



A educação literária e currículo: a dimensão estética e poética na formação de professores da escola básica

Literary education and curriculum: the aesthetic and poetic dimension in the formation of elementary and middle school teachers

Lilane Maria de Moura Chagas *

Jilvania Lima dos Santos Bazzo *

Resumo: Neste trabalho, reflete-se acerca do tempo e do espaço destinados à literatura nos currículos de licenciatura. Trata-se de investigar a relação entre o campo da Didática e o papel mediador do professor, discutindo sobre a função das narrativas literárias como potencializadoras para a formação humana. De caráter documental e bibliográfica, a pesquisa se vincula a uma concepção de realidade cuja perspectiva teórica a constitui como mediação no processo de apreender e de desvelar os fenômenos. Problematiza-se o caráter instrumental do uso do texto literário na escola, contrapondo-o à ideia da literatura como arte e como direito fundamental (CANDIDO, 2012; COUTINHO, 2015). Discorre-se sobre a dimensão Estética e poética na formação humana mediante a compreensão das condições humanas apresentadas por Georg Lukács (1982; 1970). Por que (e para que) eleger a dimensão Estética e poética como fundante do percurso formativo dos professores? De que maneira a arte, em geral, e a obra literária, em particular, podem garantir a qualidade da formação continuada desses professores? A expectativa é que este trabalho possa corroborar as possibilidades curriculares que garantam o direito dos leitores a um amplo repertório de textos e gêneros, produzindo familiaridade com a leitura de livros com apreciação estética e dimensão formativa da literatura.

Palavras-chave: Formação de professores. Currículo. Didática. Formação de leitores. Mediação literária.

* Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação, Brasil. lilanemoura@gmail.com. Literalise: Grupo de Pesquisa sobre Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (UFSC); Grupo de Estudos em Ontologia Crítica (GEPOC/UFSC).

* Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Metodologia de Ensino e Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Brasil. jilvaniabazzo@ufsc.br. Literalise: Grupo de Pesquisa sobre Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (UFSC) e Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente (UDESC).



Introdução

Refletir em torno da formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições atinentes à educação literária e currículo, não é uma tarefa fácil, sobretudo, se pensarmos sobre a dimensão estética e poética na formação de professores da escola básica.

Abordar essas questões na conjuntura atual nos coloca em um campo complexo do currículo que, por sua própria constituição, é a expressão de disputas de concepções, de dinâmicas políticas e interesses sociais. Isto porque o currículo educacional resulta das relações sociais e expressa as formulações, as concepções de mundo dos profissionais da educação e, direta ou indiretamente, da comunidade escolar. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998).

O currículo revela os interesses de classe, bem como as finalidades político-educacionais do Estado e do sistema jurídico que são articulados, de forma indissociável – explícita ou implicitamente, aos interesses da esfera econômica da sociabilidade vigente. Discutir sobre currículo exige, portanto, um amplo conhecimento em torno do projeto de civilização em curso em nível local e mundial. Evidentemente, por esta razão, se faz premente um intenso e profundo debate relativo às diretrizes, aos decretos, aos planos nacionais, entre muitos outros instrumentos e temáticas sobre a formação inicial e continuada de professores. (SANTOMÉ, 2013).

Salientamos que se trata de uma investigação de tipo analítico e descritivo, com abordagem qualitativa, seguindo os procedimentos da pesquisa documental e bibliográfica, cuja fundamentação teórica se assenta na concepção de literatura como obra de arte e como processo privilegiado de humanização (CANDIDO, 2012; COUTINHO, 2015). Problematicamos algumas questões sobre educação literária e currículo, especificamente acerca da formação literária do professor da educação básica mediante análise de cinco projetos políticos-pedagógicos (PPP) de cursos de licenciatura em Pedagogia das

instituições de ensino superior (IES)¹ rede federal, por região geográfica do Brasil, com o objetivo de refletir sobre o tempo e o espaço destinados à literatura nos currículos de Formação de Professores da Educação Básica. Com esta pesquisa, portanto, pretendemos estabelecer uma relação entre os componentes curriculares da licenciatura em Pedagogia, constituídos como base para a formação literária dos professores brasileiros da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, assim como apresentaremos uma amostragem sobre os indicadores da formação literária presentes nos cursos de Pedagogia/Brasil.

Buscamos responder ao longo do trabalho, as seguintes questões: por que (e para que) eleger a dimensão estética e poética como fundante do percurso formativo dos professores da educação básica? De que maneira a arte, em geral, e a obra literária, em particular, podem garantir a qualidade da formação continuada desses profissionais? Até que ponto a formação literária (sua dimensão estética e poética) constitui os currículos dos Cursos de Pedagogia? Quais componentes curriculares aparecem nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia que possibilitam práticas educativas capazes de aproximar os estudantes dos textos literários e da arte, em forma geral?

