamente se identificarão e reconhecendo-as, nelas se reconhecerão.” (BRASIL, 2013, p.152)

Na perspectiva educacional de Alves, o educador “[...] Ensina a usar os sentidos de modo a poderem apreciar as belezas dos sons, cores e formas que a natureza oferece. Conduz os educandos aos prazeres e alegrias que o viver em liberdade lhes proporciona”, (BRASIL, 2013, p. 158) através da aliança entre razão e paixão.

Ainda, Dildo Brasil (2013), lista algumas imagens utilizadas por Rubem Alves para caracterizar o educador:

- O educador como poeta.
- O educador como feiticeiro.
- O educador como artista.
- O educador como partejador da beleza.
- O educar com jardineiro.
- O educador como mestre zen.
- O educador como semeador do futuro.
- O educador como companheiro de brinquedos.
- O educador como alguém prestes a partir e que está à procura de herdeiros... (BRASIL, 2013, p. 207)

Novamente, tocando no assunto dos sonhos, “a imaginação permite a Rubem Alves explorar um modelo pedagógico que concebe o educador como um despertador de sonhos, e cuja tarefa consiste em nutrir o desejo de aprender dos educandos. (PINHEIRO, 2015, p.99 e 100)

Pinheiro (2015), sublinha que para Alves é o amor e o corpo que movem e orientam a prática pedagógica.

No centro imaginário desse círculo está a educação como um ato de amor, simultaneamente uma virtude do educador e a meta da sua educação dos sentidos. Amor enraizado no corpo, a grande razão do seu pensamento ético-estético-erótico. No corpo ocorre o encontro com a liberdade e a imaginação, nele despertam a utopia, os sonhos, as paixões. No corpo compreendemos/contemplamos a força mágica e a sedução contida na relação educador-educandos. No corpo manifestam-se as forças e a fonte de transcendência que inspira as convicções espirituais desse autêntico mestre da formação humana do educador no campo pedagógico brasileiro: o educador da Boa Esperança. (PINHEIRO, 2015, p.172)

Pinheiro (2015), ressalta que Alves nos insita a pensar as funções da docência por novos caminhos, sob a perspectiva dos desejos do corpo, em que

Cabe ao educador, movido por suas próprias paixões eróticas, formar o humano para o deleite e o desfrute do jogo da sedução inerente ao brincar, libertando-o para o riso que só ocorre quando se aprende a não se levar muito

a sério nem a se deixar dominar pela obsessão utilitarista. Formar o humano é conduzi-lo às artes soberanas da recreação, da magia e da arte, fazendo-o sensível ao saber-saborear um mundo oferecido para o seu deleite e felicidade. Alves sugere uma aproximação improvável e inesperada entre a dimensão ético-política da liberdade e a dimensão estético-erótica da educação, ambas percebidas como sinais da transcendência humana, como dádivas. (PINHEIRO, 2015, p.169 e 170)

### 2.3.3 *Relação aluno-professor*

Na perspectiva educacional de Rubem Alves, a relação professor-aluno é construída sob as bases da afetividade, ludicidade e respeito da autenticidade e desejos dos sujeitos.

Pinheiro (2015), sublinha que “O conhecimento movido pelos afetos tem uma relação estreita com o processo de despertar, de acordar nossa dimensão subjetiva enraizada no corpo próprio”. (PINHEIRO, 2015, p.89)

Em complemento, Salgueiro (2004) também reconhece a importância do afeto na construção dos sujeitos que constroem as relações de aprendizagem.

Ressaltamos a importância do afeto no processo de busca do conhecimento, assim como salientamos a importância do professor para manter acesa a chama do desafio, sempre “seduzindo” e “provocando” o aluno para sair em busca de um universo que se encontra um pouco além daquele que ele já conhece, ou seja, o professor atuando no sentido de flexibilizar a percepção e a visão do aluno. E assim, juntos, educador e educando podem ir juntos aos poucos quebrando o feitiço da educação tecnicista, construindo uma nova relação com o conhecimento que ganha sentido à medida que se elabora a partir da experiência concreta de ambos. [...] à noção de linguagem e do corpo. (SALGUEIRO, 2004, p.81)

Reis (2000), ressalta a potencialidade de uma relação prazerosa dos atores do processo de construção de ensino e aprendizagem.

Uma relação mais prazerosa entre os atores do processo de ensino – aprendizagem passa a gerar espaços de desenvolvimento relacionais mais autônomos; geram significações mais profundas nas trocas entre eles e despertam o gosto pelo aprendizado. Isto porque, de um lado, o exercício de compartilhar experiências passa a ser um ato objetivo de respeito mútuo que se recria e se renova nas condições de aprendizagem de cada um, considerando a legitimidade de cada sujeito. Por outro, a experiência entre os atores do processo torna-se um caminho possível de construção conjunta, e não um determinismo fático, posto ser o conhecimento uma elaboração conjunta. Portanto, ambos passam a adquirir na construção e reconstrução do conhecimento, uma razão significativa para seus próprios desenvolvimentos, como também para a sociedade. (REIS, 2000, p.19)

Reis (2000), em contraposição adverte que:

[...]Se a educação não se dá num clima de respeito, cada um aceitando e respeitando a si e os demais em suas legítimas diferenças, ao serem aceitos e respeitados, a educação vai mal e não nos serve. Somos o que somos a partir das relações que estabelecemos com os demais. Relações de respeito reconhecem o limite de cada sujeito e desenham caminhos de desenvolvimento a partir deles. Quando há respeito, percebe-se as diferenças, entende-se os limites de cada indivíduo, seus ritmos, suas necessidades e interesses. (REIS, 2000, p.47)

Brasil (2013), traz a perspectiva de que a presença da afetividade “no processo educativo só poderá de realizar na aliança entre desejo e inteligência. [...] (BRASIL, 2013, p. 146) E essa aliança deve ser permeada pela ludicidade que “[...] estabelece a interação entre sujeitos, define regras de relacionamentos, torna o processo de aprendizagem mais leve porque restaura a alegria”. (REIS, 2000, p. 40)

Assim, nessa perspectiva o objetivo final da construção do conhecimento são as autodescobertas:

Então, o aluno, o educando percebe que, apesar da contribuição do professor, ele tem, dentro dos limites do possível, em suas mãos, o seu processo educativo. Os desafios são para serem, por ele, enfrentados. São barreiras a serem vencidas. Não por outrem, mais por ele e em função do que está buscando. [...] O educando percebe, então, que o professor é parceiro na jornada, mas o processo do seu aprendizado pertence a si e não ao professor. [...] (BRASIL, 2013, p.144)

### 3 RUBEM ALVES: UMA HISTÓRIA DE VIDA

Os discursos de Rubem Alves, estão intimamente relacionados com suas práticas e experiências, e assim, para uma melhor compreensão de suas ideias educacionais, é necessário, conhecer a vida deste autor, que amou a educação com a toda a sua força interior.

Em 15 de setembro de 1933, nasce Rubem Alves, na cidade de Nossa Senhora das Dores da Boa Esperança, situada ao sul do estado de Minas, conhecida hoje apenas por Boa Esperança. Rubem Alves era o terceiro filho do casal Herodiano e Carmem Sílvia de Azevedo. Fora criado sob os ideais de uma família protestante.

Algumas características de Rubem Alves, foram herança dos pais. Herodiano, tinha origem humilde, mas com grande espírito empreendedor que herdou de sua mãe, construiu através do comércio, uma vida sólida e afortunada para sua família, oriunda principalmente da atividade de exportador de café. Já Dona Carmem, era de família nobre da cidade de Lavras, além de posses e requinte, tinha grande sensibilidade para a música. Do pai Rubem Alves herdou, a preferência, o gosto pela cultura em geral, e da mãe sensibilidade.

Após a crise de 1929, a família de Rubem perde todas as posses, a dificuldade vai tomar a vida de todos e se mudam, para uma fazenda cedida pelo seu tio materno, localizada a dez quilômetros de Boa Esperança. E nesse momento a família começa a se aproximar da igreja Presbiteriana.

Os irmãos mais velhos de Alves puderam gozar de uma vida mais tranquila, com diversos brinquedos, privilégios e melhores estudos. No entanto, essa diferença de oportunidades foi definitiva em sua formação, pois sem condições de comprar brinquedos, ele deu asas à imaginação criando seus próprios brinquedos, como o mesmo ressalta.

Aos seis anos, desmontei o relógio de pulso de minha mãe. Naquele tempo os relógios de pulso eram joias caras. Desmontei pensando que poderia montá-lo de novo. Não consegui. Minha mãe não ficou brava, o que me estimulou a desmontar para ver como as coisas eram por dentro. Mas as coisas que fascinavam, que provocavam minha curiosidade e a vontade de demonstrar não se encontravam na escola (ALVES; DIMESTEIN, 2003, p.14)

Até os seis anos de idade Alves estudou no Colégio Americano que funcionava numa chácara de seu bisavô e era dirigido pelos missionários presbiterianos, em que ali obteve seu primeiro contato com o protestantismo. Contudo, não se tratava de uma

convicção religiosa, pois, como ele mesmo indica, estudar no Colégio foi “um ato de esperteza”, uma vez seu pai não tendo dinheiro para custear sua educação resolveu matricula-lo nessa instituição. Com a recuperação da estabilidade financeira dos negócios de sua família, seu pai decidiu se mudar para o Rio de Janeiro.

Quando chegou ao Rio de Janeiro, fora matriculado no Colégio Andrews, uma escola frequentada pela elite carioca, nas palavras do autor como foi a sua vivência nessa escola.

Em Minas eu era rico; calçava um par de sapatos, por oposição aos pobres, que iam sem sapatos. Um par de sapatos era mais que o suficiente. Sem meias. No primeiro dia de escola do Rio, fui vestido como sempre me vestira em Minas: um par de sapatos sem meias. Foi uma chacota geral. Todos riram de mim. No segundo dia fui de meias. Não riram de mim por causa das meias, mas riram de mim por causa da minha fala. Calçar uma meia foi fácil. Calçar uma fala era impossível naquele momento (ALVES, 2009, p. 24-25).

Pinheiro (2015), ressalta que “A experiência de ser desprezado fez com que Rubem Alves passasse a se perceber como um “estranho”, o que abriu espaço para o cultivo de uma solidão que a partir daquele momento seria sua principal companheira de vida.” (PINHEIRO, 2015, p. 79) E nessa vida singular ele encontrou a “companhia” da leitura e posteriormente da poesia. (NUNES, 2001)

Rubem Alves também tentou seguir os passos da música, mas como o próprio relata...

[...] eu [ainda] era um tolo. Acreditava no ditado “querer é poder”. Pura besteira. Eu queria muito, mas é inútil. Faltara-me algo que não me foi dado. Na vida só é possível se tornar o que já se é (...) aí a beleza do piano começou a doer. As músicas que eu amava passaram a ser motivo de sofrimento (ALVES, 2009, p.60-61).

A vivência do fracasso com a música e os pesares de uma escolaridade tradicional e exclusivista, Alves passa a se identificar com a religião, em que ganhou a convicção de que “Deus lhe amara de outro jeito” (ALVES, 2009, p. 61). Encontrando nos braços da igreja o afago necessário, ele parte para uma nova etapa, ser seminarista.

No Seminário Presbiteriano de Campinas teve início uma nova etapa da vida de Rubem Alves. No início de sua formação, ele acreditava sinceramente que “propagar a palavra de Deus” era uma virtude existencial, e que todos os seres humanos eram conduzidos por um dom divino, ao qual deveriam se dedicar. O seu dom, dizia, era ser um missionário, um pastor das comunidades mais pobres no interior das Minas Gerais. (PINHEIRO, 2015, p.80)

Todavia, também no seminário começaram a germinar ideias que o levariam para o campo da filosofia e da educação. Um dos motivos dessas novas ideias fora a amizade com o teólogo Richard Shaull, que lhe mostrou a Teologia da Libertação, levando-o a enfatizar uma prática cristã, de caráter ecumênico, voltada aos mais pobres. Essas ideias conduziram seu trabalho pastoral entre os anos de 1957 e 1963 e vão perdurar em suas concepções educacionais.

Em 1958, casou-se com Lidia Noppes em Lavras. Em 1959, tiveram seu primeiro filho, Sérgio, em 1962, o segundo, Marcos, já em 1975, Raquel.

Nesse contexto, Rubem Alves defende sua dissertação de mestrado, *Theological Interpretation of the Meaning of the Revolution in Brasil*, na qual analisa as condições objetivas do envolvimento evangélico com o golpe militar de 1964. A conclusão do trabalho ocorre em pleno regime ditatorial militar, o que desencadeia outra grande desilusão em sua trajetória existencial: a Igreja Presbiteriana preparou um dossiê onde ele foi denunciado como subversivo e comunista, sendo apresentado como um “perigo para a fé cristã”.

Lá estava o dossiê, resultado da incursão militar de meses antes. Eu era um dos indiciados. O que mais doeu foi uma das peças básicas da denúncia era um documento do Instituto Gammon, escola protestante, que funcionava numa chácara que pertencera ao meu bisavô, e que vendera aos missionários que fugiam da epidemia de febre amarela em Campinas, nos fins do século passado (ALVES, 1987, p. 30).

Rubem Alves foi denunciado por meio de um dossiê das autoridades da Igreja Presbiteriana, à qual pertencia, como subversivo e comunista. Segundo documento, com mais de quarenta acusações, a ideologia de Alves feria os princípios e valores éticos cristãos. O dossiê não demorou a cair nas mãos dos militares como prova concreta para indiciá-lo. Muitos companheiros lhe abandonaram, mas a ajuda veio de um lugar inesperado, a Igreja Presbiteriana Americana lhe convidou para fazer doutorado, que ele aceitou e se exilou do Brasil.

Em seu exílio escreveu sua tese de doutorado denominada *Towards a Theology of Libetration*. A tese foi publicada em 1969, não antes de passar por dificuldades de aceitação. Rubem Alves foi orientado pela banca examinadora a reescrever o trabalho e, diante de sua recusa, foi aprovado com a menor nota. Ele, segundo Nunes, propunha:

Criar uma nova linguagem para a comunidade cristã, através da qual os símbolos cristãos fossem articulados a uma nova compreensão da experiência cristã. Portanto, tinha o objeto de estabelecer um novo projeto político e ético para a experiência de fé. Foi neste período que descobriu a importância da linguagem para a experiência humana. Conceito que passa a ser fundamental em sua reflexão sobre a educação. (NUNES, 2001, p.39)

Em 1969, retorna ao Brasil e, ainda neste ano, vai, na faculdade de filosofia e letras de Rio Claro, localizada no Estado de São Paulo, para ministrar aulas como professor de epistemologia das ciências sociais onde permanece até 1974. Essa experiência como professor de epistemologia lhe proporcionou a possibilidade de refletir e estudar sobre a ciência, fato que acaba sendo de profunda importância para o desenvolvimento posterior de suas ideias e críticas sobre a educação.

