



**REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR EM LUIZ VILELA: O ESPAÇO ESCOLAR  
COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE DO CORPO**

**REPRESENTACIONES DEL PROFESOR EN LUZ VILELA: EL ESPACIO  
ESCOLAR COMO DISPOSITIVO DE CONTROL DEL CUERPO**

Raul Gomes da Silva<sup>1</sup>

*Uma escola sem disciplina é um moinho sem água.*

*Comênio*

*A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço.*

*Michel Foucault*

Recebido em: 18 jul. 2018

Aceito em: 22 dez. 2018

DOI: 10.26512/aguaviva.v4i1.10313

**RESUMO:** Este texto pretende realizar uma análise sobre as representações do professor e do espaço escolar a partir do conto *O professor de inglês*, de Luiz Vilela, buscando compreender como a distribuição espacial da sala de aula e da instituição escolar, representadas na narrativa, contribuem para construção da figura autoritária do professor. Trata-se de pensar a escola como dispositivo de controle, isto é, como espaço disciplinar, o mesmo referido por Foucault (1987), que regula e vigia os alunos para torná-los obedientes, para produzir corpos dóceis segundo procedimentos específicos de controle e de punição. A organização da escola, nesse sentido, põe em evidencia as relações de poder que estão cristalizadas no ambiente escolar e que são responsáveis por reforçar discursos autoritários e sistemas hierárquicos ainda percebidos no contexto educacional.

**Palavras-chave:** Luiz Vilela; Representação do professor; Espaço escolar; Dispositivo; Corpo.

**RESUMEN:** Este texto pretende realizar un análisis sobre las representaciones del profesor y del espacio escolar a partir del cuento *El profesor de inglés*, de Luiz Vilela, buscando comprender cómo la distribución espacial del salón de clase y de la institución escolar, representadas en la narrativa, contribuyen a la construcción de la figura autoritaria del profesor. Se trata de pensar la escuela como dispositivo de control, es decir, como espacio disciplinario, el mismo referido por Foucault (1987), que regula y vigila a los alumnos para hacerlos obedientes, para producir cuerpos dóciles según procedimientos específicos de control y de punición. La organización de la escuela, en ese sentido, pone en evidencia las relaciones de

---

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos de Linguagens (teoria literária e estudos comparados) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduado em Letras português e espanhol pela mesma instituição. Compõe o Grupo de Pesquisa Espaço, Literatura e outras Artes, vinculado ao Departamento de Teoria Literária e Literaturas da Universidade de Brasília. E-mail: [raul.avlis@gmail.com](mailto:raul.avlis@gmail.com)



poder que están cristalizadas en el ambiente escolar y que son responsables por reforzar discursos autoritarios y sistemas jerárquicos aún percibidos en el contexto educativo.

**Palabras-claves:** *Luiz Vilela*; Representación del profesor; Espacio escolar; Dispositivo; Cuerpo.

Ao tratar dos processos de construção do texto literário, especialmente das práticas de escrita do poema “O corvo”, no ensaio “Filosofia da composição”, Edgar Allan Poe escreveu que nada está posto por acaso na narrativa, uma vez que ela não é formulada mediante jogos de intuição ou de inspiração; para constituir-se a obra depende do trabalho consciente e analítico do autor, que deve escrevê-la “com a precisão e a sequência rígida de um problema matemático” (POE, 1985, p. 103). Poe acrescenta ainda que essa organização quase que matemática da linguagem também se verifica quando da composição do local de desenvolvimento da ação, isto é, do espaço onde a personagem está circunscrita, que, por sua importância no processo de significação, jamais deve ser confundido com “a mera unidade de lugar” (POE, 1985, p. 109).

A partir da perspectiva de Poe, podemos dizer que, como componente elementar da narrativa, o espaço deixa de ser somente o lugar de desenvolvimento da ação para integrar uma composição mais complexa de significação, pois passa a ser incorporado à percepção subjetiva de personagens e narradores, deflagrando suas relações em ambientes de aprisionamento e de coerção. Isso faz com que o espaço seja recurso estratégico para o desenvolvimento do enredo – pois articula a forma, os efeitos de sentido e o ornamento da obra – e também para a compreensão das ideologias, das hierarquias, das normas, enfim, das relações de poder que sustentam as estruturas sociais de cada contexto enfocado.