Intencionamos auxiliar na discussão sobre o tempo e o espaço destinados à literatura nos currículos de licenciatura, bem como na investigação em torno da relação entre o campo da Didática e o papel mediador do professor, contribuindo para o aprofundamento da função das narrativas literárias como potencializadoras para a formação humana. Esperamos, com isso, que os dados aqui apresentados possam corroborar as possibilidades curriculares que garantam o direito dos leitores ao amplo repertório de textos e gêneros produzindo familiaridade com a leitura de livros com apreciação estética e dimensão formativa da literatura; e apontar outros desafios e

¹ Conforme censo da educação superior divulgado pelo Ministério de Educação em agosto de 2017, o Brasil possui 2.407 instituições de ensino superior, distribuídas entre o sistema público estatal (rede federal, estadual e municipal) e o sistema privado (rede particular, filantrópica e comunitária). Destas, apenas 60 são universidades públicas federais.



perspectivas para desdobramentos, aprofundamentos, autorreflexão sobre as lacunas, as potencialidades da formação dos professores da educação básica.

Em suma, acreditamos que, ao centralizarmos as discussões sobre o currículo, possibilitaremos uma revisão das questões que, verdadeiramente, fundamentam o exercício profissional docente no/do tempo presente-futuro, bem como uma provocação para um pensar sobre a formação literária do professor da educação infantil e dos anos iniciais nas escolas públicas brasileiras.

Fundamentação teórica

Partimos do pressuposto que as experiências éticas e estéticas pelos sujeitos é que podem permitir e ampliar seu repertório cultural. Lembramos apenas que, ao empregarmos estética com a inicial maiúscula, estamos tratando sobre o campo de conhecimento filosófico, que aborda as questões relativas à sensibilidade e à arte. E, com inicial minúscula, estamos tratando sobre o sentido da dimensão da sensibilidade humana e da linguagem poética. A partir dessa visão, entendemos que ao focarmos essa dimensão (ética e estética) para a constituição da formação de professores poderemos promover cada vez mais vivências e experiências estéticas, as quais ajudarão para o estabelecimento da qualidade da atuação docente.

Defendemos, pois, que o currículo de formação de professores da escola básica seja formulado e se constitua de um rol de conhecimentos que possam ampliar o conjunto de experiências, de saberes, de informações entre outros aspectos concretizados pela produção cultural, como por exemplo: a música, o cinema, o teatro, a dança, as artes visuais, os costumes, as tradições, a literatura no currículo de formação de professores. (ABREU e BAZZO, 2015; CHAGAS e BAZZO, 2014).

Comprendemos, com Lukács (1982), que o complexo da arte está relacionado à totalidade das relações sociais. Não obstante, uma obra de arte, um artista ou um gênero artístico não pode expressar essa totalidade, contudo, o artista pode capturar desta



totalidade em movimento, um fragmento predominante de sua época – apresentado de forma caótica na vida cotidiana – e expressar esse movimento com os sentimentos e as objetividades postas no real. Nesse sentido, é possível afirmar que a arte parte da vida cotidiana e a ela retorna produzindo uma espécie de espiral de captura da realidade por meio da consciência. É a arte uma expressão da atividade humana fundamental para a produção e reprodução da vida.

Nas discussões sobre estética, Georg Lukács (1970, 1982) ressalta a arte como “memória da humanidade”. Segundo ele, nas grandes obras de arte, os homens revivem o presente e o passado da humanidade, bem como as perspectivas de seu desenvolvimento futuro, mas os revivem não como fatos exteriores, cujo conhecimento pode ser mais interessante, e sim como algo essencial para a própria vida, como período importante também para a própria existência individual. Na perspectiva do filósofo, no prazer estético, o sujeito receptivo adentra uma “realidade” mais intensa do que a experiência obtida na sua própria realidade objetiva. A particularidade da individualidade da obra determina a tendência à particularidade no ato estético do desfrute da arte.