Em 1970, Alves rompe com a igreja Presbiteriana, pois não se sentia à vontade fazendo parte da instituição que o havia abandonado em momento tão difícil e sombrio da vida. Em 1973, transfere-se para Campinas-SP e inicia sua carreira como professor do instituto de filosofia e ciência humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Na UNICAMP, Alves vive uma época muito difícil. Comenta ter sido marginalizado por seus colegas por ter estudado nos Estados Unidos (ali seguia-se a tradição francesa de filosofia), e também por não ser marxista, o que acabou criando estigmas.

Em suas leituras sobre Marx e colaboradores, Rubem Alves vai percebendo as características próprias de nossa sociedade capitalista e a linguagem que daí emana, em função de legitimar e reproduzir esta mesma sociedade. Tal percepção atravessa toda a sua obra, em especial as críticas que faz sobre a educação tecnicista, utilizada por muitas de nossas escolas, solidificada nos ditames da sociedade racionalizada que conhecemos. Alves se torna ator de sua própria história, criando, ao invés de reproduzir ideias. Permitindo-se conceber novas ideias que possam levar o homem a pensar além do que é permitido pelas estruturas sociais. (ALVES; DIMESTEIN, 2003)

Em 1975, Alves envereda por mais um caminho na busca pelo conhecimento e inicia sua formação como psicanalista na associação Brasileira de Psicanálise, em São Paulo. Neste mesmo ano nasce sua filha Raquel, quatorze anos após seu último filho. Esses acontecimentos despertam uma nova sensibilidade, diferente daquela exigida pela racionalidade científica e acadêmica. A partir deste momento, Alves passa a desejar transmitir suas ideias de maneira mais acessível, deixando de lado o

estilo acadêmico. À medida que aprendia estórias para contar a sua filha, Raquel, começa ele mesmo a escrever estórias infantis e não para mais.

Em 1976, Alves se transfere para o instituto de Educação da UNICAMP e lá permanece até se aposentar, no início da década de 1990. Ali encontra amigos e procura refletir sobre a educação, à luz do humanismo desenvolvido em estreita relação com sua história de vida.

No início da década de 1980, ele termina a formação em psicanálise e sua veia poética, mais uma vez, é reforçada em suas obras literárias, podendo-se também encontrar, mesmo que nas entrelinhas, seus conhecimentos de psicanálise é uma versão moderna da pedagogia zen, uma pedagogia da “desaprendizagem”, pois é preciso esquecer o que se sabe ver o que não se via. Explica-se afirmando que o ser humano é feito de palavras, e assim, “prisioneiros da linguagem, só vemos o que ela permite e ordena. A visão é um processo pelo qual construímos nossas impressões óticas segundo o modelo que a linguagem impõe. (ALVES, 2004a)

A reflexão de Alves sobre a educação ocorre mais intensamente durante a década de 1980, quando ele começa a dar aulas na Faculdade de Educação da UNICAMP. Em 1980 Alves publica seu primeiro livro para educadores intitulado – conversas com quem gosta de ensinar e em 1984 em sequência ao “conversas...” publica estórias de quem gosta de ensinar.

Durante esse período Alves se engaja em sua luta por uma educação mais prazerosa, ligando razão e afeto, e publica livros nos quais comunica suas ideias de forma mais poética e menos acadêmica, sugerindo uma nova linguagem literária. Nas obras de Rubem Alves podemos encontrar várias matrizes teóricas, entre elas podemos citar: cristianismo-presbiteriano, a fenomenologia, o marxismo, o existencialismo, a psicanálise, a filosofia, entre muitas outras.

Em Rubem Alves me parece haver uma amálgama, ou melhor, nele há uma “confluência de modelos” (ANSPACH). Uma característica do pensamento pós-moderno em que não se procura obter uma sistematização e coerência às beliscadas em fontes diversas. (DAMIANO, 1996, p.96)

Rubem Alves viaja muito pelo Brasil e exterior, levando sempre para os lugares aonde vai suas crenças sobre a educação. Sua agenda é repleta de palestras seminários e encontros com educadores e estudantes.

Salgueiro (2004), nos conta que:

Em 2000, o educador viajou para Portugal e lá, pela primeira vez na vida, de acordo com ele, encontrou a escola de seus sonhos. Logo que voltou ao Brasil, publicou um livro elogiando a Escola da Ponte, seu diretor José Pacheco, suas crianças e confirmando assim aos educadores mais incrédulos, a possibilidade de uma educação voltada aos desejos. Intitulado A escola que sempre sonhei sem jamais imaginar que pudesse existir, o livro trata de uma escola que segue o ritmo da vida: os saberes não são programados, mas desejados, não há separação por turmas, não há campanhas anunciando o fim de cada disciplina, todos que lá estão são companheiros na aventura do conhecimento, não há competição, mas sim cooperação, e cada um deve abrir mão de sua vontade quando esta se chocar com a vontade coletiva. (SALGUEIRO, 2004, p. 58)

Rubem Alves através de suas crônicas está sempre expressando seu desejo e buscando emprestar seus olhos para que possamos ver a Educação com eles. Crônicas para serem gostosas devem refletir a imensa variedade da vida. Um cronista é um fotógrafo. Ele fotografa com palavras. Crônicas são dadas aos olhos. Para ele, há livros que são lidos e o seu conteúdo não passa da cabeça, informação científica. Porém, há livros que são lidos antropofagicamente vão direto para as entranhas. De forma especial, Rubem Alves deseja que, quando escreve, possa ser comida, e assim, emprestar seus olhos ao leitor.

Seu caminho como escritor reproduz a forma como caminha na vida, da teologia para a filosofia, da filosofia para a educação e da educação para a poesia. Na reflexão sobre educação, a ciência aparecerá como um problema e, mais uma vez, Alves segue para a "filosofia da ciência", perspectiva que se abre a partir de leituras que faz de Kart Popper e de Thomas Kuhn. Sendo assim, podemos concluir que religião, ciência, filosofia, psicanálise, educação e poesia vão se articulando nas ideias e crônicas que Alves compartilha com o mundo. Rubem Alves é, antes de tudo, um apaixonado pela vida, seus pensamentos e sua história estão intimamente relacionados.

É por meio da literatura e da poesia, por sua vez, que Alves começa a realizar seu sonho fracassado de ser músico: fazer música com palavras. Ele fala e escreve sobre a alegria de ensinar e diz ter se tornado repetitivo quando fala não por não ter o que dizer, mas por ter encontrado algo que lhe dá enorme felicidade.

## 4 ENTRE JEQUITIBÁS E EUCALIPTOS: REPRESENTAÇÃO DE ENSINO E DOCÊNCIA NAS OBRAS DE RUBEM ALVES

Neste capítulo, apresenta-se o levantamento dos dados nas obras de Rubem Alves e a discussão dos mesmos com o conceito de Representação de Roger Chartier e estudos teóricos de ensino e docência.

### 4.1 As obras de Rubem Alves: Um levantamento sobre a educação como temática

Para alcançar os objetivos desse estudo, foi realizado um levantamento das obras de Rubem Alves em acervos de bibliotecas *online* em Universidades públicas do Estado de São Paulo, sendo três estaduais (Universidade Estadual Paulista - UNESP, Universidade de São Paulo - USP e Universidade de Campinas - UNICAMP), e uma federal (Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR). A escolha por essas bibliotecas se deu pela possibilidade de acesso às obras, pela representatividade que essas instituições possuem no Estado de São Paulo e pelo vasto acervo de livros por elas disponibilizados.

A configuração das plataformas de busca *online* das bibliotecas selecionadas facilitou o levantamento das obras de Rubem Alves que possuem a educação como tema específico, pois apresentam em seus resultados de busca a descrição de cada obra e indicam o tema a que se referem. No quadro a seguir são apresentadas as obras encontradas nos acervos das bibliotecas das quatro universidades:

<b>Quadro 5: Acervos das universidades.</b>	
<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>OBRAS DE RUBEM ALVES SOBRE EDUCAÇÃO</b>
UNESP	11
UNICAMP	9
USP	9
UFSCAR	10

Fonte: Criado pelo autor, 2017.

Salienta-se que nesse levantamento as quatro bibliotecas contém basicamente as mesmas obras do autor, com a diferença de que a UNESP possui mais duas obras somadas a esse conjunto, e a UFSCar possui uma obra a mais.

Considerando o critério de facilidade e rapidez para o acesso às obras, foram priorizados os empréstimos da maioria das obras de Rubem Alves disponíveis na

biblioteca da UNESP (*campus* de Rio Claro), local onde se desenvolveu o presente estudo. As obras não contidas na biblioteca da Unesp foram emprestadas na biblioteca UNICAMP (segundo *campus* mais próximo do local onde se desenvolveu a pesquisa). Cabe ressaltar que as outras opções demandavam o dobro do prazo de um empréstimo na UNESP, viagens a outras cidades para o acesso físico à obra ou ainda via Comut e taxas para o empréstimo.

Seguindo esse critério de posição, efetuamos os seguintes empréstimos:

<b>Quadro 6: Obras de Rubem Alves em ordem cronológica</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>
Estórias de quem gosta de ensinar (1984)	UNESP
A alegria de ensinar (1994)	UNESP
Conversas com quem gosta de ensinar (2001)	UNESP
Entre a ciência e a sapiência: dilema da educação (2001)	UNESP
A escola com que sempre sonhei: sem imaginar que pudesse existir (2001)	UNESP
Fomos maus alunos (2003)	UNESP
Por uma educação romântica (2004)	UNESP
Ao professor, com o meu carinho (2004)	UNESP
Conversas sobre educação (2010)	UNESP
Lições do velho professor (2013)	UNICAMP
Educação dos sentidos e mais... (2014)	UNESP
A pedagogia dos caracóis (2014)	UNESP
O desejo de ensinar e a arte de aprender (2014)	UNICAMP

Fonte: Criado pelo autor, 2017.

Esse estudo se baseou na perspectiva da “Análise conteúdo” (FRANCO, 2007) para a coleta e análise dos dados, selecionando trechos ou parágrafos completos considerados significativos para os objetivos propostos. Desse modo, após a leitura ‘flutuante’ das obras de Rubem Alves selecionadas para este estudo, os dados foram separados seguindo a cronologia das obras e organizados em duas categorias principais ‘trabalho docente’ e ‘papel do professor’. Após essa etapa, os dados coletados foram reorganizados em subcategorias de acordo com as temáticas mais recorrentes nesse levantamento. A partir dessa consideração, destacam-se na categoria ‘trabalho docente’ as temáticas ‘ato de educar’, ‘olhar do educador’ e ‘conteúdos de ensino’, e na categoria ‘papel do professor’ sobressaem as temáticas ‘professor X educador’, as ‘imagens de professor/educador’ e a ‘formação docente’.

## 4.2 Roger Chartier e o conceito de representação

Roger Chartier é um influente historiador francês, professor da École des Hautes Études en Sciences Sociales com uma vastíssima obra publicada, especialmente na área da História da Cultura. Cumpre-nos destacar os seus estudos sobre as questões de representação desempenhados pelo texto e leitura.

O conceito de representação é explicitado por Chartier (1990):

O que leva seguidamente a considerar estas representações como as matrizes de discursos e de práticas diferenciadas – mesmo as representações colectivas mais elevadas só têm uma existência, isto é, só o são verdadeiramente a partir do momento em que comandam actos – que têm por objetivo a construção do mundo social, e como tal a definição contraditória das identidades – tanto a dos outros como a sua. (p. 18)

As representações são construídos no mundo social, sendo “sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza”. (CHARTIER, 1990, p. 17)

Chartier (1991), considera que não há prática, estrutura, atitude social que não seja construída pelas representações, em que através da imaginação constrói-se discursos e relações, e a todo momento as representações estão em confronto.

A relação de representação é, desse modo, perturbada pela fraqueza da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os signos visíveis como índices seguros de uma realidade que não o é. Assim desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta: "Só os homens de guerra não estão disfarçados assim, porque na realidade a sua parte é mais essencial: estabelecem-se pela força, ao passo que os outros o fazem pela aparência" (CHARTIER, 1991, p. 185 e 186).

Através da imaginação, a representação, se apresenta como uma forma de alienação, pois não há distinção entre representação e realidade, a realidade para o indivíduo, é a representação.

[...] a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa. Na primeira acepção, a representação é o instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma "imagem" capaz de repô-lo em memória e de "pintá-lo" tal como é. (CHARTIER, 1991, p. 184)

Há uma distinção entre aquilo que se a representação e objeto representado.

Por último, note-se que a distinção fundamental entre representação e representado, entre signo e significado, é pervertida pelas formas de teatralização da vida social de Antigo Regime. Todas elas têm em vista fazer com que identidade do ser não seja outra coisa senão a aparência da representação, isto é, que a coisa não exista a não ser no signo que a exhibe. [...] (CHARTIER, 1990, p. 21)

A representação depende da apropriação de práticas, discursos, que vão construir e validar a representação. “[...] a apropriação, tal como a entendemos, tem por objectivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem”. [...] (CHARTIER, 1990, p. 26)

Agora propõe-se, a refletir sobre a representação em um contexto mais particular, permeada pelo texto e leitura, pois “as obras e os objetos produzem sua área social de recepção, muito mais do que as divisões cristalizadas ou prévias o fazem”. (CHARTIER, 1991, p.186)

Chartier (1990; 1991), concebe que os textos emanam discursos, que podem se tornar representações a partir da apropriação desses discursos, como parte do indivíduo, utilizando-se desses discurso para construir suas concepções e atitudes.

[...] a apropriação social dos discursos como um dos procedimentos mais importantes através dos quais esses discursos eram confiscados e submetidos, colocados fora do alcance de todos aqueles cuja competência ou posição impedia o acesso aos mesmos. [...] (CHARTIER, 1990, p. 26)

A leitura se estabelece como uma relação social, construída por dois mundos, o ‘mundo do texto’ e o ‘mundo do leitor’ (CHARTIER, 1990;1991), e por meio desta relação social são construídas representações.

O mundo do texto, representa os livros, artigos, trabalhos, todos os tipos e gêneros textuais. É estabelecido pela figura do autor. Os discursos e concepções proferidos nos textos, são construídos pelo contexto, relações e representações do autor, não há texto neutro, todo texto possui uma escolha política, um recorte e representação do real.

[...] torna-se claro, antes mais, que nenhum texto – mesmo aparentemente mais documental, mesmo o mais objectivo (por exemplo, um quadro estatístico traçado por uma administração) – mantém uma relação transparente com a realidade que apreende. [...] (CHARTIER, 1990, p. 62-63)

Cada texto possui uma escrita direcionadas pelo público que vai abranger como também obedece as regras e limites impostos pelos gêneros e tipos textuais, edições, e materiais de publicação.

A constatação pode levar a uma segunda proposição que visa identificar os desvios mais socialmente enraizados nas diferenças mais formais. E isso, por duas razões possivelmente contraditórias. Por um lado, os dispositivos formais — textuais ou materiais — inscrevem em suas próprias estruturas as expectativas e as competências do público a que visam. [...] O que leva, em seguida, a considerar que os materiais-documentos obedecem também a processos de construção onde se investem conceitos e obsessões dos seus produtores e onde se estabelecem as regras de escrita próprias do gênero de que emana o texto. [...] (CHARTIER, 1990, p. 63)

Um texto também é interpelado pelas ideias de escritores em segundo plano, que são os editores, corretores, sendo assim, no conjunto do texto, há discursos e representações, não somente proferidos pelo autor ou autores, como também os autores secundários.