Por esse viés, o espaço encontra-se intimamente relacionado às demais microestruturas do texto literário: ao tempo, à personagem, ao narrador, à ação e ao foco narrativo, tornando difícil e mesmo inviável a sua separação. O que se pode fazer, no entanto, é perceber como o espaço é concebido ao se relacionar com as demais instâncias narrativas, que função exerce no mundo da obra, quais conexões estabelece com o meio e com a produção do efeito de verossimilhança. Essa percepção é uma atribuição do leitor, que terá de “descobrir onde se passa uma ação narrativa, quais os ingredientes do espaço e qual a sua eventual função no desenvolvimento do enredo” (DIMAS, 1985, p. 6). Se, por um lado, o isolamento ainda que momentâneo desse elemento possibilita uma maior compreensão do tratamento que lhe é concedido no mundo ficcional, por outro, permite enxergar a sua relação com a totalidade do texto, pois, ao entrelaçar-se ao discurso narrativo, contribui para a construção de uma composição harmônica da obra.

Parece-nos oportuno destacarmos aqui a acepção de espaço que, inicialmente, orienta este estudo, especialmente no que diz respeito à composição da trama ficcional:



Podemos definir espaço literário como o conjunto de referências discursivas, em determinado texto ficcional e estético, a locais, movimentos, objetos, corpos, e superfícies, percebidos pelos personagens ou pelo narrador e às múltiplas relações que esses locais, movimentos, objetos, corpos e superfícies estabelecem entre si (SOETHE, 1999, p. 102; apud BARBIERI 2009, p. 121).

O processamento do espaço literário não se dá de forma aleatória, ele é projetado de maneira calculada para cumprir funções específicas, como, por exemplo, compor as figuras da narrativa do ponto de vista material, psicológico e social. Ao posicionar a personagem, delimitando seus comportamentos, atitudes e características, o espaço reveste-a de significação, pois complementa seus traços identitários e potencializa suas experiências no ambiente da obra. Assim, esta interação entre o espaço e os agentes ficcionais cria uma espacialidade que amplia a compreensão de certos aspectos do enredo, porque pode pôr em evidência relações ora de equilíbrio, quando o espaço concorda com a personagem e agrega às suas experiências, completando-a, ora de conflito, quando a personagem apresenta disjunção com referências discursivas do texto, tais como as marcações ideológicas do contexto que a cerca.

Essa relação de equilíbrio entre espaço e personagem pode ser verificada no conto “O professor de inglês”, de *Tarde da noite*, obra publicada em 1970, pelo escritor mineiro Luiz Vilela. A configuração do espaço nesta narrativa concorda com o comportamento do professor Godofredo, isto é, a distribuição espacial da instituição escolar e, conseqüentemente, da sala de aula, corrobora a construção da figura autoritária do professor de inglês, cujo comportamento é constituído por um grau significativo de prepotência e de autoritarismo.

Godofredo é apresentado como uma figura repressiva e ditadora, porque está a todo momento coagindo e reprimindo os seus alunos, ridicularizando-os no ambiente de sala de aula em função da aparente autoridade que lhe é conferida por ser professor. É possível perceber isso quando, ao chegar atrasado na aula, e não vendo nenhuma carteira vazia, um dos alunos resolve sentar-se na carteira que o professor havia colocado na porta com a intenção de fechá-la, rapidamente Godofredo adverte o aluno de maneira ríspida, questionando a razão de ele se sentar justamente na carteira que tinha posto frente à porta. Então, nesse momento, o professor de inglês acrescenta: “– muito bem, disse o professor: – então eu pus essa carteira aí foi para você sentar?” (VILELA, 2012, p. 27). A rigidez do professor ao repreender o aluno diante dos demais colegas instaura um clima de tensão no espaço da sala de aula, que se encontra agora encolhida e em total silêncio: “Não se ouvia o menor ruído na sala” (VILELA, 2012, p. 28).

A atitude de coerção de Godofredo em relação ao aluno advertido apresenta-se como desnecessária na medida em que o narrador nos informa de que não existia nenhuma carteira disponível na sala além da que o professor tinha separado. Isso fica ainda mais evidente porque



ele mesmo se dá conta disso e acaba por autorizar ao aluno a utilização da carteira: “–pois então senta nessa aí, moço! – gritou o professor, e a sala pareceu encolher-se. Você já chegou atrasado, já interrompeu minha aula, e agora vai ficar aí de pé, atrapalhando, até quando?” (VILELA, 2012, p. 27). Como é possível perceber no fragmento, não há aí uma relação dialógica entre professor e aluno, ocorre justamente o contrário, Godofredo é a figura que instaura incomunicabilidade e distanciamento de si para com o outro, isso fica evidente por meio de seu posicionamento despótico e opressivo.