Destaca também Lukács (1970) que a eficácia social e humanista da arte tem um antes e um depois. Nenhum homem se torna diretamente outro homem no prazer artístico e através dele. Não, todas as suas experiências precedentes, que nele vivem à base de sua determinação social, permanecem operantes mesmo durante o deleite estético. Ainda reconhecendo a força evocadora da forma artística, qualquer sujeito receptivo coloca incessantemente em confronto a realidade refletida pela arte com as experiências que ele mesmo adquiriu. Para o filósofo, nenhum sujeito se encontra em face da obra de arte como tábula rasa. Quando se produz a eficácia, surge frequentemente um duelo entre experiências passadas e novas impressões provocadas pela arte. A eficácia da grande arte consiste precisamente no fato de que o novo, o original, o significativo, triunfa sobre as velhas experiências do sujeito receptivo. Na sua visão, existem obras que têm uma eficácia mais direta, que proporcionam um enriquecimento que no “depois” se traduz imediatamente em ação. Seria ridículo censurar como “não artística” uma eficácia dessa

natureza, mas seria igualmente unilateral e errado encontrar nessa eficácia direta e linear o único critério de julgamento estético.

Ao discutir sobre o reflexo estético, Lukács (1970) salienta que, nas reproduções da realidade, o “ser em-si da objetividade” modifica-se em “um ser para-nós” do mundo simbólico, representado na individualidade da obra de arte. Nesse processo, ele afirma que na força exercida pela obra de arte se desperta e se eleva a autoconsciência humana, criando, por um lado:

reproduções da realidade nas quais o ser em-si da objetividade é transformado em um ser para-nós do mundo representado na individualidade da obra de arte; por outro lado, na eficácia exercida por tais obras, desperta e se eleva a autoconsciência humana; quando o sujeito receptivo experimenta – da maneira acima referida – uma tal realidade em si, nasce nele um para-si do sujeito, uma autoconsciência, a qual não está separada de maneira hostil do mundo exterior, mas antes significa uma relação mais rica e mais profunda de um mundo externo concebido com riqueza e profundidade, ao homem enquanto membro da sociedade, da classe, da nação, enquanto microcosmos autoconsciente no macrocosmos do desenvolvimento da humanidade. (LUKÁCS, 1970, p. 274-275).

Dito de outro modo, é na fruição artística que os indivíduos se deparam com outras formas de ser, as quais lhes conferem um enriquecimento aos modos de compreender, sentir e projetar a vida. A arte revela as condições humanas vigentes, isto porque, de acordo com o autor, os espectadores sentem com emoção os dramas humanos. Ainda que não consigam perceber os pressupostos históricos concretos aproximadamente, eles reconhecem com emoção imediata, ao avivar as “narrativas” contidas na obra de arte, cada um ao seu modo e em certa medida, acabam por reviver as suas questões existenciais. Sendo a literatura uma arte, sabemos o quanto ela pode contribuir para uma experiência profunda entre leitor e escritor com a possibilidade de eternizá-los em tempos e espaço diferentes.

Para tal desenvolvimento, no entanto, é preciso considerar que o mundo ao qual vivemos se circunscreve a ideologia capitalista, em que o sentido do ter imposto e enaltecido diante do ser. Sem dúvida, esse valor empobrece as relações e destaca as contradições e as complexidades humanas (sociais). Nesse sentido, considerando essa sociedade de consumo desenfreado e de produção exacerbada, o aprimoramento dos



sentidos humanos se constitui no mundo real em que a atividade humana se desenvolve no complexo movimento dialético.

A arte representa totalidades e que, embora enfrentando limites relativos à sua expressão universal, não significa para ela uma fraqueza extrema, inerente e insuperável, à captação da realidade. Pelo contrário, esse aparente obstáculo se converte em sua máxima força e mais alto bem, pela sua contribuição para a ampliação, o aprofundamento e o enriquecimento da consciência humana. Por quais razões? Uma delas, respondendo com Lukács, sem dúvida, diz respeito à sua abordagem contundente em relação ao enfrentamento dos problemas humanos, isto é, aos “destinos dos homens”, das mulheres e das crianças. Outra razão é que a arte lança o ser humano para o tempo-espaço da criação, da reflexão e da liberdade. É visível, portanto, o esforço para romper com um tipo de formação de mero adestramento, o que pode resultar em aprisionamentos e alienações de seu próprio mundo, com oportunidades restritas de transcendê-lo. Embora tenhamos a clareza sobre a atividade do sujeito que “escolhe” e que se fundamenta no “caldeirão de sentidos” produzidos a partir do encontro (confronto?) entre a arte e os condicionamentos resultantes da vida em sociedade – condição de classe social relacionada à nacionalidade, geração, gênero, religião etc.

Ainda assim, de que maneira a arte, em geral, e obra literária, em particular, podem garantir a qualidade desse processo formativo? Responder essa questão nos permite diversas entradas para discussão, as quais apontam para a necessidade de investigações de muitas outras problemáticas, como por exemplo, que tipo de conhecimento é priorizado na formação dos professores da educação infantil e anos iniciais? Quais disciplinas estão inseridas na matriz curricular dos cursos de Pedagogia que podem inserir bases necessárias para o desenvolvimento da dimensão estética e poética na formação do professor?