A observação pode introduzir uma outra revisão. Contra a representação, elaborada pela própria literatura, segundo a qual o texto existe em si, separado de toda materialidade, é preciso lembrar que não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido (ou ouvido) e que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não dependa das formas pelas quais atinge o leitor. Daí a distinção indispensável entre dois conjuntos de dispositivos: os que provêm das estratégias de escrita e das intenções do autor, e os que resultam de uma decisão do editor ou de uma exigência de oficina de impressão. (CHARTIER, 1991, p.182)

O mundo do leitor, assim como o mundo do texto também é formado, pelos discursos, relações e representações estabelecidas pelo leitor, a partir de seu contexto, por isso também o ato de ler também não é neutro, quando um indivíduo faz uma leitura, ele estabelece uma relação com o mundo do texto, levando consigo o seu mundo. (CHARTIER, 1990)

Chartier (1990), sublinha que “todo o texto é o produto de uma leitura, uma construção do seu leitor: este não toma nem o lugar do autor nem um lugar do autor. Inventar nos textos uma coisa diferente daquilo que era a intenção deles. Separa-os da sua origem” [...] (CHARTIER, 1990, p. 61)

A leitura, portanto não possui caráter autônomo e sim de dependência das representações, apropriação de discursos e relações sociais.

[...] o carácter todo-poderoso do texto, e o seu poder de condicionamento sobre o leitor – o que significa fazer desaparecer a leitura enquanto prática autônoma -; quer se considere como primordial a liberdade do leitor, produtor inventivo de sentidos não pretendidos e singulares – o que significa encarar os actos de leitura como uma colecção indefinida de experiência irreduzíveis umas às outras. (CHARTIER, 1990, p.136)

Diante desta premissa, a forma como o indivíduo leitor vai estabelecer a relação com o texto, vai depender das variantes classe social, nível de estudo, nível de leitura, relações sociais e representações que estabelece, por isso em cada indivíduo leitor a aplicação dos discursos proferidos em meio aos textos, vai ser diferenciada.

Consideram a leitura como um acto concreto requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizado pela sua prática do ler, e, por outro lado, textos cujo significado se encontra sempre dependente dos dispositivos discursivos e formais – chamemo-lhes tipográficos no caso dos textos impressos – que são os seus. [...] (CHARTIER, 1990, p. 25-26)

Chartier (1991), expõe um exemplos de diferenciação da leitura entre a oposição dos grupos sociais letrados X popular.

Colocar em dúvida o par letrado/popular conduz, portanto, a um segundo problema, que tem por objecto outra das distinções tidas como fundamentais pelos historiadores, sejam eles historiadores das ideias ou das mentalidades: a oposição entre criação e consumo, entre produção e recepção. Mais uma vez, dessa distinção primordial decorre toda uma série de corolários implícitos. Em primeiro lugar, ela está na base de uma representação de consumo cultural que se opõe, passo a passo, à representação da criação intelectual: passividade contra invenção, dependência contra liberdade, alienação contra consciência. [...] (CHARTIER, 1990, p. 58)

Ainda, sobre a oposição dos grupos letrados X popular, Chartier (1991), postula sobre outros dois grupos que são ramificações destes, analfabetos X alfabetizados, que possui uma diferenciação na competência de leitura.

De início, entre as competências de leitura. A clivagem, essencial porém grosseira, entre alfabetizados e analfabetos, não esgota as diferenças na relação com o escrito. Os que podem ler os textos, não os lêem de maneira semelhante, e a distância é grande entre os letrados de talento e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que lêem para poder compreender, só se sentindo à vontade frente a determinadas formas textuais ou tipográficas. Contrastes igualmente entre normas de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, usos do livro, modos de ler, procedimentos de interpretação. Contrastos, enfim, entre as expectativas e os interesses extremamente diversos que os diferentes grupos de leitores investem na prática de ler. De tais determinações, que regulam as práticas, dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos, e lidos diferentemente pelos leitores que não dispõem dos mesmos utensílios intelectuais e que não entretêm uma mesma relação com o escrito. (CHARTIER, 1991, p.178 e 179)

A diferenciação entre o mundo do texto, e a relação que ele vai estabelecer no mundo do leitor, é caracterizada por Chartier (1990), como produção e consumo. Em que o produto, é o texto, construído por representações, discursos, e o desejo de se estabelecer e adentrar ao mundo do leitor se tornando parte agora também deste mundo. Todavia, este produto quando adentra ao mundo do leitor para o consumo, é consumido com especificidades. Em que “[...] Esta separação radical entre produção e consumo leva assim a postular que as ideias ou as formas têm um sentido intrínseco, totalmente independente da sua apropriação por um sujeito ou por um grupo de sujeitos. [...]” (CHARTIER, 1990, p. 58)

Na leitura de um texto, é necessário considerar que “[...]as formas produzem sentido, e que um texto estável na sua literalidade investe-se de uma significação e de um estatuto inéditos.” (CHARTIER, 1990, p.136) Em que, obtemos a concepção de que a leitura “[...] não é somente uma operação abstrata de inteligência: é por em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro.” (CHARTIER, 1991, p.181)

Assim, reiteramos que

[...]Pensar deste modo as apropriações culturais permite também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturante os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas. O acto de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulá-los. [...] (CHARTIER, 1990, p. 136)

#### **4.3 Representação: Compreendendo o ensino e docência no Pensamento de Rubem Alves**

Fundamentando-se no conceito de representação de Roger Chartier (1990; 1991), este tópico apresenta uma análise dos aspectos sobre ensino e docência identificados nas obras de Rubem Alves.

Chartier (1990; 1991) concebe a leitura constitui uma relação social estabelecida entre o “mundo do texto” e o “mundo do leitor”, e que ambos são construídos por representações. Esta relação entre o “mundo do texto” e o “mundo do leitor”, pode ser imprevisível devido às diversas variantes envolvidas nesse processo, mas há uma

possibilidade de representações que estão no mundo do texto serem agregadas ao mundo do leitor.

Nesse sentido, pode-se considerar que as elaborações de escrita que compõem as obras de Rubem Alves revelam o “mundo do texto” (CHARTIER, 1990; 1991) e expressam as representações sobre ensino e docência do autor. Desse modo, no próximo subcapítulo apresenta-se uma análise dessas representações contidas nas obras de Rubem Alves a partir das categorias e as temáticas nelas identificadas. A primeira categoria denominada de ‘trabalho docente’ é constituída pelas subcategorias ‘ato de educar’, ‘olhar do educador’ e ‘conteúdos de ensino’ e a segunda diz respeito ao ‘papel do professor’ tendo como temas a relação ‘professor X educador’, a ‘imagem do educador’ e a ‘formação docente’.

#### *4.3.1 Função docente e as representações sobre o ato de educar*

As representações de Rubem Alves sobre o ato de educar se dividem entre críticas estabelecidas ao ensino em vigência e sua concepção sobre como deve ser o ato de educar.

As críticas do autor sobre o ato de educar são atribuídas à ideia de transmissão de conhecimento, em que a aprendizagem do aluno se reduz à repetição das palavras proferidas por quem ensina. A esse respeito Rubem Alves afirma que:

[...] desde que nascemos, continuamente, palavras nos vão sendo ditas. Elas entram no nosso corpo, e ele vai se transformando. Virando uma outra coisa, diferente da que era. Educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam (ALVES, 2001a, p. 33).

Segundo essa concepção criticada por Rubem Alves, no ato de educar o professor tem como objetivo principal cumprir o programa de ensino, e os alunos devem se sujeitar passivamente a esse processo (ALVES, 2001c). O autor sugere que:

[...] os professores deveriam parar para pensar no jogo que estão obrigando seus alunos a jogar! Uma das características desse jogo é que o aluno é obrigado a aceitar as “entidade” com que deve jogar (disciplinas e currículos) e as “regras” do jogo que a escola impõe (ALVES, 2001b, p. 96).

Rubem Alves caracteriza o ato de educar que se fundamenta nessa concepção como uma “*pinoquização*” (1964, p.68), ou seja, que concebe a uma criança

constituída de madeira, sem pensamentos próprios e que apenas repete os saberes transmitidos no ato de educar.

Quer dizer que há alguma coisa errada com a escola, e que a criança ainda não se dobrou, recusando-se a ser domesticada... [...] A pinoquização já se iniciara. Um menininho de carne e osso já não usava mais suas próprias palavras. Repetia o que a professora dissera... (ALVES, 1994, p. 68)

Opondo-se a essa concepção de ensino, Rubem Alves considera que o ato de educar deve ser construído por uma parceria entre o aluno e o professor, processo em que ambos aprendem, em que o professor concebe o aluno como sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem, trazendo em evidência os conhecimentos prévios do aluno. Nesse sentido o autor destaca que “a questão não é ensinar as crianças. A questão é aprender delas. Na vida de uma criança a gente vê o pensamento nascendo – antes que a gente faça qualquer coisa.” (ALVES, 2001c, p. 80).

Para Rubem Alves (2014b) a relação que envolve o ato de ensinar sugere que os professores “[...] ao lado da sua justa preocupação com o falar claro, tenham uma justa preocupação com o escutar claro” (p. 30). O autor ainda complementa que esse processo envolve “[...] a sabedoria de viver juntos: o olhar manso, a paciência de ouvir, o prazer em cooperar. A sabedoria de viver juntos é a base de tudo o mais” (ALVES, 2013, p.64). Nessa concepção defendida por Rubem Alves, o aluno adquire um papel mais ativo e o professor tem a função de ouvi-lo, compreendê-lo e considerar seus conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito Rubem Alves (2013) destaca que o aluno se torna o centro do processo:

Não começo com os saberes. Começo com as crianças. É isso que distingue um educador. Eles olham primeiro para o aluno e depois para as disciplinas a serem ensinadas. Educadores não estão a serviço de saberes. Estão a serviço de seres humanos – crianças, adultos, velhos (ALVES, 2013, p. 80).

Sobre isso, Nóvoa (2009) ressalta que relevância de uma boa relação entre o professor e o aluno, buscando que o objetivo da aprendizagem seja alcançado:

Ora esta relação (a qualidade desta relação) exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa. (NÓVOA, 2009, p. 39)

Nesse sentido, o ato de educar não se resume à transmissão do conhecimento, mas se caracteriza pela possibilidade de professor e o aluno buscarem e pesquisarem novos saberes. Rubem Alves ao longo de sua obra considera que o professor que deve ultrapassar da transmissão de conhecimento desenvolvendo o ato de ensinar por meio de perguntas. Essa ideia se relaciona com a concepção de ‘professor investigador’ (NÓVOA, 2009), pois para efetuar um ensino investigativo, é necessário que se tenha uma prática investigativa.

Há um tempo na vida em que o professor ensina aquilo que sabe: transmite a seus alunos os conhecimentos sedimentados, as receitas que a experiência passada testou e a provou. Vem depois o tempo em que o professor ensina o que não sabe. Havendo navegado por muitos mares, o professor se encontra com um aluno e lhe diz: “Quero navegar naquele mar!” – e ao dizer isso aponta para um vazio nos mapas que pendem na parede. “Aquele mar eu não conheço” – responde o professor. “Nunca fui lá. Mas posso lhe dar um saber que o ajudará a se aventurar pelo desconhecido.” É o tempo da pesquisa. Na pesquisa o mestre ensina o que não sabe (ALVES, 2013, p.8).

A partir dessa consideração, se reconhece que o ato de ensinar é um processo complexo que demanda do professor o desenvolvimento contínuo de novos saberes ao longo da carreira. A relação do professor com o conhecimento ocorre por um processo contínuo de aprendizagem e seu papel no ensino é de mediador. Para Rubem Alves (2003):

[...] O professor precisa dizer eu não sei e não se envergonhar disso – é dessa situação que o professor ele sabe o programa. Essa liberdade de dizer eu não sei, eu estou aprendendo é algo que o professor precisa aprender, pois não saber é o início da aprendizagem (ALVES, 2003, p. 103).

Sobre isso, Garcia (1997), dispõe que a formação inicial não é um produto acabado, sendo “antes a primeira fase de um longo processo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (p. 55), que se desenvolve através da formação permanente.

Ainda, caracterizando a figura de um bom professor Nóvoa (2009) apresenta cinco disposições que caracterizam um bom trabalho docente, como o ‘conhecimento’, a ‘cultura profissional’, o ‘tacto pedagógico’, o ‘trabalho em equipa’, e o ‘compromisso social’.

O ‘conhecimento’ (NÓVOA, 2009, p.48) se remete ao domínio do saber necessário para o ensino e para desenvolver práticas que conduzam os alunos à

aprendizagem. Essa disposição se relaciona ao que Rubem Alves sugere como a primeira parte da educação, ou seja, a “terra firme” (2013, p. 50). Segundo o autor é preciso ir além desses saberes necessários e “desbravar mares desconhecidos” através do momento de ‘não saber do professor’, em que ele realizará uma parceria com o aluno, buscando descobertas individuais de cada aluno.

A ‘cultura profissional’ (NÓVOA, 2009, p. 49) é uma disposição relacionada à necessidade do professor aprender com os pares tendo como ferramentas de aprendizagem de registros, reflexões, diálogos, trabalho em equipe, planejamento e desenvolvimento e intervenção coletivos de projetos na escola. A troca de experiências entre os pares e o trabalho coletivo é pouco explorado por Rubem Alves em suas obras, o que sugere que as preocupações do autor estejam mais ligadas à relação pedagógica do que com a ideia dos processos formativos informais, a formação profissional docente o processo de profissionalização dos professores.

O ‘tato pedagógico’ é uma disposição que segundo Nóvoa (2009, p. 49) está relacionada com capacidade de relação e comunicação dos professores com os alunos, sem a qual não se cumpre o ato de educar. Essa disposição é concebida por Rubem Alves compreendendo que o ato de educar e aprender se estabelece por meio de uma parceria, construída pela afetividade

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador fome é afeto. O pensamento nasce de afeto, do latim *affecare*, quer dizer ‘ir atrás’. O afeto é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca de fruto sonhado (p. ALVES, 2004, p. 52).

O ‘compromisso social’ é a última disposição sugerida por Nóvoa (2009, p.49) como importante para o professor, pois implica em posturas e ações baseadas em pressupostos que proporcionem à criança a superação das barreiras traçadas pelo nascimento, família e/ou sociedade. Nas obras de Rubem Alves, essa ideia se revela no papel do professor em instigar sonhos, sonhar junto com os alunos e tentar oferecer suporte para a realização desses sonhos.

Alves as relações de aprendizagem devem ser caracterizadas pela felicidade, pois “é só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender. E justamente quando o prazer está ausente que a ameaça se torna necessária” (ALVES, 1994, p. 106). Pode-se considerar que nessa concepção o professor teria a função de despertar o interesse pela aprendizagem.