Esse posicionamento desenha a figura de um professor autoritário, cujo comportamento é justificado por uma necessidade de desejo de poder. Tal poder distribui-se pela instituição escolar e materializa-se em práticas disciplinares, desdobra-se em sistemas hierárquicos, institui controle e segmentações. Mas não se encerra aí, em realidade, a vontade de poder engendra rituais disciplinares que formulam gestos, comportamentos, fixam valores de coerção e definem papéis discursivos: um resultado de uma sociedade baseada em relações de controle. O professor, nesse sentido, não está imune a tais mecanismos, pois, uma vez envolto em espaços de punição, ele também reproduzirá e, por vezes, velará pela manutenção desse sistema, ele surge como o sujeito responsável por tornar o aluno “disciplinado, pontual e, principalmente, subserviente aos mandos e desmandos do professor” (ZUIN, 2003, p. 419).

Isso se verifica no momento em que Carlos, aluno recém chegado à escola e em seu primeiro dia de aula, é intimado à realização de arguição para o restante da turma. As aulas, no entanto, haviam começado há uma semana, mas Carlos não pôde frequentá-las porque estivera doente. Baiano, aluno veterano, tenta justificar a ausência do colega: “é o primeiro dia que ele vem, professor” (VILELA, 2012, p.30). Ao que Godofredo responde: “– ninguém está te perguntando nada, – disse o professor” (VILELA, 2012, p. 30). O colega insiste em justificar e o professor novamente diz: “ninguém está te perguntando nada, – disse mais forte o professor, e o rapaz se calou” (VILELA, 2012, p. 30). Ao diminuir Baiano, o professor dedica-se, agora, a rechaçar Carlos, que vai à frente da sala e realiza a arguição, mas aí é coagido pelo professor, que insiste em vilipendiar o aluno: “– mais depressa, moço, mais depressa; desse jeito, tartaruga te atropela” (VILELA, 2012, p.30). Carlos põe-se nervoso, está envergonhado pois fora humilhado diante de todos por aquele que, em realidade, poderia tornar o processo de ensino-aprendizagem menos traumático: “deu alguns passos. Recomeçou a ler. Suas mãos tremiam, suas pernas tremiam, sua voz tremia” (VILELA, 2012, p.30). A prepotência de Godofredo atinge o ápice quando, ainda nesse momento da arguição de Carlos, ele ameaça o aluno dizendo: “– escuta, moço, [...] você não prepara as lições, você não vem às aulas; aqui, na lista de chamada, você não tem nenhuma presença. Como é? Desse jeito, você já está na bomba.” (VILELA, 2012, p. 30).



O clima de tensão que se instaura na sala de aula decorre da constante ameaça do professor, que faz pressão psicológica nos alunos com o intuito de amedrontá-los; nas palavras de Zuin, “as pressões psicológicas ocupam cada vez mais um lugar de destaque nas salas de aula” (ZUIN, 2003, p. 4), elas são responsáveis por coagir, oprimir e diminuir a potência de ação dos escolares, tornando-os corpos disciplinados e obedientes, ou seja, corpos dóceis se quisermos pensar numa acepção foucaultina, para quem o espaço escolar funciona como máquina de ensinar, mas também como espaço “de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1987, p. 134).

O espaço escolar, no contexto apresentado por Foucault, desdobra-se em dispositivo de controle que fixa comportamentos de subserviência e que produz corpos assujeitados: a organização seriada, a homogeneização, as fileiras, a distribuição dos corpos no espaço, o processo avaliativo dos alunos, enfim, tudo isso integra um painel mais amplo de controle e de vigilância que se explica também por relações de simultaneidade e de justaposição, isto é, por referências espaciais. A instituição escolar, nesse sentido, figura como espaço disciplinar que instaura controle sobre os corpos dos alunos e do professor, pois reforça discursos de violência e de hostilidade. Em “O que é um dispositivo”, Agamben (2009) cita Foucault para definir a natureza dos dispositivos:

Aquilo que procuro individualizar com este nome [dispositivo] é, antes de tudo, um conjunto, absolutamente heterogêneo que implica discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, em resumo: tanto o dito como o não dito, eis a rede que se estabelece entre estes elementos [...]. O dispositivo tem natureza essencialmente estratégica, que se trata, como consequência, de uma certa manipulação de relações de força, de uma intervenção racional e combinada de relações de força [...]. O dispositivo está sempre inscrito num jogo de poder e, ao mesmo tempo, sempre ligado aos limites do saber, que derivam desse e, na mesma medida, condicionam-no (FOUCAULT, Ditos e Escritos, v. III, p. 299-300; apud AGAMBEN, 2009, p. 28).