De certo, não pretendemos responder profundamente estas questões, mas, sobretudo, apontar que tais reflexões se alicerçam em um projeto civilizatório voltado para uma formação que favoreça um desenvolvimento mais pleno dos indivíduos, a ampliação de suas máximas qualidades como pessoa humana, sobretudo, porque tem a



responsabilidade de formar outro ser humano. A arte é um bem inalienável e imprescindível para a formação humana – em particular para a formação profissional do professor. No entanto, no âmbito formativo dos profissionais da educação, muitas vezes caminhamos na contramão da história, uma vez que o processo de apropriação e produção do conhecimento – quer seja científico, filosófico ou artístico, restringe-se a uma perspectiva calcada no aprendizado de competências técnico-instrumentais, no apagamento das subjetividades e na negação da indissociabilidade entre teoria e prática.

Uma formação de professores, portanto, há de levar em consideração essa intrínseca relação entre o saber e o saber-fazer, ou seja, entre a concepção teórica e a realidade concreta – a prática propriamente dita. Ao compreendermos que o processo formativo se constitui em meio a condições histórico-sociais concretas e objetivas – possuindo elementos referenciais de universalidade, particularidade e singularidade à formação docente em cada tempo, lugar e movimento real – assumimos as incertezas, as complexidades e os riscos de qualquer projeto formativo, especialmente porque o ser humano se apresenta como um território movediço, opaco e difuso. De qualquer modo, a formação do professor há de criar as condições necessárias para o desenvolvimento de processos de autoria, criação, diálogos e enfrentamentos entre pessoas implicadas e corresponsáveis cujo desejo último seja o alcance da felicidade e do bem-comum.

Pertencemos ao gênero humano à medida que nos apropriamos do mundo cultural produzido por gerações e gerações anteriores – nos diversos e determinados momentos históricos – concretizando-se por meio da educação (em seu sentido mais amplo), o que possibilita aos indivíduos se afirmar no mundo objetivo com todos os sentidos e as complexidades daí derivados. E qual a função da escola nesse processo constitutivo? Sem dúvida, é guardião do conhecimento e tem como tarefa conduzir as crianças mediante percursos formativos de transmissão e produção de conhecimentos.

Para tanto, há de promover diversas interações entre os professores, as crianças, seus familiares e a comunidade em geral, disponibilizando tempo, espaço e materiais necessários e de qualidade – entre eles, um dos objetos históricos e culturais de maior



relevância é o livro, a literatura. Mas, qual o lugar que ele/ela ocupa na escola? Qual o tempo e o espaço destinados à literatura nos currículos de licenciatura de Pedagogia?

Enfim, por entendermos que os seres humanos se constituem do encontro de tensões entre suas narrativas e as dos outros, consideramos imprescindíveis ações capazes de promover um equacionamento entre ser e não-ser, gostar e não-gostar, entender e não entender, querer e não-querer, e por aí em diante. A partir desse entendimento, apostamos que a formação do professor precisa abordar a dimensão estética e poética, uma vez que esta grandeza produz parte do que de mais elevado os homens e as mulheres conseguem elaborar em sua existência – aquilo que se pode chamar de objetivações genéricas secundárias, cujo apoderamento generalizado é fundamental para o processo de desenvolvimento humano.

Metodologia, resultados e discussões

Com a intenção de analisar o lugar e o tempo destinados à formação literária mediante estabelecimento de relação entre os componentes curriculares das matrizes dos currículos para a formação de professores da educação básica, elegemos uma IES da rede federal de ensino de cada região do Brasil e escolhemos, para fins de apresentação deste trabalho, os PPP dos cursos de Pedagogia. Há duas razões para esta escolha. Primeiro, pela implicação das pesquisadoras na formação de professores da educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais. Segundo, por entendermos que a formação literária, portanto, estética e poética, precisa ser uma das prioridades de todos os cursos de licenciatura para a educação básica, iniciando-a nos seus dois primeiros níveis de ensino.

Por se tratar de uma investigação de tipo analítico e descritivo, com abordagem qualitativa, seguindo os procedimentos da pesquisa documental e bibliográfica, teve como fonte de coleta de dados os PPP disponibilizado nos sites oficiais das IES brasileiras, rede federal, nos cursos de licenciatura, graduação em Pedagogia. Um dos critérios para escolha dos PPP como fonte de pesquisa é que se trata de um documento de poder e território do



saber (SILVA, 1999), que dá a identidade e o “sentimento” de pertença da instituição, reunindo as principais ideias, os fundamentos e as orientações organizacionais e basilares dos currículos.