Sendo assim, chegamos à deliciosa conclusão de que o professor, antes de ser um ensinador de saberes, é um provocador de amor. É preciso que os alunos estejam eroticamente excitados pelo objeto para que desejem possuí-lo pela penetração da inteligência. Se assim não for, se os alunos não forem excitados eroticamente pelo objeto, tudo que lhes for ensinado será rapidamente esquecido (ALVES, 2014a, p. 77).

Ao considerar que “[...] o ato de aprender acontece em resposta a um desejo. [...]” (ALVES, 2004a, p. 58), o autor destaca que o professor assume nessa relação de parceria o papel de sedutor e encorajador, tendo como sua tarefa primordial “[...]seduzir o aluno para que ele hoje deseje e, desejando, aprenda”(p. 86).

A importância dessa função tem a justificativa de que na relação entre professores e alunos “[...]s professores sabem mais. É por isso que são professores. E uma de suas tarefas é “seduzir” as crianças para coisas que elas ainda não experimentaram” (ALVES, 2014c, p. 56).

Assumindo esse papel, o professor se torna o que Rubem Alves concebe como um “encorajador de sonhos” (2010, p.95) relatando que “[...] como mestre só posso então lhe dizer uma coisa: conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos!” (ALVES, 2001a, p. 95). O autor também define o professor como um “encorajador de caminhos desconhecidos” (ano, página), pois “uma das funções mais importantes do educador é encorajar o aluno a ter a ousadia de trilhar caminhos desconhecidos” (ALVES, 2013, p.23).

Entre essas funções, o autor salienta a necessidade de se pensar em um novo tipo de professor:

[...]eu acho que a primeira função da educação é ensinar e ver, eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar para os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana (ALVES, 2014b, p. 25).

Para explicar a ação pedagógica segundo sua concepção de educação, Rubem Alves estabelece uma relação entre o ato de educar com o ato de cozinhar, considerando que os saberes devem ser saboreados na sala de aula, como um prato é saboreado na cozinha.

Pensei então se não haveria algo que os professores pudessem aprender com os cozinheiros: que a cozinha fosse a antecâmara da sala de aulas, e que os professores tivessem sido antes, pelo menos nas fantasias e nos desejos, mestres-cucas, especialistas nas pequenas coisas que fazem o

corpo sorrir de antecipação (ALVES, 1994, p. 92).

[...] Imitar os que preparam as coisas boas e ensinam os sabores... A primeira lição é que não há palavra que possa ensinar o gosto do feijão ou cheiro do coentro. É preciso provar, cheirar, só um pouquinho, e ficar ali, atento, para que o corpo escute a fala silenciosa do gosto e do cheiro (ALVES, 1994, p. 93).

Uma aula é como comida. O professor é o cozinheiro. O aluno é quem vai comer. Se a criança se recusa a comer pode haver duas explicações. Primeira: a criança está doente. A doença lhe tira a fome. Quando se obriga a criança a comer quando ela está sem fome, há sempre o perigo de que ela vomite o que comeu e acabe por odiar o ato de comer. (ALVES, 2001c, p. 82).

Com base nas ideias do autor, pode-se considerar que os professores precisam de um saber específico para poder ensinar, pois não basta conhecer o conteúdo e transmiti-lo diretamente aos alunos. Shulman (2005), dispõe os conhecimentos necessários aos professores,

Existen por lo menos cuatro fuentes principales del conocimiento base para la enseñanza: 1) formación académica en la disciplina a enseñar; 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente); 3) la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores; y 4) la sabiduría que otorga la práctica misma. (SHULMAN, 2005, p. 11)

Garcia (1989), ressalta que “há numerosas e por vezes contraditórias imagens do professor, eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete, etc. (p. 30) Assim, Rubem Alves ao longo de sua obra constrói a imagem de um educador com as características levantadas por Garcia (2009), apenas se opondo ao conhecimento técnico.

#### *4.3.2 Trabalho docente: representações sobre o “olhar” do educador*

Nas obras de Rubem Alves o primeiro contato do professor com o seu aluno ocorre visualmente e por isso o olhar do educador constitui um elemento importante no processo de aprendizagem, e dependendo da perspectiva assumida esse olhar revela um potencial positivo ou negativo. Rubem Alves (2014) ressalta que “os olhos têm um poder mágico. Um olhar pode tranquilizar ou amedrontar, mesmo que a boca

não diga nada. A tranquilidade excita a inteligência. O medo a paralisa. Uma criança amedrontada não pode aprender” (ALVES, 2014a, p. 38).

Nesse sentido, Rubem Alves (2001c), relata que os olhos do professor têm o poder florescer ou murchar a inteligência:

O seu olhar, professor, produz alterações no corpo da criança. [...] (ALVES, 2001c, p. 38).

[...] o olhar do professor tem poderes semelhantes. É um poder bruxo. O olhar de um professor tem o poder de fazer a inteligência de uma criança florescer ou murchar. Ela continua lá, mas se recusa a sair para a aventura de aprender (ALVES, 2001c, p. 38).

De acordo com o autor, um olhar positivo é cativante, motivador, revela amor e instiga a aprendizagem. De modo contrário, o olhar negativo é um olhar de zombaria, de negação das capacidades de aprendizagem dos alunos e “[...] o seu olho de zombaria faz a inteligência do aluno refluir”. (ALVES, 2014a, p. 38)

Essas considerações revelam que o exercício docente também envolve uma postura corporal do professor, pois por meio dessa postura o professor assume um ato político, uma escolha de olhar para o aluno com pré-conceitos e negar que ele tenha condições de aprendizagem, ou abrir o olhar para perspectivas de esperança e motivação.

#### *4.3.3 Trabalho docente: representações sobre os conteúdos de ensino*

As críticas Rubem Alves, à concepção de ensino comumente em vigência no contexto escolar priorizam programas de conteúdos que são construídos sem focalizar o aluno e a realidade escolar ao qual ele se insere. Com isso, os conteúdos escolares são concebidos apenas respostas certas e se caracterizam “como nos catecismos religiosos: o mestre diz qual é a pergunta e qual é a resposta certa. O aluno é aprovado quando repete a resposta que o professor ensinou” (ALVES, 2001a, p. 29). O autor afirma que:

[...] claro que há respostas certas e erradas. O equívoco está em se ensinar ao aluno que é disto que a ciência, o saber, a vida, são feitos. E, com isto, ao aprender as respostas certas, os alunos desaprendem a arte de se aventurar e de errar, sem saber que, para uma resposta certa, milhares de tentativas erradas devem ser feitas. Espero que haverá um dia em que os alunos serão

avaliados também pela ousadia de seus vôos! (ALVES, 2001a, p. 29).

Um ensino fundamentado somente em respostas prontas não tem a potencialidade de uma aprendizagem significativa, pois como destaca Rubem Alves “um programa cumprido, dado pelo professor do princípio ao fim, é só cumprido formalmente. Programa cumprido não é programa aprendido – mesmo que os alunos tenham passado nos exames” (ALVES, 2004a, p. 61).

Rubem Alves não ignora a relevância desses conhecimentos e conteúdos expressos nos programas, no entanto seu discurso expressa a necessidade de se compreender a complexidade do ensino e de estimular o aluno à pesquisa de novos conhecimentos, Nesse sentido, o autor afirma que “é necessário ensinar os precisos saberes da navegação, ciências. Mas é necessário apontar com imprecisos sinais para os destinos da navegação: “A terra dos filhos dos meus filhos, no mar distante [...]” (ALVES, 2001b, p. 77). A esse respeito o autor ainda complementa que:

[...] não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido (ALVES, 2001a, p. 83).

Os conhecimentos precisam ser significativos para a aprendizagem dos alunos e para isso o professor exerce um papel importante, pois segundo Rubem Alves (2014) “quando um professor tenta ensinar alguma coisa, tem de pressupor que aquilo é importante, não vai ser esquecido, vai fazer diferença na vida do aluno. Caso contrário, seu trabalho não terá sentido” (ALVES, 2014a, p. 72).

Segundo essa perspectiva do autor, ao trabalhar com os conteúdos e os programas, os professores precisam despertar o desejo pelos conhecimentos e estimular os alunos a participarem do processo de aprendizagem. Para isso, o autor relata que o corpo se torna um elemento importante:

O corpo humano é sábio. Ele tem ideias próprias. E ele, seguindo seus critérios de “controle de qualidade”, só aprende dois tipos de conteúdos. Primeiro, aqueles que dão prazer: o fruto desejável. Segundo, o meio para se chegar ao objeto de prazer: a vara para se apanhar o fruto (ALVES, 2010c, p. 172).

Essa expressão de Rubem Alves indica a necessidade de se repensar a maneira como se ensina os conteúdos e de possibilitar ao aluno a capacidade de buscar novos

conhecimentos, ou seja, oferecer “a vara para se apanhar o fruto”.

Nessa concepção de ensino, Rubem Alves (2001) relaciona os conteúdos a dois tipos de imagem: as ferramentas e os brinquedos

Ferramentas e brinquedos não são gaiolas. São asas. Ferramentas me permitem voar pelos caminhos do mundo. Brinquedos me permitem voar pelos caminhos da alma. Quem está aprendendo ferramentas e brinquedos está aprendendo liberdade, não fica violento. Fica alegre, ao ensinar, teria que perguntar: ‘‘Isso que vou ensinar é ferramenta? É brinquedo?’’. Se não for, é melhor deixar de lado. (ALVES, 2001c, p. 32)

As ferramentas caracterizam o saber sistematizado no contexto significativo do aluno, e os brinquedos representam a subjetividade referida por cada sujeito aos conteúdos. (Alves, 2001c)

[...] Professor bom não é aquele que dá aula perfeita, explicando a matéria. Professor bom é aquele que transforma a matéria. Professor bom é aquele que transforma a matéria em brinquedo e seduz o aluno a brincar. Depois de seduzido o aluno, não há quem o segure. (ALVES, 2013, p. 252)

Os conteúdos de ensino ao longo das obras de Rubem Alves, como fora exposto, são representados pela complementação de objetividade e subjetividade. Primeiro, em sua concepção de ensino se estabelece a objetividade, o saber sistematizado, mas o ensino deve ir além alcançar a subjetividade, em que o sujeito constrói a significação e autoria.

#### *4.3.4 Concepção de docência: representações de professor X educador*

A principal diferença apresentada por Rubem Alves sobre as concepções de professor e de educador em suas obras se caracteriza pela oposição entre vocação X profissão. Em seu modo de conceber a educação, o autor estabelece relação entre o educador e a ideia de vocação concebida como as habilidades e capacidades que nascem com indivíduo, e entre o professor e a ideia de profissão concebida como uma construção social.

Rubem Alves distingue professor de educador argumentando que:

Talvez que um professor seja um funcionário das instituições que gerenciam lagoas e charcos, especialista em reprodução, peça num aparelho ideológico de Estado. Um educador, ao contrário. É um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos. (ALVES, 1984, p. 37)

Para descrever melhor essa diferença concebida entre o Professor e o Educador, Rubem Alves (1984) cria a metáfora dos Eucaliptos e Jequitibás. Comparados com os professores, os eucaliptos são considerados pelo autor como árvores comuns plantadas em grande quantidade para corresponderem às expectativas do mercado. De modo diferente, os jequitibás são árvores com longevidade e raras, assim como os educadores segundo a concepção do autor. A esse respeito Rubem Alves destaca que:

Não se trata de formar o educador, como se ele não existisse. Como se houvesse escolas capazes de gera-lo, ou programas que pudessem trazê-lo à luz. Eucaliptos não se transformarão em jequitibás, a menos que em cada eucalipto haja um jequitibá adormecido (ALVES, 1984, p. 26).

Essa explicação do autor revela a relação entre a vocação e o educador. Ainda, Rubem Alves (1984) ressalta que, “Não é por acidente, então, que os professores sejam aqueles que sonham com os educadores” (ALVES, 1984, p. 26), pois “a pretensão do educador é ser não apenas uma peça manipulada, mas um agente que toma a iniciativa” (ALVES, 1984, p. 99).

Nóvoa (1992) faz uma retrospectiva sobre a imagem social que é atribuída ao professor, inicialmente é uma imagem cruzada entre as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, conforme apresenta o excerto abaixo:

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc. (NÓVOA, 1992, p. 2)

Diante disso, fica explícito que se esperava que o professor fosse uma pessoa com os princípios valorizados pela sociedade, benevolente e equilibrada em relação aos conhecimentos e a forma de viver em sociedade. Ele também possuía prestígio e autonomia para desenvolver sua missão, como é apresentado no trecho a seguir:

A 1ª República criou as condições políticas para uma agudização do conflito acerca do estatuto da profissão docente. A ambição republicana de "formar um homem novo" concedeu aos professores um papel simbólico de grande

relevo: só no contexto de um maior prestígio, qualificação e autonomia era possível desempenharem-se desta missão; mas o que estava em jogo era demasiado importante para que o Estado abdicasse de uma intervenção persistente. (NÓVOA, 1992, p.3)

Nos anos 90, Nóvoa (2009) ressalta que um novo conceito de professor a partir da trilogia das competências saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes). (NÓVOA, 2009, p.29). Esse definido por uma lista interminável de qualidades que se encaixou perfeitamente aos ideais do liberalismo difundidos na época, conforme apresenta o trecho abaixo:

Não espanta, por isso, que se tenha adaptado tão bem às políticas da «qualificação dos recursos humanos», da «empregabilidade» e da «formação ao longo da vida», adquirindo uma grande visibilidade nos textos das organizações internacionais, em particular da União Europeia. (NÓVOA, 2009, p. 29)

Assim, ao longo do tempo essa imagem vai se modificando, acompanhando o contexto histórico, político e econômico de cada época. Tardif (2013), dispõe sobre as três idades do ensino escolar.

[...] a evolução do ensino escolar moderno passou por três idades que correspondem cada uma a um período histórico particular: a idade da vocação que predomina do século XVI ao XVIII, a idade do ofício que se instaura a partir do século XIX e, finalmente, a idade da profissão que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX. (TARDIF, 2013, 554)

Ainda, Garcia (1989), em oposição à concepção de vocação, concebe a ideia de que o professor constrói ao longo de sua carreira os conhecimentos para a profissão, ao longo de se “desenvolvimento profissional” (p. 32).

Rubem Alves defende uma concepção de profissão docente regida pela vocação. No entanto, diante das concepções teóricas, ressalta-se que a concepção de vocação, pode apresenta-se como um retrocesso na profissionalização docente.

#### *4.3.5 Papel do professor: representações de imagem do educador*

Nas obras de Rubem Alves são reveladas sete imagens relacionadas à concepção de educador por ele idealizada como: “cozinheiro”, “pastor da alegria”, “amigo”, “impotencializador de aprendizagem”, “inseguro”, “vítima” e “autoridade”.