Os dispositivos, conforme prescreve Foucault, estão ligados a relações de forças e são condicionados por jogos de poder que prescrevem discursos, bem como produzem uma rede ativa de enunciados de controle e de subserviência: eles engendram vontades de verdade que formulam gestos, comportamentos e processos disciplinares, materializam-se no discurso manifesto ou nas proposições implícitas, ou seja, no espaço escolar os dispositivos surgem quer seja na materialidade do discurso verbal dos agentes do ensino, quer seja na distribuição espacial e arquitetônica da escola, que condiciona as ações dos alunos ainda que de maneira dissimulada, contribuindo, assim, para vilipendiar e penalizar, quando possível, seus corpos.

A esse respeito, Comênio, considerado o pai da pedagogia moderna por suas importantes contribuições metodológicas no campo educacional, propõe, em sua *Didática* (2006), o fim dos



castigos físicos contra os estudantes, uma vez que esses mecanismos de punição “não têm nenhuma força para inspirar, nos espíritos, o amor das letras, mas, ao contrário, têm muita força para gerar, na alma, o tédio e a aversão contra elas” (COMÊNIO, 2006, p. 402). Comênio é contra qualquer forma de castigo físico aos escolares; para ele, a docilidade e o elogio são princípios basilares de todo ensino e devem estar presentes no cotidiano da prática docente, porque são muito mais eficazes do que o uso de violência; o fragmento a seguir exemplifica isso:

É verdadeiro o seguinte provérbio usado na língua popular boema: *uma escola sem disciplina é um moinho sem água*. Efetivamente, assim como se se tira a água a um moinho, ele para necessariamente, assim também, se na escola falta a disciplina, tudo afrouxa. Do mesmo modo, se um campo não é sachado, logo nele nascem cizânia e outras ervas daninhas; se as árvores não são podadas, tornam-se selvagens e lançam rebentos inúteis. Daqui não se segue que a escola deva estar cheia de gritos, de pancadas e de varas, mas cheia de vigilância e de atenção, da parte dos professores e da parte dos alunos. Com efeito, que é a disciplina senão um processo adequado de tornar os discípulos verdadeiramente discípulos? (COMÊNIO, 2006, p. 401; grifos do autor).

Como é possível constatar no excerto, Comênio despreza os castigos e as punições, pois tais mecanismos não contribuem de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, mesmo se posicionando contra esses mecanismos de punição, Comênio mostra-se inclinado à perspectiva disciplinar de ensino, ele ainda prescreve que a educação deve ser baseada em relações disciplinares e de vigilância dos escolares, pois, na sua visão, é também por meio do uso da disciplina que se pode formular alunos verdadeiramente obedientes e inclinados à aquisição de saber. Essa perspectiva disciplinar que atravessa as reflexões de Comênio muito possivelmente se deve a sua consciência religiosa, especialmente por ele estar ligado à reforma cristã protestante da segunda metade do século XVI e início do século XVII.

Também na visão de Comênio, a disciplina constitui a força motriz que sustenta a instituição escolar, e sua ausência torna os alunos selvagens e sem utilidade. O espaço escolar, tal qual apresentado por Comênio, se configura por relações de vigilância e de controle, pois esses mecanismos constroem indivíduos obedientes. Nesse contexto, a escola torna-se espaço que realiza funções disciplinares, ela cumpre o papel de produzir certos tipos de corpo. De acordo com Foucault, esse viés disciplinar é o mesmo que esteve presente no sistema educacional francês do século XVIII, conforme se observa a seguir:

J. B. de La Salle imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo toda uma série de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo a fortuna dos pais. Então, a sala de aula formaria uma grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente classificador do professor (FOUCAULT, 1987, p. 134-135).



No ambiente escolar, o olhar do professor se sobressai em relação ao dos alunos, porque está posicionado em nível mais acima tanto no que se refere à hierarquia, pois o professor é aquele a quem se deve respeito, quanto no que concerne à distribuição espacial da sala de aula, que, por sua articulação e disposição, também contribui para a construção da figura autoritária do professor. Note-se aí que o lugar do professor costuma ser o marco central da sala, é o ponto a partir do qual tudo pode ser visto, observado, controlado e regulado. Ratke, educador que inspirou as propostas comenianas e também visava um modelo de educação pedagógica para todos, propõe que “os jovens aprendizes devem sempre estar sentados à vista do mestre-do-ensino. Por um tempo, alguns; por outro período, os demais alunos; ou, ainda, que o mestre-do-ensino se posicione em lugar diferente” (RATKE, 2008, p. 58). É possível perceber também a partir de Ratke que a questão do posicionamento do professor na sala de aula não é nova e, por isso mesmo, a configuração desse espaço mostra-se complexa, pois a sua organização favorece relações de poder e de autoritarismo, como é possível visualizar no fragmento do texto de Luiz Vilela:

Marcou uma lição nova para a próxima aula. Fechou o livro e guardou-o na pasta. Depois guardou a caderneta. Enfiou a caneta no bolso interno do paletó. Toda a classe estava em silêncio, olhando para ele. Guardou os óculos. Olhou desconfiado para a classe. Levantou-se, colocou a pasta debaixo do braço, e desceu do tablado (VILELA, 2012, p. 31)

Ora, como se sabe, o uso do tablado em sala de aula não constitui uma prática recente, e sua utilização deve-se a alguns fatores: primeiro, por estar à frente da sala de aula, ele favorece a visualização da totalidade espacial, contribui para um melhor posicionamento do professor, colocando-o em lugar de destaque; em segundo lugar, o tablado, justamente por centralizar e dar acesso ao todo, permite uma vigilância geral e ao mesmo tempo individual dos alunos, possibilita aferir seu desempenho, mensurar suas qualidades, classificá-las, acompanhar seus rendimentos, alinhar o comportamento dos escolares, enfim, discipliná-los. Além disso, o tablado demarca um território, delimita distância entre a figura do professor e a do aluno. A esse respeito, Comênio escreveu:

Se o professor, mantendo-se num lugar elevado lançar os olhos em redor e não permitir a nenhum aluno que faça outra coisa senão ter os olhos fixos nele. [...] E se verificar que algum não estava atento, repreenda-o ou castigue-o. Assim, todos farão todo o esforço possível por estar atentos (COMÊNIO, 2006, p. 283).

O espaço da sala de aula, nessa perspectiva, desdobra-se em funcional, pois é utilitário do ponto de vista físico e material, ao mesmo tempo em que também é um espaço que vai além dessas estruturas visíveis e funcionais, porque constrói discursos e produz subjetivações, ou seja, o espaço, de algum modo, contribui no processo de constituição da subjetividade dos alunos e



também do professor, quer seja de forma positiva, quer seja de modo negativo. Por isso, parece mesmo difícil permanecer imune ao espaço, uma vez que ele nos indaga de diferentes aspectos: “estilístico, histórico, funcional, afetivo... Os edifícios e construções de todos os tipos são máquinas enunciadoras. Elas produzem uma subjetivação parcial que se aglomera com outros agenciamentos de subjetivação” (GUATTARI, 2012, p. 140).

Não pensamos em subjetivações que se desenvolvem a partir de espaços fixos e estáticos no tempo, posto que não estamos tratando de espaço numa acepção de construções imutáveis; falamos, sobretudo, de distribuições espaciais em constante movimento, em espacialidades virtuais que, em suas múltiplas interações com o corpo, constrói uma complexidade ativa de sensações, de valores, de percepções que ultrapassa os sentidos de praticidade e de utilitarismo; enfim, referimo-nos a relações espaciais “que podem trabalhar tanto no sentido de um esmagamento uniformizador quanto no de uma ressingularização libertadora da subjetividade individual e coletiva” (GUATTARI, 2012, p. 140).

A interação entre o espaço escolar e o professor Godofredo contribui para a construção de sua figura autoritária, pois a distribuição espacial do ambiente educacional reveste-o de uma aparente autoridade que se confunde com comportamentos de autoritarismo, resultando dessa relação um aniquilamento das subjetividades individuais dos alunos, um cerceamento de suas condutas e de suas atitudes em sala de aula, mas também um ceifamento dos comportamentos que se estendem para além dela, no convívio social e coletivo. Godofredo imbui-se do autoritarismo que o ambiente educacional lhe confere e, a partir daí, passa a violentar seus alunos verbalmente, com ameaças e discursos imperativos:

– Professor, o sinal já tocou – alguém observou, do fundo da sala.  
– Eu ouvi muito bem, moço, eu não sou surdo; eu ouvi muito bem.  
Não tem importância nenhuma o sinal ter tocado.  
Voltou-se para o que lia:  
– Pode continuar.  
No fim do parágrafo mandou o aluno ir sentar-se e deu a nota.  
– Vão deixando de estudar – disse, – vão deixando de estudar... No fim do ano está todo mundo na bomba. Do jeito que vai, está todo mundo na bomba (VILELA, 2012, p. 31).

Torna-se difícil, neste momento, pelo tom despótico do professor, que pode ser percebido pela escolha lexical, especialmente quanto à utilização do verbo “mandar” no imperativo, não traçar um paralelo de sua figura autoritária com o sistema de opressão que vigorava no Brasil, quando da publicação do conto de que falamos aqui. Os anos setenta são caracterizados por violência e punição, porque dizem de um período marcado por um alto nível de tirania. O regime ditatorial brasileiro da década de setenta, que levou a cabo incontáveis formas de repressão, parece encontrar ressonância no tecido da trama ficcional de Luiz Vilela, porque a sala de aula, no

Volume 4, Número 1, jan-abr. 2019 [aguaviva.unb@gmail.com]





contexto apresentado, também figura como espaço de cerceamento, de ameaça e de controle do corpo. Isso se verifica em diversos momentos do texto, conforme já referenciado, mas a questão do número de chamada dos alunos parece ser um ponto bastante significativo a esse respeito.

Os alunos não são identificados pelo nome, porque não interessa ao professor as subjetividades que cada um traz consigo; os escolares são reconhecidos somente pelo número: o número os distinguem, os separam e os ordenam no espaço da sala de aula. É através do número que o professor classifica e avalia seus alunos, mas é também por meio dele que são punidos: “– cinco; número cinco. Ninguém se levantou. – Número cinco! – repetiu forte o professor, olhando para classe. – Número cinco não será você? ... – o colega de trás sussurrou” (VILELA, 2012, p. 29). A classificação pelo número, o comportamento coercitivo e punitivo do professor, a constante ameaça aos alunos em sala de aula, a violência verbal contra seus corpos, a vigilância sob a qual os escolares estão submetidos no espaço escolar, tudo isso integra um sistema disciplinar que também pode ser equiparado aos regimes ditatoriais, visto que é por intermédio dessas relações de poder que se homogeneíza e individualiza simultaneamente os corpos. Tais relações instituem controle e ordem, segmentam os indivíduos pois os assinalam como propriedade coisificada, tal qual ocorreu com os judeus nos campos de concentração de Auschwitz.

Em vista disso, ao tratar das múltiplas consequências que os campos de concentração de Auschwitz trouxeram para a educação, Adorno é enfático ao dizer que “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 2003, p. 117). As reflexões de Adorno são precisas no sentido de mostrarem que a educação jamais deve se inserir em práticas discursivas que de algum modo possam reforçar sistemas bárbaros e opressivos; em vez disso, ela necessita traçar percursos que possibilitem abertura para o diálogo, para a flexibilidade, para o pensamento crítico e reflexivo, só a partir daí é que a educação poderá criar mecanismos que permitam, inclusive, uma consciência de si própria, pois ela “tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 2003, p. 121).

No entanto, não se pode dizer que no conto em questão exista um horizonte educacional que encontre consonância com a proposta de Adorno acerca de uma educação crítica voltada para o diálogo; como temos visto, o texto de Luiz Vilela assinala uma perspectiva oposta a essa, porque nos remete a representações de práticas pedagógicas autoritárias e impositivas, que estão relacionadas com uma concepção de ensino baseado numa ótica tradicional. Para Adorno, a educação tradicional está intimamente ligada à necessidade de comportamentos de severidade, conforme se verifica em suas palavras:

Tudo isso tem a ver com um pretense ideal que desempenha um papel relevante



na educação tradicional em geral: a severidade. Esta pode até mesmo remeter a uma afirmativa de Nietzsche, por mais humilhante que seja e embora ele na verdade pensasse em outra coisa. Lembro que durante o processo sobre Auschwitz, em um de seus acessos, o terrível Boger culminou num elogio à educação baseada na força e voltada à disciplina. Ela seria necessária para constituir o tipo de homem que lhe parecia adequado. Essa ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada (ADORNO, 2003, p. 128).

A prática pedagógica do professor Godofredo não subsidia autonomia aos seus alunos, porque ela é marcadamente autoritária e opressiva, bem como reforça proposições enrijecidas e de severidade. Godofredo, sendo intransigente consigo mesmo, mostra-se rude também com o outro, castigando e penalizando o corpo dos educandos quando lhe convém, seja através do processo avaliativo, seja por meio de repreensões depreciativas. Suas práticas docentes não favorecem a construção de uma consciência libertadora voltada à criticidade, pois elas não levam em consideração as vivências e as experiências dos educandos, não os estimulam à curiosidade, posto que são práticas meramente repetitivas e mecânicas, são procedimentos metodológicos impositivos e antidemocráticos, que surgem travestidos na aparente figura do educador ordeiro, que vela pelo bom andamento da instituição e da disciplina escolares.

A respeito da avaliação dos alunos, cabe destacar que ela também funciona como um mecanismo de punição e de controle, pois a partir dela o professor qualifica os educandos, avalia seus rendimentos, sua produção e eficiência; trata-se muito mais de uma aferição em termos quantitativos do que propriamente um recurso para mensurar a aplicabilidade do processo de ensino-aprendizagem. O fragmento a seguir é significativo a esse respeito:

– É assim – explicou Baiano: – se você ganha nota ruim, ele te chama outra vez: para melhorar a nota, como ele diz. Mas se você tem nota boa, ele te chama outra vez também: para ver se você mantém a nota, como ele diz. Ele sempre te chama outra vez, não tem jeito de escapar. O jeito então, você pode pensar, é matar aula; mas acontece que quem não tem nenhuma falta ganha mais um ponto, e ninguém quer perder esse ponto assim à toa. Uma falta, uma falta só, e o sujeito já não ganha mais ponto (VILELA, 2012, p.34).

Como se vê, o processo avaliativo do professor mensura as presenças e as ausências, controla as faltas e prescreve punições para os seus alunos segundo um efeito corretivo e disciplinar que, nas palavras de Foucault, tem sua gênese num “sistema duplo: gratificação-sanção” (FOUCAULT, 1987, p. 161). Nesse sistema, o aluno disciplinado é aquele a quem se gratifica, mas aos indisciplinados aplicam-se castigos, conforme prescreve Comênio: “poderá todavia o professor, de vez em quando, examinar ele próprio os cadernos de um ou dois alunos, ao acaso; e, se for encontrado algum negligente, seja castigado” (COMÊNIO, 2006, p. 286).

Essa perspectiva de coerção e de punição dos alunos, de constante controle de seus



comportamentos apresenta-se como o inverso da proposta de Paulo Freire (1996), que, em suas reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem, propõe concepções pedagógicas abertas, voltadas para o diálogo e em processo contínuo de construção. Na acepção desse autor, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p. 26), porque ao impossibilitar ao aluno o desenvolvimento de percepções críticas e reflexivas sobre o mundo e sobre si mesmo, o professor põe-se ausente do ponto de vista de um compromisso ético, que se dá em duas instâncias: como humano e também como educador.

Na função de educador, o professor possui responsabilidade ética com a formação moral dos educandos, uma formação que revele “um comportamento transformador, aquela que preserva e valoriza a condição do ser humano e seu contexto social, o que inclui seus direitos e deveres” (JUNOR et. al. 2009, p. 153). O professor, portanto, deve ser caracterizado não como alguém que tolhe os alunos, como é comum à prática pedagógica de Godofredo, mas sim como o sujeito que impulsiona o interesse pelo aprendizado e desperta a curiosidade, como aquele que se põe em “defesa da educação como alternativa histórica para a construção de uma sociedade democrática e livre” (BENTO, 2016, p. 47), conforme se constata nas palavras de Freire:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 59-60)

A responsabilidade ética deve pautar a atividade do professor porque pressupõe-se que ele tenha, antes de tudo, um compromisso com a “*ética universal do ser humano*” (FREIRE, 1996, p. 15; grifos do autor); entende-se que o educador seja sujeito ligado às demandas coletivas de sua comunidade, que tenha empatia com o outro, reconhecendo as relações desiguais que subjazem aos discursos sociais, procurando intervir, sempre que possível, em “manifestações discriminatórias de raça, de gênero, de classe” (FREIRE, 1996, p. 16). Na esteira de Freire, cabe ao educador criar condições para o desenvolvimento de uma educação humanizadora e democrática, que permita não só o pleno exercício de sua atividade docente, mas que também possibilite ao professor tomar consciência de que ele não detém todo o saber e a razão, e sim que os constroem diariamente com os escolares. Trata-se, portanto, de uma relação de mútua interação entre aquele que aprende e aquele que ensina, na qual ambos devem se conscientizar de sua condição de sujeitos inacabados, em processo permanente de aprendizado, pois “quem ensina



aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FRERE, 1996, p. 23).

Em “O professor de inglês” essa relação de dialogicidade entre educador e educando é inexistente, pois as representações do professor e da escola, no conto de Luiz Vilela, nos põem diante de práticas pedagógicas violentas e impositivas, que parecem sinalizar para uma necessidade de revisão dos papéis que professores e alunos têm no espaço escolar, parece apontar para um desejo de rearticulação não só dos lugares que ocupam os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas também nos convida a pensar acerca da distribuição espacial da instituição educacional, seu funcionamento, estrutura e ordenação, que reforça discursos de vigilância, de controle e de autoritarismo.

Esses discursos de violência e repressão que se apreendem no conto de Luiz Vilela, aqui analisados à luz da representação do espaço literário, constituem o que Piglia (2004) chama de “relato secreto” intrínseco a todo conto. Para o referido autor, a forma do conto possui um caráter duplo, pois “um conto sempre conta duas histórias” (PIGLIA, 2004, p. 89). No plano visível, o conto narra uma história com princípio meio e fim, uma narrativa clara e, por vezes, objetiva; no segundo plano, o conto possui um relato mais denso, “narrado de modo elíptico e fragmentário” (PIGLIA, 2004, p. 89). Para deixar mais claro, vejamos as palavras de Piglia a esse respeito:

O conto é um relato que encerra um relato secreto. Não se trata de um sentido oculto que dependa de interpretação: o enigma não é outra coisa senão uma história contada de um modo enigmático. A estratégia do relato é posta a serviço dessa narração cifrada. Como contar uma história enquanto se conta outra? Essa pergunta sintetiza os problemas técnicos do conto. Segunda tese: a história secreta é a chave da forma do conto e de suas variantes (PIGLIA, 2004, p. 90).

Dessa proposição, concluímos que o conto “O professor de inglês, de Luiz Vilela, narra, num primeiro plano, a história do professor Godofredo, de suas práticas pedagógicas e do contexto educacional ao qual está inserido, isto é, conta o relato de uma sala de aula no âmbito da instituição escolar. No entanto, ao contar essa história, o narrador, de maneira implícita e cifrada, põe em cena os vários discursos que organizam o sistema educacional, quais sejam: o controle, a vigilância, as punições, a violência, o autoritarismo, as relações de poder que estão cristalizadas na educação e nas práticas docentes, enfim, conta uma segunda história: a dos alunos coagidos e reprimidos por discursos disciplinares e de punição.

Diante desses apontamentos, convém sintetizarmos o seguinte: ao professor e à escola cabem o dever de respeitar a integridade dos alunos, construir neles uma consciência voltada à criticidade, reconhecer os saberes construídos ao longo de suas vivências no ambiente social e coletivo, fomentar o respeito e a participação democrática quer seja no contexto do espaço escolar, quer seja no de sua comunidade; cabem, também, criar condições para uma relação de mútuo



respeito entre professor e aluno, uma relação que potencialize tanto a experiência dos estudantes quanto a dos educadores, que seja de tal modo prazerosa a ponto de permitir práticas pedagógicas mais sensíveis e humanizadoras.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. “Educação após Auschwitz”. Tradução de Wolfgang Leo Maar In: *Educação e Emancipação*. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. 2003. p. 119-138.

AGAMBEM, Giorgio. O que é um dispositivo? In: \_\_\_\_\_. O que é o contemporâneo? E outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009. p. 25-51.

BARBIERI, Cláudia. Arquitetura literária: sobre a composição do espaço narrativo. In: *Poéticas do espaço literário*. FILHO, Oziris B. BARBOSA, Sidney [Orgs.]. São Paulo: São Carlos, Editora Claraluz, 2009. p. 105-126.

BENTO, Luiz Carlos. Manoel Bonfim e a educação como alternativa para a construção de uma sociedade democrática e livre. In: SILVA, Henry Marcelo Martins da. JUNIOR, Renato Jales Silva; BENTO, Luiz Carlos. (orgs.). *Educação em perspectiva*. Campo Grande: editara UFMS, 2016. p. 43-58.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna*. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbernkian, 2006.

DIMAS, Antônio. *Espaço e Romance*. São Paulo: Ática, 1985.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Lígia M Pondé Vassallo. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São PAULO: Paz e Terra, 1996.

GUATTARI, Felix. Espaço e corporeidade. In: \_\_\_\_\_. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012, p. 135-149.

JUNOR, A. G. T; RUBIO, G. C; MATUMOTO, F. G. V. A conduta ética do professor com base na pedagogia da autonomia de Paulo Freire. In: *Akrópolis: Revista de ciências humanas da Unipar*, v. 17, n. 3, p. 149-158, jul./set. 2009. Disponível em: < <http://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/issue/view/278> > Acesso em: 22 jun. 2018.

POE, Edgar Allan. A filosofia da composição. In: \_\_\_\_\_. *Poemas e Ensaios*. Tradução de Oscar Mendes e Milton Amado. 2.ed. Rio de Janeiro: Globo, 1985. p. 101-112.



PIGLIA, Ricardo. *Formas breves*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

RATKE, Wolfgang. *Escritos sobre a nova arte de ensinar: textos escolhidos*. Tradução de Sandino Hoff. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VILELA, Luiz. O professor de inglês. In: MACEDO, Adriano (org.). *Retratos da escola*. Belo horizonte: Autêntica editora, 2012.

ZUIN, Antonio A. S. Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores. In: *Educ. Soc.* [online]. 2003, vol.24, n.83, pp.417-427. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000200005>>. Acesso em: 18 jun. 2018.