Ressaltamos ainda que esta pesquisa se vincula a uma concepção de realidade cuja perspectiva teórica constitui a mediação no processo de apreender e desvelar os fenômenos, pois, entre outras questões, essa concepção nos possibilita buscar conhecer os fenômenos para além da aparência da realidade estudada, porque os fatos e os dados sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente. Eles são abstraídos de suas influências políticas, econômicas e culturais. Nesse sentido, buscamos perceber os nexos, as contradições existentes nos currículos da formação dos professores da Educação Básica, mormente da educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais. Dada a incompletude da capacidade de apropriação do conhecimento, haveremos de “buscar esclarecer, revelar, expor não toda a realidade de um fato, mas sim as suas determinações e mediações fundamentais” (FRIGOTTO, 1995, p. 32).

Como anunciado na introdução deste trabalho, tomamos como recorte a análise de um PPP dos cursos de Pedagogia de uma universidade federal por região geográfica do Brasil: norte, nordeste, sudeste, sul e centro-oeste. Desse modo, a constituição do corpus nessa investigação foram cinco (05) Projetos Políticos Pedagógicos selecionados, cujos arquivos estão disponíveis na versão on line e pertencentes a diferentes IES brasileiras². A delimitação do corpus atendeu aos seguintes critérios: disponibilidade do material on line e, de certa maneira, pela inserção de forma direta ou indireta das investigadoras com as instituições investigadas. A delimitação de cinco PPP atendeu ao recorte metodológico proposto na investigação, que foi o de obter uma amostragem dos indicadores da formação literária presentes na formação inicial dos professores, a saber: i) Eixo de organização curricular basilares para formação literária do professor; ii) Formação leitora e ou artística anunciada pelas ementas dos componentes curriculares do curso. A seleção destes

² Os produtos e textos disponibilizados na rede são de domínio público e foram acessados pela base de dados ofertados pelas próprias Instituições de Ensino Superior em seus sites oficiais.



indicadores não foi aleatória, pois ela se articula aos objetivos pretendidos nessa investigação.

Sobre os PPP analisados, verificamos que eles possuem uma estrutura organizacional semelhante do ponto de vista estrutural. De modo geral, consta uma apresentação do curso, situando-o historicamente em torno da área de formação; apresentação dos documentos legais que subsidiaram a proposta; objetivos gerais e específicos; perfil do profissional formado. Constam ainda aspectos de natureza curricular, estrutura do curso, organização do currículo e da matriz curricular, ementas, formas de avaliação e relação dos professores. Há também, na contextualização dos PPP, a contribuição das Diretrizes Curriculares Nacionais para se fundamentar as propostas das novas organizações curriculares e a dinamização dos conhecimentos nos processos formativos dos profissionais da educação básica. Em relação à matriz curricular, como é de se esperar, há diferenças significativas, as quais destacamos a seguir:

No PPP da universidade federal localizada no norte do país, a qual nomeamos de “N”, as disciplinas são elencadas por meio de eixos, acrescidas a algumas dimensões de formação do sujeito criança (linguístico, estético, cultural e científica), e de conteúdos e processos diversos do conhecimento (linguagem, artes, ciências, matemática). No recorte de nossa investigação, refletimos sobre um dos eixos, intitulado “Conteúdos e Atividades Transversais da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular”, em que se elencam “A criança e as Artes, Jogos e Atividades Lúdicas, Literatura Infantil e Mediações Didáticas. Notamos que uma das dimensões do campo de atuação do Licenciado em Pedagogia desta instituição se refere à Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica e se orienta para a educação sistematizada da criança no sentido de seu desenvolvimento intelectual, cultural, social, linguístico e estético, dimensionando os diferentes modos pedagógicos, as linguagens e as produções culturais destinadas a apropriação e internalização da cultura e do conhecimento pela criança, tendo em vista as suas especificidades e as suas possibilidades de formação.