A imagem do professor associada à do “cozinheiro” se caracteriza pela

importância de se apresentar um saber com sabor e oferecer uma aprendizagem com prazer. Desse modo, Rubem Alves argumenta que:

Uma aula é como comida. O professor é o cozinheiro. O aluno é quem vai comer. Se a criança se recusa a comer pode haver duas explicações. Primeira: a criança está doente. A doença lhe tira a fome. Quando se obriga a criança a comer quando ela está sem fome, há sempre o perigo de que ela vomite o que comeu e acabe por odiar o ato de comer (ALVES, 2001c, p. 82).

A segunda imagem relacionada à concepção de professor é a de “pastor de alegria” e se caracteriza pela ideia de que a principal finalidade dos conhecimentos na educação é proporcionar alegria aos educandos. O conceito de pastor, apresentado origens em suas raízes religiosas, em que através do seu ensinar, o professor conduza aos educandos à alegria de aprender.

A terceira imagem, de “amigo” é concebida pela relação de parceria a ser estabelecida entre professor e aluno, que se assemelha de uma relação de amizade. Rubem Alves explica que “[...]o maior prêmio para um professor é quando os alunos se tornam amigos dele. Um verdadeiro professor nunca sofre de solidão (ALVES, 2014c, p. 61).

A imagem de “impotencializador de aprendizagem” é uma contraposição à figura de “potencializador de aprendizagem”, pois Rubem Alves considera que o professor tem o potencial de favorecer a aprendizagem ou dificultá-la. Nesse sentido, o autor argumenta que “a inteligência é assim: há professores – e incluo aqui os professores de escola, pais, mães, instrutores – que têm a extraordinária capacidade de criar impotência de inteligência (ALVES, 1984, p. 27).

A imagem de “inseguro” ocorre nos momentos imprevisíveis do ensino em que ‘não saber’ algo ou como agir gera insegurança no professor. A esse respeito o autor explica que:

O professor precisa dizer eu não sei e não se envergonhar disso – é dessa situação que o professor não sabe, ele sabe o programa. Essa liberdade de dizer eu não sei, eu estou aprendendo é algo que o professor precisa aprender, pois não saber é o início da aprendizagem. (ALVES, 2003, p. 103)

A associação do professor à imagem de vítima feita por Rubem Alves indica o reconhecimento de que o professor também é vítima do sistema escolar vigente.

[...] A professora, coitada, não é culpada. Ela sabe que sua função é cumprir ordens que vêm de cima, dos especialistas. Há um programa a ser cumprido. Ela obedece. Já nem mais se atreve a pensar (ALVES, 2001c, p. 47)

Caro professor, compreendendo a sua situação. Você foi contratado para ensinar uma disciplina e você ganha para isso. A escolha do programa não foi sua. Foi imposta. Veio de cima. Talvez você tenha ideias diferentes. Mas isso é irrelevante. Você tem de ensinar o que lhe foi ordenado. Pelos resultados do seu ensino você será julgado – e disso depende o seu emprego. A avaliação do seu trabalho se faz por meio da avaliação do seu desempenho dos seus alunos. Se os seus alunos não aprenderem, sistematicamente, é porque você não tem competência (ALVES, 2001c, p. 108)

Eu sempre me preocupei muito com aquilo com que as escolas fazem com as crianças. Agora estou me preocupando com aquilo que as escolas fazem com os professores. Os professores que fizeram as perguntas já foram crianças; quando crianças, suas perguntas eram outras, seu mundo era outro... foi a instituição "escola" que lhes ensinou a maneira certa de beber água: cada um no seu ribeirão...mas as instituições são criações humanas. Podem ser mudadas. E, se forem mudadas, os professores aprenderão o prazer de beber águas de outros ribeirões e voltarão a fazer as perguntas que faziam quando crianças (ALVES, 2014c, p.17).

Essa concepção é discutida por Souza (2006), como o argumento da incompetência, que se estabelece nas políticas públicas a visão de uma culpabilização docente pelos males da educação escolar, desviando à responsabilidade da escola, políticas e sistemas de ensino. Utiliza-se o argumento de investimento na formação de professores como "um 'remédio para todos os males escolares', ao invés de definir e implantar políticas educacionais e propostas de formação continuada visando melhorar as condições gerais de trabalho nas escolas." (SOUZA, 2006, p. 485)

A imagem referenciada nos trechos acima, se remete a imagem de uma docência passiva, em que sua função é cumprir ordens para alcançar resultados positivos. Essa imagem de professor, é apresentada por Tardif (2013), como a idade do "ofício" (p. 556), caracterizada pela integração da profissão docente com estruturas do estado, permanecendo inacabada nos dias atuais. Nessa relação se estabelece, uma hierarquia, em que o professor se mantém passivo, com pouca ou não voz.

Tardif (2013), defende que é preciso estabelecer a docência com o caráter de profissão estabelecendo uma autonomia profissional. Shulman (2005), ainda nos presentes dias, os professores são concebidos como aplicadores de programas, que não possuem um conhecimento específico da profissão, como é o caso do conhecimento pedagógico de conteúdo.

Nóvoa (2009), sugere que a docência seja construída dentro da profissão, em um processo de inversão de hierarquia, em que da escola saíra os conceitos e saberes da profissão, seguindo para a academia e Estado.

Assim, ao longo das obras de Rubem Alves tem-se a representação de uma docência caracterizada pelo paradoxo de um sujeito que ensina a alegria através da

parceria, afetividade e que ao mesmo tempo é vítima e passivo.

#### 4.3.6 *Papel do professor: representações de formação docente*

Considerando as concepções de professor e de educador definidas em suas obras, Rubem Alves (1984) realiza alguns questionamentos sobre o modo como essas ideias são consideradas pelo sistema. Segundo o autor, é difícil pensar em uma formação para os educadores se o próprio sistema escolar se antepõe à concepção de professor:

E é aqui que se encontra o problema: se não dispomos sequer de critérios para pensar institucionalmente a educação, como pensar o educador? A formação do educador: não existirá aqui uma profunda contradição? Plantar carvalho? Como, se já se decidiu que somente eucaliptos sobreviverão? (ALVES, 1984, p. 22).

A resposta para essa problemática é assinalada por Rubem Alves a partir de uma de suas principais ideias para a transformação da educação. O autor ressalta a necessidade de se estabelecer mudanças na formação docente buscando a transformação os professores em educadores por meio do “despertar da sensibilidade”. Para isso, o autor destaca que:

[...] não se pode pensar, portanto, que nenhum sistema baseado nos princípios da racionalização e da administração de recursos possa cometer a insensatez de fazer lugar para o “preparo da criatividade” - como não pode fazer lugar para o preparo do educador. (ALVES, 1984, p. 30).

Rubem Alves (2013) sugere que a renovação do ensino deve ter início no cenário de aprendizagem dos educadores a partir de amplas mudanças desde o sistema educacional até concepção de educação ao qual ele se baseia.

Os alunos assentam em carteiras. Os professores dão aulas atuais. Os alunos anotam. Tudo de acordo com a “grade curricular”. “Grade” ou “gaiola”. Essa expressão revela a qualidade do “espaço” educacional em que vivem os aprendizes de educador (ALVES, 2013, p. 65).

Os futuros educadores fazem provas e escrevem papers pelos quais receberão notas que lhes permitirão tirar o diploma que atesta que eles aprenderam os saberes que fazem um educador (ALVES, 2013, p. 67).

Essas palavras do autor revelam críticas a respeito da reprodução de um modelo de educação provocado pela própria influência que ele exercer desde o processo de escolarização dos futuros professores. Para Rubem Alves, os discursos sobre a

formação inicial e continuada de professores não condizem com as práticas formativas a eles oferecidas, pois “desejamos quebrar gaiolas para que os aprendizes aprendam a arte do voo. Mas, para que isso aconteça, é preciso que as escolas preparem educadores sejam a própria experiência do voo” (ALVES, 2013, p.67).

Assim, Rubem Alves ressalta,

E eu pensaria que o acordar mágico do educador tem então de passar por um ato de regeneração do nosso discurso, o que sem dúvida exige fé e coragem: coragem para dizer em aberto os sonhos que nos fazem tremer. A formação do educador? Antes de mais nada: é necessário reaprender a falar (ALVES, 1984, p. 34).

Sendo assim, agora nos remetendo as questões de formação de professores, voltamos aos conceitos já ressaltados nesse trabalho de Nóvoa (2009), em que é preciso dar voz e autonomia à profissão docente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar nessa página pensa-se e agora, o que concluir? O que considerar? Os pensamentos voaram longe, debruçou-se a relembrar toda a nossa trajetória na tentativa de encontrarmos algo que pudesse dar uma luz sobre o que escrever nas linhas dessa página.

Quando iniciou-se esse estudo, jamais imaginariamos a proporção que ele iria tomar. Ao longo do projeto e realização de estudo contabilizou mais de um ano, lendo Rubem Alves, vivendo Rubem Alves e muito, muito aprendendo com Rubem Alves.

É importante ressaltar que o modo como essas representações presentes nas obras de Rubem Alves se relaciona com “mundo do leitor” não constituiu o foco do estudo. Com base nessas considerações o estudo se baseou nos pressupostos da pesquisa bibliográfica e teve como objetivo principal identificar no “mundo do texto” das obras de Rubem Alves as principais concepções sobre ensino e docência reveladas em um período com fortes discursos sobre o fracasso escolar e o “argumento da incompetência” (SOUZA, 2006).

Ao longo desta investigação verificou-se que as críticas presentes nas obras de Rubem Alves convergem com os discursos que manifestam descontentamentos sobre o professor.

A partir das concepções emitidas por Chartier (1990; 1991), temos posto que o ‘mundo do texto’ de Rubem Alves emitem representações sobre o professor, como apresentamos nesse estudo. Todavia, quando nos remetemos a como essas representações foram recebidas no ‘mundo do leitor’, não há possibilidades de previsão.

Diante disso, alcançou-se o objetivo deste estudo, pois ao longo do trabalho estão postos as representações sobre o ensino e à docência, concebidos nas obras de Rubem Alves. No entanto, não há como prevermos como essas representações soaram no mundo do leitor e na construção do “argumento da incompetência” (SOUZA, 2006). Essa é uma possibilidade que pode se abrir para futuros estudos.

Considera-se que o pensamento educacional nas obras de Rubem Alves referenciadas por este estudo e que representam suas ideias, concepções e imagens não se alteram ao longo do tempo, sendo identificadas apenas modificações no modo de escrita e das palavras utilizadas pelo autor.

Por hora, o que cabe em nossas mãos, é contarmos como o ‘mundo do texto’ de Rubem Alves, adentrou com magnitude ao ‘nosso mundo leitor’, em uma tentativa de trazer considerações iniciais de como Rubem Alves pode ter participado desses discursos docentes.

A “educação dos sentidos” é concebida por Rubem Alves, como um ensino voltado ao corpo, em que o ato de educar requer a uma parceria entre o professor e o aluno e conteúdos são formados por “terras firmes e mares desconhecidos” (ALVES, 2001, pág 20), cumprindo dupla função de ensinar a ver e pensar.

A distinção entre as concepções de educador e de professor representam um aspecto importante nas obras de Rubem Alves. Para Rubem Alves ser educador é nascer com uma vocação, e ser professor é caracterizado como profissão. No entanto, com os argumentos históricos de Tardif (2013) e Nóvoa (1999), essa concepção pode apresentar um retrocesso na profissão.

Com base nos dados, as ideias do autor são constituídas por discursos que por um lado valorizam a prática docente e o trabalho dos professores como fundamental para alcançar a qualidade do ensino e, por outro, produzem uma imagem vocacional da docência. Essas concepções, podem contribuir para reforçar o ‘argumento da incompetência’ ao responsabilizar o professor pelo fracasso educacional.

A distinção entre as concepções de professor e educador também pode ter contribuído para reafirmar o ‘argumento da incompetência’, pois o discurso que Rubem Alves emite, que faltam educadores, e que os professores estão postos aos montes, e por mais que eles desenvolvam habilidades de educador nunca serão completos, pois não possuem vocação, sendo assim por mais que se esforcem, é um esforço em vão, sendo os culpados pela má educação.

Rubem Alves, em suas concepções educacionais, se distancia de discursos acadêmicos, revelando que em um mesmo tempo e contexto próximos, as representações se divergem. Há, também, que considerar-se que a produção do autor, se localiza em uma base discursiva de elementos e vivências cotidianas, que são inerentes às atividades educacionais, e que não carregam o peso de serem praticadas, revelando um distanciamento entre o discursos e as práticas efetivas. Todavia, mesmo sem o rigor acadêmico o discurso literário podem revelar práticas educacionais em favor de uma educação de qualidade.

Nesse ponto, ressalta-se a contribuição da leitura de textos literários nas formações inicial e continuada, para que os profissionais da educação em formação,

tenham contato com outros discursos, além dos acadêmicos, pois como já relatado nesse estudo os discursos literários emitem representações que fazem parte do mundo do leitor, e esses discursos poderão se juntar aos acadêmicos, e originarem práticas educacionais efetivas.

Assim, como aconteceu com a autora desse estudo, que somou as concepções educacionais de Rubem Alves com os conhecimentos acadêmicos que construiu ao longo dos anos de graduação, para formar o que hoje acredita ser uma prática educacional efetiva e que desempenhará quando no chão da escola estiver.

## Referências

- ALVES, Rubem Azevedo. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.
- \_\_\_\_\_. Sei que a vida vale a pena. **Tempo e Presença**, n. 224, out.-nov. 1987.
- \_\_\_\_\_. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001a.
- \_\_\_\_\_. **Entre a Ciência e a Sapiência: o dilema da educação**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001b.
- \_\_\_\_\_. **Por uma educação romântica**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001c.
- \_\_\_\_\_; DIMENSTEIN, Gilberto. **Fomos maus alunos**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Aprendiz de mim: um bairro que virou escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2004a.
- \_\_\_\_\_. **Ao professor, com o meu carinho**. Campinas, SP: Verus, 2004b.
- \_\_\_\_\_. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 9. ed. Campinas, Sp: Papyrus, 2006.
- \_\_\_\_\_. **O Sapo que Queria ser Príncipe**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Conversas sobre Educação**. Campinas, SP: Verus, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Lições do velho professor**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- \_\_\_\_\_. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. 4. ed. Campinas, SP: Fundação Educar DPaschoal, 2014.
- \_\_\_\_\_. **A Pedagogia dos Caracóis**. 5. ed. Campinas, SP: Verus, 2014a.
- \_\_\_\_\_. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas, SP: Verus, 2014b.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa - Portugal: Edições 70, 2009. 281 p. Tradução de: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 out. 2016.

BRASIL, Dildo Pereira. **Antropologia e educação: raízes contraculturais do pensamento pedagógico de Rubem Alves**. 2013. 270 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04062013-133620/pt-br.php>>. Acesso em: 31 out. 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Características da investigação qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 2. ed. Porto- Portugal: Porto Editora, 1994. Cap. 2. p. 47-51. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Lisboa: Difusão Editorial, 1990. 233 p.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p.173-191, 1991. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010)>. Acesso em: 29 out. 2016.

DAMIANO, Gilberto Aparecido. **O mestre do jogo: Rubem Alves**. 1996. 292 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 80 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores:: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa - Portugal: Publicação Dom Quixote Ltda., 1997. Cap. 1997. p. 51-76.

