

O PROFESSOR DAS PRIMEIRAS LETRAS:
UMA IMAGEM EM PERSPECTIVA

Maria Helena de Moura Neves
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Universidade Estadual Paulista - Araraquara
mhmneves@uol.com.br

Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos
Universidade Presbiteriana Mackenzie
vasconcelos.pos@mackenzie.br

RESUMO:

Discute-se o papel do professor das “primeiras letras”, destacando o envolvimento da linguagem nesse campo. Avalia-se o fato de que a inserção da criança na educação institucional molda um estado novo para ela, e a linguagem é peça fundamental. Ressalta-se a figura do professor como aquele que, com o engajamento e o compromisso que lhe dão maestria, pode definir o olhar da criança sobre a comunidade e a sociedade em geral. Nesse sentido, recolhem-se impressões de mestres da literatura sobre a escola e sobre os professores que passaram por sua vida no trato com as primeiras letras, na demonstração de que esses artífices da palavra podem revelar o embate de faces que o processo de formação escolar institui.

PALAVRAS-CHAVE: educação escolar; primeiras letras; professores.

ABSTRACT:

This article presents a discussion on the role of the teacher of the “first letters”, highlighting the place of language in this field. It is evaluated the fact that the insertion of the child in institutional education will mold her into a new state, with language being its chief stone. In this space, it is emphasized the role of

a teacher who may shape, with engagement and commitment, the child's view of the community and society in general. In this sense, it has been gathered impressions from the literature's finest on school and on teachers that have come across their lives in treating the "first letters", demonstrating that these wordsmiths can reveal the clash of faces instituted in the process of schooling.

KEY-WORDS: school education; first letters; teachers.

Se minha mãe me aparecia triste e humilde – pensava eu naquele tempo – era porque não sabia, como meu pai, dizer os nomes das estrelas do céu e explicar a natureza da chuva... (Lima Barreto, 1995, p. 1)

Introdução

As incursões de estudiosos do papel do professor pelo terreno das "primeiras letras" têm percorrido os caminhos mais diversos, mesmo porque nada é estranho ao mestre da sala de aula, esse condutor por excelência do processo educacional. Entretanto, nesse terreno há um campo que recobre e recobra todos os outros, já que é naturalmente constitutivo de todos, o campo da linguagem. E é com esse fundo de motivação e de interesse que as reflexões deste estudo que vai à imagem do professor – especialmente do professor da primeira escola – se desenvolvem.

Não se trata de discutir a formação específica do professor de linguagem, de língua ou de línguas, mas trata-se de, a partir de reflexões básicas sobre a imagem do que realmente se considera um "professor", tentar pôr em questão o que mais intensamente fica envolvido na inserção – e especialmente na primeira inserção – da criança no ambiente escolar.

Não se pode deixar de considerar que a entrada na escola é a entrada nas "letras", com tudo o que isso possa significar na vida das pessoas. As crianças são postas em uma escola já usuários plenos da sua língua materna, ao mesmo tempo, seres humanos já inseridos na vida em sociedade, e, com certeza, peças de presença relevante e ativa na vida em comunidade. Entretanto, essa entrada na escola necessariamente vai moldar um estado novo para a criança, vai torná-la membro efetivo de uma nova "sociedade", que existe como ambiente de condução do processo institucional de educação. A "educação" da criança, obviamente, já estará em seu curso, e já pode até haver presente um adiantado estado de letramento, mas a entrada na escola é o momento mágico em que,

ao mesmo tempo que a apresentação das letras se faz institucionalmente (e solenemente), a linguagem é erigida como peça fundamental da construção de uma educação sacralizada pela própria força das instituições sociais. É na escola que, como mostra Kleiman (2002, p. 182), a oralidade será transformada, mediante a introdução (oficial, digamos) “do código formal da escrita, tanto superimpondo marcas formais da fala letrada [...], complementares às de outros registros, em outros contextos [...], como acrescentando alguns gêneros para descrever tarefas independentes do contexto [de sala de aula]”.

Ora, o cenário dessa ação institucional tem outro ator central além do aluno, o professor, e é dele, é do lugar em que ele próprio se ponha, é do papel que ele crie para si, que fica definido o lugar da criança nessa nova sociedade, e o seu futuro, na sociedade em geral.

Em cena, pois, a figura e o papel do professor na “educação formal”, com encaminhamento para o peso que os moldes dessa figura e desse papel possam assumir, na imagem que a escola deixará nessas crianças pela vida fora. A ideia é que, com as primeiras lições sobre o decalque institucionalizado das primeiras letras, terá entrado nas crianças a imagem do condutor do processo, e, com ele, a imagem da escola como instituição.

1. “Educação”

Delimitar o conceito de educação tem sido tarefa sobre a qual importantes teóricos e filósofos das Ciências da Educação se têm debruçado. As proposições guardam semelhanças entre si, mas, naturalmente, carregam marcas distintivas de cunho cultural, ideológico e/ou temporal.

Tomemos a conceituação liminar de Gusdorf (1970, p. 86) para quem a educação é a instauração da humanidade do homem. Considere-se, dessa maneira, que o trabalho da educação de um homem se concentra e se resume na formação de sua personalidade, uma obra de autoedificação, de domínio do homem sobre si, e que só pode resultar de um encontro do homem com si mesmo, de um enfrentar-se a si próprio capaz de promover a tomada de consciência da personalidade, capaz de respaldar a verdadeira existência, afinal. É dizer que se há de promover um encontro do próprio eu, uma como aparição de si a si próprio à custa de um domínio íntimo.