No PPP da universidade federal localizada no sul do país, a qual nomeamos de “S”, a matriz curricular também apresenta um propósito formativo articulado em torno de três eixos: a) educação e infância; b) organização dos processos educativos e c) pesquisa. Vinculam-se a esses eixos um conjunto de disciplinas de base comum à docência na educação infantil e no ensino fundamental (anos iniciais), de base específica de cada um desses eixos, disciplinas de interfaces entre eles, núcleos de aprofundamento de estudos e atividade de enriquecimento científico e cultural dos estudantes. Como desdobramentos desses princípios, verificamos que a formação docente tem por base a Linguagem, a Arte e os demais campos do conhecimento, bem como a organização dos processos educativos, envolvendo os sujeitos e os fundamentos da educação. Há um conjunto de disciplinas relacionadas à área da Língua Portuguesa e que são distribuídas em diferentes semestres: Linguagem, Escrita e Criança (3ª. fase); Alfabetização (4ª. fase); Literatura e Infância (5ª. fase) e Língua Portuguesa e Ensino (6ª. fase). Observamos também a presença de outros componentes curriculares obrigatórios que visam desenvolver experiências com e pela arte, ou que abordam as relações contemporâneas entre as crianças, as mídias e as tecnologias digitais, bem como componentes curriculares optativos que discutem questões sobre a educação patrimonial, memória e linguagens, narração de histórias, entre outras.

No PPP da universidade federal localizada no nordeste do país, a qual nomeamos de “NE”, os componentes curriculares que abordam a dimensão estética e da formação do leitor aparecem no rol das disciplinas optativas e são as seguintes: Introdução aos Estudos Literários; Literatura Infanto-Juvenil; Técnicas Básicas de Teatro; Dimensão Estética da Educação; Leitura e Produção de Textos; Estética; História da Arte III; História da Arte Brasileira. É importante salientar que essas disciplinas optativas são oferecidas nos semestres dependendo dos acordos entre os Colegiados dos Cursos, na relação com as demandas dos departamentos, e da distribuição das cargas horárias dos professores com as disciplinas obrigatórias. Sendo assim, a oferta dessas disciplinas pode se constituir em risco na formação dos estudantes, pois poderão não ser oferecidas em nenhum semestre entre outros problemas. E, se não oferecidas, como pode se constituir uma educação

literária nos cursos de Pedagogia para o exercício da docência com as crianças ou jovens e adultos? Quais as disciplinas ou outros componentes curriculares que trabalham efetivamente com a formação literária, estética e poética do professor? Infelizmente, no documento analisado, não há elementos que evidenciem esse aspecto tão importante para a formação profissional do Pedagogo.

Nos PPP das universidades federais localizadas no sudeste e centro-oeste, nomeadas “SE” e “CO”, respectivamente, à semelhança da universidade “NE”, verificamos em suas matrizes curriculares um rol de disciplinas obrigatórias focadas nos aspectos da alfabetização e do letramento. No tocante à Literatura Infantil, os componentes curriculares são oferecidos como disciplinas optativas juntamente com um conjunto de outras da área da linguagem. Como por exemplo, a instituição “SE” oferece as disciplinas Expressão Oral e Docência; Leitura, Produção de Textos e Educação, Formação Estética, Artística Cultural na Educação – e ainda um projeto de ensino e extensão, com participação obrigatória para os estudantes, de sala de leitura e brinquedoteca.

É possível afirmar que, nos PPP das instituições “NE”, “SE” e “CO”, não aparecem de forma explícita nos projetos políticos pedagógicos a dimensão literária, estética e poética, ficando a cargo dos componentes curriculares optativos, a exemplo das instituições “NE” e “CO”, e/ou vinculados a um projeto de extensão e de ensino, a exemplo da instituição “SE”. Já nos PPP das instituições “N” e “S”, verificamos que há nos seus documentos curriculares a indicação de desenvolvimento dos saberes e das competências pedagógicas teórico-práticas constituintes do processo educativo, visando à compreensão e à atuação docente nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, numa perspectiva de formação das múltiplas dimensões humanas, sobretudo a literária, estética e poética.

Embora a perspectiva integradora dos suportes teóricos, pedagógicos e metodológicos que fundamentam a organização escolar e a prática docente apareçam nos PPP, podemos aferir que as disciplinas apresentadas na matriz curricular dos cursos de Pedagogia analisados não podem ser apontadas como únicos fatores importantes para

garantir a formação literária dos futuros professores frente ao desafio de formar-se leitor e, em consequência, formar a criança ou o jovem e adulto leitor. É preciso ainda compreender que precisa haver uma intencionalidade pedagógica clara dos formadores para integrar as produções artístico-culturais em suas disciplinas, articulando-as tanto aos projetos de ensino, pesquisa e extensão que tratam da dimensão estética, poética, artística e literária, quanto aos projetos artísticos da cidade, ao patrimônio histórico-cultural, às bibliotecas, aos museus, aos cinemas entre outros espaços sociais. Ademais, importa também mencionar que essa faceta tão imprescindível para a formação dos professores da educação básica precisarão ultrapassar os limites das atividades complementares previstas na matriz curricular, como cursos de curta duração, congressos, seminários, simpósios, palestras, oficinas, debates, jornadas, encontros e outros eventos similares realizados pelas instituições de ensino superior. De certo essas atividades acadêmico-científicas e culturais podem auxiliar na formação intelectual dos estudantes, quer seja na condição de ouvinte, apresentador ou organizador. No entanto, essas atividades nem sempre podem garantir uma formação literária, estética e poética aos estudantes envolvidos e ao mesmo tempo assegurar a docente focada nas questões aqui discutidas.