GATTI, Bernadete Angelina. A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações. In: \_\_\_\_\_. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007. Cap. 1. p. 9-41.

GENTILI, Pablo A.A; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GOMIDE, Denise Camargo. **Rubem Alves e o pensamento educacional-liberal: aproximações**. 2004. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 151 p.

NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797021999000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797021999000100002)>. Acesso em: 05 out. 2016.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída de dentro da profissão. **Revista de Educacion**, Lisboa- Portugal, n. 350, p.203-218, 2009. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

NÓVOA, António. **O Regresso dos Professores**. Lisboa- Portugal: Educa, 2011. 83 p.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 15, fev. 2018.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. 95 p.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. 88 p.

NUNES, Antonio Vidal. **Rubem Alves e a Educação dos Sentidos: Um estudo de seus pressupostos pedagógicos e filosóficos**. 2001. 307 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PINHEIRO, Wellington Duarte. **O pensamento pedagógico-espiritualista de Rubem Alves e sua contribuição à formação humana do educador na contemporaneidade**. 2015. 188 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 31 out. 2016.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. 154 p.

REIS, Homero Barbosa. **Saber e Sabor - A educação na Perspectiva do Saber**. 2000. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2000.

SALGUEIRO, Fabiana Rinaldi. **Epistemologia do Afeto: a contribuição de Rubem Alves para o pensamento educacional brasileiro**. 2004. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Pontifca Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **Políticas Educacionais e a Reforma do Estado no Brasil**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/dcp/wp-content/uploads/2011/10/Dissertação-de-2010-Sebastião-Luiz-Oliveira-dos-Santos.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2016.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.. Entrevista com o prof. Antonio Nóvoa. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 33, n. 119, p.633-645, jun. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302012000200016>. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000200016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200016)>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Shulman, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, vol. 9, núm. 2, p. 1- 3. Universidad de Granada, España, 2005.

SCOFANO, Reuber Gerbassi. **Iluminação e Desaprendizagem: a pedagogia lúdica de Rubem Alves**. 2002. 366 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

SILVA, Josiberto Carlos Ferreira da. **Da desconstrução da escola como espaço do fazer científico em crônicas de Rubem Alves: uma análise semiótica**. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 31 out. 2016.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p.477-492, set./dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004)>. Acesso em: 06 out. 2016.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.** Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, Jul. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 de abr. 2018

## ANEXO – SENTENÇAS RETIRADAS DAS OBRAS DE RUBEM ALVES

- **Trabalho docente: Ato de educar**

*Se em nós estávamos em nosso discurso, como poderíamos pretender que aqueles que a escola nos entregou como alunos estivessem? Assim, o discurso da escola ficou, progressivamente, como algo solto no ar, que não se liga, pelo desejo, nem aos que fazem de conta que ensinam, nem aos que fazem de conta que aprendem. Ninguém fala. Quem fala é um sujeito universal, abstrato: observa-se, nota-se, constata-se, concluir-se. Não foi assim que nos ensinaram? Não foi assim que ensinamos? Lembro-me das palavras de fogo e ira que Zaratustra lançou contra aqueles que sucumbiram a esta tentação: (ALVES, 1984, p. 32-33)*

*Isto é de crucial importância para o educador, e desta crença depende o seu sono e só seu acordar. Porque, com que instrumentos trabalha o educador? Com a palavra. O educador fala. Mesmo quando o seu trabalho inclui as mãos, como o mestre que ensina o aprendiz a moldar a argila, ou o cientista que ensina o estudante a manejar o microscópio, todos os gestos são acompanhados de palavras. São as palavras que orientam as mãos e os olhos. (ALVES, 1984, p.35)*

*Que valores tem informado nossa prática educativa? Na verdade, acho que esta pergunta é infinitamente mais importante que a pergunta acerca da ideologia, porque frequentemente o discurso ideológico é um mascaramento dos valores que realmente revelam os nossos investimentos emocionais, os únicos que conduzem à ação. (ALVES, 1984, p. 85)*

*[...] que o educador, consciente de que a função social da educação é reduplicar a sociedade, mas consciente ao mesmo tempo de que frequentemente é a própria ordem social que se constitui num problema, chegue à conclusão de que a engenharia do comportamento. [...] (ALVES, 1984, p. 103)*

*Quer dizer que há alguma coisa errada com a escola, e que a criança ainda não se dobrou, recusando-se a ser domesticada... [...] A pinoquização já se iniciara. Um menino de carne e osso já não usava mais suas próprias palavras. Repetia o que a professora dissera... (ALVES, 1994, p. 68)*

*[...] Pensei então se não haveria algo que os professores pudesse aprender com os cozinheiros: que a cozinha fosse a antecâmara da sala de aulas, e que os professores tivessem sido antes, pelo menos nas fantasias e nos desejos, mestres-*

*cucas, especialistas nas pequenas coisas que fazem o corpo sorrir de antecipação. (ALVES, 1994, p. 92)*

*[...] Imitar os que preparam as coisas boas e ensinam os sabores... A primeira lição é que não há palavra que possa ensinar o gosto do feijão ou cheiro do coentro. É preciso provar, cheirar, só um pouquinho, e ficar ali, atento, para que o corpo escute a fala silenciosa do gosto e do cheiro. (ALVES, 1994, p. 93)*

*Explicar o gosto, anunciar o cheiro: pra estas coisas a Ciência de nada vale; é preciso sapiência, ciência saborosa, para se caminhar na cozinha, este lugar de saber sabor. Cozinheiro: bruxo, sedutor. “- Vamos, prove, veja como está bom...” Palavras que não transmitem saber, mas atentam para um sabor. (ALVES, 1994, p. 93)*

*[...] A lição dois é que o prazer do gosto e do cheiro não convivem com a barriga cheia. O prazer cresce em meio às pequenas abstenções às provas que só tocam a língua... (ALVES, 1994, p. 93)*

*[...] E creio mais: que é só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender. E justamente quando o prazer está ausente que a ameaça se torna necessária. (ALVES, 1994, p. 106)*

*[...] pois ser mestre é, isso: ensinar a felicidade. (ALVES, 2001a, p. 11)*

*[...] quando a verdade é outra: a sua inteligência foi emitida pelos professores e, por isto, ficou paralisada. (ALVES, 2001a, p. 17)*

*Vai aqui este pedido aos professores, pedido de alguém que sofre ao ver o rosto aflito das crianças, dos adolescentes: lembrem-se de que vocês são pastores da alegria, e que a sua responsabilidade primeira é definida por um rosto que lhes faz um pedido: “por favor, me ajude a ser feliz...” (ALVES, 2001a, p. 18)*

*[...] A aprendizagem é assim: para se aprender de um lado há que se esquecer do outro. Toda aprendizagem produz o esquecimento. (ALVES, 2001a, p. 33)*

*[...] desde que nascemos, continuamente, palavras nos vão sendo ditas. Elas entram no nosso corpo, e ele vai se transformando. Virando uma outra coisa, diferente da que era. Educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam. [...] (ALVES, 2001a, p. 33)*

*Uma bela imagem para um mestre! Uma bela imagem para o educador: fazer esquecer para fazer lembrar! (ALVES, 2001a, p. 36)*

*A este processo mágico pelo qual a palavra desperta os mundos adormecidos se dá o nome de educação. Educadores são todos aqueles que têm este poder. [...] (ALVES, 2001a, p. 53)*

*O normal é ver as crianças como aquelas que precisam ser ensinadas, seres inacabados que, à semelhança do Pinóquio, só se tornam pessoas de carne e osso depois de serem submetidas às nossas artimanhas pedagógicas. Como tolo estou sugerindo caminhar na direção contrária: que os adultos se disponham a aprender das crianças. [...] (ALVES, 2001a, p. 61-62)*

*[...] a única finalidade do saber adulto é permitir que a criança que mora em nós continue a brincar. (ALVES, 2001a, p. 77)*

*[...] o professor é aquele que ensina a criança a fazer flutuar suas bolinhas de vidro dentro das bolhas de sabão. Tudo o que é pesado flutua no ar. (ALVES, 2001a, p. 79)*

*[...] ensinar aqui, é inconscientizar. (ALVES, 2001a, p. 84)*

*[...] a tarefa primordial do professor: seduzir o aluno para que ele hoje deseje e, desejando, aprenda. (ALVES, 2001a, p. 86)*

*[...] como mestre só posso então lhe dizer uma coisa: `` conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos!`` (ALVES, 2001a, p. 95)*

*[...] ela não percebeu que distração é atração por um outro mundo. Se os professores entrassem nos mundos que existem na distração dos seus alunos eles ensinariam melhor. Tornar-se-iam companheiros de sonho e invenção. (ALVES, 2001a, p. 100)*

*[...] porque ensinar é igualzinho a cozinhar. O professor é um chef que prepara e serve refeições de palavras a seus alunos. Durante anos consecutivos, nossos professores têm aprendido teorias científicas sobre a educação, achando que é assim que se formam professores. Existe, de fato, uma ciência do piano. Mas a ciência da educação não faz um professor, da mesma forma como o conhecimento da ciência do piano não faz um pianista. Muitos professores maravilhosos nunca estudaram as disciplinas pedagógicas. Se os alunos refugam diante da comida e se, uma vez engolida, a comida provoca vômitos e diarreia, isso não quer dizer que os processos digestivos dos alunos estejam doentes. Quer dizer que o cozinheiro-professor desconhece os segredos do sabor. A educação é uma arte. O educador é um artista. Aconselho os professores a aprender seu ofício com as cozinheiras. (ALVES, 2001b, p. 38-39)*

*Sugiro aos educadores que pensem menos nas tecnologias do ensino – psicologias e quinquilharias – e tratem de sonhar com seus alunos sonhos de um paraíso. (ALVES, 2001b, p. 77)*

*[...] os professores deveriam parar para pensar no jogo que estão obrigando seus alunos a jogar! Uma das características desse jogo é que o aluno é obrigado a aceitar as "entidade" com que deve jogar (disciplinas e currículos) e as "regras" do jogo que a escola impõe. Com alguma frequência, o professor não quer jogar o jogo que a direção da escola e as burocracias governamentais lhe impõe: mas é obrigado a jogar, sob pena de perder o emprego. [...]* (ALVES, 2001b, p. 96)

*Toda aprendizagem começa com um pedido. Se não houver o pedido, a aprendizagem não acontecerá. [...]* (ALVES, 2001c, p. 42)

*[...] isso que estou ensinando é uma ferramenta? Tem um uso prático? Aumenta o poder do meu aluno sobre o mundo que o cerca? De que forma ele pode usar isso que estou ensinando como ferramenta para construir a sua concha, a sua "casa"? Segunda: isso que estou ensinando contribui para que o meu aluno se torne mais sensível à beleza? Educa a sua sensibilidade? Aumenta suas possibilidades de alegria e espanto? Concluo com as palavras de Hume: se a resposta for negativa, então, "que seja lançado ao fogo" - porque nada tem a ver com a sabedoria da vida. Não passa de tolice e perda de tempo... (ALVES, 2001c, p. 74)*

*Primeira lição para os educadores: A questão não é ensinar as crianças. A questão é aprender delas. Na vida de uma criança a gente vê o pensamento nascendo – antes que a gente faça qualquer coisa... (ALVES, 2001c, p. 80)*

*Uma aula é como comida. O professor é o cozinheiro. O aluno é quem vai comer. Se a criança se recusa a comer pode haver duas explicações. Primeira: a criança está doente. A doença lhe tira a fome. Quando se obriga a criança a comer quando ela está sem fome, há sempre o perigo de que ela vomite o que comeu e acabe por odiar o ato de comer. [...]* (ALVES, 2001c, p. 82)

*[...] a fome de aprender acontece na fronteira entre o corpo e o ambiente. As crianças não se interessam por montanhas, lagos e florestas porque estão longe dos seus braços. Mas têm prazer em subir em árvores, apanhar frutas, descobrir ninhos, brincar nos remansos, pescar. As crianças se interessam por objetos com os quais os seus corpos podem estar em contato, que podem ser manipulados. [...]* (ALVES, 2001c, p. 85)

*[...] para um professor que só pensa no cumprimento do programa, todos os seus alunos são objetos. (ALVES, 2001c, p.85)*

*[...] a aprendizagem acontece no espaço habitado, espaço onde criança, sensações, sentimentos, bichos, coisas, ferramentas, cenários, situações, pessoas e atividades acontecem e formam um mundo. [...](ALVES, 2001c, p. 154)*

*[...] a aprendizagem é uma função do viver. A gente aprende para sobreviver e para viver melhor, com alegria. Mas a vida tem a ver com a relação direta do corpo com o seu meio. Por isso a aprendizagem começa com os sentidos: o ver, o ouvir, o cheirar, o tocar, o gostar. [...](ALVES, 2001c, p. 156)*

*Ensinar é um ato de amor. Se as gerações mais velhas não transmitissem o seu conhecimento às gerações mais novas, nós ainda estaríamos na condição dos homens pré- históricos. Ensinar é o processo pelo qual as gerações mais velhas transmitem às gerações mais novas, como herança, a caixa onde guardam seus mapas e ferramentas. Assim as crianças não precisam começar da estaca zero. Ensinam-se os saberes para poupar àqueles que não sabem o tempo e o cansaço do pensamento: saber para não pensar. Não preciso pensar para riscar um pau de fósforo. (ALVES, 2001c, p. 165)*

*[...] O professor precisa dizer eu não sei e não se envergonhar disso – é dessa situação que o professor ele sabe o programa. Essa liberdade de dizer eu não sei, eu estou aprendendo é algo que o professor precisa aprender, pois não saber é o início da aprendizagem. (ALVES, 2003, p. 103)*

*[...] o prazer e a alegria são as grandes forças que nos levam a aprender. [...](ALVES, 2003, p. 114)*

*[...] pois eu estou dizendo que o ato de educar se revela no ato de fazer amor. Quem aprende dos amantes fica um melhor educador. Os alunos conhecerão, conceberão e partirão... (ALVES, 2004, p. 21)*

*[...] O ato de educar é uma sementeira. (ALVES, 2004, p. 25)*

*Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador fome é afeto. O pensamento nasce de afeto, do latim affecare, quer dizer “ir atrás”. O afeto é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca de fruto sonhado. [...](p. ALVES, 2004, p. 52)*

*[...] para entrarem numa escola, alunos e professores deveriam passar por uma cozinha. Os cozinheiros bem que podem dar lições aos professores. [...](ALVES, 2004, p. 51)*

*[...] o ato de aprender acontece em resposta a um desejo. [...] (ALVES, 2004a, p. 58)*

*Os professores não falam sobre os alunos. Na verdade, não é próprio que os professores falem com entusiasmo e alegria sobre os alunos. [...] (ALVES, 2010, p. 70)*

*[...] quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe o que ele sabe, eu carrego a sua pasta, como a mata-fome, faço amor com ele. (ALVES, 2010, p. 82)*

*[...] o amor faz nascer os pensamentos que levam até o objeto amado. É assim que acontece com os verdadeiros educadores: eles descobrem um jeito de chegar até as crianças. (ALVES, 2010, p. 86)*