Por aí vai Paulo Freire (1983, p. 27-28) quando afirma que “a educação é uma resposta da finitude da infinitude”. Ou seja, a educação só é possível porque o homem, sendo inacabado e tendo consciência de seu inacabamento, sabe

que pode/deve sempre aprender, assumindo-se, então, como “o sujeito [e não o objeto] de sua própria educação”, processo incessante ao longo de toda a vida.

Foi a compreensão da importância dessa carência que caracteriza a espécie humana, e da sua especial necessidade de formação para a vida em sociedade, que levou as comunidades sociais à promoção de um aparato institucionalizado de formação dos indivíduos como seres humanos com solicitações resolvidas, e como cidadãos com prontidão para atender às solicitações da sociedade.

As reflexões deste artigo estão voltadas exatamente para essa educação, a educação formal, aquela que ocorre como fruto do processo de ensino-aprendizagem levado a efeito em instituições de ensino, e especialmente marcado pela entrada da criança no mundo da escrita. Tal processo ocorre, de modo intencional e planejado, em razão do ato de “ensinar” – tarefa do professor – e de “aprender” – tarefa do aluno –, ainda que se saiba que, no exercício diário da sala de aula, ambos aprendem.

O início da visão vai, pois, pela noção de ensino (e de alfabetização), mas apenas para ultrapassar a visão acanhada que muitas vezes se tem desse papel.

2. A figura do professor

2.1 *O professor como quem ensina*

Pelo que se resgata neste estudo, o verdadeiro ensino é, antes de tudo, uma relação humana, e a lição por excelência, como se observou na seção anterior, é a lição de humanidade. Desse modo, a escola é o espaço da educação formal em que o educando vai afirmar-se na coexistência, no respeito mútuo e no diálogo que surge do encontro de individualidades que se abrem, se oferecem, se doam e se aceitam, firmando, em pacto buscado, o crescimento individual.

Ora, é evidente que a lição de humanidade não se dá, mas obtém-se: surge de uma busca, de uma luta interior, de um reconhecimento das próprias razões de ser a que o aluno foi levado, no encontro com o mestre.

Desse encontro, o ensino é apenas um meio. É um meio que, pondo em contato professor e aluno, promove o embate de duas personalidades: elas se defrontam e se buscam, podendo marcar-se irreversivelmente. Dessa aproximação nasce o diálogo entre mestre e aluno, promotor do diálogo do aluno com si mesmo, no qual as questões que se levantem entre um e outro podem fazer nascer questões próprias, individuais, que levem àquela tomada de consciência que chega à autoedificação (GUSDORF, 1970, pp. 205 ss.). Pensemos no que isso significa naquela escola inicial em que a linguagem, a língua e a

própria materialidade da escrita assumem um estatuto particular de chave de significados e de lições de vida.

Como propõe Freire (2001, p. 79), os indivíduos transformam o mundo dizendo a palavra, e “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. Mais que isso, “não há [...] diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser *mais*, que não é privilégio de alguns [...], mas direito [...] de todos.” (FREIRE, 1983, p. 81).

Nada disso, porém, dispensa a necessidade de mobilização de um vasto repertório de conhecimentos para que o professor possa tomar uma posição segura sobre o trabalho profissional a desenvolver, e para que seja permitido “o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo” (GAUTHIER et al, 1998, p. 25). E tudo isso tem o vestido natural da linguagem, de que a criança está dotada desde pequena, mas a que, agora, o mestre faz somar o “sortilégio” da palavra escrita, ou seja, de um “outro domínio” e de um “outro poder”, forte e terrível, na sua constituição de permanência¹.

2. 2 O professor como quem “conhece”

Por isso, nenhum mestre verdadeiro considera que possui “a” verdade ou que alguém a possua, para, simplesmente, transmiti-la. Via de regra essa “verdade” se resume a conhecimentos particulares, e não é de esperar que o professor se contente apenas com eles, embora possam ser tidos como chave inicial de segurança e legitimidade da tarefa de ensinar.

A informação, se não é detalhe na educação formal, é margem. Além e acima dela está a formação, porque, além e acima da aquisição do saber está o mergulho no ser. Glorifique-se a ciência, glorifique-se a técnica, mas nenhuma situação pedagógica se limita a uma estrita situação de “fornecimento” de um saber especializado. Professor e aluno interagem, e a palavra – que revela e que entrega cada um ao outro – é a chave dessa comunhão formadora.

1 Cite-se Veríssimo, que, reportando-se à “primeira referência à prática de escrever” que se encontra na *Iliáda* (canto 6), diz o seguinte: “Para o público da época, a escrita era algo remoto e misterioso, e as marcas cunhadas em pedra ou argila, como descritas na *Iliáda*, um código esotérico e certamente sinistro. As marcas aprisionavam e imobilizavam as palavras, levavam-nas para outro domínio e lhes davam outro poder, diferente do poder comum, e do sortilégio compartilhado, da palavra dita.” (Luís Fernando Veríssimo, *Sinais mortíferos*. Crônica publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*. Disponível em pdf em: <http://www.scribd.com/doc/6936826/Verissimo-Luis-Fernando-Banquete-com-os-deuses>. Acesso em 06 jan. 2009).

O que está em questão no processo educativo não é, em última análise, o conteúdo de uma disciplina particular a ser transferido. O homem não estará “educado” pelo simples fato de ter sido informado – embora precisa e eficientemente – de uma soma considerável de verdades particulares. Essas muitas verdades podem lotar a memória, mas não são o que necessitava, na essência, o indivíduo em formação. Esse indivíduo, se exclusivamente bem informado em determinados e específicos domínios, estará ainda por formar, não terá sido tocado pela lição de humanidade de que fala Gusdorf (1970). Existe sempre o peso de uma autoformação e uma autoconstrução, que nascem especialmente dos questionamentos mais íntimos, sempre despertados, entretanto, na vivência do humano, em troca consentida, e muito particularmente por via do poder da linguagem.

Que haja razões interessantíssimas em foco, dados de informação altamente valiosos, determinadas regras de grande validade, não será a sua transmissão que há de cumprir a finalidade educativa. A soma de verdades particulares não é a verdade humana total. Do mesmo modo, a soma de todos os saberes particulares – mesmo que fosse possível existir em um só homem – poderia, quando muito, chegar a um saber totalizado, nunca à sabedoria que promove a plena consciência de si.

Se, modernamente, a formação profissional especializada dos professores tende a sobrepor-se, festejadamente, à formação geral (TARDIF et al., 1991, p. 224), entretanto ela não representa, em si e por si, a verdadeira sabedoria.

2.3 Afinal, o professor como quem “forma”

Mas essa busca – imprescindível – de si mesmo não pode esgotar-se em si. O conhecer-se – ato primeiro – deve ser propulsor do que Freire (1983, p. 16) chamou de “atos comprometidos”, desvelados pela curiosidade, pelo conhecimento. “É preciso que [o homem] seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele”: saber-se criticamente, assumindo responsabilidades e comprometendo-se – com si mesmo e com o outro. Segundo Freire (1983, p. 81), “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. Daí a importância da educação, sempre formadora. E daí a importância da tomada de consciência e da posse do valor da palavra, que liberta porque insere, realmente, cada um e todos em um lugar de significação e de visão de mundo.

Educar visando à formação de cidadãos críticos é o desafio que instiga todo aquele que se pretende um educador. Para a consecução de tal tarefa,

tem de ser o professor, ele mesmo, um profissional reflexivo, com uma prática igualmente reflexiva, que só se efetivará quando deixar de ser episódica, superficial, para transformar-se em uma “postura reflexiva” (PERRENOUD, 2002, p. 13), que, impregnando o ato de analisar a prática docente, contribua para a sua constante reformulação.

Ser professor significa entrar em parceria, compartilhar as motivações e comungar os propósitos, concertar as posturas e engajar os compromissos, negociar as ações e propiciar as reações, partilhar sempre a palavra que forma, com consciência, e, acima de tudo, com doação. É assumir, com humildade, que o sujeito do processo de ensino-aprendizagem é o aluno, a quem, ele, envidando sua competência técnica e todos os seus esforços, pretende ver pela educação transformado.

3. A missão do professor

A lição de GUSDORF (1970) e as preciosas lições do nosso educador Paulo Freire (1983; 2005) podem respaldar uma reflexão valiosa sobre a função – e, particularmente, sobre a missão – do professor, em uma sala de aula.

3.1 O mister

Ao professor cabe assumir a verdade de sua missão de mestre de humanidade (GUSDORF, 1970). Acima do programa que ele há de cumprir – porque é um profissional honesto e cioso –, acima de todo aquele conteúdo fabuloso que ele traz como cabedal e que cuidadosamente reorganizou para adequá-lo à capacidade de seus (tão diversos) alunos, acima da disciplina particular que ministra, existe uma verdade humana que há de estabelecer-se a partir de sua atuação, e é para isso que ele tem de ser preparado. Há de haver ciência na base e história no condicionamento, bem como arte e técnica na atuação docente, sempre, porém, com forte investidora na humanidade (NEVES, 2013), de que será testemunho constante a palavra.

No diálogo do professor com seus alunos, questões particulares serão propostas, de ambos os lados, mas a relação humana que se estabelece há de fazer brotar, por trás destas, outras questões mais profundas, e – o mais importante – questões que indagarão o íntimo de cada um, e promoverão a tomada de consciência, o encontro do eu, condição para o encontro com o outro. Cada lição há de ser um debate muito mais amplo do que aquele que o conteúdo particular da disciplina especialmente suscita. Alguma coisa melhor, mais fun-

damental esperam (e merecem) aqueles alunos em formação. Cada um busca a si próprio e à humanidade, e espera, do mestre, ensino, auxílio e apoio para, em interação, caminhar nessa trilha.

Saiba-se o professor incumbido desse mister, acima de tudo; saiba que cada aluno o interroga e o solicita, e aguarda dele um sopro de espírito, mais que um fluxo de noções a respeito de um determinado campo do conhecimento. Saiba, principalmente, que lhe cabe um papel no destino de cada aluno que lhe cai nas mãos. Interiorize o ensinamento socrático de que o principal do ensino é algo que não se ensina, mas que é dado em acréscimo do que se ensina.

3.2 O engajamento

Mas saiba, também, o professor, que ele não escapará à apreciação de seus alunos, o que, segundo Freire (2005), tem importância capital para o seu desempenho.

Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (FREIRE, 2005, p. 97)

Não há ação educativa efetiva que não seja efeito e resultado das relações interpessoais estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem (Tavares, 1996). Nessa inter-relação, o professor é autoridade em seu saber particular e experiência, mas, nela, ele debate com o aluno, ele interroga, se interroga e é interrogado. Ele ensina e também aprende. Há, com certeza, um debate, para lá do debate da inteligência, que não pode ser posto de lado, porque especialmente para isso o professor deve crer que está aí: para ajudar seus alunos a serem eles mesmos e desenvolverem – por meio de uma educação não restritiva – “o ímpeto ontológico de criar” (FREIRE, 1983, p. 32).

Técnicas transferem-se, saberes também, mas isso é “ensino”, e a realidade profunda da atividade docente é mais que isso. Por trás do saber e da competência especializada do professor, que o aluno respeita e admira, ele espera uma qualidade de ser, algo de essencial que poderá promover, dentro dessa relação que se estabelece, uma lição para a vida. “As palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou nada valem” (FREIRE, 2005, p. 34). Mas a palavra é a força do exemplo, e aquele território conferido ao professor como introdutor das “primeiras letras” lhe dá um poder que não lhe é lícito desprezar.

3.3 O compromisso

Não se pode entender que os programas de ensino, ou seja, a disciplina específica, deva ser servida. Pelo contrário, ela existe para servir. Mais que isso, as próprias lições de vida não é só o professor que oferece, entretanto ele é o mestre por excelência, já que lhe é dado o ensino como instrumento: são-lhe propiciadas ocasiões preciosas de contato mediante as quais ele, se for de fato mestre, irá possibilitar a existência ao aluno, ajudando a deslindar as contradições íntimas de cada um e do seu meio, e obtendo, assim, que cada um possa emergir, como bem afirma Freire (2005), afastando-se do pensamento ingênuo, que será superado pelo pensamento crítico, nessa comunhão com o professor formador.

Testemunha das inquietações e angústias de cada discípulo, o professor tem um compromisso que é irrecusável. Mesmo que aparentemente fuja desse testemunho, ainda assim a sua fuga será um testemunho. A essência é esta: de tudo que sabe, e conhece, e explica, e desenvolve, e pode... seja o professor não um modelo, mas vivência e prova, como mostra Gusdorf (1970, p. 253;257). Ele também mostra que não existem diante do professor apenas inteligências mais, ou menos, ávidas e memórias mais, ou menos, cumpridoras: há em jogo um sentido total da personalidade, e o fechamento de sistemas estanques e isolados é alienação e deformação, o oposto do que deve buscar a educação. Existe um conjunto pessoal implicado, e que não pode ser ignorado. Cada incidente tem seu lugar num contexto, e o que importa não é o acontecimento, mas seu significado na realização total de cada indivíduo, e na busca e conquista tanto do “eu individual”, como do “eu social”.

Envolvidos num processo que os une, professor e alunos, submersos num esforço de contínua busca, nesse correr de ações e reações, fatalmente se transformam. Não há como emergir de águas tão ricas e profundas sem que algo mude com vantagem! E no centro desse papel formador está a vivência da linguagem, com aquele sentido que a lida com a palavra, e com o que ela diz e faz, tem, no ambiente da primeira escola.

3.4 Afinal, a maestria

O professor que se contenta em ensinar “um” saber estará, sem o perceber, ensinando que os saberes, em si sós, são insuficientes. O saber profundo leva exatamente à compreensão de que não se pode saber tudo, e, daí, à compreensão das limitações do homem, o que é, afinal, a verdade humana. O professor que

não se ocupa da formação integral de seu aluno, ainda assim, dará lição, nesse campo, com sua omissão – mas será uma triste lição. Nada de um “mestre”.

Por outro lado, não pode, ainda, o professor esquecer-se de que “a educação é uma forma de intervenção no mundo. É uma intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*” (FREIRE, 2005, p. 98). A consciência de que a escola tem, paradoxalmente, esses dois papéis, de continuísmo e de inovação ou ruptura, é o que dá ao professor a correta dimensão de seu próprio papel e de seu compromisso.

Aí está a grande responsabilidade da missão de mestre, no intento do que prega Gusdorf (1970). Há um sentido e um valor na vida em que temos de crer, e ao professor cabe a grande responsabilidade de afirmar esse sentido e testemunhar esse valor. Há em sua própria vida esta verdade: o mestre é alguém, e o testemunho do sentido e do valor de sua vida preenche a expectativa dos seres em formação. Serão postos em causa os valores humanos, e a partir daí o aluno aceitará como natural a tarefa de ser alguém, um alguém diferente do mestre, com uma história diferente da do mestre, com uma verdade essencialmente sua e só sua. E, no seu verdadeiro papel, o professor terá operado essa revelação mediante o testemunho da verdade que ele ofereceu, na ultrapassagem da exposição de seu saber.

Entra aí a noção fluida e impalpável de *éthos*², que envolve todas as ações humanas, especialmente as que se dão na lida com a linguagem. Entra aí a figura do mestre, constituída pelo que ele expõe em sua conduta, na qual se inclui a sua palavra: o que ele faz e o que ele diz (especialmente o que ele diz que faz) moldam a imagem que, por si, ele cria de si, aquela imagem pela qual ele se mostra e se oferece ao ser que lhe foi entregue ainda em formação.

Ora, no trato escolar, se houve educação, o que existiu não foi uma transferência – de mente a mente – de respostas prontas, de decisões acabadas, de verdades feitas. A verdadeira lição, a que toca a condição de “humano”, não é representada, é testemunhada, com a conduta dos atos e a conduta da linguagem. E é esse testemunho que dá ao professor a possibilidade de legitimar a missão que lhe é conferida.

2 Na sua origem aristotélica, o *éthos* é entendido como o “caráter” (que envolve honestidade, *epiékheia*), mediante o qual se persuade com aquilo que é digno de fê (*Retórica*, 1356a4-5). Hoje, tem-se uma visão discursiva do *éthos*, a qual é explicada em Maingueneau (2008) por via da mudança das condições do exercício da palavra publicamente proferida, o que se evidencia pela mudança de foco de interesse dos analistas da comunicação, deslocada daquela “apresentação de si” para o “look” (p. 11).

4. Um exame de fatos

4.1 *O olhar no passado*

Até agora, as ideias e o ideal. E os fatos?

Especificamente falando de Brasil, hoje a grita é geral contra o (mau) estado da educação: falta de políticas públicas consistentes, de proposições efetivas, falta de condições operacionais, falta de sustentação pedagógica, e mais um elenco sem fim de carências e descaminhos, atestando o descontentamento geral com a baixa qualidade da educação no país.

O professor, ator central dessa dramática situação, às vezes é poupado, nas críticas, em uma primeira instância, com o argumento e a justificativa de que ele é um profissional que ganha pouco e que, conseqüentemente, “não poderia fazer melhor”. Mas engana-se quem pensa que essa “ressalva”, que aparentemente “salva” o professor das críticas, vai no sentido de tê-lo em boa conta: o que mais se percebe, no raciocínio que por aí se desenvolve, é a ideia de que, se se pagasse mais dignamente, poderiam ser recrutados professores (idealmente) melhores do que os que aí estão. Tal argumentação encobre o descaso com que tradicionalmente tem sido tratada a profissão docente, que, para alguns, é abraçada por quem não teve condição (ou competência?) para trilhar outro caminho.

É também corrente outra visão negativa dos professores de hoje, em comparação com os de “antigamente”, tão valorizados pelos alunos, pela família, tidos como figuras de grande respeito e prestígio na sociedade: verdadeiramente, “mestres”. O que essa argumentação saudosista está encobrendo é uma visão elitista de educação, discriminadora das classes populares, que hoje, finalmente, têm acesso à escola. Ser bom professor para poucos, para os filhos da elite bem nutrida e bem informada não tem parâmetro de comparação com o educador de hoje, dessa escola democrática com a qual se tem sonhado desde o Manifesto dos Pioneiros de 1932³.

E, além disso, cabe perguntar se os mestres do passado teriam sido tão melhores assim.

3 O Manifesto dos Pioneiros (1932, p. 42) veio defender a educação pública, obrigatória, gratuita, laica e mista, responsabilizando o Estado – e não só a família – pela educação do povo e reconhecia “[...] a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social”.

4.2 Uma recolha dos ecos. Com a palavra, mestres da nossa literatura

Esse breve panorama que acaba de ser traçado traz o ensejo de verificar-se a existência de ecos que possam dar alguma imagem do que realmente existe como “depoimento” sobre os tão saudosos mestres de “antigamente”. Nessa empreitada, pareceu um caminho legítimo ir buscar na literatura as impressões sobre a escola e sobre os professores que passaram pela vida de escritores que escolheram incluir, em suas obras, referências de tal ordem. Pareceu, também, legítimo que se fosse, preferentemente, para um tempo já distante, no sentido de ilustrar melhor o contraste, e especialmente no sentido de orientar uma avaliação do que teria sido a imagem do “mestre” antes da grande transformação social que o século XX viveu e testemunhou.

Aqui se traz, nesse percurso escolhido, a voz de alguns de nossos mais conhecidos romancistas⁴ que puseram em cena, nas suas narrativas, personagens com algo a dizer sobre sua escola e sobre seus professores. Fiquemos, especialmente, na primeira escola, exatamente aquela que hoje é o centro das mais disseminadas e pesadas críticas e queixas. E passemos por tópicos que possam fazer chegar a alguma ideia do que haveria de tão diferente no modo de sentir e de avaliar a escola e o professor, e que possam revelar se, na verdade, a avaliação que então se fazia toca de alguma maneira o cerne daquilo que um estudioso da questão, nos dias de hoje, valorizaria.

Uma primeira questão: Por tudo o que vem dito, ia-se à escola para quê? O que se observa é que os motivos que aparecem são, em geral, dos pais ou da “gente grande”, não da criança, e é quase uma constante o utilitarismo das motivações. Para encorajar a entrada de Leonardo na escola, em *Memórias de um sargento de milícias*, dizia o padrinho que ele precisava aprender alguma coisa “para vir um dia a ser gente” (p.31), e, na mesma direção, diz o menino do *Conto da escola*, que estudava porque o pai sonhava para ele uma posição comercial: “tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro” (p.548). Parece que, até aí, nada mudou, os ideais vão sempre, mais decididamente, para o “ser alguém na vida”, para as questões práticas da profissionalização e da inserção no mundo do trabalho.

4 O pequeno conjunto que nos serve de amostra abriga, cronologicamente, obras da segunda metade do século XIX e da primeira metade do século XX, dos seguintes escritores: Manuel Antônio de Almeida (*Memórias de um sargento de milícias*, 1ª edição em 1854); Machado de Assis (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, 1ª edição em 1881, e *Conto da escola*, 1ª edição em 1884); Aluísio de Azevedo (*Casa de pensão*, 1ª edição em 1884); Graciliano Ramos (*Infância*, 1ª edição em 1945).

Até hoje, a escola brasileira representa, e não só no ideário das classes populares, a porta de acesso a uma melhor condição socioeconômica. A profissionalização via certificação escolar pode, de fato, oferecer oportunidades numa sociedade que ainda se faz, e, nesses casos, a escola passa a representar a possibilidade de essa mesma sociedade – desigual e muitas vezes perversa – redimir-se de injustiças de modo algum explicáveis.

Entretanto, vista do lado das crianças que entrariam para a escola – e revelando o que elas esperavam encontrar lá – com toda a certeza os tempos são outros. Já não se imagina, para hoje, quando a educação infantil se tornou uma realidade legitimada quase universal, o que está dito em *Infância*, por exemplo, em que a escola é um castigo, pois, “segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam crianças rebeldes” (p.116). É desta maneira que o menino recebe a notícia de que seria “metido” na escola: “A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça” (p.116). E é com as seguintes palavras que, em *Casa de pensão*, vem narrada a entrada de Amâncio na escola: “Aos sete anos entrou para a escola. Que horror!” (p.26).

Uma segunda questão, fundamental nestas reflexões, é esta: O que oferecia a escola às crianças? Na escola de *Infância*, começam por ensinar ao menino as cinco letras – ABCDE –, aprendizagem feita em “cantiga fastidiosa” (p.109). Em seguida, ele tinha de gaguejar sílabas, e, depois de as gaguejar, reuni-las em palavras e, “engolindo sinais, articular um período vazio” (p.111). Ou seja, o professor era, literalmente, “das primeiras letras”, sem a mínima visão do papel da linguagem, e, especificamente, do valor da escrita. Vêm os “conceitos sisudos” que o aluno lê sem entender, como: “Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.” Quanto tempo ele ficou tentando descobrir quem era o Terteão! E Graciliano exemplifica bem a ausência de uma verdadeira condução de aprendizagem nas escolas: o aluno escreve nos seus trabalhos escolares, “1899”, “1900”, e nem sabe que aquilo é data. E o diagnóstico é este: “Eu achava estupidez pretenderem obrigar-me a papaguear de oitiva. Desonestidade falar de semelhante maneira fingindo sabedoria.” (p.234).

Por aí parece que estamos quase na mesma...

Dentro daquele ambiente pedagógico que os autores literários aqui invocados deixam ver, nas obras em exame, a única qualidade escolar valorizada explicitamente é a capacidade de memorização. Em *Memórias de um sargento de milícias*, o padrinho fica contente com a “memória” do rapaz. E em *Casa de pensão* também lemos: “O Pires nunca explicava: – se o pequeno tinha a lição de memória, passava outra” (p.32).

Brás Cubas é quem dá, afinal, a grande lição, quando opta por saltar “por cima da escola, a enfadonha escola” (p.23), em suas memórias. E ele pergunta: “Que querias tu, afinal, meu mestre de primeiras letras? Lição de cor e postura na aula...” (p.24). Lamentemos: naquele tempo era só o que se pedia, e, pelo que se vê por aí, muito disso permanece!

Então, vem a terceira e mais importante questão: qual a figura do professor retratada nas obras? Deixemos completamente de fora os castigos, as punições, e, especialmente, a palmatória daqueles tempos. Não há por onde trazer à baila essa triste história, com a qual o presente nem dialoga, mas ela é importante, neste laudo, porque não é possível ignorar que aquela disciplina duramente controlada era o pano de fundo das ações e atitudes do professor, bem como dos julgamentos que o professor mereceu. De fato, ela responde pelo que se poderá dizer dos testemunhos colhidos. Em *Infância*, Graciliano diz que, com a professora “de olhos raivosos” (p.180), a munheca do menino “endureceu” e a cópia se povoou de borrões. E mais, o que o menino esperava da vida na escola era isto que lemos a seguir, era esta dolorosa “lição de humanidade” às avessas que está na sua fala: “Certamente haveria... um homem furioso a bradar-me noções esquivas.” (p.117). Ainda, em *Casa de pensão*, o que vem dito é que, como “qualquer manifestação de antipatia redundava fatalmente em castigo, as pobres crianças fingiam-se satisfeitas; riam muito quando o beberão dizia alguma chalaça, e afinal, coitadas! iam-se habituando ao servilismo e à mentira” (p.26).

Nos trechos em que a simples rigidez do tratamento dispensado aos alunos não está posta em cena, o que sobra é displicência e alheamento dos “mestres”. *Infância* apresenta o “professor Rijo, aposentado, rábula distinto” (p.212), mas que “tomava as lições rapidamente, encoivarava algumas perguntas e dava logo as respostas, sem esperar que acertássemos ou errássemos.” (p.212). O professor do *Conto da escola* lia jornais durante o exercício dos alunos, e o professor de Brás Cubas, configurado no tom característico de Machado de Assis, não é bom nem mau, é apenas inexpressivo: o que ele faz “durante vinte e três anos, calado, obscuro, pontual” (p.24) é “sentar, bufar, grunhir, absorver uma pitada inicial” e chamar os alunos depois “à lição” (p.24). E mais uma vez vem o exemplar laudo de Brás Cubas sobre seu professor: Passou “sem enfadar o mundo com a sua mediocridade” (p.24). Que lição tão forte é essa, a da imagem pífia que tem o professor que não se dá e não se doa em linguagem!...

Da imagem do professor de hoje, o que dirão um dia as nossas crianças que chegarem a compor “romances”?

4.3 O olhar no presente e no sempre

O modelo da escola tradicional insistentemente persiste, aqui e ali. Por mais que, em teoria, os métodos de ensino e as teorias de aprendizagem tenham avançado, ainda hoje a escola, negligentemente, deixa de olhar para seu aluno real, e não busca transformar o ensino em uma ação voltada para as efetivas necessidades dos educandos. A educação bancária, reprodutora e alienante, persiste em muitas escolas por todo o país, sem que se abra o caminho às crianças para a descoberta crítica do mundo que as rodeia.

Felizmente já nos distanciamos, e muito, dos castigos corporais, deixados num passado ainda recente, mas sem qualquer possibilidade de reinstauração.

A sociedade de hoje impõe o consenso de que ao docente cabe conhecer os limites de sua autoridade, para que dele parta a sustentação de um legítimo ambiente educacional em sala de aula, ambiente que se define exatamente pelo respeito aos limites de poder, de lado a lado, o que, por princípio, bane o autoritarismo.

Mas, se o professor autoritário não é aquele profissional que se espera numa perspectiva de escola democrática, voltada para a formação integral de cidadãos autônomos e críticos, não o é também aquele profissional omissivo e permissivo, o professor *laissez-faire*, que larga as rédeas da ação educativa ao acaso, num silêncio e num descaso que abrem espaço a que lideranças negativas possam exercer o controle das ações.

É por onde vai Paulo Freire (1997, p. 118) quando afirma que todo educador de opção democrática se vê diante de um grande dilema: a busca do limite sem perder de vista a liberdade. Segundo o autor, quanto mais a liberdade assumir o limite como necessário, de mais autoridade ela se revestirá, pois são os limites que garantem a própria liberdade.

O que a escola, por destinação, busca, é o exercício democrático da ação docente, cuja legitimidade consiste exatamente em o professor saber ouvir o aluno, e, por essa via, reconhecê-lo como o sujeito de sua própria aprendizagem. Os alunos, ainda que complementem as ações em sala de aula, como o outro polo da ação educativa que são, certamente terão expectativas com relação ao professor, emanadas do próprio papel profissional que este desempenha, tudo a configurar continuamente uma saudável relação de respeito mútuo.

Para ser, de fato, educador, o professor há de exercer sua capacidade de, criticamente, conduzir e sistematizar o processo de ensino-aprendizagem. O caminho é o estabelecimento de uma relação dialógica com o educando para exercitá-lo “na arte do raciocínio crítico, na observação apurada dos fatos e

na organização e correção do pensamento” (VASCONCELOS; BRITO, 2009, p. 93). O educador há de estar consciente de que ensinar é muito mais do que simplesmente transmitir conhecimentos – ainda que seja imprescindível trabalhar um dado conteúdo proposto, insista-se – e procurará levar o aluno a (re)pensar reflexiva e criticamente as noções dadas e recebidas. Mas faltando a interação consentida e bem vivida, faltam as ações produtivas.

Em síntese, é preciso crer que a educação seja, apesar de todas as dificuldades que se venha a enfrentar, um caminho de intervenção no mundo, uma intervenção na qual o bom domínio da linguagem, terá papel fulcral.

Qual será, então, o professor capaz de favorecer a educação desse homem crítico e consciente de seu papel no mundo e do seu poder de intervenção? Certamente não será o professor que, em suas aulas, não abre espaço para a manifestação espontânea do alunado, para a análise individual, para a discordância em argumentos bem fundamentados e, principalmente, para a curiosidade claramente manifestada. Não será, tampouco, aquele professor burocrático, despreocupado, alheado da realidade de seus alunos, tratados como se fossem todos iguais, e avaliados segundo um molde mal sustentado de aluno e de escola.

O professor que permanecerá bem na lembrança de seus alunos certamente será o que se compromete com o ato de educar e tudo o que tal ato significa em termos de autenticidade e de seriedade profissional. É especialmente aquele que tenha estabelecido com os alunos uma permeação de conhecimentos com qualidade para marcá-lo na memória discursiva que vai guiar sua atuação para sempre. Para ser lembrado positivamente por seus antigos alunos, o professor há de assumir uma postura dialógica mediante a qual o contraditório possa ocorrer sem melindres ou revanches. Ele terá de ser aquele mestre que garante aos educandos um espaço de reflexão autêntica no qual, a partir deles mesmos e de suas relações com o mundo, possam comunicar-se sem tropeços nas trocas em comunidade, para criticamente atuar em sociedade.

Não à-toa uma das poucas passagens em que a primeira escola vem lembrada na literatura com respeito e ternura tem uma relação direta com o desejo e o prazer de uma linguagem solta e resolvida: é aquela em que, nas *Recordações do escrivão Isaías Caminha* (de onde saiu nossa epígrafe), vem narrado que ele entra no curso primário completamente motivado: quer ter aquela “faculdade de explicar tudo” (p.45) que via no pai, e com isso conseguir “o superior respeito dos homens” e “a superior consideração de toda a gente.” (p.45).

Esse é o “mestre”!

5. O recolher das lições

A maior parte dos móveis de tantos descabros trazidos pelos textos literários comentados são questões superadas pelo evoluir da vida social, da cultura e dos padrões. As lembranças que aqui se trouxeram serviram apenas para mostrar que, se olharmos apenas os problemas e as queixas que hoje gritam diante de nós, julgando que tudo o que há de mau é novo, não estaremos amparados para avaliação de quais seriam as modificações desejáveis.

Este artigo começou por questões atemporais, com lições magistrais que valem para hoje como para ontem e para sempre: a educação é “uma resposta da finitude da infinitude” (Paulo Freire), a educação é “a instauração da humanidade no homem” (Georges Gusdorf). Nessa inspiração, e nessa mesma atemporalidade, o que se afirmou aqui, na essência, foi que “a escola é o espaço da educação formal em que o educando vai afirmar-se na coexistência, no respeito mútuo e no diálogo que surge do encontro de individualidades que se abrem, se oferecem, se doam e se aceitam” (seção 2.1).

Isso tem de continuar sempre afirmado e buscado, dentro de toda e qualquer “temporalidade”, por mais adversa que ela seja. Lembremos a lição de Kleiman (2002, p. 182) de que o letramento da criança depende do “contexto em que ele é desenvolvido, isto é, da agência de letramento por ele responsável”, e de que, hoje, “as instituições políticas são das mais efetivas agências de letramento, aproximando muito rapidamente a oralidade dos sujeitos não alfabetizados da oralidade letrada”, o que facilita, por exemplo, a consciência da necessidade das formas de argumentação, no sentido de o indivíduo “alcançar o que quer e influenciar os outros”. Trata-se de condições altamente positivas, mas, por outro lado, a sociedade atual apresenta novos e graves problemas e perigos para o cumprimento dos verdadeiros caminhos de um “espaço pedagógico” que garanta aquela “solidariedade” “entre educador e educandos” condicionadora da “aprendizagem democrática” que Freire (2005, p. 97) prega, e que aqui se invocou. De todo modo, exatamente aos que se pretendem “mestres”, a lição sobre o que significa, realmente, **educar** tem de continuar a mesma, não barateada nem comprometida com nada que a desvie do ensinamento socrático de que, quando se ensina, sempre algo tem de vir como acréscimo! Assim também deve ser a atenção à posse consentida e feliz da linguagem, esse apanágio do ser humano de que a lição de humanidade por excelência se faz.

Afinal, o educador tem de saber que lhe cabe conduzir-se de modo que nunca seja por sua culpa ou por sua causa que algum ex-aluno, quando der seu

depoimento sobre a escola que teve, chegou a dizer, como disse o narrador de *O Ateneu*, de Raul de Pompeia: “Era assim o colégio. Que fazer da matalotagem dos meus planos?”⁵

Referências

- ARISTÓTELES. *Rétorique*. Texte établi et traduit par M. Dufour et A. War-telle. Paris: Les Belles Lettres, 1973.
- BARRETO, Lima. *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*. São Paulo: Ática, 1995. Disponível na Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro, <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. Acesso em 14 jun. 2012, às 22 h.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 30 ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2001.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâ-*

5 É interessante lembrar que assim se narra a manifestação do pai de Sérgio, na entrada do menino no colégio:

“Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta.” Bastante experimentei depois a verdade deste aviso, que me despia, num gesto, das ilusões de criança educada exoticamente na estufa de carinho que é o regime do amor doméstico, diferente do que se encontra fora, tão diferente, que parece o poema dos cuidados maternos um artifício sentimental, com a vantagem única de fazer mais sensível a criatura à impressão rude do primeiro ensinamento, têmpera brusca da vitalidade na influência de um novo clima rigoroso. Lembramo-nos, entretanto, com saudade hipócrita, dos felizes tempos; como se a mesma incerteza de hoje, sob outro aspecto, não nos houvesse perseguido outrora e não viesse de longe a enfiada das decepções que nos ultrajam.

Eufemismo, os felizes tempos, eufemismo apenas, igual aos outros que nos alimentam, a saudade dos dias que correram como melhores. Bem considerando, a atualidade é a mesma em todas as datas. Feita a compensação dos desejos que variam, das aspirações que se transformam, alentadas perpetuamente do mesmo ardor, sobre a mesma base fantástica de esperanças, a atualidade é uma. Sob a coloração cambiante das horas, um pouco de ouro mais pela manhã, um pouco mais de púrpura ao crepúsculo — a paisagem é a mesma de cada lado beirando a estrada da vida. Eu tinha onze anos.”

(POMPEIA, Raul. *O Ateneu*. 16ª ed., São Paulo: Ática, 1996. Disponível na Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo. Acesso em 24 jun. 2009).

- neas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUI, 1998.
- GUSDORF, Georges. *Professores para quê?* Tradução de João Bénard da Costa e António Ramos Rosa. Lisboa: Moraes, 1970.
- KLEIMAN, Angela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (org.). 1.ª reimpr. *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 173-203.
- MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-29.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. *A reconstrução educacional do Brasil*. Ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.
- NEVES, Maria Helena de Moura. A linguagem e a visão de linguagem na formação em Letras. *Revista de Filologia e Linguística*. São Paulo, v.15, n. 2, 2013, p. 595-606.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.
- TAVARES, José. *Uma sociedade que aprende e se desenvolve: Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora, 1996.
- VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires. *Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

Recebido em 3 de julho de 2014.

Aceito em 24 de agosto de 2014.