Sabemos que há também por parte das universidades federais investimentos destinados para a criação de espaço cultural adequado para abrigar exposições, atividades culturais discentes e docentes, incluindo as bibliotecas com acervo ampliado e destinado também para a produção literária para a infância, as brinquedotecas, os laboratórios multimídias, auditórios adequados para projeção de filmes, entre outras. Enfim, reconhecemos que esses espaços podem ajudar a promover a educação e a arte, sobretudo porque é no campo das artes que se materializa a produção criadora e inventiva da humanidade, sua expressão e experiências de toda ordem, vinculada ao sentimento, às razões e às condições efetivas para a constituição da identidade e do sentimento de pertença de cada um dos seres humanos.

Pautadas na perspectiva de Candido (2012) e Coutinho (2015), em relação à Literatura como arte e como direito de todos, Bazzo e Chagas (2016) defendem uma



formação literária densa para os professores da educação básica. As autoras afirmam que os livros literários, concebidos como objeto artístico e cultural, são fontes inspiradoras e inesgotáveis para reflexões sobre a linguagem e a língua portuguesa, para aprofundamentos de diversos campos do conhecimento e, certamente, para fortalecimentos do pensar e agir criativo no mundo.

Obviamente, sabemos que as reformulações curriculares dos cursos de Pedagogia foram redimensionadas mediante as diretrizes nacionais para formação do professor de Educação Básica, que apontam para uma concepção de formação e organização, sinalizando para uma articulação entre as áreas de conhecimentos, em que essas integram conceitos e temas no desafio de superar as rupturas entre teoria e prática. Mediante a análise dos PPP selecionados, observamos que houve um esforço dos Cursos de Pedagogia em atender às Diretrizes Curriculares Nacionais ao recompor seus componentes curriculares, repensar os eixos e as estruturas teóricas e metodológicas, bem como ao articular as práticas na composição de uma proposta curricular para a formação da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Certamente, discutir sobre a importância de se constituir na formação do professor da escola básica um arcabouço teórico e metodológico da literatura é um aspecto que ainda está para além de se pensar a relevância de “ter ou não ter” disciplinas de literatura no currículo. Como ressaltamos anteriormente, a formação poética e estética com foco nos textos literários ainda é insipiente. Conforme os dados apresentados, não aparece a formação literária do professor objetivamente em três dos cinco currículos analisados. A partir desse resultado, os questionamentos continuam de sorte a respondermos: Como formar o leitor no preparo do exercício da docência? Considerando que a intervenção didático-pedagógica dos (futuros) profissionais da educação incidem diretamente ou indiretamente no processo de letramento literário das crianças (ou jovens e adultos), por que na matriz curricular dos PPP para a formação de professores da educação básica os tempos e os espaços da Literatura são ignorados ou reduzidos à condição de acessórios?



As investigações e os estudos sobre os PPP das universidades brasileiras, sem dúvida, são indispensáveis se quisermos conhecer e transformar profundamente as propostas para a formação profissional dos futuros professores. Ademais, a reunião interdisciplinar entre os teóricos do currículo, da didática e de outras áreas específicas e um denso repertório de literatura podem qualificar ainda mais essa formação e o exercício da docência com as crianças ou com os jovens e adultos.

Para fecharmos esse tópico e encaminharmos para a finalização desse trabalho, ratificamos de maneira muito serena que a simples existência de algumas disciplinas da área dos estudos da leitura e da literatura como obrigatórias na matriz curricular dos cursos de licenciatura não é suficiente para garantirmos um trabalho de/com qualidade e projetos de educação literária, mas podem ser considerados um direito e uma conquista no que tange a uma formação leitora para o estudante da licenciatura e conseqüentemente para as crianças ou os jovens e adultos. Não obstante, se o projeto de sociedade brasileira prevê um país de leitores, cidadãos críticos e empenhados com a transformação social, visando ao bem-viver de todos, faz-se premente a continuidade do debate sobre a educação literária na formação docente como constitutiva para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica.