*O que faz um educador é o amor pelas crianças; e o amor pelas crianças que teimam em viver mesmo naqueles que já cresceram. O amor é esperto: ele sempre acha um jeito de chegar até o lugar onde mora o objeto amado. [...] (ALVES, 2010, p. 86)*

*A experiência do amor é a experiência de se encontrar com uma imagem que já morava dentro da gente, desde muito antes. No encontro, a alegria acontece. O mesmo é verdade da vocação. Ela nasce com a gente, misteriosamente. Ela é o nosso caso de amor com algo que se faz. A diferença entre quem trabalha por profissão e quem trabalha por vocação: o primeiro trabalha pelo ganho; trabalha como quem faz amor, como quem brinca. (ALVES, 2010, p. 104)*

*Educar é mostrar a vida quem ainda não a viu. O educador diz: “Veja!” - e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. O seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente. E, ficando mais rico interiormente, ele pode sentir mais alegria e para dar alegria. O milagre da educação acontece quando vemos um mundo que nunca se havia visto. (ALVES, 2010, p. 110)*

*[...] a educação acontece quando vemos o mundo como um brinquedo, e brincamos com ele como uma criança brinca com a sua bola. O educador é um mostrador de brinquedos... (ALVES, 2010, p. 111)*

*Educar não é ensinar matemática, física, química, geografia, português. Essas coisas podem ser aprendidas nos livros e nos computadores. Dispensam a presença do educador. Educar é outra coisa. De um educador pode-se dizer o que Cecília Meireles disse de sua avó – que foi quem a educou: “teu corpo era um espelho*

*pensante do universo`. O educador é um corpo cheio de mundos. [...].(ALVES, 2010c, p. 192-193)*

*Tarefa do educador: ajudar os discípulos a construir suas caixas de ferramentas e suas caixas de brinquedos... pergunto se as escolas fazem isso. Talvez seja necessário ver, pensar e inventar – uma escola diferente... esse é o meu sonho! (ALVES, 2010c, p. 196)*

*[...] Mas, é claro, o desejo de entender, que frequentemente tem o nome de curiosidade, só aparece quando a inteligência é espicaçada pelo assombroso das coisas. Se não houver essa experiência de assombro, a inteligência fica dormindo. O educador é um mostrador de assombros. Tudo é assombroso. (ALVES, 2013, p. 267)*

*Há um tempo na vida em que o professor ensina aquilo que sabe: transmite a seus alunos os conhecimentos sedimentados, as receitas que a experiência passada texto e a provou. Vem depois o tempo em que o professor ensina o que não sabe. Havendo navegado por muitos mares, o professor se encontra com um aluno e lhe diz: “Quero navegar naquele mar!” – e ao dizer isso aponta para um vazio nos mapas que pendem na parede. “Aquele mar eu não conheço” – responde o professor. “Nunca fui lá. Mas posso lhe dar um saber que o ajudará a se aventurar pelo desconhecido.” É o tempo da pesquisa. Na pesquisa o mestre ensina o que não sabe. (ALVES, 2013, p.8)*

*Uma das funções mais importantes do educador é encorajar o aluno a ter a ousadia de trilhar caminhos desconhecidos (ALVES, 2013, p.23)*

*[...] A “escola tradicional” se caracteriza por ser baseada em “programas” em que os saberes, organizados numa determinada ordem, são estabelecidos por autoridades burocráticas superiores. Os professores são aqueles que sabem o programa e o ensinam. Os alunos são aqueles que não sabem e aprendem. Os professores são “ativos”; os alunos são passivos. A grande preocupação burocrática e funcional dos professores é “dar o programa”. (ALVES, 2013, p.44)*

*Você já pensou que sua sala deveria ser um lugar de sabor? Sabor é coisa de prazer. [...] (ALVES, 2013, p.50)*

*Em primeiro lugar, a sabedoria de viver juntos: o olhar manso, a paciência de ouvir, o prazer em cooperar. A sabedoria de viver juntos é a base de tudo o mais. Em segundo, a arte de pensar, porque é a partir dela que se constroem todos os saberes. Pensar é saber o que fazer com as informações. [...]Em terceiro lugar, o prazer de ler. [...] (ALVES, 2013, p.64)*

*[...] Uma escola é um caldeirão de bruxas que o educador vai mexendo para desigualizar as pessoas e fazer nascer outros mundos. (ALVES, 2013, p. 69)*

*Eu penso a educação ao contrário. Não começo com os saberes. Começo com as crianças. É isso que distingue um educador. Eles olham primeiro para o aluno e depois para as disciplinas a serem ensinadas. Educadores não estão a serviço de saberes. Estão a serviço de seres humanos – crianças, adultos, velhos. [...] (ALVES, 2013, p. 80)*

*[...] Há uma criança que depende de mim... talvez uma dose de inquietação por uma criança no coração de um professor fosse suficiente para transformá-lo em educador! [...] (ALVES, 2014a, p. 42)*

*Sendo assim, chegamos à deliciosa conclusão de que o professor, antes de ser um ensinador de saberes, é um provocador de amor. É preciso que os alunos estejam eroticamente excitados pelo objeto para que desejem possuí-lo pela penetração da inteligência. Se assim não for, se os alunos não forem excitados eroticamente pelo objeto, tudo que lhes for ensinado será rapidamente esquecido. [...] (ALVES, 2014a, p. 77)*

*Por isso, porque eu acho que a primeira função da educação é ensinar e ver, eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar para os assombros que crescem nos devãos da banalidade cotidiana. [...] (ALVES, 2014b, p. 25)*

*[...] o professor se apossado do ouvido do aluno (pois não é essa sua missão?), penetrando-o com a sua fala fálica e estuprando-o com a força da autoridade e a ameaça de castigos, sem se dar conta de que no ouvido silencioso do aluno há uma melodia que se toca. [...] (ALVES, 2014b, p. 29)*

*[...] toda criança também quer ser escutada. Encontrei, na revista pedagógica italiana cem mondialità, a sugestão de que, antes de se iniciarem as atividades de ensino e aprendizagem, os professores se dedicassem por semanas, talvez meses, a simplesmente ouvir as crianças. [...] (ALVES, 2014b, p. 29)*

*Sugiro então aos professores que, ao lado da sua justa preocupação com o falar claro, tenham uma justa preocupação com o escutar claro. [...] (ALVES, 2014b, p. 30)*

*O sujeito da educação é o corpo porque é nele que está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver. [...] (ALVES, 2014c, 2001c, p. 32)*

*[...] frequentemente, se aprende uma coisa de que não se gosta por se gostar da pessoa que a ensina. [...] (ALVES, 2014c, p. 34)*

*[...] sem livros-textos, as crianças têm de aprender a procurar os saberes necessários à compreensão do “tema de interesse comum”. E os professores deixam de ser aqueles que dominam os saberes prescritos pelos programas. Eles se encontram permanentemente em suspenso ante o inesperado dos interesses das crianças. Os professores não são aqueles que conhecem os saberes. São aqueles que sabem encontrar caminhos para eles. [...]* (ALVES, 2014c, p. 49)

*[...] e os professores, por não saberem de antemão o que as crianças querem saber, têm de se tornar aprendizes junto às crianças. O tal “programa de trabalho de duas semanas”, de que falou a menina, era para os professores também. Eles ensinam o aprender aprendendo junto. O que é muito mais divertido do que ficar, todos os anos, repetindo os mesmos saberes imobilizados pelos programas. Ficar a repetir o que se sabe, ano após ano, é, sem dúvida, uma prática emburrecedora.* (ALVES, 2014c, p. 49)

*[...] o objetivo é criar as condições possíveis para a experiência da alegria. Porque é para isso que vivemos. A escola deve ser um espaço em que isso acontece. [...]* (ALVES, 2014c, p. 54)

*[...] assim acontece na relação entre professores e alunos. Os professores sabem mais. É por isso que são professores. E uma de suas tarefas é “seduzir” as crianças para coisas que elas ainda não experimentaram. [...]* (ALVES, 2014c, p. 56)

*[...] sinto que o maior prêmio para um professor é quando os alunos se tornam amigos dele. Um verdadeiro professor nunca sofre de solidão. [...]* (ALVES, 2014c, p. 61)

### **Trabalho docente: Olhar do educador**

*[...] Os olhos têm que ser educados para que a nossa alegria aumente. Os olhos das crianças não vêem a fim de. Seu olhar não tem nenhum objetivo prático. Elas vêem porque é divertido ver.* (ALVES, 2001c, p. 35)

*[...] “Professor: trate de prestar atenção no seu olhar. Ele é mais importante que seus planos de aula. O olhar tem o poder para despertar e para intimidar a inteligência. O olhar é um poder bruxo!”.* (ALVES, 2001c, p. 37)

*O seu olhar, professor, produz alterações no corpo da criança. [...]* (ALVES, 2001c, p. 38) *[...] o olhar do professor tem poderes semelhantes. É um poder bruxo. O olhar de um professor tem o poder de fazer a inteligência de uma criança florescer ou*

*murchar. Ela continua lá, mas se recusa a sair para a aventura de aprender. (ALVES, 2001c, p. 38)*

*[...] que a inteligência dessa criança que parece incapaz de apreender tenha sido enfeitiçada pelo olhar do professor. (ALVES, 2001c, p.38) Por isso lhe digo, professor: cuide de seus olhos... (ALVES, 2001c, p. 38)*

*[...] temos de perguntar: isso que se tenta ensinar é objeto de amor aos alunos? Isso que se tenta ensinar é ferramenta para que os alunos atinjam o objeto amado? [...] (ALVES, 2003, p. 114)*

*[...] o educador aponta e sorri – e contempla os olhos do discípulo. Quando seus olhos sorriem ele se sente feliz. Estão vendo a mesma coisa. O fato de gastarmos horas na contemplação das imagens banais e grosseiras da televisão e de não gastarmos nenhum tempo comparável na contemplação assombrosos da natureza é uma indicação do ponto a que a nossa cegueira chegou. [...] (ALVES, 2010c, p. 193)*

*Quando um professor tenta ensinar alguma coisa tem de pressupor que aquilo é importante e vai fazer uma diferença na vida do seu aluno. Caso contrário, seu trabalho não terá sentido. Assim, deve ter a curiosidade de saber sobre o destino das informações e das habilidades que tentou ensinar. O que aconteceu com elas? (ALVES, 2013, p. 155)*

*[...] coisa parecida se poderia dizer do olhar do professor: “E o seu olho de zombaria faz a inteligência do aluno refluir...” (ALVES, 2014a, p. 38)*

*[...] é nos olhos que o amor primeiro se revela. (ALVES, 2014a, p. 38)*

*Os olhos têm um poder mágico. Um olhar pode tranquilizar ou amedrontar, mesmo que a boca não diga nada. A tranquilidade excita a inteligência. O medo a paralisa. Uma criança amedrontada não pode aprender. (ALVES, 2014a, p. 38)*

- **Trabalho docente: conteúdos de ensino**

*[...] mas a essência da verdadeira atitude científica e filosófica é aprender a fazer perguntas... onde está a inversão emocional do educador? No aluno? Na pesquisa? E que dizer dos dogmatismos olfativo? (ALVES, 1984, p. 88)*

*[...] Pais e educadores, participamos de uma conspiração. Não porque o tenhamos decidido. É que estamos a isto condenados. Nós somos os que temos as palavras. Corrijo-me nós somos aqueles já possuídos pelas palavras. E tomamos a iniciativa. Lançamos a rede de símbolos que irá cair sobre as crianças. E ali, no seu interior,*

*continuará a gestão dos seus corpos. Não são as crianças que decidirão das coisas que serão ditas e dos mundos que se construirão. Os currículos são criação/imposição nossa. (ALVES, 1994, p. 65)*

*[...] “a felicidade não é a disciplina que ensino ciências, ensino literatura, ensino história, ensino matemática...” mas será que vocês não percebem que essas coisas que se chamam “disciplinas”, e que vocês devem ensinar, nada mais são que taças multiformes coloridas, que devem estar cheias de alegria? Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. (ALVES, 2001a, p. 11-12)*

*É como nos catecismos religiosos: o mestre diz qual é a pergunta e qual é a resposta certa. O aluno é aprovado quando repete a resposta que o professor ensinou. (ALVES, 2001a, p. 29)*

*[...] claro que há respostas certas e erradas. O equívoco está em se ensinar ao aluno que é disto que a ciência, o saber, a vida, são feitos. E, com isto, ao aprender as respostas certas, os alunos desaprendem a arte de se aventurar e de errar, sem saber que, para uma resposta certa, milhares de tentativas erradas devem ser feitas. Espero que haverá um dia em que os alunos serão avaliados também pela ousadia de seus vôos! [...](ALVES, 2001a, p. 29)*

*É necessário ensinar os precisos saberes da navegação, ciências. Mas é necessário apontar com imprecisos sinais para os destinos da navegação: “A terra dos filhos dos meus filhos, no mar distante...” [...](ALVES, 2001b, p. 77)*

*[...] não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido. (ALVES, 2001a, p. 83)*

*Ferramentas e brinquedos não são gaiolas. São asas. Ferramentas me permitem voar pelos caminhos do mundo. Brinquedos me permitem voar pelos caminhos da alma. Quem está aprendendo ferramentas e brinquedos está aprendendo liberdade, não fica violento. Fica alegre, ao ensinar, teria que perguntar: “Isso que vou ensinar é ferramenta? É brinquedo?”. Se não for, é melhor deixar de lado. (ALVES, 2001c, p. 32)*

*[...] o problema não está nos métodos de ensino. O problema se encontra naquilo que foi ensinado. Aquilo sobre o que se fala tem de estar ligado à vida. O*

*conhecimento que não faz sentido é prontamente esquecido. [...] (ALVES, 2001c, p. 149)*

*[...] outros entram. Começa uma nova aula. Novos saberes são ensinados. O que os professores estão fazendo? Estão fazendo? Estão cumprindo um “programa”. “programa” é um cardápio de saberes organizados em sequência lógica, estabelecido por uma autoridade superior invisível, que nunca está com as crianças. [...] (ALVES, 2004a, p. 52)*

*Aceitemos um fato simples: um programa cumprido, dado pelo professor do princípio ao fim, é só cumprido formalmente. Programa cumprido não é programa aprendido – mesmo que os alunos tenham passado nos exames. [...] (ALVES, 2004a, p. 61)*

*Pensamos que as coisas a serem aprendidas são aquelas que constam dos programas. Essa é a razão por que os professores devem preparar seus planos de aula. Mas as coisas mais importantes não são ensinadas por meio de aulas bem preparadas. Elas são ensinadas inconscientemente. Bom seria que os educadores lessem [...] (ALVES, 2004a, p. 66)*

*[...] O programa da escola, aquela série de saberes que as professoras tentam ensinar, representa os desejos de um outro, que não a criança. Talvez um burocrata que pouco entende dos desejos das crianças. [...] (ALVES, 2010, p. 13)*