De igual modo, reconhecemos os limites que estudos dessa natureza podem conter, sobretudo se considerado o número de instituições de ensino superior existentes no Brasil. Não obstante, consideramos que essa amostragem possibilita oferecer alguns indicadores para o interesse de outros pesquisadores em ampliar suas pesquisas na área da formação literária do professor da educação básica, aprofundando algumas das questões aqui elaboradas ou realizando outras perguntas.

Considerações finais

A despeito das diferentes visões, de uma maneira geral, os resultados da pesquisa ora apresentados apontaram para a necessidade de se repensar a formação dos profissionais

do magistério da educação básica. Os dados revelaram que, embora não apareça nos currículos dos cursos uma veemente formação literária, sabemos que para se tornar um leitor literário e para formar um leitor literário, a formação do professor, sem sombra de dúvidas, precisa de uma intensa imersão nos conhecimentos literários e filosóficos, especialmente no tocante à poética, à ética, à estética e à política. Obviamente, esses conhecimentos precisam estar articulados ao campo da Didática.

Uma questão que foi relevante ao longo da análise dos dados coletados, foi a de perceber que, embora se tenha ampliado a discussão, os PPP das universidades, no que tange à estrutura dos currículos ainda falham no quesito formação literária, dimensão estética e poética. Assim, novas perguntas surgem: como os professores poderão desenvolver projetos, planejamentos que possibilitem a formação do leitor literário sem o domínio de conceitos, de ferramentas essenciais para desenvolver práticas educativas que sejam capazes de aproximar as crianças (ou jovens e adultos) dos livros, dos textos literários em diferentes suportes? Com quais bases, os professores serão capazes de assegurar as crianças o direito à literatura – direito tão bem defendido por Antonio Candido (2012) e que compartilhamos – o direito social a literatura indispensável para todas as pessoas. Tal direito precisa ser nuclear no percurso formativo e na ação de ensinar as crianças (ou os jovens e adultos) a leitura e a escrita e os diversos conhecimentos que emergem a partir desse ato pedagógico, alimentando a ideia de uma política cultural. É preciso, para isto, fomentar o repertório cultural dos professores tanto no que diz respeito à dimensão artística quanto à científica sobre a língua(gem). É preciso superar a perspectiva prescritiva que promove ações repetitivas em demasia sem qualquer vinculação com o pensar criativo, vigoroso e autêntico.

Isso posto, é mister que os professores desfrutem tanto de experiências estéticas – que os potencializem cada vez mais como seres humanos pensantes, eticamente autônomos. Por esses motivos, defendemos a abordagem da formação estética, isto é, da formação dos sentidos humanos, da capacidade de se manter disponível para o pensar – viver, aprender e transformar com o outro. Sem dúvida, as questões éticas, estéticas,



políticas e poéticas imbricadas ao fazer docente estão em aberto e aqui se apresentam apenas como apontamentos a serem aprofundados e discutidos pelos pares no cotidiano da constituição de ser professor e para o campo do currículo. E finalmente, para concluirmos, consideramos fundamental que os agentes públicos responsáveis pelo sistema educacional brasileiro possam ainda garantir maior organicidade e articulação na formação inicial e continuada dos profissionais para o magistério da educação básica desmitificando os instrumentos de dominação e escamoteamento tão próprio das políticas de governo nas sociedades capitalistas.

Referências

- ABREU, G. S. A.; BAZZO, J. L. S. (2015). “Currículo e Cultura” ou sobre a formação de professores nos cursos de pedagogia. In: **Educação em Foco**: revista de educação / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro Pedagógico – Vol. 20, n.2, mar./jun. 2015. Juiz de Fora: EDUFJF, 2015, p. 269-288.
- BAZZO, J. L. S.; CHAGAS, L. M. M. (2016). Formação estética e poética do professor alfabetizador no Pnaic em SC: alguns apontamentos. In: **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais** / Organizadores: Everaldo Silveira...[et al.]. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016, p.44 -66.
- BAZZO, J. L. S.; CHAGAS, L. M. M. (2014). Leitura de fruição no programa nacional de alfabetização na idade certa no Estado de Santa Catarina. **Revista Linha Mestra**, ano 8, n. 24, p. 144-162, jan./jul. Campinas, SP.
- CANDIDO, A. (2012). **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul.
- COUTINHO, A. (2015). **Notas de teoria literária**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- FRIGOTTO, G. (1995). **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez.
- LUKÁCS, G. (1982). **Estética**. Cuestiones previas y de principio. Vol 1. Barcelona: Grijalbo.
- LUKÁCS, G. (1970) **Introdução a uma estética marxista**. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P. (1998). **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SANTOMÉ, J.T. (2013). **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Tróia da educação. Porto Alegre: Penso.



SILVA, T. T. (1999). **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.