*[...] a resposta quem me deu foi um pedagogo chamado K. Marx. O que faz com que os currículos sejam o que são é o fato de que há professores; os professores precisam viver; para viverem, têm de dar aulas; para darem aulas, suas necessidades econômicas têm de ser transformadas em currículos oficiais; os currículos oficiais são preparados por especialistas, justamente os referidos professores. [...] (ALVES, 2010, p. 99)*

*O corpo humano é sábio. Ele tem ideias próprias. E ele, seguindo seus critérios de “controle de qualidade”, só aprende dois tipos de conteúdos. Primeiro, aqueles que dão prazer: o fruto desejável. Segundo, o meio para se chegar ao objeto de prazer: a vara para se apanhar o fruto. [...] (ALVES, 2010c, p. 172)*

*Uma das tarefas da educação é ensinar os mapas do mundo. Todo professor tem de se perguntar: “De que forma isso que estou tentando ensinar contribui para que meus alunos compreendam com maior clareza o espaço em que vivem?”. O professor ensina a construir mapas. As ciências são os mapas do mundo. Pesquisar é ampliar mapas. (ALVES, 2013, p.116)*

*Queria sugerir a vocês, professores, que, no seu mister de ensinar a arte dos galinhos, se perguntassem: “Qual é o sonho?” Os primeiros sonhos são os individuais. Depois eles viram sonhos grandes. Como na música “A banda”, do chico Buarque. No início, cada um sonhava seu sonho pequeno. Mas, quando a banda passou, as pessoas se esqueceram de seus sonhos pequenos e começaram a sonhar juntas um único sonho grande. [...] (ALVES, 2014a, p. 54)*

*Quando um professor tenta ensinar alguma coisa, tem de pressupor que aquilo é importante, não vai ser esquecido, vai fazer diferença na vida do aluno. Caso contrário, seu trabalho não terá sentido. [...] (ALVES, 2014a, p. 72)*

- **Papel do professor: professor X educador**

*[...] E é nesse espaço-tempo, político-institucional, que existe essa entidade contraditória que recebe um salário, tem CIC, RG e outros números, adquire direitos, soma quinquênios, escreve relatórios, assina listas de presença e quantifica os estudantes: o professor. [...] (ALVES, 1984, p. 21-22)*

*[...] Seria possível, então, compreender que polaridade entre os educadores e professores não instaura numa dicotomia entre duas classes de pessoas, umas inexistentes e heroicas, outras existentes e vulgares, mas antes uma dialética que nos racha a todos pelo meio, porque todos educadores e professores, águias e carneiros, profetas e sacerdotes, reprimidos e repressores. (ALVES, 1984, p. 25-26)*

*Não é por acidente, então, que os professores sejam aqueles que sonham com os educadores. [...] (ALVES, 1984, p. 26)*

*Não se trata de formar o educador, como se ele não existisse. Como se houvesse escolas capazes de gera-lo, ou programas que pudessem trazê-lo à luz. Eucaliptos não se transformarão em jequitibás, a menos que em cada eucalipto haja um jequitibá adormecido. (ALVES, 1984, p. 26)*

*A questão não é gerenciar o educador. É necessário acordá-lo. E, para acordá-lo, uma experiência de amor é necessária. Já sei a pergunta que me aguarda. (ALVES, 1984, p.27)*

*Por que nos tornamos animais domésticos? Por que nos esquecemos dos nossos sonhos? Que ato de feitiço fez adormecer o educador que vivia em nós? (ALVES, 1984, p. 30)*

*Pergunto-me se a nossa domesticação não começou justamente quando nos deixamos hipnotizar pelas canções de amor que a ciência nos cantou... [...] (ALVES, 1984, p. 31)*

*Talvez que um professor seja um funcionário das instituições que gerenciam lagoas e charcos, especialista em reprodução, peça num aparelho ideológico de Estado. Um educador, ao contrário. É um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos. (ALVES, 1984, p. 37)*

*Onde se encontra a pessoa do educador, no discurso sociológico sobre a educação? Sei onde ele está no discurso filosófico e no discurso psicológico. Ah! Descobriu-se que a educação, como tudo o mais, tem a ver com instituições, classes, grandes unidades estruturais que funcionam segundo regras que possuem o estatuto de leis, sendo, portanto, totalmente independentes dos sujeitos envolvidos. Antes de tudo, é necessário o anti-humanismo. Para que as estruturas se revelem é necessário que se lhes arranque a crosta de pessoas que as cobre, da mesma forma como se recupera uma peça arqueológica há muito submersa pela raspagem do limo e do lodo que sobre ela foram depositados. Justo que nos preocupemos com professores e alunos. Mas não é aqui que se encontram explicações, a ciência do real. Marca dominante de nosso discurso sociológico: a autonomia das instituições. (ALVES, 1984, p. 64)*

*[...] a pretensão do educador é ser não apenas uma peça manipulada mas um agente que toma a iniciativa. (ALVES, 1984, p. 99)*

*[...] os profissionais da educação pensam que o problema da educação se resolverá com melhoria das oficinas: mais verbas, mais artefatos técnicos, mais computadores (ah! O fascínio dos computadores!). Não percebem que não é aí que o pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isto os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos. (ALVES, 2001a, p. 102)*

*[...] é isso que distingue um educador. Os educadores olham primeiro para o aluno e depois para as disciplinas a serem ensinadas. Educadores não estão a serviço de saberes. Estão a serviço de seres humano – crianças, adultos, velhos. (ALVES, 2001c, p. 112)*

*[...] penso o mesmo dos educadores. Não há escolas onde se produzam educadores nascem educadores. (ALVES, 2010, p. 85)*

*Profissão e vocação são coisas diferentes. Profissão é o que se faz para ganhar dinheiro. Qualquer pessoa, querendo, pode ter qualquer profissão. Basta aprender. Profissão é coisa que se ensina e se aprende. Algumas se aprendem nas escolas, como é o caso dos médicos, dentistas, engenheiros e advogados. Outras se aprendem artesanalmente, como é o caso dos barbeiros, dos amoladores de facas, dos pedreiros, dos cozinheiros. (ALVES, 2010, p. 102)*

*As profissões são ensinadas de fora para dentro. São escolhidas ou por razões práticas, ou por imposições externas, ou por ilusões. Por razões práticas: acontece de o meu pai a ser encanador, o natural é aprender o ofício dele, a freguesia já está formada. (Na verdade, ele gostaria mesmo é de ser artista de circo.) Por imposições externas: o pai é advogado bem-sucedido, tem escritório com quadros de artista na sala de espera acarpetada, não quer que o escritório passe para a mão de outros pela sua morte, obriga o filho a fazer direito. (Na verdade, o filho não gosta de direito, prefere o avesso, gostaria de ser psicanalista.) Por ilusões: a mãe acha que ser médico é a coisa mais linda. O filho viu filmes de médicos heroicos e charmosos (Dr. Kildare, que traduzido é "ousar matar"). Além do que, médico tem garantia de dinheiro. (No fundo, ele gostaria mesmo era de ser fazendeiro.) (ALVES, 2010, p. 102-103)*

*Vocação é coisa completamente diferente. Não pode ser ensinada. Não se aprende. Nasce com a gente. Brota de dentro do corpo/alma, como fonte. (ALVES, 2010, p. 103)*

*A palavra vem do verbo vocare, que quer dizer "chamar". É uma voz interior que chama e indica uma direção a ser seguida. Se essa direção for seguida, é até possível que a pessoa venha a ter momentos de felicidade. Se não seguir a direção indicada, poderá ser rica e poderosa. Mas não poderá ser feliz. Seu vinho vira logo vinagre. (ALVES, 2010, p. 103)*

*Os corpos dos professores jovens são feitos com as palavras da ciência. Os corpos dos mestres velhos, que deixaram suas cascas no tronco das árvores para poder voar, são feitos com as palavras da poesia. (ALVES, 2013, p. 200)*

*Educadores são como as cigarras. Há os professores jovens e há os mestres velhos. Professores jovens ensinam saberes. Mestres velhos não ensinam nada. Eles*

*se dão a si mesmos para ser comidos antropofagicamente por seus discípulos. (ALVES, 2013, p. 200)*

*[...] Professor bom não é aquele que dá aula perfeita, explicando a matéria. Professor bom é aquele que transforma a matéria. Professor bom é aquele que transforma a matéria em brinquedo e seduz o aluno a brincar. Depois de seduzido o aluno, não há quem o segure. (ALVES, 2013, p. 252)*

- **Papel do professor: Imagens de professor/educador**

*[...] “ A inteligência é assim: há professores – e incluo aqui os professores de escola, pais, mães, instrutores – que têm a extraordinária capacidade de criar impotência de inteligência [...] (ALVES, 1984, p. 27)*

*Mas se o corpo, em última análise, contém a verdade de tudo o que dizemos, o caminho para a verdade do nosso discurso sobre a educação deverá passar pelo corpo do educador. (ALVES, 1984, p. 56)*

*[...] Sou professor e a escola, por definição, é o lugar da fala, e a tarefa dos mestres é formar crocheteiros, rendas tão compridas ao ponto de virarem teses de doutoramento. (ALVES, 1994, p. 58)*

*[...] A professora, coitada, não é culpada. Ela sabe que sua função é cumprir ordens que vêm de cima, dos especialistas. Há um programa a ser cumprido. Ela obedece. Já nem mais se atreve a pensar. (ALVES, 2001c, p. 47)*

*Caro professor, compreendendo a sua situação. Você foi contratado para ensinar uma disciplina e você ganha para isso. A escolha do programa não foi sua. Foi imposta. Veio de cima. Talvez você tenha ideias diferentes. Mas isso é irrelevante. Você tem de ensinar o que lhe foi ordenado. Pelos resultados do seu ensino você será julgado – e disso depende o seu emprego. A avaliação do seu trabalho se faz por meio da avaliação do seu desempenho dos seus alunos. Se os seus alunos não aprenderem, sistematicamente, é porque você não tem competência. (ALVES, 2001c, p. 108)*

*Mas o fato é que você é o professor de uma disciplina específica. Sai ano, entra ano, sai hora, entra hora, você ensina aquela disciplina. Mas você, um ser do dever, que tem de fazer de forma competente aquilo que lhe foi ordenado, a fim de sobreviver, faz o que deve fazer para passar na avaliação. A disciplina é o deus a que você e os alunos devem ser submeter. (ALVES, 2001c, p. 111)*

*[...] penso nos professores que sonham com a aposentadoria. Não são amantes. Somente querem se aposentar os que sofrem com o seu trabalho. Quem tem alma de educador – quem ama ser educador – quer ser educador sempre... (ALVES, 2003, p. 48)*

*[...] ele vai repetir a mesma coisa. É uma chatice! Então, veja: há questões objetivas que fazem mal ao professor. O professor também é vítima. O professor é uma vítima... (ALVES, 2003, p. 66)*

*[...] quando o ensino se baseia num programa, os professores das diferentes disciplinas se tornam detentores do saber. Eles sabem o que vão ensinar. Mas quando a aprendizagem acontece em torno de um objeto ou projeto, o professor deve estar preparado para o seu próprio não-saber. O professor se vê, de repente, diante do não conhecido. Terá de aprender a dizer: “isso eu não sei”. Aqueles que não suportam a insegurança, é claro, preferirão continuar a dar os programas de sempre. (ALVES, 2003, p. 102)*

*[...] Mas a verdade é que professores são todos aqueles que estão em contato com as crianças e que, de uma forma ou de outra, as influenciam. (ALVES, 2013, p. 209)*

*[...] professor universitário é doutor; cientista, pesquisador, publica em revistas internacionais artigos em inglês sobre coisas complicadas que ninguém mais sabe e são procurados como assessores de governo e de empresas. Professor primário é professor de 3ª classe, não precisa nem ter mestrado nem falar inglês, dá aulas para crianças sobre coisas corriqueiras que todo mundo sabe. Crianças – essas coisinhas insignificantes que ainda não são... Haverá atividade mais obscura? Professores universitários gostam das luzes do palco. Professores primários vivem no sombra... (ALVES, 2004a, p. 64-65)*

*O nome “professor” define uma autoridade. Um professor tem poder. (ALVES, 2013, p. 111)*

*Mas, na profissão, além de amar, tem de saber. E o saber leva tempo para crescer. (ALVES, 2013, p. 254)*

*Eu sempre me preocupei muito com aquilo com que as escolas, fazem com as crianças. Agora estou me preocupando com aquilo que as escolas fazem com os professores. Os professores que fizeram as perguntas já foram crianças; quando crianças, suas perguntas eram outras, seu mundo era outro... foi a instituição “escola” que lhes ensinou a maneira certa de beber água: cada um no seu ribeirão...*

*mas as instituições são criações humanas. Podem ser mudadas. E, se forem mudadas, os professores aprenderão o prazer de beber águas de outros ribeirões e voltarão a fazer as perguntas que faziam quando crianças. (ALVES, 2014c, p.17)*

### **Papel do professor: Formação docente**

*E é aqui que se encontra o problema: se não dispomos sequer de critérios para pensar institucionalmente a educação, como pensar o educador? A formação do educador: não existirá aqui uma profunda contradição? Plantar carvalho? Como, se já se decidiu que somente eucaliptos sobreviverão? (ALVES, 1984, p. 22)*

*[...] não se pode pensar, portanto, que nenhum sistema baseado nos princípios da racionalização e da administração de recursos possa cometer a insensatez de fazer lugar para o “preparo da criatividade” - como não pode fazer lugar para o preparo do educador. [...] (ALVES, 1984, p. 30)*

*E eu pensaria que o acordar mágico do educador tem então de passar por um ato de regeneração do nosso discurso, o que sem dúvida exige fé e coragem: coragem para dizer em aberto os sonhos que nos fazem tremer. A formação do educador? Antes de mais nada: é necessário reaprender a falar. (ALVES, 1984, p. 34)*

*Não sei como preparar o educador. Talvez porque isso não seja nem necessário, nem possível... É necessário acordá-lo. E aí aprenderemos que educadores não se extinguíram como tropeiros e caixeiros. [...] (ALVES, 1984, p. 37)*

*Tenho a suspeita, entretanto, de que se pretende formar educadores em gaiolas idênticas àquelas que desejamos destruir. (ALVES, 2013, p. 65)*

*Os alunos assentam em carteiras. Os professores dão aulas atuais. Os alunos anotam. Tudo de acordo com a “grade curricular”. “Grade” ou “gaiola”. Essa expressão revela a qualidade do “espaço” educacional em que vivem os aprendizes de educador. (ALVES, 2013, p. 65)*

*Os futuros educadores fazem provas e escrevem papers pelos quais receberão notas que lhes permitirão tirar o diploma que atesta que eles aprenderam os saberes que fazem um educador. (ALVES, 2013, p. 67)*

*Desejamos quebrar gaiolas para que os aprendizes aprendam a arte do voo. Mas, para que isso aconteça, é preciso que as escolas preparem educadores sejam a própria experiência do voo. (ALVES, 2013, p.67)*

---

**Flavia Medeiros Sarti**

Profa. Dra. do Departamento de Educação

---

**Andréia L. P. Vasques**

Profa. Ma.

---

**Kelly Murback Alves Cardoso**

Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia