


---

PEDAGOGIA

---

**JOSÉ ELIAS VITAL**

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: UMA  
DISCUSSÃO A PARTIR DAS MEMÓRIAS, DA  
CONFIGURAÇÃO DA ESCOLA E DAS  
TEORIAS PEDAGÓGICAS.**



Rio Claro  
2010

JOSÉ ELIAS VITAL

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: UMA DISCUSSÃO A PARTIR  
DAS MEMÓRIAS, DA CONFIGURAÇÃO DA ESCOLA E DAS  
TEORIAS PEDAGÓGICAS.**

Orientador: LAURA NOEMI CHALUH

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de LICENCIADO EM PEDAGOGIA.

*Rio Claro*

*2010*

370.15 Vital, José Elias  
V836r A relação professor-aluno : uma discussão a partir das memórias, da configuração da escola e das teorias pedagógicas. / José Elias Vital. - Rio Claro : [s.n.], 2010  
67 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) -  
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro  
Orientador: Laura Noemi Chaluh

1. Psicologia educacional. 2. Relação professor-aluno. 3. Memória e experiência. 4. Tendências pedagógica. 5. Literatura. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP  
Campus de Rio Claro/SP

Dedico esta obra  
primeiramente a Deus; a  
minha família; a meu avô (*in  
memorian*); e a professores e  
amigos que conheci ao longo  
do curso.

## **Agradecimentos**

Agradeço primeira e naturalmente à Deus, por estar aqui hoje, por ter me acompanhado todas as vezes que chorava lá na primeira série, até hoje em minhas viagens de idas e vindas da faculdade, inclusive por ter passado no temível e tenebroso vestibular, que tanto azucrina e estressa os jovens formandos do Ensino Médio.

Agradeço meus pais, pela educação que recebi e todas as vezes que por ventura vieram a se sacrificar para que pudesse estudar.

Agradeço a uma pessoa em especial, a qual o nome guardo em segredo, pela compreensão, dedicação, carinho e por fazer parte de minha vida.

Agradeço a todos os professores que contribuíram para minha formação (de forma positiva ou negativa) durante a escolarização básica.

Agradeço a todos os funcionários da Unesp que colaboram para esta minha estadia como universitário, a iniciar pelo Marco Antonio, quem fez minha matrícula e me orientou sobre o meu primeiro dia na Universidade. E, também à professora Maria Isabel... sem estes possivelmente não teria permanecido no curso. Não esquecendo da Cecília (Ciça) da vice-diretoria e do Elton da seção de graduação, pela atenção e dedicação em todas as vezes que necessitamos.

Agradeço a todos meus colegas sala e amigos que conquistei ao longo do curso.

E, por fim, mas não em ultimo lugar (muito pelo contrario) agradeço à minha orientadora, quem tantas vezes me socorreu, orientou e incentivou.

A todos, ainda somados aos que não citei acima, mas que de alguma forma colaboraram nessa minha trajetória meus sinceros agradecimentos.

## Resumo

Para iniciar a escrita do TCC, foi elaborado um memorial onde resgato memórias de minha infância, meu ingresso na escola, até os dias de hoje, no intuito de falar da influência que a relação professor-aluno teve em minha formação. Dessa forma, observei a força dessas memórias. No diálogo com Benjamin, discuto a importância da escrita do memorial e do registro de nossa história. Num segundo momento investigo a configuração da escola e as diferentes tendências pedagógicas para, a partir de diferentes teóricos, compreender como é concebida a relação professor-aluno na escola. Valendo-me da literatura analiso alguns contos onde autores consagrados falam de suas lembranças na relação com seus mestres ou professores. Assim, procurei estabelecer um diálogo entre minha história pessoal com autores teóricos que tratam da configuração da escola e das tendências pedagógicas e, outros do campo da literatura. Por fim, apresento conclusões e sugestões para se pensar na relação professor-aluno, na sala de aula, a partir da "reciprocidade".

*Palavras chave:* relação professor-aluno; memória e experiência; tendências pedagógicas; literatura.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	7
2. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO REGISTRO DA MINHA HISTÓRIA. ..	10
2.1. O registro de minha história .....	10
2.2. A relevância de um memorial .....	11
2.3. Minhas memórias .....	14
3. A CONFIGURAÇÃO DA ESCOLA E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO. ....	20
3.1. Tentando compreender a escola a partir de sua configuração .....	20
3.2. Analisando algumas tendências pedagógicas supostamente presentes na escola .....	32
3.3. Considerações acerca da abordagem tradicional .....	35
4. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A LITERATURA: UMA PERSPECTIVA... .....	41
4.1. O encontro do livro .....	41
4.2. A relação professor-aluno no livro .....	42
4.3. No derradeiro capítulo: Rumo à conclusão .....	54
5. CONCLUSÕES .....	59
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65
7. ANEXO.....	67

## 1. INTRODUÇÃO

Em minha vivência com a instituição escola, desde quando era aluno nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sempre percebia que as relações professor-aluno eram diferentes. Via que cada aluno era diferente. Por um lado havia os que respeitavam a professora; os que realizavam a tarefa; os que, segundo ouvia falar, se comportavam bem... Por outro lado, havia também os que eram o oposto a tudo isso: não se comportavam bem; não faziam a tarefa; respondiam mal o professor, etc. Desde aí comecei a inquietar-me pelas diferenças que conseguia enxergar nas relações estabelecidas entre os professores e os alunos no interior da sala de aula.

Hoje, com a visão de ‘professor’ ou ‘pesquisador de educação’, vejo que isso continua me ‘atormentando’. Assim, este trabalho se desencadeia, basicamente, graças a boa e velha questão que envolve as relações escolares, especificamente, a forma como elas se dão dentro da sala de aula. Lembro que tais relações sempre me pareceram ‘estranhas’ e elas perduraram durante toda a minha passagem pela escola enquanto aluno. Hoje, vejo-me novamente diante deste dilema e busco aqui subsídios para fundamentar e apaziguar tal inquietação.

Alguns teóricos apontam a necessidade de considerar as tendências pedagógicas para compreender as concepções que embasam o pensamento do professor, no que se refere a concepção de escola, de aluno, de conhecimento, de metodologia, de avaliação, de relação professor-aluno. Noblit (1995) mostra essa ‘diversidade de relações’ entre professores e alunos, e, constata uma espécie de “magia” que ocorre nessas relações quando mostra a experiência que teve ao acompanhar a uma professora e um grupo de alunos em sala de aula. Penso que, por causa dessa magia, considerar apenas as teorias pedagógicas para compreender as relações estabelecidas entre professor-aluno, não sejam suficientes.

Como já explicitado, a relação professor-aluno estabelecida na sala de aula é uma questão que me instiga desde minha entrada na escola. Nesse sentido, neste trabalho procuro fazer dois movimentos. Por um lado faço uma análise bibliográfica, na busca de suporte teórico para poder ampliar a compreensão da temática em



questão. Por outro lado, analiso e procuro tanto em minhas memórias (e para isso apresento fragmentos do memorial elaborado) como nas memórias de escritores conhecidos que retratam sua história escolar e trazem algumas “marcas” de seus tempos de escola através de contos. Nesse ponto me auxilia Abramovich (1997), organizadora do livro “Meu professor inesquecível”, a partir do qual se faz possível compreender as relações professor-aluno a partir da perspectiva da vivência dos referidos autores.

Pretendo com isso compreender melhor como se dão as relações professor-aluno na sala de aula, considerando a configuração da escola e a análise de algumas teorias pedagógicas. Acredito que analisar os contos literários, vão permitir refletir acerca das “marcas” que foram deixadas nesses alunos, pelas relações estabelecidas com seus professores.

Explicito, a seguir, a estrutura organizativa deste trabalho.

No primeiro capítulo, faço um resgate de minhas memórias onde apresento meu memorial. Faço isso no intuito de trazer marcas/lembranças e questões referentes à temática da sala de aula; de deixar registrada minha história formativa; e de evidenciar possíveis causas que podem ter me feito optar por este curso, e por estudar esta temática de pesquisa. Trago também, neste capítulo meus referenciais teóricos, quando falo da escrita das memórias e sua importância.

No segundo capítulo, procuro compreender como a escola tem se configurado. Nesse sentido, passo a analisar as concepções de autores como Tragtenberg (1982), Enguita (1989); Luckesi (1998). Num segundo momento, analiso algumas perspectivas referentes às tendências pedagógicas, onde, nesse ponto, discuto a temática a partir de Libâneo (1984), Mizukami (2003), e Estrela (1994), visando compreender – numa visão geral – como se estabelecem as relações entre professor-aluno em função de diferentes tendências pedagógicas.

No terceiro capítulo falo inicialmente do livro “Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores”, organizado por Fanny Abramovich (1997), onde analiso alguns dos contos no intuito de ver como esses autores descrevem e analisam sua passagem pela escola e que marcas as relações professor-aluno lhes deixaram. Por fim, ainda neste capítulo, retomo algumas idéias e inquietações, quando já me dirijo à conclusão do trabalho.

Por fim, apresento as conclusões do trabalho. Lembro que não serão conclusões fechadas e acabadas, mas consistem em considerações acerca da

temática, tentando ver aspectos negativos e/ou positivos no modo como a escola está organizada, e, por vezes, tentando mostrar novas visões no modo de se enxergar e organizar a sala de aula.

Essa pesquisa se faz relevante na medida em que busca subsídios que auxiliarão a discutir a relação professor-aluno sob uma nova ótica. Isto possibilitará uma melhor compreensão sobre o referido assunto, quanto educador que pensa a educação num sentido mais amplo: pensando a sala de aula como um lugar onde “muito se ensina e muito se aprende através de uma infinita multiplicidade de maneiras” (SANFELICE, 1986, p. 83).

## **2. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO REGISTRO DA MINHA HISTÓRIA.**

Eu posso dizer, de uma maneira figurada, por exemplo, que o Lar é sempre a primeira Sala de Aula de cada um. Ali, muito se ensina e muito se aprende através de uma infinita multiplicidade de maneiras. (SANFELICE, 1986).

### **2.1. O registro de minha história**

A boa e velha questão que envolve as relações escolares, especificamente, a forma como elas se dão dentro da sala de aula sempre me chamaram atenção. Desde cedo, tais relações sempre me pareceram ‘estranhas’ e me inquietavam. Posso dizer que essas inquietações perduraram durante toda a minha passagem pela escola enquanto aluno. Hoje, me vejo novamente diante desse mesmo dilema.

Para apurar os fatos e tentar encontrar a raiz dessa minha aflição, ao pensar sobre o assunto, propus-me resgatar, a partir de um memorial, as lembranças que tive no primeiro contato com a “temível” instituição escola e a forma como ele se deu, assim como identificar as impressões/marcas que esses contatos geraram em mim. Nesse sentido, se fez possível rememorar boa parte desse vivido. Pude perceber que vários desses acontecimentos me causavam, de fato, estranheza.

Esse resgate se faz importante quando penso que por traz de uma concepção de escola, sem dúvida, deve haver muitas ‘impressões’ (fatos, marcas, lembranças) que acabam por configurar toda uma forma de como enxergar tal instituição. Faço-o também por necessidade própria em registrar parte desta história – isso é parte de nossa vida – e que por vezes acaba esquecida; logo, para alguém da área da educação e disposto a refletir as ‘práticas pedagógicas’ tais memórias podem evidenciar vários pontos inerentes à escola e que necessitam serem revistos.

Há de se considerar que foram onze anos de escolarização – oito anos de ensino fundamental e três de ensino médio. É visto também que varias dessas lembranças parecem, ainda, estar frescas à memória: “parece que estou vendo determinadas cenas”. Essa impressão ocorre, pois elas são marcas, e nos formam: daí a importância de resgatá-las.

## 2.2. A relevância de um memorial

A tarefa de escrever um memorial, ou trabalhar com as memórias, nem sempre é muito fácil como parece, todavia, é muito prazeroso relembrar cada acontecimento e poder registrá-lo em papel (ao alcance dos olhos), poder compartilhar isso com o leitor, perpetuar essa história, que até então era não documentada, invisível.

A tarefa de escrever um memorial de formação pode se configurar, a princípio, como um desafio difícil de se enfrentar, pois nos provoca inúmeras questões e dúvidas tais como: que encaminhamentos devemos dar a sua escrita? Que escolhas fazer em sua narrativa? O que se conta e o que não se deve revelar? E se não conseguirmos lembrar? E se a memória falhar? Como ter o discernimento sobre o que é relevante contar? (GUEDES-PINTO, 2002, p. 1).

Benjamin (1994) nos fala da valia da experiência. Para ele, há uma sabedoria por traz desse relato de experiências; tais experiências que são transmitidas (contadas e narradas) de geração em geração. Penso que quanto maior a riqueza de detalhes, mais magnífica será a narrativa. As dúvidas de Guedes-Pinto (2002) nos fala, são naturais, logo quando se constrói uma narrativa “tudo” é relevante: é o leitor quem vai juntar os pontos, as cenas e reconstruí-la a sua maneira, desconsiderando, o que não lhe for útil ou que julgue ‘não-relevante’.

Narrar a experiência traz a marca da subjetividade, pois consiste no relato da experiência que fora vivida pelo autor: “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1994, p. 198). A subjetividade é marca desse tipo de escrita. Nela contamos ‘memórias’, e estas cada um de nós a construímos à nossa forma, de acordo com nossas crenças, imaginação, ou, simplesmente, sob a ótica de um fato que mais nos marcou: outro indivíduo pode fazê-lo a partir de outro ponto, o que tornaria ambas narrativas distintas.

Esse tipo de escrita é singular e revela parte da história social, mas é construída no individual, a partir da experiência de cada indivíduo e do modo como esse indivíduo percebe/constrói essa experiência: “rememoramos a partir do nosso

presente encarnado, a partir de nossa compreensão de vida até aquele determinado momento em que lembramos. É com base na realidade vivida que conseguimos olhar para o passado: por isso ‘reconstrução’” (GUEDES-PINTO, 2002, p. 1).

Para Benjamin (1994), o narrador não pode estar de fato presente, em sua atualidade viva. Penso, que diga isso, pois só se pode narrar algo que se viu ou vivenciou, e, só se poderá “contar”, ou melhor, narrar depois, quando o acontecido já é passado. Dessa forma, o principal instrumento do narrador é a memória. Um narrador só pode contar memórias, ou não o seria.

Para se narrar um acontecido, é necessário um ângulo propício à observação; “traços aparecem num rochedo, como um rosto humano ou um corpo de animal, para um observador localizado a uma distancia apropriada e um ângulo favorável” (BENJAMIN, 1994, p. 197). Isso só se faz possível se enxergar à um individuo de olhar suficientemente atento, e, naturalmente, que tenha estas imagens (experiências) gravadas em suas memórias; ou ainda, nada impede que, outro individuo, vá interpretar as formas do mesmo rochedo como sendo uma galinha ou um monstro (para uma criança).

Da mesma forma uma experiência cotidiana, também nos imporá a exigência dessa “distância” e desse “ângulo” de observação. Para Benjamin (1994), isso “é a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar definitivamente”. (p 197). Segundo ele, quando se pede a ‘um grupo’ que narre algo, a confusão se generaliza: “é como se tivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”. Há uma pobreza de experiências: “uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações das experiências estão em baixa”, e “tudo indica que continuarão caindo até que se valor desapareça de todo” (p. 198).

Penso que as pessoas estão pobres em experiências, ainda que ‘vejam’ determinada cena/acontecimento, não “experenciam”, não vivenciam. Não dão a importância devida à memória.

É visto também, que a memória, mais que isso, o registro dessa memória, é instrumento essencial à (não só) professores e pesquisadores da educação quando se quer pensar a prática pedagógica. Vejo que muitos educadores não têm conhecimento da importância da memória e do registro no processo de avaliação de suas práticas cotidianas. Nesse sentido Prado e Soligo (2005) falam:

Bem sabemos que a profissionalização do Magistério, pela qual tanto lutamos, não acontecerá de uma hora para outra, sem investimento na melhoria das condições de trabalho e da formação profissional dos educadores e sem um processo de transformação da cultura predominante, de velhas idéias, de práticas cristalizadas. Mas sabemos também que, diante do muito, ainda a fazer, toda a conquista tem seu valor e será sempre bem vinda (PRADO e SOLIGO, 2005, p. 47)

Segundo Prado e Soligo (2005), a prática da escrita vem ganhando espaço entre os professores. Ela é, de fato, uma ferramenta imprescindível à prática reflexiva. Por vezes textos escritos por professores tem mero caráter institucional, e não favoreciam, de fato, a prática reflexiva. Desta maneira, se perde o sentido. Acredito que essa prática de 'registro' só tem sentido a partir da rememoração. Mais uma vez nota-se quanta diferença faz a função social da escrita: por qual motivo registro? Para cumprir uma obrigação ou para registrar minha história e assim, satisfazer um desejo próprio, que penso ser inerente ao ser humano (o desejo de fazer história)?

Chaluh (2008) nos fala da importância que a "palavra" tem como "emancipadora" ao trazer sua experiência como pesquisadora junto com um grupo de professores dentro da escola, e se questiona quais condições – esses professores – têm para que suas narrativas – "palavras" – não apareça da forma como aponta Kramer (2003),

*O professor não se vê como falante, apenas como mensageiro, tal como nós que trabalhamos com professores nos tornamos muitas vezes apenas mensageiros de conteúdos vazios, sempre que nossa linguagem, fala de algo que não está vivo na prática. Está morto! (KRAMER apud CHALUH 2008, p. 143).*

Assim, Chaluh (2008) sugere pensar no espaço da escola como um espaço propício para o exercício da palavra porque "**narrar, contar e falar sobre o que está vivo na prática**, significa pensarmos em professoras *empoderadas pela palavra* [...] **narrar, contar e falar sobre o que está vivo na prática** é uma possibilidade de se criar o novo" (p. 142, grifos da autora). A autora aponta a

necessidade de dar espaço na escola à fala, apontando também a importância de, não só a escrita, como da fala dos professores para esse “empoderamento”<sup>1</sup>.

Essa escrita tem o poder de dar voz aos professores, assim como de registrar a própria história, que por vezes passa despercebida. Essa escrita é ferramenta imprescindível à prática reflexiva (PRADO E SOLIGO, 2005); por vezes o professor não se vê como falante, e prefere falar de algo distante, “não vivo” (KRAMER apud CHALUH 2008), logo o registro/escrita é a possibilidade de “narrar, contar e falar sobre o que está vivo na prática” (CHALUH, 2008), é a possibilidade empoderar-se, criar... dar vida à prática cotidiana da sala de aula.

Segundo Prado e Soligo (2005), cabe ao professor valorizar que o que se realiza cotidianamente, vai constituindo a própria história e a produção. Segundo os autores apontam, é necessário mostrar para os professores que eles “podem converter as conversas cotidianas – sobre o que pensam e sentem em relação ao que vivem, aprendem e fazem – em conteúdo de um tipo de texto privilegiado para essa finalidade: o memorial de formação” (PRADO e SOLIGO, 2005, p. 49).

Acerca do memorial de formação, os autores consideram que um memorial é: “um modo de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento. É o lugar de contar uma história nunca contada até então – a da experiência vivida por cada um de nós”. (PRADO e SOLIGO, 2005, p. 57).

Em função das considerações apontadas até aqui, a seguir apresento algumas memórias do meu processo formativo. A partir delas será possível evidenciar vários pontos, assim como foi possível registrar essa história, já “quase” esquecida.

### **2.3. Minhas memórias**

Recordo de minha infância; que foi vivida no meio rural, onde nasci e cresci. Desde bem pequeno acompanhava os pais entre meio os afazeres e os animais também. Reconheço que peguei gosto pela coisa. Sentia confiança entre eles, e gostava de andar por todo lado. Logo, lembro-me disso: não tinha a presença de crianças da minha idade, pelo menos constantemente não.

---

<sup>1</sup> Segundo Chaluh (2008) empoderamento é um processo pelo qual os sujeitos conseguem se enxergar a si mesmos como capazes de construir conhecimento e, como consequência, perceber que têm um lugar no mundo.

Nessa época, não via nem sabia da existência e a necessidade de se ir à escola. Vivia bem sem ela. Lembro-me como se fosse hoje um diálogo que tive com meu pai, lembro até o lugar – embaixo de uma goiabeira, encostada ao curral, onde havia um balanço, semelhante à estes dos parquinhos da cidade; o meu era melhor: na sobra e as vezes haviam goiabas ao alcance... Nos dias que se aproximavam do período para se fazer a minha matrícula na primeira série, ouvia conversas a respeito disso e resolvi dizer que não haveria a necessidade de eu ir à escola e que eu preferia não ir, de fato... Meu pai disse que eu deveria ir “para ser doutor”, daí a necessidade de estudar... Na minha cabeça – ao ouvir a palavra “doutor” – veio de imediato a imagem do médico pediatra que me atendia. Confesso que por vezes pensei em ser médico e de preferência pediatra. Como deve ser normal para uma criança da minha idade, não dava ‘muita bola’ para o assunto; e ficava até curioso para saber como era a tal escola.

Como não freqüentei a pré-escola (o prefeito da época não possibilitou o transporte para isso, pois não é obrigatório, como é até hoje...), havia tido alguns ‘caderninhos’, comprados por minha mãe, onde ela mesma ‘tentava’ me ensinar alguma coisa: Fazia brincadeiras do tipo “faz a bolinha e puxa rabinho” – o que seria a letra ‘a’; fazer aquelas “cobrinhas”, (depois fazia isso na escola também) – era um treino motor, nunca havia pego em um lápis antes...; também me ensinava nome das letras do meu nome; etc. Na verdade, queria logo aprender letra cursiva, como via meu pai fazer. Coisa que só fui aprender ao final do primeiro ano; com isso, minha letra ‘cursiva’ nunca foi das melhores; só foi melhorar na terceira série em diante, quando um professor reclamou e disse que ‘eu quase não apontava o lápis’... Por isso, pedi e ganhei uma lapiseira, o que consideravelmente colaborou para a melhora significativa da letra.

Meu avô, que nunca havia ido à escola, mas digo aqui que fora alfabetizado na vida... (possuía conhecimentos/sabedoria semelhantes à biólogos, agrônomos ou veterinários, ao que se refere a natureza ou à criação, inclusive na minha...) também me mostrava os nomes das letras, em ‘bastão maiúsculo’, em alguns portadores de texto dos quais nunca vi na escola como: latas ou sacos de ração, a placa do carro, etc.

Na minha infância os dias iam passando e o meu primeiro dia de aula ia chegando. Sempre via primos e colegas mais velhos indo à escola... Assustava-me o fato de ‘ir sozinho’ e ficar, por certo período, longe da família. Nessa época morava



no sítio, onde morei desde os primeiros dias de vida e nunca havia ficado longe dos pais, nem sequer um dia na casa de algum parente... Lembro que ficava em pânico, ao esperar, por exemplo, minha mãe quando entrava no dentista ou no médico e eu ficava na companhia de algum “estranho”, ainda que fosse uma tia. Percebia, já nesse momento, que não iria gostar muito da escola, justa e exclusivamente por este fato – e de fato, não foi diferente – essa foi a parte mais difícil, talvez como deva ser com a maioria das crianças: ficar por demasiado tempo longe da mãe e no meio de um monte de gente – nunca visto antes – e desconhecidos.

Por vezes até a presença de visitas estranhas em casa me incomodavam, apenas apreciava a visita dos padrinhos e da avó materna. Parece estranho, mas em casa as pessoas estranhas me incomodavam, logo, quando ia à cidade com meu pai, por exemplo, facilmente conversava com as pessoas que vinham puxar conversa comigo. Sempre era bem comportado e sempre ficava junto aos pais, fosse andando na rua, ou na fila do banco, por exemplo. Achava estranho as crianças que ficavam correndo ou puxando e derrubando os objetos em volta. Numa dessas conversas, com adultos – esses que sempre vinham puxar conversa comigo – foi quando me surgiu o interesse em aprender ‘os números’, para que pudesse dizer quantos anos tinha... pois até aos cinco mostrava com a mão. Sabia quantos dedos correspondia a minha idade, mas não dizia o número.

Lembro que nunca fui bom em puxar conversa com as outras crianças, tinha vergonha e também medo delas... Sempre vivi apenas com a presença de adultos, uma vez que era filho único e não morava perto nem via com frequência crianças da minha idade. Ainda na presença destes preferia ficar ao lado do meu pai, ouvindo à principio, ora conversando com alguém que viesse brincar comigo.

Talvez fosse tímido... Lembro que algumas pessoas diziam isso, mas eu não sabia o que significava isso...

Meu primeiro palpite, em se tratando da pergunta ‘o que vai ser quando crescer?’, foi veterinário, depois de conhecer a escola passei a pensar em ‘professor’, passei também por advogado e engenheiro... Próximo a concluir o Ensino Médio, passei a pensar ‘professor de educação física’... É, o fato é que o intuito de ‘ser professor’ sempre me rondou – e o “bicho-papão” escola também! Em fim, no Terceiro Ano do Ensino Médio tive a dúvida derradeira: Pedagogia. Tanto que estou aqui hoje... (Até hoje – reconheço – não sei por que raios, quis o destino, que viesse parar em um curso de pedagogia). Vários colegas meus também não

sabem responder isso e isso parece também ser um fenômeno que vem ocorrendo: Por que querer ser professor hoje?

Sempre via um objetivo em se ir à escola, nunca tive a pretensão em ser um bom aluno, nem me esforçava muito para isso. Apenas atendia o que era pedido pela professora. Ao contrário de hoje – que a falta de tempo me faz deixar tudo para última hora – sempre achava melhor terminar as tarefas rápido, ainda que fosse para “ficar mais tempo à toa”, pois detestava quando na segunda série por vezes a professora apagava a lousa onde ainda estava copiando... Ainda não tinha treino em letra cursiva e por isso copiava muito devagar da lousa.

Depois de certo tempo, ouvia dizer que eu era ‘um bom aluno’, não sentia muito isso, pois meus trabalhos nunca eram expostos; embora minhas notas fossem “boas”. Penso que preferiam os “de letras bonitas” (esse nunca foi o meu forte!). Lembro também que houve uma divisão na primeira série, entre os que haviam feito a pré-escola e os que não... Eu não havia. Muitos diziam que minha sala era “dos fracos”, e lembro que não gostava de ouvir isso. Na segunda série isso acabou. Não sei o porquê, mas apenas na terceira série comecei a acreditar que fosse um bom aluno. Foi quando tive pela primeira e última vez no ensino fundamental um professor homem, chamava-se Nelson Marino, um professor muito honesto e carinhoso com o que fazia.

Apesar disso, quando indagado se gostava de ir a escola sempre dizia gostar “mais ou menos”. Respondi assim à minha primeira professora – dona Roseli – e ela reagiu de forma um pouco estranha, quando a maioria de meus colegas ‘mentiam’ que sim, gostar. Sempre precisava levantar muito cedo, daí talvez preferisse dormir... Poucas tardes também me dedicava a estudar ou realizar trabalhos... As dedicava a isto, sem problemas, mas nunca gostei disso; pensava perder com isso parte da vida/perder tempo que poderia ser útil para outras coisas... que facilmente seriam mais interessantes.

Sabe, essa visão parece ter me acompanhado até hoje. Tenho a mesma sensação, quando, na faculdade, temos que ler enormes textos, que nem sempre são muito interessantes nem muito menos de fácil leitura e isso nos demanda que dediquemos a isso quantia considerável do nosso (já escasso) tempo.

Por vezes – principalmente nos dias chuvosos e frios – ficava “sonhando”, pensando “o que seria quando crescer”; quanto tempo faltava para terminar o ano; que daqui tantos anos estaria na oitava série; depois no Ensino Médio... Mais

intensamente, ainda, pensava o que faria depois disso... Se fosse fazer faculdade; qual área optaria... Meus pais (nessa fase da vida já não tinha mais os avós, eles partiram todos durante minha trajetória escolar; também pudera, entrei criança e sai adulto! Foram mais de onze anos de escolarização) apesar de sempre serem presentes e me apoiarem, e isso digo até hoje, nunca forçaram, nem opinaram com intensidade nessa “difícil” decisão.

Os anos foram passando. Como passaram! Se antes ansiava que eles passassem e fosse adulto logo, hoje posso dizer que me assusto com a rapidez que isso se deu! Também sou obrigado a assumir que tenho saudade dos velhos tempos; de ser criança; do lugar onde morava; de professores; das escolas; amigos; e principalmente de meus avós, um em especial. A vida escolar se mistura em nossa vida particular, há e houve fatos que nos marcam e marcaram... Há – no entanto - tanto outros que nos marcarão e que eles estão nos formando, isso é fato; formando, querendo ou não, nossa visão, nossa pessoa, nossa visão de mundo... É lógico que a escola nos marca. E se deixa marcas, é sinal que também nos forma... Ah! Como forma! Não apenas a escola, reconheço, mas sim todo esse rol de acontecimentos ocorridos – e as marcas deixadas – em nossa vida.

Acredito que tudo isso acabou fazendo que estivesse aqui hoje. Como foi importante poder registrar no papel – ao alcance dos olhos – várias dessas imagens (memórias).

Hoje, reconheço que em minha vivência com a instituição escola, desde quando era aluno, lá nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sempre percebi que as relações professor-aluno eram diferentes. Também pude notar que cada aluno era diferente, e, agia de forma única: havia os que respeitavam a professora; os que realizavam a tarefa, e se comportavam bem... mas havia outros tantos que não se comportavam bem; não realizavam a tarefa; e respondiam mal ao professor.

Assim, agora reconheço que isso começou a me inquietar.

Lembro que como aluno, ainda das séries iniciais, tinha a possibilidade de estar presente nas reuniões de pais. Privilégio – a meu ver – que a maioria dos alunos não tem, mas que também contribuiu para que eu passasse a enxergar os dois lados da moeda: na sala via como aluno e nas reuniões ficava sabendo o que os professores e pais falavam/pensavam (de nós, alunos). Nesses momentos, chamava-me a atenção ouvir que os professores “falavam mal dos alunos aos pais”. Esse fato me marcou, pois percebia que os pais não gostavam de ouvir

“reclamações” de seus filhos... No meu caso, os professores ‘falavam bem’. O tempo foi passando e esses fatos continuaram a me inquietar.

Hoje – já com a visão de ‘professor’ ou ‘pesquisador de educação’ – isso continua ‘atormentando’ minha curiosidade. Hoje, mais ainda, quando penso que vou enfrentar alunos tidos como “indisciplinados”. Eu serei professor! E penso na importância da convivência e das relações pessoais que se possa estabelecer com o grupo de alunos com os quais compartilharei a sala de aula. Pude ver quão complexa é essa relação nos estágios que realizei durante o curso, assim como minha visão era diferente da do professor, que por sua vez também era diferente das dos alunos.

Nesse sentido, penso (como futuro professor), na responsabilidade e comprometimento para estabelecer boas relações com meus futuros alunos. Vejo, de fato, que quem está lá na frente na sala tem uma visão muito diferente do que as que eu próprio tinha quanto aluno. Penso que de certa forma, essa visão, de quem está lá na frente, seja bem mais restrita – em relação à visão da turma – do que as que eu tinha enquanto aluno e inserido no contexto cotidiano da turma (como par, como aluno): a visão do professor não vê/não consegue enxergar certos aspectos inerentes a este cotidiano, penso. Lembro que o professor tem sempre a constante preocupação com o conteúdo e com a ordem, e isso impede que sua visão pare e enxergue dados movimentos que ocorrem oculta e paralelamente na sala de aula, embora estes também sejam importantes e façam parte da mesma relação estabelecida na sala.

No próximo capítulo inicio as discussões relacionadas com a configuração da escola para assim ampliar a compreensão acerca das relações que se tecem no interior da sala de aula.

### **3. A CONFIGURAÇÃO DA ESCOLA E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.**

Há várias formas de se conceber o fenômeno educativo. Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional (MIZUKAMI, 1986, p. 1).

#### **3.1. Tentando compreender a escola a partir de sua configuração**

No capítulo anterior me preocupei em mostrar e resgatar memórias das relações que tive com e na instituição escola. No presente capítulo procuro fazer uma análise bibliográfica onde busco entender como e o que fez a escola ser o que é, ou seja, como ela se configura na forma em que se apresenta. Para isso passo por autores que analisaram parte desse processo de configuração, em si, e autores que trazem uma análise de algumas das teorias pedagógicas.

Dessa forma neste capítulo dialogo com Tratemberg (1982), Enguita (1989), Luckesi (1998), assim como também Mizukami (1986), Estrela (1994) e Libâneo (1984). Lembro que minha intenção é buscar possíveis subsídios ao entendimento da configuração da escola atual, deixando a possibilidade de me aprofundar nessas análises, talvez, em estudos posteriores.

Tratemberg (1982) nos lembra que a “ocidentalização da cultura” tem ligação direta com o desenvolvimento urbano, comercial e com a necessidade de “letrados” para “darem andamento burocrático” às estruturas de poder formadas em torno da Igreja e início do estado moderno. Penso isso ter colaborado à forma como a escola está organizada. Nessa perspectiva, se conceberia uma educação mínima, que visava atender à exigências (de mercado) da época, inclusive com o ideal de obediência, uma domesticação. Segundo Tratemberg (1982):

De um lado, o intelectual é domesticado no contexto das universidades ligadas à Santa Sé; de outro, com a emergência do jesuitismo, seu aprendizado passará

pelo processo de organização e planejamento de estudos num espírito de obediência; é o sentido da *Ratio Studiorum* de 1586 (TRATEMBERG, 1982, p. 35, grifo meu).

Com o século XIX, e o advento da modernidade, há a introdução da técnica, e por conseqüência da divisão do trabalho para a universalização do “saber ler, escrever e contar”. Agora, “a educação já não constitui ocupação ociosa e sim uma fábrica de homens utilizáveis” (TRATEMBERG, 1982, p. 35). Daí os resquícios do taylorismo presentes até hoje dentro da escola: a seriação, aproveitamento/cronometragem do tempo, produção, etc. Penso que tais fatores, ainda que implicitamente, fazem parte dos ideários presentes na escola.

Tratemberg (1982) vai tratar a escola como organização complexa. Assim, se a hierarquia é necessária para alcançar um fim comum, “ela tende a tornar-se mais rígida quanto mais complexa é a organização” (p. 35). Para ele, a escola hoje em dia, se preocupa mais em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, mas que também sejam capacitados para modificar seus comportamentos em função das mutações sociais, e dessa forma, teria uma finalidade expressa e definida.

Porém se esse é o objetivo do sistema de ensino, insere-se no mesmo um corpo professoral encarregado de transmitir o saber e mais ainda preocupado em inserir-se na sociedade, ter reconhecimento oficial, êxito no magistério enquanto “carreira”, para isso utilizando os diplomas acreditativos possíveis, numa sociedade onde, segundo Max Weber, o diploma substitui o direito de nascença (TRATEMBERG, 1982, p. 36).

Penso que a citação acima não ocorra hoje, quando não vemos o magistério não lá muito valorizado... Se para o cumprimento desses objetivos pressupõe-se uma “burocracia pedagógica”, com objetivos definidos, mas nem sempre dominantes, esse sistema burocrático se estrutura nas formas da empresa capitalista e na área da administração pública: “seu papel essencial é organização, planejamento e o estímulo” (p. 36). A estrutura burocrática do ensino em nível nacional deve desenvolver-se em três níveis: “organização do pessoal, programas de trabalho, inspeções e exames” (TRATEMBERG, 1982, p. 36). Segundo ele, cada vez mais tende-se a responder aos controles burocráticos na América Latina e Europa.

No sistema burocrático, a atribuição de aula é feita por pontos e a ascensão do docente na carreira não depende da eficácia dos resultados dos alunos, “os critérios de eficácia ou valor são desprezados e o de conformidade (aprovação nos exames, provas) supervalorizados” (TRATEMBERG, p. 37). Desse modelo também se deriva a forma de avaliação da escola quando o exame, mais que o programa, define a pedagogia do docente. À exemplo, na escola atual, posso citar a “preparação” que certas escolas fazem para as provas do “SARESP”<sup>2</sup>; nesse caso fica nítido que a avaliação dita/modifica não só o currículo, mas também a prática docente.

Dessa forma, o objetivo que a pedagogia burocrática propõe não é enriquecimento intelectual do aluno, mas seu *êxito* nos exames. Assim, “o melhor meio para passar nos exames consiste então em desenvolver o conformismo, submeter-se: isso é chamado de “ordem””, e, “colocam-se 3 objetivos ao docente: conformidade ao programa, obtenção da obediência e êxito nos exames” (p. 37).

Logo, se:

Uma escola fundada na memorização do conhecimento, num sistema de exames que mede a eficácia da preparação ao mesmo, nada provando quanto à formação durável do indivíduo, desenvolve uma pedagogia “paranóica”, estranha ao conceito, ao seu fim. Quando falha, “interpreta” esse evento como responsabilidade exclusiva do educando. (TRATEMBERG, 1982, p. 38).

Em fim, na escola como organização complexa articulam-se várias instâncias burocráticas, onde por vezes o diretor funciona como um “mediador” entre o poder burocrático superior e a escola como grupo; e o professor não deve ir contra o colega nem criticá-lo. Penso essa “critica” ser uma possibilidade de troca de experiências, que enriqueceria a prática docente e o grupo.

Por se falar em burocracia administrativa, deve-se entender também uma certa adesão às regras, tendo em vista fins determinados. No entanto, essa disciplina – definida como adesão aos regulamentos – segundo Tratementberg (1982), não pode ser encarada como adaptação a finalidades precisas, “mas constitui um valor básico na estrutura burocrática”.

---

<sup>2</sup> Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

Assim, esse deslocamento das finalidades originais (verdadeiros intuítos e objetivos) que se dá no processo burocrático “determina o alto nível de rigidez e incapacidade de ajustamento à novas situações. Daí a ênfase no formalismo e o exagero no ritualismo burocrático nos estabelecimentos de ensino, no nível administrativo” ( TRATEMBERG, 1982, p. 39). Logo essa ênfase e rigidez também recaem na escola como um todo – e não apenas na parte administrativa, inclusive na dimensão pedagógica/educativa.

Assim, se

A burocratização desenvolve a despersonalização de relações entre burocracia e público, funcionários de secretária escolar e o estudante. Ela desenvolve a tendência do burocrata a concentrar-se nessa norma de impessoalidade e formar categorias abstratas, criando conflitos nas suas relações com o público, pois os casos peculiares individuais são ignorados, e o interessado, convicto das peculiaridades de seu *problema*, opõe-se a um tratamento impessoal e categórico. (TRATEMBERG, 1982, p. 40).

De fato, hoje na escola há uma luta bastante grande por tentar “contextualizar” os conhecimentos, e fazer o contrário do citado acima, quando tudo tende a ser generalizado e estereotipado. Penso as avaliações estatísticas corroborarem com isso, uma vez que tendem a generalizar dados de localidades e contextos diferentes. Enquanto na escola tudo parece distante, sem nexos, sem ‘atração’.

Utilizando um termo muito bem colocado por Tratemberg (1982), na escola tudo é “dramaturgia”, onde o culto da aparência e dos gestos tem valor legitimado na estrutura burocrática. Para ele ‘o talento dramático’ tem cada vez mais importância na função hierárquica, pois sustenta o estigma de que os ocupantes dessas posições hierárquicas são os mais capacitados, os mais trabalhadores, os mais indispensáveis, mais justos, honestos e imparciais...

Para ele, o próprio sistema de status tem seu próprio dispositivo dramaturgico: insígnias; títulos; deferências e símbolos de grandeza material “como salas forradas de tapetes e mobiliário luxuoso, ainda ditos filosóficos profundos como vê quem adentra a sala de um administrados universitário, por sinal também professor: “quem sabe faz, quem não sabe *ensina*”” (p. 40). Ainda assim, a conduta burocrática implica uma “exagerada dependência dos regulamentos e padrões quantitativos, impessoalidade exagerada nas relações intra e extra grupo,



resistências à mudança, configurando os padrões de comportamento na escola encarada como organização complexa” (TRATEMBERG, 1982, p. 40).

Tratemberg (1982), após tratar a escola como “organização complexa”, vê a escola como “centro da reprodução das relações de produção”. Para ele não existe escola e sim graus de ensino, onde alguns têm acesso “em nível decrescente quanto mais alto for o escalão acadêmico” (p. 41).

Para ele a partir do primário opera-se uma divisão em duas redes de escolarização de classes, na medida em que o ensino primário garante uma distribuição material, repartição dos indivíduos nos dois pólos da sociedade e, garante uma função política e ideológica de inculcação.

A separação de alunos em duas redes no ensino primário é meio e princípio do funcionamento. Efetua-se no interior da escola primária: uma direção acadêmica, outra em direção profissional. [Assim,] a inculcação ideológica se dá através das varias formas de “saber”, “verdade”, “cultura” e “gosto” (TRATEMBERG, 1982, p. 41).

Nessa perspectiva, a nota pode ser equiparada a um salário: uma recompensa a um trabalho realizado. Por vezes as práticas escolares, disciplinas, punições e recompensas, vão constituir o universo pedagógico. Agora a escola tem um caráter de reprodução muito forte, onde contribui pra a reprodução da qualidade da força de trabalho na medida em que transmite saberes e regras de conduta, e, o professor está a serviço do ‘aparelho escolar’.

Segundo Tratemberg (1982), atrás do discurso da racionalidade, a “organização” abriga-se para legitimar sua empreitada e desequilibrar uma realidade que mesma mutila/fragmenta: “a escola tem um papel nessa mascarada organizacional, operando as variações mais amplas, a partir dos papéis de mestre, aluno, burocrata administrador” (p. 46).

Ou ainda: “a organização realiza um processo concomitante: destruição e unificação. O homem dividido na execução de suas tarefas parceladas, isolado no seio da grande metrópole, é reagrupado no interior das imagens organizacionais” (TRATEMBERG, 1982, p. 47).

Em fim, Tratemberg (1982) vai concluir que tanto as instituições de ensino, quanto professores desenvolvem um trabalho “contínuo e sutil” para a conservação

das estruturas de poder e desigualdade; ainda que promova um processo de socialização o faz na forma da aceitação do “existente” como sendo o desejável; retornando à dramaturgia.

Como vemos a concepção de Tratemberg (1982) difere muito da escola que almejamos, com caráter emancipador dos sujeitos e que ao mesmo tempo ocorresse nela um senso harmonioso.

Enguita (1989) traz-nos uma análise pela qual trata as relações sociais da educação como sendo a “domesticação do trabalho”. Para ele nas relações operantes na educação há um isomorfismo presente com as relações de produção capitalista e que é muito difícil distinguir se estas relações de produção correspondem apenas à economia e organização da produção capitalista ou se isso faz parte à “toda forma de trabalho industrial ou mesmo coletivo” (p. 161).

Assim, autoridade e hierarquia estão ligadas, mas não são exclusivas do sistema capitalista; a exemplo, fala da diferença da autoridade do cabeça de família na unidade econômica (na economia familiar), que é diferente do empresário e trabalhadores: a primeira é paternalista e a segunda é burocrática. Não é a caso que Tratemberg (1982) nos falava das “organizações burocráticas” e sem dúvida a escola esta inclusa nisso.

As conclusões que aqui extraímos sobre a conexão entre as relações sociais da educação e as relações sociais de produção capitalistas apenas de forma muito limitada são generalizáveis às relações sociais de produção sobre outras formas de industrialização não capitalista. Confiamos em que, dentro do processo de democratização e ampliação da liberdade de consciência e de expressão começa a ter lugar nos países do Leste, não tardarão a aparecer investigações sobre a relação entre sua escola e seu sistema social (ENGUITA, 1989, p. 163).

Sem dúvida, como considera Enguita (1989), uma característica que as escolas têm em comum é a “obsessão pela manutenção da ordem”: “a ordem pode ser definida por razões técnicas, tal como a impossibilidade de que a voz do professor chegue a todos se alguns falam ou o fazem e voz alta”. Ou, quando “o diretor adverte-os [*os professores*] de que não importa tanto o que ensinem a seus alunos quanto que saibam mantê-los em ordem” (p. 163). Dessa forma se vê a ordem como tendo mais valor que o conteúdo/aprendizado dos alunos.

Basta recordarmos nossa própria experiência como aluno ou professor, ou visitar uma sala de aula, para evocar ou presenciar um rosário de ordens individuais e coletivas para não fazer ruído, não falar, prestar atenção, não movimentar-se de um lugar para outro (ENQUITA, 1989, p. 163).

Para o autor, é muito mais difícil manter a ordem em uma sala de aula, do que em uma conferência ou cinema, pois nessas a “assistência e permanência” obedecem a vontade (em estar ali), enquanto na sala de aula, por vezes, isso não ocorre. Assim, “o problema da ordem, quando não é livremente desejada e consentida, converte-se de imediato no problema da autoridade e da submissão à mesma”. Os alunos vêem-se, assim, inseridos dentro de uma relação de autoridade e hierarquia, “tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem no mercado de trabalho” (p. 164).

Ainda o autor considera que essa hierarquia se deve à condição “não adulta” dos alunos, e, sobretudo, na legitimidade atribuída à escola pela sociedade. Logo, “a submissão à autoridade aprendida no seio da família não constitui uma base preparatória suficiente para a aceitação da autoridade no local de trabalho” (p. 164). Essa autoridade é como a autoridade no trabalho, que é uma autoridade com tendência a ser total, no período de tempo em que o indivíduo está incorporado à instituição.

É também conveniente lembrar que, em grandes manifestações de autoridade há também o risco de grandes resistências, logo, quando é pequena, o risco que se corre ao resisti-las não vale a pena; assim na escola:

Subsidiário, mas não carente de importância, é o efeito que a submissão permanente à autoridade produz sobre a imagem de si e a auto-estima dos alunos. O exercício constante da autoridade sobre eles é uma força fazê-los saber e recordar-lhes que não podem tomar decisões por si mesmos, que não se sabe pode depositar confiança neles, que devem estar sob tutela (ENQUITA, 1989, p. 165).

Muito bem lembrado pelo autor, esse exercício de autoridade – que existe ainda hoje dentro da escola – está longe de ajudar os alunos a se desenvolverem como indivíduos maduros, motivados ou autônomos, como dizemos hoje: “as escolas parecem fazer tudo para manter os jovens em um estado de dependência

crônica, quase infantil [...] ensina todos os dias aos estudantes que não são gente de valor nem, naturalmente, indivíduos capazes de regular sua própria conduta” (p. 165). Para o autor a autoridade presente na escola, é parte da relação social da educação e que a autoridade e disciplina fazem parte da própria relação educacional em si, e não ao fato de uma geração que se sobrepõe a outra.

Assim, o autor considera que a ordem e a autoridade na sala de aula, como opostos a livre criatividade. Logo, isso também é contrário à formação autônoma do sujeito, como almejamos hoje, onde se prega a criatividade e autonomia do aluno. Enguita (1989) pensa na eliminação desse “derivado necessário” (a ordem e a autoridade na sala de aula) do ensino simultâneo: “elimine-se esta forma de ensino e tornar-se-á automaticamente prescindível o manejo dos alunos ao estilo de um pelotão militar”. (p. 166). Bem lembra o autor que isso não é condição *sine qua non* na autodidaxia, nem quando o professor como um monitor de jovens que aprendem por si só, nem na aprendizagem no local de trabalho: “Não é preciso forçar a ordem, ela não se converte em um problema organizativo, quando a aprendizagem é voluntária do principio ao fim. Mas tudo isso está hoje reservado a processos educacionais localizados fora das escolas” (p. 166).

Coloca muito bem o autor – à meu ver – quando diz que a ‘aprendizagem voluntária, hoje, se localiza, fora da escola’. Se lermos ao contrario, isso quer dizer que na escola essa aprendizagem não é voluntária e sim forçada. É algo distante de alunos e sala de aula estarem abertos para receberem um ao outro, e se acolherem (como dizia Larrosa (2004) em outro momento).

O autor explica da seguinte forma, e parece bastante lógica sua colocação;

Se o método simultâneo converteu-se no método dominante foi precisamente porque representava na escola o que as novas relações de produção capitalistas representavam no trabalho, porque era sua réplica escolar, e, em conseqüência, a melhor forma se preparar a infância e a juventude para a aceitação. Uma das características fundamentais da educação na escola é sua dimensão onipresente de educação para a docilidade (Henry, 1955). (ENGUIITA, 1982, p. 166).

Assim, para o autor, a autoridade de que fala é uma dimensão pessoal da organização. E, é característica que separa o mundo do trabalho (ao qual a escola serve, segundo o autor) da família é que as relações são pessoais e intimas, na escola e no trabalho elas passam a ser impessoais, formais e burocráticas; assim é

função da escola emancipar a criança com a relação elementar com a família; e, fazer uma interiorização de normas e valores sociais, para além da convivência familiar. Lembro que LUCKESI (1998) nos fala da avaliação como forma e expressão do “autoritarismo” e que serve para garantir esta “ordem”.

Enguita (1989) também põe em dúvida se na escola há lugar para a afetividade – o que querendo ou não é nato da família –

Nela [na escola], crianças e jovens são agrupados de acordo com umas poucas características e tratados de forma teoricamente uniforme sem a interferência de considerações individuais nem, muito menos, afetivas. [...] A relação com o pai, a mãe outros adultos da família é substituída na escola pela relação com o professor, mas uma relação na qual o aluno é considerado apenas enquanto parte de um grupo, coletivo ou categoria (ENGUITA, 1989, p. 167).

Dessa forma o trabalho do professor passaria a consistir “em ensinar crianças e jovens a se comportar da forma que corresponde ao coletivo ou categoria em que foram incluídos, exigindo e premiando a conduta” e “penalizando tudo que possa manifestar-se na escola ou chegar a afetar a relação pedagógica” (p. 168).

Para o autor isso se deve (e também gera) o universalismo na escola, onde o aluno é visto como “aluno”, aceitando ser tratado como “um” (ou mais um entre tantos) aluno, o que exige do indivíduo que todas as ações e omissões que se espera de um aluno. Todavia, aprender ser tratado com critérios “universalistas específicos” é também aprender tratar os demais com os mesmos critérios; assim, “o professor é o professor, não pai de alguém; sua autoridade deve ser respeitada, mesmo que suas decisões não sejam as mais acertadas” (p.169). (O autor e eu lembramos que isso vai servir, depois no trabalho, com o chefe). Será o professor ser visto como um chefe?

Penso que até a alienação do trabalho, ocorre na escola, quando o aluno não é dono da sua própria produção, nem é ele que determina seu produto final. Enguita (1989) parece ter comprovado isso, quando analisa Marx:

A alienação com relação ao produto de trabalho tem um duplo sentido: em primeiro lugar, este produto não pertence ao trabalhador [na escola o produto final é do professor], mas a uma pessoa alheia, ao capitalista [o professor] que comprou sua força de trabalho, sua capacidade de produzir durante um tempo determinado; em segundo lugar, o trabalhador [aluno] já não determina qual será o produto de seu trabalho, mas este é

decidido pelo capitalista ou seu representante (ENGUITA, 1989, p. 170).

Dessa forma, os escolarizados são preparados para aceitar esta condição, “além de não poder determinar o objeto de seu trabalho escolar – o conteúdo do ensino –, o aluno carece também da capacidade de decisão sobre seu processo de trabalho – a aprendizagem, a pedagogia, os métodos” (ENGUITA, 1989, p. 173). Segundo o autor lhes é inculcado que não há outra aprendizagem que não a regulada pelo professor

Enguita (1989) mostra-nos uma escola influenciada de certa forma pelo capitalismo, trazendo certo caráter de reprodução desse sistema, onde as relações que são características da escola, também o são do sistema capitalista, indo desde regras e normas, assim como a inculcação de que o “produto do trabalho” não lhe pertence. Nessa perspectiva, a escola é adepta da ordem, e faz acomodar/acostumar seus indivíduos a esta estabelecida ordem, inclusive por meio da autoridade. É uma adaptação para o trabalho, o próximo passo depois da escola.

Luckesi (1998) nos fala da avaliação e trata da questão do autoritarismo na prática da avaliação educacional escolar, assim como a possível superação disso por vias intra-escolares, visto que o autor considera que tal situação encontra-se demarcada na prática de avaliação em sala de aula. Parte do princípio que a avaliação deve ser “meio” e não “fim”. O autor considera que “a avaliação não dá nem se dará em um vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (LUCKESI, 1998, P. 28).

Nessa perspectiva, o modelo de avaliação estudado está a serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação, mas de forma ingênua e inconsciente, como se não estivesse a serviço de um modelo teórico de compreensão que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade. A avaliação da aprendizagem escolar, segundo o autor, está a serviço de uma pedagogia dominante, que por sua vez serve um modelo social dominante “liberal conservador”, que tem origem quando a burguesia francesa se une às camadas populares e depois torna-se reacionária e conservadora, no intuito de garantir e aumentar os benefícios que conquistara; o que segundo o autor permaneceram e definem a sociedade em que vivemos.

Se todo cidadão passa a ter direito de igualdade e liberdade perante a lei, nada mais claro que a avaliação escolar igual a todos e baseado no mérito individual. Assim, pedagogias e avaliações estão instrumentalizadas pelo mesmo entendimento da sociedade.

Desse modelo liberal depreendem-se três pedagogias diferentes (LUCKESI, 1998, p. 30): a pedagogia *tradicional* (centrada no intelecto, a transmissão do conteúdo e na pessoa do professor); a pedagogia *escolanovista* (centrada nos sentimentos; na espontaneidade de produção e no educando com suas diferenças individuais); e a pedagogia *tecnicista* (centrada na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento). Todas são pautadas no princípio de que todos são iguais e igualmente capazes e se propõem renovações internas, logo não seriam capazes de superação/transformação, e, pretendem de fato garantir o sistema na sua integridade.

Para Luckesi (1998), desses modelos,

Decorrem as definições pedagógicas, ou seja, como deve se dar a relação educador e educando, como deve ser executado o processo de ensino e de aprendizagem, como deve se proceder a avaliação, etc. Para traduzir as aspirações do modelo social, por meio da educação, estabelece-se um *ritual pedagógico*, de contornos suficientemente definidos, de tal forma que a integridade do sistema permaneça intocável (p. 30).

Posteriormente, vai se almejando um modelo social onde, a igualdade e a liberdade não estivessem apenas na lei, onde se origina uma nova outra pedagogia: 'a pedagogia *libertadora*' inspirada em Paulo Freire. Aqui, vai se pensar a transformação pela emancipação, que se define pelo processo de conscientização cultural e política fora dos muros da escola.

Luckesi (1998) vai fazer considerações à respeito da pedagogia dos *conteúdos socioculturais*, de Dermaival Saviani; centrada na idéia de igualdade, de oportunidade para todos no processo de educação. A idéia aqui é que a educação se faz pela transmissão e assimilação dos conteúdos/conhecimentos sistematizados ao longo da humanidade e na possibilidade de aquisição de habilidades de assimilação e transformação desses conteúdos, no contexto de uma prática social. Lembro aqui de Libâneo (1984), que também servira de base à Luckesi (1989).

Ou seja,

De um lado, estariam as pedagogias que pretendem a conservação da sociedade e, por isso, propõem e praticam a adaptação e o enquadramento dos educandos no modelo social e, de outro, as pedagogias que pretendem oferecer ao educando meios pelos quais possa ser o sujeito desse processo e não objeto de ajustamento (LUCKESI, 1989, p. 31).

Penso que, cabe saber em qual grupo está nossa escola atual: seria possível no discurso fazer parte das “transformadoras”, mas na prática fazer parte do grupo das pedagogias “conservadoras”? Penso que, cada leitor, vai ter uma resposta diferente, pois parto do pressuposto que cada um de nós tem uma concepção de escola e também somos capazes de fazê-la à nossa “imagem e semelhança”, enquanto ‘profissionais da educação’.

Logo, em cada forma que concebemos a escola – em que grupo a colocamos – exigem, segundo Luckesi (1989), duas práticas diferentes de avaliação educacional e de avaliação da aprendizagem escolar. Assim, a prática de avaliação em um modelo *liberal conservador*, obrigatoriamente, será autoritária, pois esse caráter se deve a essa perspectiva de sociedade, assim, “a avaliação educacional será, assim um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola” (p. 32). Nas perspectivas transformadoras, a avaliação se atentará aos modos de superação do autoritarismo e no estabelecimento da autonomia dos educandos, uma vez que o modelo social exige a participação de todos: “isso significa igualdade, fato que não se dará se não se conquistar a autonomia e a reciprocidade de relações” (p. 32).

Dessa forma é possível constatar que, a avaliação ‘da aprendizagem escolar’ será autoritária, estando a serviço de uma *pedagogia conservadora* (e *vice-versa*); e, tenderá a transformação sendo democrática, e, estará a serviço de uma pedagogia que busque a *transformação*.

Até aqui, analisei algumas perspectivas e influências que podem ter contribuído para configurar a escola como é hoje. Luckesi (1989) trouxe-nos esta perspectiva a partir da avaliação, dentro de dois vieses, das pedagogias conservadoras e das pedagogias para a transformação. Agora, passo a analisar algumas tendências pedagógicas, que penso estar presentes na escola; não propositalmente, inicio esta análise pela teoria tradicional, segundo Mizukami (1986).



### 3.2. Analisando algumas tendências pedagógicas supostamente presentes na escola

Partindo do pressuposto de que o fenômeno educativo é um fenômeno humano, histórico e multidimensional; e, estão presentes nele tanto a dimensão humana, a técnica, cognitiva, emocional, sócio-política e cultural, passo a analisar algumas tendências pedagógicas, partindo do pressuposto que – segundo Mizukami (1986) – de acordo com determinada teoria, proposta ou abordagem pedagógica, irá privilegiar-se mais um ou outro desses aspectos. Logo, como deixa claro Libâneo (1984), “é necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura [na escola], nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta” (p. 21).

Mizukami, ao tratar da gênese do conhecimento aponta que para os *empiristas*, o que determina o processo de ensino aprendizagem é o meio, o objeto e o indivíduo é visto como “*tabula rasa*”; no *apriorismo ou nativismo ou inatismo* afirmam-se que as formas de conhecimento estão pré-determinadas no sujeito. Para os *interacionistas*, o conhecimento é considerado como uma construção contínua e a invenção e a descoberta são pertinentes a cada ato de compreensão, que se dá pela interação sujeito-objeto. Ou ainda, numa abordagem humanista a ‘relação interpessoal é o centro – a dimensão humana é o centro de processo de ensino aprendizagem; numa abordagem comportamentalista, a dimensão técnica é privilegiada – os aspectos objetivos, mensuráveis e controláveis são privilegiados, etc.

Assim,

O conhecimento humano, pois, dependendo dos diferentes referenciais, é exemplificado diversamente em sua gênese e desenvolvimento, o que, conseqüentemente, condiciona conceitos diversos de homem, mundo cultura, sociedade, educação, etc. (MIZUKAMI, 1986, p. 3).

Segundo Libâneo (1984) a prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente, tais não se reduzem apenas ao pedagógico, já que a escola cumpre papéis para além disso, que por vezes lhes são atribuídos pela sociedade. Dessa forma a prática escolar tem

condicionantes sóciopolíticos, que configuram diferentes concepções de homem/individuo e de sociedade – e conseqüentemente – diferentes pressupostos/concepções de sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor aluno e técnicas pedagógicas. Lembro que Mizukami (1986) explicita essas diferentes concepções.

Vale lembrar, que, apesar das varias teorias e pressupostos presentes na educação escolar – como pode-se encontrar em Libâneo (1984) – uma boa parte dos professores, “provavelmente a maioria”, baseia sua prática em prescrições que viraram senso comum, incorporadas ou transmitidas pelos mais velhos (principal característica do modelo tradicional de educação); “entretanto, essa prática contém pressupostos implícitos” (p. 19). Todavia, há também professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções, apesar dos que deixam se levar pela “ultima tendência da moda” (p. 19). Para Libâneo (1984), isso se deve ao fato de que os cursos de licenciatura, não incluem um estudo aprofundado das correntes pedagógicas, ou giram em torno de teorias que em pouco terão correspondência com a sala de aula.

Libâneo (1984), levando em consideração a perspectiva de Saviani, enfatiza o quanto confusa é a questão dos referenciais teórico-metodológicos na escola, que só faz piorar, quanto mais os professores tentam fugir – sem sucesso – de sua realidade e são atropelados pelas varias imposições que lhes são feitas.

Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional [...] sua cabeça é escolanovista, a realidade é tradicional; e (...) rejeita o tecnicismo porque sente-se violentado pela ideologia oficial (SAVIANI, 1981, apud LIBÃNEO, 1984, p. 20).

Libâneo (1984) classifica as tendências pedagógicas, de acordo com seus condicionantes sóciopolíticos, em Pedagogia Liberal (entrando nesse subgrupo a tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista) e em Pedagogia Progressista<sup>3</sup> (entrando aqui a libertadora, a libertaria e a crítico-social dos conteúdos). Lembra que o termo “liberal” não tem sentido de “avançado,

---

<sup>3</sup> No presente trabalho não analiso esta perspectiva, para ampliar ver Libâneo (1984).

democrático, aberto”; mas tem relação à doutrina liberal, daí a ligação com o sistema e ideários capitalistas e primado da sociedade de classes.

Lembra o autor supracitado que a educação brasileira tem sido marcada pelas tendências liberais, pelo menos nos últimos cinquenta anos e, que, manifestam-se concretamente nas práticas pedagógicas e no ideário de muitos professores. Penso até hoje estarem ainda muito presentes, ainda que não nos ideários, mas nas práticas – se é que isso é possível.

As tendências liberais sustentam que a escola tem que preparar os indivíduos para os papéis sociais, de acordo com “aptidões individuais” (penso, aqui, possível viés para a conservação da sociedade? Quem tem aptidão à ser pedreiro, não poderá chegar engenheiro...). Assim, os indivíduos tem de adaptar-se à valores e normas que já são vigentes a sociedade de classes (perdendo a possibilidade de superação/mudança), através do desenvolvimento da cultura individual/aquisição de conhecimento via escola, em sua forma mais tradicional. Dessa forma ainda, corroboram para a perpetuação da sociedade quando, “a ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferentes classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições” (p.22). Historicamente, a tendência liberal se iniciou com a pedagogia tradicional, depois evoluiu para a pedagogia renovada, o que “não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na pratica escolar” (LIBÂNEO, 1984, p. 22).

Em sua *tendência tradicional*, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar um ensino “humanístico”, de cultura geral, onde o aluno é educado a atingir suas metas pelo próprio esforço individual – eis a questão do mérito; e os conteúdos, os procedimentos didáticos e a relação professor-aluno não têm nenhuma ligação com o cotidiano do aluno; reina a predominância da palavra do professor; das regras são impostas e do conteúdo exclusivamente intelectual.

Na *tendência liberal renovada*, acentua-se igualmente o sentido da cultura como ‘desenvolvimento das aptidões individuais’. Aqui, a educação é um processo interno – ao contrario da tradicional – parte das necessidades e interesses do aluno, necessária à adaptação ao meio: “a educação é vida presente, é parte própria da experiência humana” (p. 22). Vê o aluno como sujeito do conhecimento, o ensino é centrado no aluno e no grupo. Essa tendência se apresenta em duas versões distintas: a *renovada progressista* (sob a forma difundida pelos pioneiros da

educação nova) e a *renovada não-diretiva* (que é orientada para os objetivos da auto-realização e para as relações interpessoais).

E, na *tendência liberal tecnicista*, subordina-se a educação à sociedade, tendo como função a preparação de “recursos humanos”, ou seja, mão de obra para a indústria; uma vez que é a sociedade industrial e tecnológica que estabelece as metas econômicas, sociais e políticas. No tecnicismo, o essencial não é o conteúdo, mas as técnicas/formas de descoberta e aplicação. A educação é vista como um recurso tecnológico por excelência, capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico.

Basicamente, de agora em diante, detenho-me a analisar a *abordagem tradicional*. Esta escolha está motivada por acreditar que a referida abordagem influencia (mais que as outras) a forma como se dá a relação professor-aluno no contexto da sala de aula, tema central deste trabalho – ainda que o professor até adote ou tente adotar outra metodologia. Nesse sentido, lembro que não é objetivo do trabalho fazer uma análise individual de cada tendência ou teoria pedagógica. Sem dúvida, reconheço as várias influências das diferentes tendências pedagógicas em nossa educação. Especificamente, utilizo-me das concepções traçadas por Mizukami (1986).

### **3.3. Considerações acerca da abordagem tradicional**

Tal abordagem caracteriza-se por não se fundamentar implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas em uma prática e em sua transmissão através dos anos. Como apontado por Mizukami (1986) “trata-se de uma concepção e uma prática educacionais que persistiram ao longo do tempo, em suas diferentes formas”. As mesmas forneceram todo um quadro referencial para todas as demais abordagens que se seguiram. Segundo a mesma autora, “englobam-se, por tanto, considerações de vários autores defensores de posições diferentes em relação ao ensino tradicional, procurando caracterizá-lo tanto em seus aspectos considerados positivos, quanto negativos” (MIZUKAMI, 1986, p. 7).

Com exemplo, Snyders (1974, *apud* MIZUKAMI, 1986), considera que o ensino tradicional é ensino verdadeiro e tem a pretensão de conduzir o aluno até o contato com “as grandes realizações da humanidade”, como obras primas literárias ou plásticas; raciocínios e demonstrações elaboradas; e, aquisições científicas

alçadas pelos métodos mais seguros; tem ênfase aos modelos e à todo campo do saber; “privilegiam-se o especialista, os modelos e o professor, elemento **imprescindível à transmissão do saber**” (p. 8, grifos meus).

Como se sabe, nesta abordagem o ensino é todo centrado no professor e é voltado para o programa; as disciplinas e professor. É válido lembrar, que – na concepção tradicional – o “adulto” é considerado o homem acabado, e, o “aluno”, um adulto em miniatura, que precisa ser “atualizado”<sup>4</sup>.

Acerca da concepção de aluno, nessa perspectiva, o homem/indivíduo/aluno é considerado como inserido dentro de um mundo que conhecerá por meio de informações que lhe serão transmitidas (de fora) e selecionadas como mais úteis ou menos úteis. É um ser passivo, que recebe as informações necessárias para que possa sobreviver, até que possa recitá-las à outro que não as possuam.

Na abordagem tradicional concebe-se a realidade/mundo como algo externo, que lhe será transmitido por meio da educação formal ao indivíduo, e este irá elaborando cada vez mais sua compreensão, cada vez que confronta com modelos, ideais, aquisições científicas e tecnológicas; raciocínios, demonstrações e teorias elaboradas ao longo do tempo.

É sabido que diferentes sociedades e culturas podem utilizar esse tipo de ensino nas suas escolas. Como já apontado, o ensino na abordagem tradicional visa a perpetuação da sociedade e ao mesmo tempo um maior domínio sobre a natureza, tendo como objetivos a ampliação e aprofundando das áreas do conhecimento. Assim, “a reprovação do aluno passa a ser necessária quando o mínimo cultural para aquela faixa não foi atingido”, as provas são necessárias para constatar se esse mínimo foi alcançado. O “diploma” é um instrumento de hierarquização. Assim, com uma visão individualista do processo de ensino aprendizagem, não se visa trabalhos de cooperação e coletivo (MIZUKAMI, 1986, p. 9)

Acerca da concepção do conhecimento, importa destacar que a abordagem analisada, tem como pressuposto que a inteligência seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações, das mais simples para as mais complexas; aos alunos serão apresentados apenas os resultados, por vezes com uma análise simplificadora do patrimônio do conhecimento. Há o caráter cumulativo de

---

<sup>4</sup> Termo utilizado por Mizukami (1986, p. 8).

conhecimento, por meio da transmissão do conhecimento, com ênfase da educação formal e da instituição escola. Atribui-se ao sujeito um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento – a este compete memorizar o que lhe é transmitido.

A educação, na maioria das vezes é entendida como instrução, caracterizada pela transmissão de conhecimento, e restrita à escola. A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um produto, assim não há ênfase no processo, tratando-se de transmissão de idéias selecionadas e transmitidas logicamente. Como considerado por Mizukami (1986), “este tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas”. (p. 11).

Na perspectiva da abordagem tradicional, a escola é o lugar, por excelência, onde se realiza a educação, que se restringe, por sua vez, na transmissão de informações em sala de aula; o lugar onde se raciocina. Há também o papel de ajustamento e conservação social. A relação social estabelecida é vertical, do professor, autoridade intelectual e moral, para o aluno. Há a presença de um ambiente físico austero para que o aluno não se distraia, considera o ato de aprender uma cerimônia, daí a necessidade de uma distancia entre professor e aluno. Logo, a escola quando caricaturizada, da forma como diz Snyders (apud MIZUKAMI, 1986, p. 12), se torna utilitarista, quanto a resultados e programas pré-estabelecidos, assim as possibilidades de cooperação e coletivo entre os alunos ficam reduzidas.

Acerca da concepção de ensino-aprendizagem, a sala de aula – na abordagem tradicional – é entendida como um espaço privilegiado, onde os alunos são “instruídos” e “ensaiados” pelo professor e, subordina-se a educação à instrução, considerando a aprendizagem como um fim em si, onde não é levado em conta o processo de construção dos conhecimentos, prevalecendo seu caráter memorístico. O modelo pedagógico é de suma importância para a criança e para a educação. Logo o problema do ensino tradicional está por vezes, no tipo de intervenção realizada, que visa apenas um dos pólos, o professor, que, por vezes limita-se ao fornecimento de receituários; o aluno que “aprendeu”, apresenta, com freqüência uma compreensão parcial do conhecimento; ignorando-se também as diferenças individuais. O ensino é caracterizado pelo verbalismo do mestre e memorização dos alunos, e, há uma preocupação com a

sistematização/memorização de conhecimentos/conteúdos/informações de forma acabada.

A temática central deste trabalho é discutir acerca da concepção de professor-aluno. Nesse sentido, na abordagem tradicional, essa relação é vertical, sendo que o professor detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo e avaliação. Compete também a este informar e conduzir os alunos em direção aos objetivos, que são externos e escolhidos pela escola ou sociedade em que vive. O professor detém os meios coletivos de expressão e as relações são longitudinais e em função do mestre; a relação predominante é a professor-aluno individual, ocorrendo apenas justaposição dessas relações duais, inexistindo a constituição de grupo. O papel do professor consiste na transmissão de certo conteúdo que é predefinido e constitui o próprio fim da existência escolar; as relações sociais são suprimidas e os alunos permanecem intelectual e afetivamente dependentes do professor.

Já explicitarei, em outro momento, acerca da concepção de avaliação. Neste ponto, gostaria de aprofundar a concepção da avaliação a partir da abordagem tradicional. A mesma é realizada visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado (na prova, exames, chamadas orais e exercícios) e mede a quantidade e exatidão dessa reprodução. A avaliação passa a ter um fim em si mesmo e o ritual é mantido; as notas equivalem aos níveis de aquisição do patrimônio cultural.

De outra perspectiva, mas enfatizando a relação professor-aluno, Estrela (1994) analisa a questão da disciplina no processo educativo e nas diversas correntes pedagógicas. Analiso agora parte de seu trabalho, uma vez que vejo a disciplina como um pressuposto da educação tradicional (os alunos tem que ficar quietos e sentados para ouvir o professor) e se pensamos a relação professor aluno, logo, a presença ou ausência da disciplina demasiada é sinal de que essa relação está em desequilíbrio.

Segundo a autora, sempre houve uma carga ético-religiosa ligada ao conceito de disciplina, mas, que tende a desaparecer gradualmente com as novas concepções educativas, e, põe em causa a educação tradicional e seus fundamentos filosóficos; que dará lugar a um vazio axiológico e que na “educação nova” se transformará em carga ético-política.

Cada escola, cada sala de aula pode ver-se como um espaço histórico pedagógico e “arqueológico”, em que a sedimentação de uma camada possibilita a constituição de outras que a encobrem mas que um olhar atento pode descobrir. Assim, podemos ver que, apesar das modificações profundas que a escola sofreu na época contemporânea, subsistem nela heranças do magistrocentrismo tradicional que resiste à mudança dos tempos e vontades (ESTRELA, 1994, p. 17).

De fato, temos que concordar com a autora, quando fala que a escola sofreu modificações profundas. Realmente o professor perdeu o monopólio do saber que fundamentava sua autoridade e legitimava o carisma que mantinha – na concepção tradicional, por exemplo. Seu discurso se transformou, de fato, em função das “múltiplas pressões” sociais que lhe descrevem outros papéis, mas “muitos professores tendem a ainda a preservar o lugar central na organização do ato pedagógico que a pedagogia tradicional lhes atribuía” (ESTRELA, 1994, p. 17).

Dessa forma, ainda privilegiam seu papel de transmissores do conhecimento, monopolizando e centralizando a comunicação, impossibilitando a tomada da palavra pelo aluno<sup>5</sup>. Assim, o ato pedagógico se estabelece em uma relação de dominação e submissão, que é fundada na diferença de estatutos/posições hierárquicas: “um ato pedagógico centrado na palavra exige ordem e disciplina para que a mensagem não seja perturbada por ruídos indesejáveis” (p. 17).

Nessa perspectiva pedagógica, o professor, muitas vezes sem ter consciência, estabelece um monopólio pedagógico, institui a “organização monárquica”<sup>6</sup> da sala de aula, exteriorizada por meio de um conjunto de privilégios inerentes à sua função: o professor é quem seleciona o saber, e o acesso à esse saber; dita as normas e controla os comportamentos; condiciona os sentimentos – quando controla a possibilidade de exteriorização; controla as relações humanas; e determina critérios do que é ‘bom, verdadeiro, belo, útil e correto’ (ESTRELA, 1994).

Penso que um ato pedagógico centrado na palavra, visa conceber e corroborar que “apesar do discurso liberalizante sobre as regras da aula, se continue a observar o predomínio daqueles que constituíram o pilar da pedagogia tradicional: o aluno deve estar calado, quieto, atento e ser obediente e respeitador” (ESTRELA,

---

<sup>5</sup> Tomada da palavra ou do “poder”, segundo Chaluh (2008).

<sup>6</sup> Denominação utilizada por Estrela (1994), em aspas, porém não faz referência de outro autor.



1994, p. 18). Penso também que em nossa escola atual o ensino ainda esteja muito centrado na palavra (do professor).

Para manter essa ordem o professor mobiliza todos seus recursos didáticos e relacionais, seja ao cultivar a impessoalidade e a distância, na tentativa de seduzir pela proximidade e simpatia, instituindo um sistema de recompensas e punição, a fim de se preservar a disciplina requerida às aprendizagens coletivas e se preservar a harmonia de um ambiente racional, conseguidas pela “complementaridade dos papéis do professor-autoridade e do aluno submisso” (p.18). Vejo que o máximo que pode ocorrer nessa relação é a passagem da disciplina imposta à disciplina consentida.

Logo, se:

Desapareceu o estrado e, por vezes, as carteiras estão dispostas de modo não convencional, mas as redes das comunicações e o tempo das comunicações do professor e dos alunos revela bem o princípio do domínio professoral [...] O problema está em saber se eles [os pressupostos e objetivos dessa pedagogia] são adequados e suficientes à formação do cidadão vivendo em democracia num mundo complexo e instável (ESTRELA, 1994, p. 18).

Até aqui, fiz uma análise da configuração da escola, das tendências pedagógicas focando especialmente nas concepções que se depreendem da abordagem tradicional na busca por focar na temática do trabalho que é a relação professor-aluno. Também discuti algumas questões sobre a relação professor-aluno levando em consideração a disciplina.

No próximo capítulo, busco na literatura vestígios de alguns dos elementos e concepções estudados neste capítulo; e, que vão de encontro com minhas memórias trazidas no primeiro capítulo, justamente no intuito de melhor interpretá-las sob a ótica da relação professor-aluno.

#### **4. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A LITERATURA: UMA PERSPECTIVA.**

Até aqui com rude inábil pena o nosso autor curvado ao peso de tão densa matéria prosseguiu a sua história, confirmando em tão pequeno espaço vultos de tamanha grandeza, mutilando e esmiuçando aqui e acolá o curso compacto de glória. (SHAKESPEARE, apud MANACORDA, 1996, p. 256).

##### **4.1. O encontro do livro**

Neste capítulo, depois de exaustiva jornada que enfrentei – e densa, especificamente referindo-me ao capítulo anterior – retomo a questão das marcas e lembranças (que iniciei no primeiro capítulo) quando descrevi a história “marcante” de minha infância com a instituição escola.

Dessa forma, no presente capítulo procurei buscar na literatura fatos que me ajudassem a lidar (entender, interpretar e relacionar) melhor com minhas lembranças, ou mesmo histórias que se assemelhassem ou pudessem ilustrar a minha narrativa.

Nessa procura – por meio de minha orientadora – tomei conhecimento de um livro que caiu feito uma luva (na hora e no lugar certo, como costumamos dizer) ao meu objetivo de procurar questões ligadas à escola e/ou relação professor-aluno na literatura: falo do livro chamado “Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores”, organizado pela escritora Fanny Abramovich (1997). O livro é uma coletânea de contos, onde autores consagrados e conhecidos falam de suas lembranças dos tempos de escola, principalmente da relação professor-aluno, que fizeram desses professores “inesquecíveis”.

Gostaria, por gentileza, que nosso querido leitor cessasse esta leitura por um momento e se pusesse a lembrar; rememorar sua trajetória escolar. Espontaneamente, ou forçando um pouco a memória, lembrar, sentir o cheiro, o

sabor<sup>7</sup> daquele momento e recorde assim, de “seu professor inesquecível”. Inesquecível, ainda que fosse pelo jeito de andar, falar, vestir; pela empatia ou apatia; o primeiro ou o último de vários ou o único; pelos aspectos positivos ou negativos.

Bem, continuando, o referido livro (supracitado) reuni onze contos e respectivamente autores como Marina Colassanti; Bartolomeu Campos de Queirós; Marcos Rey; Ana Maria Machado; Ivan Ângelo; Fanny Abramovich; Içami Tiba<sup>8</sup>, Ignácio de Loyola Brandão; Walcyr Carrasco; Jean-Claude Bernardet e Lya Luft.

Dos onze contos optei por escolher cinco deles por razões diversas, à principio por pertinência, mas penso também ter sido por afinidade ou pela persuasão do autor. Neles procurei identificar pontos relativos à relação professor-aluno (minha mola mestra) e também fatos que ilustrem, expliquem ou façam lembrar alguma memória, sejam um fato curioso, ou uma relação com dado autor.

São eles ‘Hastes, bolinhas e sapatos apertados’; ‘Foram muitos, os professores’; ‘Um ABC de mestres’; ‘Minha primeira história’; e, ‘Mestres e professores’ e seus respectivos autores Marina Colassanti; Bartolomeu Campos de Queirós; Ana Maria Machado; Ivan Ângelo; e, Içami Tiba.

#### 4.2. A relação professor-aluno no livro

Bem, antes de mais nada, gostaria de brincar com os títulos dos contos, a iniciar pelo primeiro, de Marina Colassanti: ‘Hastes, bolinhas e sapatos apertados’.

O que podemos interpretar e deduzir desse título? Muitas coisas, é certo. Mas dificilmente ou nunca chegaremos, às vias de fato, no sentido que a autora escrevera. Nós não temos o conhecimento do contexto, nem o que esses símbolos representaram à autora.

Marina Colassanti. Conheço-a da aula da professora Maria Augusta H. W. Ribeiro, quando estudamos um texto seu “A leitura sempre renovada – Alice, Pinóquio e Peter Pan”. Nunca imaginaria essa história que ela nos conta neste conto (perdoem as redundâncias). Identifico-me com a autora: “ao contrario de quase

<sup>7</sup> Faço aqui uma alusão ao texto “Comida: Omelete de Amoras” de BENJAMIM, W. **Essen: Maulbeer-Omelette**. In: G. S., IV, pp. 380-81. 1930. Lido na aula da disciplina “Didática: praticas pedagógicas e praticas culturais”, no Sétimo Semestre de meu curso de Pedagogia.

<sup>8</sup> Gostaria de lembrar que aos seis anos de idade peguei na mão desse exímio psicólogo e escritor (Içami Tiba), quando, então, tinha uma fazenda vizinha ao sítio onde morava minha avó. Quem diria, que, aqui estaria eu recordando isso dezesseis anos mais tarde – isso que é “memória de elefante”;

todos os adultos que conheço, não fiz jardim da infância. Nem pré” (p. 11). Eu também não frequentei a educação infantil e não me arrependo. Como já mostrei, penso minha infância ter sido muito rica em experiências. Sem dúvidas, a infância de Marina Colassanti também.

Neste conto se vê o cuidado das professoras com a aluna – “[a professora] empilhou almofadas em uma cadeira, me depositou no alto das almofadas, empurrou a cadeira para junto da mesa, empurrou um caderno quadriculado para a minha frente” – e pela época, se vê que ensino era tradicional, como podemos ver em outros trechos do conto: “cada um estava empenhado em fazer uma coisa diferente. [...] cada criança fazia exatamente aquilo que tinha que fazer, aquilo que a professora mandava” (COLASSANTI, 1997, p. 14 ). Também na forma como se iniciava o aluno à escolarização, quando a autora diz

eu sou do tempo, nem tão distante, em que se acreditava que ter uma boa letra era importante na vida, e que a boa letra se adquiria desde o princípio. Então, antes de qualquer outra providência, antes de saber uma única vogal, a criança empunhava um lápis de ponta não muito afiada para não rasgar o papel e, no caderno quadriculado, começava a traçar hastes do tamanho de cada quadradinho, uma do lado da outra interminavelmente [...] a etapa seguinte eram bolinhas [...] as bolinhas eram de fundamental importância, além de servir para fazer a barriga das letras que tem barrigas, seriam utilizadas adiante para aprender matemática, uma bolinha + uma bolinha = duas bolinhas (COLASSANTI, 1997, p. 14).

A professora é ‘transmissora de conhecimento’, “crianças de várias idades, em estágios distintos, passavam suas manhãs sob a orientação e o olhar amoroso da professora, ciscando conhecimento ao redor da mesa como os patinhos ciscavam nos quadros da outra sala” (p. 14). Vê-se, que não diferente de hoje, o professor é visto como transmissor de conhecimento e não se leva em conta o conhecimento prévio do aluno, e, no caso, as atividades também eram descontextualizadas e repetitivas (hoje isso ocorre ainda, quando, no Ensino Médio professores de matemática passam listas de quinze ou vinte exercícios de pura aplicação de formulas – até no vestibular também ocorre isso.)

Sem dúvida, a relação com a segunda professora que Colassanti (1997) nos fala, esta já na fase adulta, o ensino também era fragmentado, o que se vê, em se tratando das pinturas, quando ela fala das pinturas, que “se começava fazendo

hastes, mas de outra natureza. Primeiro desenhar objetos. Passado algum tempo, desenhar naturezas mortas. E só depois, modelo vivo”. (COLASSANTI, 1997, p. 19).

A relação com esta professora se fez diferente, foi além da sala de aula, quando, ambas empolgadas (professora e aluna) foram visitar a bienal:

Uma tarde, o grande convite: não queria ir com ela à Bienal de São Paulo? A emoção que senti era maior que o convite. Viajamos de ônibus, à noite, vento entrando pelas frinchas, um frio dos diabos” [...] tanto quadro para estudar, para comentar. Ela parava diante de cada um e me explicava, me mostrava, me dava uma aula.[...] Repetimos a dose no dia seguinte, encasacadas e alimentadas a sanduíche” (COLASSANTI, 1997, p. 19).

Aqui, se vê a magia que ocorre na relação professor-aluno. Na sala de aula e com os demais alunos, o ensino resumia-se a desenhar modelos: primeiro objetos mortos, depois paisagens, e só depois modelo vivo. Logo, a relação estabelecida entre esta aluna – em específico – foi muito além. Parece ter se constituído uma relação de amizade. E, desta vez, sem dúvida, a aprendizagem também fora muito além, foi contextualizadíssima, e mais que isso, essa professora – além de ensinar forma de amaciar os sapatos apertados (daí agora entendemos os elementos do título): “sapatos apertados. Coisa fácil de resolver. Você o enche de álcool, me dizia Catarina” (COLASSANTI, 1997, p. 19) – foi exemplo de pessoa e de mestre à Colassanti, que como ela reconhece mudou sua vida, em específico a visita à bienal.

Ela estava feliz de ver que, afinal, nada havia se perdido [conhecimentos passados pela professora]. Eu, feliz de poder oferecer-lhe essa certeza [...] Catarina Barattelli já morreu. Mas as duas estão vivas em minha memória e no meu relato como estavam na manhã e na tarde ensolaradas em que pela primeira vez a encontrei. (COLASSANTI, 1997, p. 21).

O segundo conto escolhido foi ‘Foram muitos, os professores’, de Bartolomeu Campos de Queirós. Esse título também nos gera uma falsa impressão; quem lê “foram muitos os professores”, logo pensa em um contexto escolar. Aí se engana. Esse autor também tem coisas em comum a mim e o que escrevi no primeiro capítulo deste trabalho.

Para ele, “meu avô poderia ter sido meu primeiro professor se fizesse plano de aula” (QUEIRÓS, 1997, p. 28). Igualzinho penso de meu avô, se soubesse escrever... Mas meu avô foi meu mestre mesmo assim: ensinava-me fazer contas e

me ensinou muitas coisas à respeito da vida (e muito mais importantes do que fazer contas).

O autor descreve bastante sua infância – coisas que nunca ouvimos falar nem deste, nem de outros autores. Sempre vemos tudo em “partes”, podemos ler o autor e até a forma como ele pensa, logo, a forma como se constituiu enquanto sujeito e por conseqüência, suas concepções e discurso, por vezes, não sabemos. Isso ocorre quase como se fosse natural na escola. O que importa é fazer “aquela” lição, a partir “daquele” enunciado.

Dessa forma, se entendemos que a aprendizagem pode ocorrer sem o contexto escolar; naturalmente, o ensino pode ocorrer sem a presença do professor (sem plano de aula), mas por “um mestre”, que nos transmiti, por vezes, muito mais saberes, conhecimentos e cultura, muito mais interessantes e úteis, do que os que se aprendem na escola. Como podemos notar no trecho a seguir:

Meu avô poderia ter sido meu primeiro professor se fizesse plano de aula, ficha de avaliação, se tivesse licenciatura plena. O fato é que ele não aplicava prova, não passava dever de casa nem brincava de exercício de coordenação motora. Jamais me pediu que acompanhasse o caminho que o coelhinho fazia para comer a cenourinha nem me deu flor para colorir. Minha coordenação motora eu desenvolvi andando sobre os muros ou pernas de pau, subindo em arvores, atacando frutas com estilingue ou enfiando linha na agulha para minha avó chulear. Meu avô escancarava o mundo com letra bonita e me deixava livre para desvendar sua escritura. (QUEIRÓS, 1997, p. 18).

Ou ainda, “meu avô voltava para a janela e continuava lendo o mundo, seu único e maior livro” (p. 19). Isso lembra Paulo Freire, não?! Sem dúvida, isso é “prova viva”, de que ‘a leitura de mundo precede a leitura da palavra’, e acrescento, para essa leitura não se precisa saber as letras. Essa leitura vai além da palavra, e sem dúvida, esse foi um “mestre” muito mais importante que qualquer outro professor.

Esse fato tem me assustado muito, quando penso essa politicagem que vem se criando em torno da Educação Infantil, onde cada vez mais cedo se pretende “escolarizar” a criança. Isso me assusta quando penso se perder essa oportunidade – rica e valorosa – que se dá nessa a convivência e na infância da criança. Há aí uma riquíssima transmissão de cultura, de saberes, de conhecimento, de vivências... que facilmente, são muito mais úteis que “colorir figuras” e “brincar de massinha”.

Antes se mais nada, penso que uma criança nasceu para o mundo, e não – única e exclusivamente – para ir à escola. Nesse caso se perde a experiência, como no dizia Benjamin (1994), quando nos falava que a experiência estava em vias de extinção.

Nesse caso, vejo a possibilidade de a visão da escola poder se distorcer, e voltar-se contra si própria, na medida em que tudo se faz descontextualizado e sem sentido; a escola pode deixar de “acolher o aluno”; deixar de ser experiência para o aluno. Como nos fala o autor:

Passei a duvidar da escola. Parecia-me um lugar só para dar autorizações. Se a escola não autorizasse, eu não poderia saber. O medo desse lugar passou a reinar em minha cabeça [...] Logo me veio uma idéia: quando entrar na escola, eu faço de conta que esqueci tudo e começo aprender de novo [...] Só minha cabeça andava aflita para esquecer. E esquecer é não existir mais. Isso não é tarefa fácil para quem aprendia em liberdade, escolhia pelo prazer e guardava pela importância. (QUIRÓS, p. 30).

É magnífico o que o autor fala. Não há texto teórico – em minha opinião – que de conta da magnitude que Queirós (1997) nos mostra na citação acima. Não resta dúvidas de que a escola não pode ser assim; mas, é visto que por vezes ela age exatamente dessa forma e o aluno é obrigado à “fazer de conta que nada sabe” e finge começar aprender tudo de novo, mas na “correta”, forma da escola.

Lembro aqui da seleção do currículo, que Alves e Garcia (2002) nos falam, quando diziam que na escola fazem essa escolha pelos alunos. E, também do medo da escola que eu tinha da escola quando criança e falo em meu memorial, no primeiro capítulo deste trabalho.

Ainda além, penso que sem dúvidas, essa falta de convivência com familiares vai fazer com que se perca muito em experiência e cultura; inclusive brincadeiras, e conhecimentos orais. Ainda que a escola tente fazer esse papel, não dá conta e quebra a magia da oralidade e experiência. Sem dúvida, também, isso, em boa parte, se deve pelo novo modelo urbano de sociedade que tem se configurado: os pais trabalham; não se brinca mais nas ruas nem se sobe em árvores; nem há tempo para se transmitir esses saberes – hoje há internet; videogame; orkut; etc. Não há espaço para a experiência da convivência.

Hoje são os jovens e crianças que gastam seu tempo com os meios eletrônicos, talvez no futuro, esses mesmos pais não darão a atenção devida (nem transmitam saberes) aos filhos, pois parte do tempo despenderão trabalhando e a

outra (que antes era gasta com conto de história, brincadeiras, contação de lendas, etc.) na frente dos meios eletrônicos, orkut, ou algo do tipo. E os filhos farão o que? Como se desenvolverão? Ficarão isso à cargo apenas da escola?

Voltando ao conto. Para encerrar, a professora escolhida por esse autor fora 'Dona Maria Campos', também tinha postura tradicional – “com livro de chamada, caderno com plano de aula encapado com papel de seda [e fazia] encher o caderno com fileiras de *a, e, í, o, u*” (QUIRÓS, 1997, p. 30). Sua primeira professora, embora durante todo o conto relata sua infância, onde seu avô aparece como uma espécie de mestre, mas que não o considera professor porque não fazia plano de aula... ele acaba “fazendo de conta que não sabia” para aprender (de novo) da forma da escola.

Assim, relata no fim, uma historia amorosa na sua relação professor-aluno;

Sei que nesses atos singelos, praticados com gestos amorosos, dona Maria Campos me ensinou demais, muito além das paredes de meu avô [antes ele não pensava desta forma]. Ou melhor [a professora] me ensinava serem muitos os lugares da escrita e da leitura [...] Concluo agora que, de tudo aprendido, resta a certeza do afeto como primordial metodologia. Se Dona Maria me tivesse dito estar o céu no inverno e o inferno no céu, seu carinho não me permitiria dúvidas. (QUIRÓS, 1997, p. 33)

Continuando, o terceiro conto escolhido foi 'Um ABC de mestres', de Ana Maria Machado. Este conto faz jus ao título. Esta autora evidencia que foram vários os “mestres” que deixaram marcas. Talvez faça sentido, querendo ou não todos em nossa vida nos deixaram marcas – ainda que não percebamos ou não queiramos reconhecer isso – pois fizeram parte de nossa formação. Os nomes escolhidos é que forma o ABC: Abel (Ceciliano Abel de Almeida); Barthes (Roland Barthes) e Carvão (Aloizio Carvão) – e outros que virão. Dentre estes,

Nenhum deixou marcas tão profundas quanto Ceciliano Abel de Almeida, meu mestre de vida. Mas nunca frequentei as aulas que deu em classe. Foi professor de física e matemática, durante cinquenta anos, em Vitória. Com ele, estudaram gerações de capixabas [...] Severo, severíssimo, mas delicado e dedicado ao extremo [...] A mim, [...] foi o modelo absoluto de como deve ser uma pessoa de bem, homem ou mulher. (MACHADO, 1997, p. 50).

Essa relação mostra um típico mestre, correto em suas virtudes e posturas. Era avô dela. A rigidez fazia parte da postura do professor da época. “Ceciliano



morreu aos 86 anos, em 1965 [...] me ensinou de tudo. Como antes formara minha mãe. Era pai dela” (p. 50).

Em manguinhos, onde passávamos as férias em casa dele, me ensinou a conhecer as plantas pelas famílias, me contou como Lineu as classificara, como Mendel fundara a genética [...] explicava o funcionamento das marés, as fases da lua [...] de noite sentávamos na areia da praia e mostrava as constelações [...] fora engenheiro, tinha aberto a Estrada de Ferro Vitória-Minas (p. 51) [...] ensinou-me a ouvir o que o outro dizia e ir pensando e preparando argumentos para devagar, refutar se não concordasse (MACHADO, 1997, p. 52).

Mas,

A essa altura da vida já sabia que não iria tomar caminho científico [...] estranho é que, embora tivesse adorado meus professores de português, não me passava pela cabeça fazer letras [...] Dona Laís era meu ídolo [...] minha querida *Mrs.* Libânio, de inglês, era uma amiga, uma pessoa terna, afetiva [...] depois no científico, uma série de professores de Língua e Literatura (MACHADO, 1997, p. 54).

Mais uma vez surge um avô como o grande mestre. Novamente lembro o memorial que escrevi no primeiro capítulo. Esse sem dúvidas era mestre e professor. Logo, fazia plano de aula com seus alunos, na sala de aula; mas com os netos não. Sem dúvidas estes netos aprenderam muito mais que qualquer aluno – desse mesmo professor. Estes netos experienciavam essa aprendizagem, e isso somado à pessoa e exemplo de um mestre, presente e ativo, e, tudo isso, ainda, somado ao sabor das férias na casa do avô. O sabor<sup>9</sup> era outro; essa aprendizagem tinha sabor, que não apenas o cheiro empoeirado dos livros.

Vê-se nitidamente que este foi, de fato, o professor inesquecível (e eterno) desta autora, porém ela considere vários:

No curso de geografia, minha professora inesquecível me ensinava era história. Mas não demorei muito a trancar a matrícula e ir embora, decepcionada com aquela Geografia árida e tão pouco voltada para a economia e humano. Só aí, claro fui dar conta que devia estudar letras. Mas já sabia que era artista, ia ser artista sempre, e não tinha escolha. Essa descoberta – e muito mais – eu devo a Aloísio Carvão (MACHADO, 1997, p. 55).

<sup>9</sup> Sempre quando falo em “sabor”, recordo-me no texto “Comida: Omelete de amoras”; não vai ter outro jeito senão deixá-lo em anexo, para os leitores o ‘experimentarem’.

Vê-se que, tal autora, tem lembranças de vários professores, o que nada impede que ambos fossem marcantes. Esse – Aloísio Carvão – ao contrário, era pintor, mas – segundo a autora – via que ela tinha talento, e sempre exigia mais dela e de mais um aluno; ‘de tanto que ele a apertou, que virou escritora’. Este, em específico, mudou a vida de sua aluna.

Memória viva de todo ABC de professores, mestres de muito mais do que o ABC. Podia vir D de Darcy Ribeiro, com quem nunca estudei, mas com que muito aprendi quando trabalhávamos juntos[...] E tantos, tantos outros, como Paulo Freire e Anízio Teixeira, com quem meu caminho se cruzou poucas vezes, mas me ensinaram o mundo – e hoje não estão mais aqui. [esses mestres] podem ser procurados na cantiga de roda que aprendi com dona Jurema, minha primeira professora, no jardim da infância (MACHADO, 1997, p. 63).

De fato, são muitos os nossos mestres ao longo da nossa vida, que, não necessariamente que tenham nos dado aula, em um contexto escolar. Mestre esses que muito nos ensinam. Ensinam para o mundo, para além dos muros da escola.

Seguindo; o quarto conto que escolhi foi ‘Minha Primeira História’, de Ivan Ângelo. Também o nome não diz necessariamente o sentido do conto – mas sim história da primeira professora que fez a diferença. Esse autor é um pouco diferente dos outros...

Inicia seu conto da seguinte forma: “Eu odeio professores. Eu odeio professores. Eu sempre vou odiar professores. Ficava repetindo isso para me acalmar e depois de umas cem vezes já conseguia aceitar o fato de que ia levar bomba” (ANGELO, 1997, p. 67). Ele se descreve como o típico aluno gozador, que não se preocupa com as notas, nem em fazer as tarefas, mas que não perdoa uma chance de fazer piada.

Não é para menos, se pensar desse jeito, que ele ‘odeia professores’. Seguindo disso ele relata vários nomes de professores que ‘tem problemas com ele’. Vejamos;

Eu não tinha problema nenhum com eles, a não ser o fato de que eles tinham vários problemas comigo. O de história, o Zé Raimundo, me botava para fora da sala assim que chegava [...] depois me cobrava lição de casa, que eu não tinha feito porque ele não me deixava assistir à aula. Dona Rosa, de religião, achou que eu estava querendo acabar com o trabalho dela quando eu disse que religião devia ser ensinada em História e deveria explicar igualmente todas as religiões, até as dos índios. [...] O de matemática vivia repetindo

que todos tinha cabeça para exatas [...] quando perguntei pela oitava vez [...] me chama na lousa para resolver um problema valendo nota e jogou minha nota do bimestre lá para baixo. O de Educação Física não aceita o fato de eu não conseguir fazer todos os exercícios por ser gordinho [...] O de geografia vem com tudo decorado e não aceita perguntas fora do tema [...] diz que eu quero é tumultuar a aula [...] Eu ainda não disse que estou no segundo colegial. (ANGELO, 1997, p. 68).

Naturalmente, que vários professores tinham problemas com ele. Ele próprio devia gerar estes conflitos. Logo, os professores não gostam do tipo de aluno que ficam “gozando” deles. A questão do ensino de religião era mais do que justa; parece natural que se deva estudar as várias e diferentes religiões, caso contrário não se precisaria de uma disciplina com este nome, certo?! Também os outros professores tinham uns pensamentos meio equivocados, principalmente o de matemática, mas isso se fazia justamente para chamar a atenção dos alunos à dada matéria escolar. Logo, apresentar lição de casa sem ter ficado na aula e fazer exercícios físicos para além dos limites do corpo já é muita incoerência pedagógica.

Nesta relação pedagógica está se vendo nitidamente que ela não está se dando; nem o professor está aberto a acolher o aluno nem o aluno em se doar ao conhecimento (e *vice-versa*).

Nem o aluno é considerado como ‘ser consciente, já portador de conhecimentos’, como vemos no seguinte fragmento do conto: “Cleide [a professora de inglês] é outra que tem problema comigo. Como eu já sabia inglês, não preciso prestar atenção na aula dela. E ela não suporta isso” (p. 69). De fato, na escola não há lugar para “ócio”. Vimos isso no segundo capítulo, quando discutíamos Tratemberg (1982) e Enguita (1989), quando mostraram uma escola marcada pela ordem, onde não se deve “fazer ruído, não falar, prestar atenção, [e] não movimentar-se de um lugar para outro” (ENGUITA, 1989, p. 163). O aluno, ainda que não queira ou já saiba é “obrigado” a ficar sentado, quieto, e prestar atenção. É lógico, sem dúvidas, que se um sabe, não pode atrapalhar o outro que não sabe à aprender; “o direito de um vai até onde chega o direito do outro” (um professor de história meu sempre dizia isso...)

Bem, ainda neste segundo colegial o aluno em questão (o autor do conto, Ivan Ângelo), conheceu a professora, Cleide Ferraz. Essa professora que fez a diferença e marcou a vida do ‘adolescente’ em questão. Talvez – até o autor tem

essa dúvida – ele tenha mudado só para agradar ela, uma vez que era muito bonita... E, em varias de suas conversas ele relata “ficar admirando” a professora.

A Ferraz ensinou que eu tinha de ser escritor. No ano passado ela leu o meu trabalho sobre os meninos assassinados na igreja da Candelária e deve ter pensado “Esse garoto deveria ser escritor”. Não, acho que ela pensou foi uma coisa mais sem talvez: “esse garoto vai ser escritor”. Olha, persistente como é, deve mesmo ter pensado o seguinte: “vou fazer esse menino um escritor”. Foi aí a origem do meu problema com ela. (ANGELO, 1997, p. 68).

Talvez o motivo fosse o seguinte: “saiu da faculdade acho que de Pedagogia faz uns três anos e não tem nada de cansada. Prefiro professores meio cansados, que já conhecem as manhas todas e não querem mudar a gente nem o mundo” (p. 68). Essa professora não esta de fato cansada, talvez fosse idealista (todo pedagogo tem um pouco de idealismo; isso é nato de todo professor – ou deveria ser, a meu ver); ou simplesmente tivesse disposta a mudar o rumo daquele “menino”, quando os demais professores só faziam o desnortear cada vez mais.

Foi por causa do trabalho “da igreja Candelária” – citado no fragmento acima – que essa professora conseguiu enxergar um potencial neste aluno, e, a partir disso, despeitar-lhe o interesse pela leitura pela leitura<sup>10</sup>. Esta professora parava para conversar com ele, no final da aula, e lhe oferecia livros para ler: “Rubem Fonseca”; para ler nas férias...

Ele achou no mínimo estanha aquela idéia – para ele era normal ‘tarefa para fazer nas férias’ no meio do ano, quando se deveria mostrar à professora na volta às aulas, mas nunca no fim do ano, quando ele tinha por costume jogar os cadernos num canto e só pagar no dia antes do início das aulas – e não leu nada, pois esquecera do livro no meio dos cadernos. Depois teve enrolar a professora e inventar desculpas quando perguntado se gostara do livro: “menti correndo o risco de ser flagrado. Ensaiei a desculpa de que tinha lido no inicio das férias e já havia esquecido muita coisa” (p. 71). Depois veio Machado de Assis e a ‘Missa do Galo’, desse ele gostou; pois se identificava (a história era semelhante à ele e a professora...). Ainda que sem saber ia, assim, sendo criado/despertado seu interesse pela leitura.

---

<sup>10</sup> Recomendo a respeito disso um filme chamado “Stella”, que conta a história de uma menina – a autora do filme – que teve sua vida mudada por causa do interesse pela leitura.

Por vezes, criava-se esses diálogos entre ele e a professora. Ele, olhando o decote da professora; ela lhe questionando sobre o livro; e ele enrolando nas respostas. Vejamos o fragmento, onde também se vê a função da escrita, por parte dos alunos, quando ele responde escrever só quando um professor pede...

– Você escreveu alguma coisa nas férias?

Achei esquisitíssima a pergunta. Por que eu haveria de escrever alguma coisa nas férias? Tentei me lembrar se ela havia pedido algum trabalho escrito, e nada veio a minha cabeça. Procurei ser cauteloso. [...]

– Por quê? Era para escrever?

– Você não escreve de vez em quando?

– Não. Quer dizer, só quando alguém pede.

– Quem pede?

– Os professores

Ela me pareceu decepcionada. Eu tentava entender o que é que ela gostaria que eu dissesse, mesmo sem compreender ainda porque ela gostaria". (ANGELO, 1997, p. 68).

A função da leitura e escrita que se perde, neste caso. Na escola por vezes se escreve algo vazio – sem sentido – para ninguém ler; se faz apenas pelo fato do professor pedir.

A mudança veio quando,

No fim do ano, já estava claro para mim e para os outros professores que eu ia me ferrar. Fiquei apavorado no principio, com ódio deles, depois fui me acalmando. Na verdade, não havia trabalhado nas outras matérias. Dei razão à eles [...] A idéia do ano perdido bateu forte, me arrasou. Se quisesse me salvar, não podia perder um minuto [...]e estudar como um cavalo para tirar 9 e 10. (ANGELO, p. 79).

Essa relação foi um tanto mais complicada. No caso, era o aluno o “problema”, logo a professora com atenção e carinho o conduziu pelo mundo da leitura e lhe despertou o interesse em estudar. No entanto, fica claro que, isso só ocorreu só porque a professora era bonita e ele se deixou levar por isso; logo ela se aproveitou ‘dessa atração’ e o fez mudar, quanto aluno: “só eu não sabia, só entre nós o assunto era o mundo fictício dos livros” (p. 80).

Em fim, o quinto e último conto escolhido fora ‘Mestres e Professores’, de Içami Tiba. Ele mostra uma perspectiva, onde faz uma certa distinção entre mestre e professores. Esse tem ligação íntima com o título.

Faço uma distinção entre professor e mestre. Com o professor, eu era aluno queria simplesmente aprender a tirar nota boa para passar de ano. Com o mestre, eu era discípulo: queria ser como ele, se pudesse até respiraria como ele [...] Mestre era um modelo de vida, uma identidade ideológica, portanto tudo o que ele fazia era um exemplo a ser seguido. Com o mestre, não se buscava simplesmente aprovação escolar, mas pela sua aceitação pessoal ter a honra de fazer parte da sua vida ou, pelo aprendizado, ter orgulho de divulgar suas idéias (TIBA, 1997, p. 95).

Ou ainda,

Se o professor é aquele que ensina, dele eu aprendi muito a conviver com a natureza, respeitando suas características e forças, e aproveitá-las bem sem destruí-la – então ele foi um grande professor. Se mestre é aquele que entra dentro de nós e nos leva a retransmitir o que dele recebemos, para mim foi um grande mestre. (p. 97).

Seguido disso, conta da convivência com seu avô. Que era japonês, e ambos viviam no interior. Tenho defendido em mais de um momento quanto valorosa pode ser essa convivência na primeira e segunda infância.

Ele me levava para trabalhar com ele, e isso para mim era uma diversão muito grande. Eu gostava de ajudá-lo a carregar terra com o carinho de mão, fazer açudinhos no fundo do quintal, separar carpas grávidas em viveiros especiais, matar gambás e cobras no “bananagoia” (estufa para amadurecer bananas a ser vendidas no mercadinho). Ele me explicava, em japonês, tudo o que ia fazendo, depois pedia para eu fazer alguma coisa e me *elogiava bastante quando eu conseguia*. Com tais elogios, eu me sentia bem e me dava vontade de procurar fazer coisas cada vez mais pesadas e difíceis. (TIBA, 1997, p. 96).

Neste conto não vou me prender muito aos detalhes narrados entre as relações. Escolhi, especificamente, este conto justamente por essa diferenciação que Içami Tiba faz entre mestre e professores. Desde o início, sempre desfrutei da mesma idéia.

Procuro assim, finalizar esta análise, dos contos selecionados. Optei por cinco, entre onze contos presentes no “Livro meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns de nossos melhores escritores”, uma vez que cada história é única, e, portanto, diferente e vai trazer uma perspectiva diferente de relação professor-mestre-aluno. Fiz o presente no intuito de

esclarecer um pouco a análise teórica feita no capítulo anterior, e também levantar algumas questões a partir da análise dos contos.

Logo, por consistir em contos literários, há arte nessa organização das palavras, o que possibilita variadas interpretações. Dessa forma, levantei alguns pontos, porém, creio haver tantos outros que passaram despercebido, além dos vários em que não quis – propositalmente – me aprofundar, por não ser pertinente no momento..

Basicamente, fica claro que a convivência com uma pessoa como um “avô”, na infância faz muita diferença na formação do indivíduo. Lembrando Sanfelice (1986) “o lar é sempre a primeira sala de aula de cada um” (p. 83). Ali, o avô, ou outro familiar, toma a figura de mestre, e, transmitem saberes, cultura, princípios éticos e sociais, através de uma multiplicidade de maneiras. Sem plano de aula, sem controle de falta, nem com a imposição constante da ordem. Por vezes, há a aprendizagem de ofícios, ou práticas para o trabalho, mas tudo é demasiadamente distante da “domesticação para o trabalho”, que segundo autores estudados ocorrem na escola.

Por vezes, vimos o ensino tradicional se configurando, tanto nos contos, como nos textos teóricos analisados, como em minhas memórias narradas. Isso fica evidente.

#### **4.3. No derradeiro capítulo: Rumo à conclusão**

Recuperando minhas lembranças, dialogo com um dos autores que me levaram a refletir acerca da sala de aula. Aqui me reporto a Sanfelice (1986). Para ele nosso lar é nossa primeira sala de aula: “eu posso dizer de uma maneira figurada, por exemplo, que o Lar é sempre a primeira Sala de Aula de cada um. Ali, muito se ensina e muito se aprende através de uma **multiplicidade** de maneiras” (SANFELICE,1986, p. 83, *grifo meu*). Em casa ou no lar como diz o autor, acredito, seja transmitido cultura, princípios, educação, formação ética, respeito e o exemplo.

Penso a escola constituir apenas uma face da formação, assim como essa formação se dá tanto pelo currículo implícito (também dito oculto) como, por parte, pelo currículo escolarizado-oficial. Para Veiga (2004) este currículo oficial nada mais é que uma forma de controle (também social), um controle não diferente da escola que nos descrevia Tratemberg (1982), onde tratava a escola como uma

“organização complexa/burocrática” ou Enguita (1989), quando nos falava também do controle que a escola exerce e também e seu forte viés de preparação para o mercado de trabalho. Ou mesmo Luckesi (1998), quando compara a avaliação como um forma de autoritarismo, e, por conseqüência controle.

Assim, Veiga (2004) parece ilustrar o que nos disseram, no capítulo anterior, os autores supracitados,

Já que o currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) implica controle. Por outro lado o controle social é instrumentalizado pelo currículo oculto, entendido este como as “mensagens transmitidas pela sala de aula e pelo ambiente e pelo ambiente” (Cornbleth 1992, p. 56). Assim toda a gama de visões do mundo, as normas e os valores dominantes são passados aos alunos no ambiente escolar, no material didático e mais especificamente por intermédio dos livros didáticos, na relação pedagógica, nas rotinas escolares (VEIGA, 2004, p. 28).

Logo, penso que esse “currículo oculto”, na forma como descreve Veiga (2004) constitui o aspecto mais negativo da escola. Não podemos esquecer como a escola se configurou no que é hoje; nem as inúmeras influências (positivas e negativas, mas aqui faço jus às negativas) que a escola sofreu e conserva seus resquícios encravados em sua existência um tanto obscura, vamos dizer assim.

Penso que a escola não devesse contribuir nem corroborar para perpetuar a norma dominante, mas muito pelo contrário contribuir para a criticidade e autonomia dos sujeitos que forma. Isso – como também comenta Veiga (2004) – pode ser explicitado no Projeto Político Pedagógico da escola pública, mas logo, o grande problema reside no fato de que, na prática isso não ocorra de forma satisfatória; ou por vezes, muito pelo contrário, se diz uma coisa, mas se faz outra...

Penso ser questionável a forma como se dá o trabalho da escola, justamente quando faz esse processo de inculcação de ideologias negativo-dominantes que em nada contribuem para a sonhada formação autônoma – e sim para a alienação – e, na pior das hipóteses, seu currículo oficial se faz tão mínimo, obsoleto e descontextualizado que de pouco contribui para a formação do aluno, havendo assim, na escola mais aspectos negativos que positivos.

Penso aí surgir muitos de seus “problemas”, inclusive a indisciplina e a desmotivação: quando os alunos não se vêem motivados nem a razão de por que



estão ali. São “obrigados” a estarem ali. Parto do princípio de que tudo que se é obrigado a fazer gera-nos uma força de resistência.

Ouso dizer, há muitos outros saberes que se aprende fora da escola – o que não é oficializado – que são tanto úteis quanto e por vezes são muito mais interessantes e úteis que os do currículo escolar. Alves e Garcia (2002) nos provaram isso:

É verdade que em nossa prática, desafiávamos que este modo de pensar e de fazer não respondia a tudo o que víamos acontecer em nossa volta e que, muitas vezes, os conhecimentos que criávamos em nosso cotidiano, não só davam conta do que éramos desafiados a resolver, como, o que é melhor, em muitos casos, eram muito mais interessantes (ALVES e GARCIA, 2002, p.83).

Retorno aqui ao memorial que fiz e compartilhei no primeiro capítulo, quando acerca dos saberes e conhecimentos transmitidos fora da escola, quando lembro dos de meu avô e os conhecimentos que tinha sem nunca ter ido à escola. Ele não tinha “currículo pedagogizado” guardado na cabeça, mas tinha saberes e cultura armazenados ao longo da vida. Inclusive uma perspectiva um tanto diferente da que vi na escola, na terceira série, sobre Segunda Guerra, etc.

Dessa forma penso também no currículo da escola, mas de forma diferente quando lembro, aqui, os trabalhos de Geraldini (2006), Alves e Garcia (2002) ou mesmo Freinet (Sampaio, 2007). Mas, tendo em vista que o currículo da escola, por si só, geraria inúmeras pesquisas, apenas gostaria de ressaltar que, por vezes, o conteúdo da escola se faz tão “pedagogizado”, tão didático e reduzido, que completamente descontextualizado e obsoleto torna o processo pedagógico quase que inviável, quanto a sua relevância. Alves e Garcia (2002) trazem este diálogo. O grande erro parece estar quando, na escola, desconsideram-se os saberes arraigados em cada indivíduo, pensando estes serem obsoletos, inexatos e sem relevância, em prol da verdadeira “Verdade”: a ciência.

Para as autoras, Alves e Garcia (2002), durante todo o período durante e após a ‘modernidade’ nos tem feito acreditar que esse tipo de conhecimento, criado no dia a dia, na relação com o outro, não é importante, não-válido, quando não errado. Logo elas constataram o contrário e que,

No entanto, [se] os *fundamentos da educação* são constituídos de disciplinas consideradas “fundamentais” para alguém que se forme

professor ou professora. Se têm sido fundamentais para conquistar um diploma, parece, no entanto, que não o são para a compreensão da escola, espaço/tempo privilegiado de futura atividade profissional de quem está cursando essa “disciplina” (ALVES E GARCIA, 2002, p. 84, grifos meus).

Bem sabemos que em uma sala de aula está, a toda hora, ocorrendo e simultaneamente inúmeras formas de relações e acontecimentos. Noblit (1995), quando faz sua análise, na perspectiva do poder e desvelo na sala de aula retrata um pouco essa “magia” que ocorre nessas relações quando mostra a experiência que teve ao acompanhar a uma professora e um grupo de alunos na sala de aula. A partir disso, posso afirmar que essa relação vai muito além do o que se pode enxergar e há sim, essa espécie de “magia” (que não é enxergável/palpável...). Penso que esta magia ocorra – e só ocorra – quando a relações de sala de aula sejam proveitosas – e mais que isto – prazerosas à ambas as partes (professor e aluno); e, que de fato, nesse cotidiano se constrói saberes muito valiosos e porque não mais interessantes que os livros e apostilas.

Sanfelice (1986) concorda quão complexa pode ser a discussão em se tratando do tema sala de aula e o quanto provocativo parece aos professores falarem sobre suas vivencias em sala de aula:

a sugestão para que educadores falem sobre a Sala de Aula, é no mínimo provocativa. A lembrança, por sua vez, de que importam aspectos histórico-políticos, perspectivas científico - pedagógicas, análises e reflexões filosóficas, anuncia a complexidade que o tema comporta (SANFELICE, 1986, p. 83).

Neste caso se comprova que a ciência não pode – sozinha – dar conta de uma sala de aula, e, esta se faz obsoleta quando alunos e professores só fazem reproduzir, ambos desolados, não vendo a hora de chegar ao fim da aula. Se isso ocorre, é sinal que algo está errado. Talvez, nesse caso, tenha-se perdido a “magia” que há em uma sala de aula. Essa aula não está sendo “acontecimento” (Geraldí, 2003), na vida desses alunos.

Estas foram algumas das questões que consegui apontar após o diálogo estabelecido entre os contos de escritores famosos e os teóricos da educação. Sem duvidas há tantos outros aspectos que podem ser levantados, principalmente no que se refere aos contos literários. Nesses há magia nas palavras que necessitam olhares muito bem afiados, para realmente entender e interpretar a mensagem que o

autor colocara nas entrelinhas de sua escrita. Também nestes há a possibilidade, ainda que lendo, soltar a imaginação e criar um contexto próprio, novo. Sem dúvidas a partir deles, foi possível estabelecer muitas reflexões, como também várias pontes com os textos teóricos.

## 5. CONCLUSÕES

Os lugares sociais de professor e de aluno não existem em si, eles existem historicamente e vão se configurando como singularidade à medida em que vão sendo ocupados por indivíduos reais, que se diferenciam em termos de sexo, idade, etnia, classe social, credo, valores, experiências vividas, enfim indivíduos históricos que encarnam histórias singulares (Fontana, 2000, p. 117).

Este trabalho teve origem há mais ou menos um ano, quando nos períodos de estágio notei certa preocupação no que dizia respeito às relações estabelecidas na escola, principalmente dentro da sala de aula e mais precisamente, a relação professor-aluno.

Foi, quando me peguei a pensar como isso acontecia no meu tempo de aluno e optei por fazer um levantamento dessas memórias, das marcas deixadas por essa relação, onde veio muito bem a calhar o memorial, que compartilhei no primeiro capítulo. Ele me permitiu duas coisas em especial: uma foi o registro de minha história, que temia perdê-la no esquecimento da memória; a segunda foi poder analisar estas lembranças de modo sistematizado, a partir delas registradas em papel.

A partir delas pude ver onde se originava aquela minha preocupação inicial e também ver como se deu minha formação. Agora, posso reconhecer que minha educação foi em sua maior parte de modo tradicional, onde se esperava que o aluno ficasse quieto e sentado. Por vezes tive orgulho disso. Hoje, vejo que é característica minha, ainda que na faculdade, ficar a maior parte da aula calado. Ainda que prestando atenção, e assimilando o que é discutido, por vezes quando provocado a falar, me custa a sair as palavras. Penso que isso tenha sido herança da educação que foi submetido durante quase toda vida. Tudo era muito semelhante ao que no disse Enguita (1989).

Basta recordarmos nossa própria experiência como aluno ou professor, ou visitar uma sala de aula, para

evocar ou presenciar um rosário de ordens individuais e coletivas para não fazer ruído, não falar, prestar atenção, não movimentar-se de um lugar para outro (ENGUIITA, 1989, p. 163).

Vejo também, que hoje – principalmente em minhas visitas de estágio – os alunos perderam esse *habitus* de ficar sentados e quietos; logo nem prestam atenção no que o professor fala, nem há interação que seja propícia à aprendizagem.

Todavia, a análise das teorias pedagógicas e a análise da configuração da escola, possibilitaram um melhor reconhecimento do *habitus* presente na escola. Na escola atual parece haver uma miscelânea de várias tendências e sofrer varias influencias, principalmente as vindas do capitalismo e do liberalismo – a preparação para o trabalho; a primazia da ordem e rigidez institucional e normas são exemplos disso.

Foi de primordial importância ao trabalho o encontro do livro “Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns de nossos melhores escritores”, de Fanny Abramovich. Um livro riquíssimo em experiências. A partir dele foi possível não só uma comparação com a minha história, também a comparação de alguns acontecimentos com as tendências pedagógicas presentes na escola durante a época dos escritores, como também evidenciar, principalmente, o papel de relevante importância que teve na vida desses alunos um professor – ou mais – em específico.

Foi possível ver histórias de professores que serviram de exemplo de caráter, postura e pessoa; outros que despertaram o interesse pela leitura e transformaram um aluno rebelde e desinteressado em um escritor de renome; e avôs que foram muito mais que verdadeiros mestres.

Essa pesquisa se fez relevante na medida em que buscou subsídios que auxiliarão a discutir a relação professor-aluno sob uma nova ótica. Uma vez que possibilitará uma melhor compreensão sobre a referida temática, enquanto um educador que pensa a educação num sentido mais amplo: que veja a sala de aula como um lugar onde “muito se ensina e muito se aprende através de uma **multiplicidade** de maneiras”. (SANFELICE, 1986, p. 83).

Para aprofundar a discussão sobre as relações estabelecidas na sala de aula, estabeleci um diálogo com Larrosa (2004), quando trata da importância da leitura. A

partir desse texto, procurei fazer um paralelismo entre a idéia de leitura proposta por Larrosa (2004) e a sala de aula e as relações instituídas nela.

Comumente, vê-se na escola crianças que não lêem, “tem preguiça de ler” (como rotulam os professores); vejo nesse caso a leitura ter perdido sua “magia”; perde também, assim, sua função. Isto porque na leitura proposta por Larrosa, existe uma mutua entrega. Considero a idéia da magia na forma como Larrosa (2004) fala sobre a leitura, para considerar ‘essa leitura’ como sinônimo de ‘sala de aula’. Nesta também há um mutua entrega, um duplo devir de intenções e de espera. A sala de aula “tem que ser” – obrigatoriamente, a meu ver – uma aventura:

Há ocasiões em que a aventura da palavra se dá em um ato de ler em público. Em tais ocasiões, e especialmente quando esse ato de ler em público tem lugar em uma sala de aula, costumamos dizer que se trata de uma lição. Lição, *lectio*, leitura. Uma lição é uma leitura e, ao mesmo tempo, uma convocação à leitura, uma chamada à leitura. Uma lição é uma leitura e o comentário público de um texto cuja a função é abrir o texto a uma leitura comum. Por isso, o começo da lição é abrir o livro, num abrir que é, ao mesmo tempo, um convocar. E o que se pede aos que, no abrir-se o livro são chamados a leitura não é senão a disposição de entrar no que foi aberto. O texto, já aberto, recebe àqueles que convoca, oferece hospitalidade. Os leitores, agora dispostos à leitura, acolhem o livro na medida em que esperam e ficam atentos. Hospitalidade do livro e disponibilidade dos leitores. Mutua entrega: condição de um duplo devir (LARROSA, 2004, p. 139).

Com essa comparação procuro entender o processo educativo – a relação professor-aluno. Ambos, não podem ocorrer se não haver reciprocidade. As duas partes devem se entregar numa mesma aventura comum (a sala de aula). Deve haver disposição de ambos os lados. O professor deve estar disponível e pronto a ensinar; os alunos estar abertos e interessados a aprender (em compartilhar). Criar e reinventar, a cada dia, uma nova relação de confiança e por conseqüência desta, reinventar/criar o processo educativo, de forma que satisfaça as expectativas e desejos de alunos e professor. A sala de aula deve estar aberta, assim como o livro, para receber o aluno. Espera-se que ao se abrir a sala, os alunos sejam chamados a se entregar àquela aventura; chamados a se entregar à descoberta de novos conhecimentos, novos saberes e novas relações.

Um vez que, “a compreensão, conforme analisa Bakhtin (1986), é produzida pelo encontro entre as palavras que ainda nos são “alheias” e as palavras de que já nos apropriamos” (FONTANA, 2000, p. 116), num duplo devir. Devir de palavras e

intenções. Sem dúvida, nessa perspectiva muda-se, automaticamente, a concepção de escola e de relação. A escola deixa de ser vista com a visão de “trabalho”/obrigação (professor manda e aluno obedece); pois a relação estabelecida é de reciprocidade mutua, onde professores e alunos estarão abertos à se receberem.

Por vezes, a escola serviu para domesticar os corpos e ensinar a obedecer (cegamente) regras e horários – semelhante ao modelo fabril. Se tudo à que somos obrigados fazer, facilmente, gera-nos uma força de resistência – isso faz parte de nosso instinto – a escola, se encarada dessa forma, por conseqüência, elimina-se toda a possibilidade, (assim como na leitura; na sala de aula; na escola; no trabalho), de ser uma atividade prazerosa, emancipadora, agradável...

A aula se encarada em sua vestimenta tradicional, passa, na certeza, a ser algo descontextualizado, desmotivador, “obrigatório”. Nessa perspectiva a desmotivação é apenas o estopim para a indisciplina dos alunos e o estresse do professor. A relação professor-aluno estaria manca de uma perna, haveria apenas uma linha daquele devir que falamos acima.

Facilmente podemos constatar algo nessa linha; tomemos como exemplo, quando, lê uma revista num consultório médico, um bom livro ou um romance (para quem gosta), a bíblia; percebe-se que estas leituras se fazem (apesar de serem leitura) muito diferentes das que se faz na escola. Ler um texto científico, denso, para se fazer uma resenha desnecessária, apenas porque o professor pede... não é nada prazeroso, se não se vê uma utilidade nisso; passa, dessa forma, ser uma atividade descontextualizada, alienante.

Penso que, caso não ocorresse a “obrigação”, talvez em outro momento, a mesma leitura nos seria mais útil, teríamos um motivo para ler, e essa atividade nos traria satisfação... A aventura da leitura morre quando a concebemos como obrigação. Assim, ela constitui perda de tempo: criança gosta de brincar, não de ficar sentada na cadeira da escola: leitura na escola é “obrigação”. Ler um gibi, ou um romance é atividade de lazer... O que muda é o contexto.

O trabalho pedagógico se encarado como obrigação, recai em o professor ‘mandar’ que se faça, e, o aluno ‘obedecer’ fazendo – semelhante ao que vimos sobre a configuração da escola, no segundo capítulo. Nesse ponto, a relação pedagógica vai por água a baixo. O professor passa a ser superior e aluno submisso. Lembro que sempre encarei a escola como obrigação, logo o fazia como

se fosse um trabalho, que apesar de 'chato', se fazia um sacrifício necessário. Penso que ninguém trabalha 'porque gosta', nem mesmo o professor. Será que alguém seria capaz de trabalhar sem receber por isso?

Segundo Sampaio (2007), Freinet já há muito percebeu que a relação desta forma não dá muito certo; que filas, horários e programas exigidos oficialmente não tem sua eficácia comprovada na prática.

Para ele ficou claro que o interesse das crianças estava lá fora, nos bichinhos que subiam pelo muro, nas pedrinhas redondas do rio, pois percebia que, nos momentos de leitura dos livros de classe, o desinteresse era total. [...]

Dentro da classe não havia nada que realmente motivasse as crianças, que permaneciam sentadas em suas cadeiras, pregadas no chão. Freinet sabia que alguma coisa teria de ser feita. Era preciso mudar (SAMPAIO, 2007, p. 15).

Convenhamos que o que Freinet constatou não nos é nenhuma novidade, certo? Em qualquer sala de aula ocorre o mesmo hoje. Logo, desde a época de Freinet, até hoje pouco mudou. Na relação professor-aluno falta certa reciprocidade de intenções – intenções do professor *versus* as expectativas dos alunos. Segundo Fontana (2000), o processo educativo é sempre interativo: “o termo relações de ensino demarca essa concepção” (p. 115).

O básico dessa relação – penso – é a reciprocidade de intenções. Para Fontana (2002),

Essa condição de reciprocidade, ainda que assimétrica, e ainda que limitada em sua configuração por uma variedade de mecanismos de controle, “afeta” os interlocutores na produção de seus discursos. Ou seja, mesmo do lugar social dos professores, um lugar que não só nos autoriza a tomada da palavra, como antecipa a possibilidade de que essa palavra seja levada em conta pelos alunos, a produção de nosso discurso é afetada por eles, tenhamos desse fato “consciência” ou não. (p. 115).

É preciso que haja respeito. Que ambas as partes estejam abertas à receber, assim como o livro está a espera do leitor (Larrosa, 2004). Penso que o professor e a sala de aula devem estar abertos para receber o aluno; de portas e braços abertos para receber suas expectativas e aspirações em aprender. O professor não pode esquecer que, em sua função, há um caráter social, e, que o aluno esta ali, e espera



ser acolhido por ele e aprender com ele e entre eles. Vejo muita proximidade entre o que disse Larrosa (2004) e a citação seguinte de Fontana (2000).

Essa condição de reciprocidade evidencia que os gestos e os dizeres de professores e de alunos, ainda que dentro dos limites possíveis às interações verbais, significam na relação. Como professora, preparo um texto, preparo uma aula, tendo no meu imaginário um auditório social e minhas intenções frente à ele. Ambos modelam dizeres, mas eles significam, na interação com as contra-palavras dos alunos, de cada um de meus alunos (FONTANA, 2000, p. 116).

Para finalizar, gostaria de explicitar que este trabalho me mostrou a importância da reciprocidade entre professores e alunos e da importância de estarmos abertos para que “a aventura da sala de aula” possa acontecer. Isto, como já explicitado, implica pensar na nossa constituição como futuros professores. Fica comprovado que a relação em questão implica uma mútua entrega; que essa relação seja condição de um duplo dever; que haja nela a reciprocidade, de gestos e dizeres entre aluno e professor.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores.** [org.]. São Paulo: Editora Gente, 1997.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. **Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo.** (org). 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANGELO, I. **Minha primeira história.** In. ABRAMOVICH, F. Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns de nossos melhores escritores. [org.]. São Paulo: Editora Gente, 1997.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** [trad.] 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERTON, D.R. **A indisciplina no imaginário dos docentes envolvidos na prática escolar.** TCC. UNESP. Rio Claro/2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola.** Tese (Doutorado em Educação): Faculdade de educação, Universidade estadual de Campinas, 2008.

COLASANTI, M. **Hastes, bolinhas e sapatos apertados.** In. ABRAMOVICH, F. Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns de nossos melhores escritores. [org.]. São Paulo: Editora Gente, 1997.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula.** Portugal: Editora Porto, 1994.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** Palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4a.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memorial de formação – registro de um percurso**. FE. Campinas, SP, 2002. Disponível em:  
<<http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf>>.  
Acesso: ago. 2010.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Ed. Loyola, 1984.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, A. M. **Um ABC de mestres**. In. ABRAMOVICH, F. Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns de nossos melhores escritores. [org]. São Paulo: Editora Gente, 1997.

MIZUKAMI, M. G. N. **O ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2003.

NOBLIT, G. W. Poder e desvelo na sala de aula. [trad.] **Revista da Faculdade de Educação**. v.21. n.2.jul/dez, 1995 .

PRADO, G. V. P; SOLIGO, R. **Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação...** [org.] Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

QUEIRÓS, B. C. **Foram muitos, os professores**. In. ABRAMOVICH, F. Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns de nossos melhores escritores. [org]. São Paulo: Editora Gente, 1997.

SAMPAIO, R. M. W. **Freinet: Evolução histórica e atualidades**. 2ª. ed. São Paulo. Scipione, 2007.

SANFELICE, J. L. Sala de aula: intervenção no real. In: MORAES, Regis. (org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

TIBA, I. **Mestres e professores**. In. ABRAMOVICH, F. Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns de nossos melhores escritores. [org]. São Paulo: Editora Gente, 1997.

TRAGTENBERG, M. **Sobre a educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

## 7. ANEXO

### Comida: Omelete de Amoras<sup>1</sup>

Eu costumo contar esta antiga história àqueles que gostariam de fazer uma experiência com figos ou com vinho de Falerno, com uma sopa de *borscht* ou com um *pranzo caprese*. Era uma vez um rei, que se dizia todo-poderoso e dono de todos os tesouros da Terra, mas que, mesmo assim, não era feliz e ficava cada vez mais triste, de ano para ano. Um dia mandou chamar seu cozinheiro e lhe disse: "Tens me servido fielmente todo esse tempo, e coberto minha mesa com as mais apetitosas iguarias e, por isso, te tenho apreço. Mas agora desejo uma última prova de tua arte. Prepara-me a omelete de amoras, tal como a que saboreei há cinquenta anos, em minha tenra mocidade. Naquela ocasião, meu pai estava em guerra contra seu terrível inimigo do Leste. Este venceu, e nós precisamos fugir. E, assim, fugimos dia e noite, meu pai e eu, até chegarmos a uma floresta sombria. Nós erramos por ela, e estávamos prestes a sucumbir de fome e cansaço quando, finalmente, nos deparamos com uma cabana. Lá morava uma velhinha, que amavelmente nos convidou para descansar, pôdo-se a preparar alguma coisa no fogão. Pouco tempo depois, lá estava a omelete de amoras diante de nós. Porém, mal tinha eu levado à boca o primeiro pedaço e já me senti maravilhosamente reconfortado, e com renovada esperança no coração. Naquela ocasião, eu ainda era muito jovem, e por muito tempo não pensei mais nos benefícios daquela iguaria deliciosa. Mais tarde, porém, quando mandei procurá-la por todo o reino, não se encontrou nem a velha nem ninguém que soubesse preparar a omelete de amoras. Se atenderes a este meu último desejo, farei de tí meu genro e herdeiro do reino. Se, porém, não me satisfizeres, deverás morrer." E o cozinheiro respondeu: "Senhor, chamai imediatamente o carrasco. Pois mesmo conhecendo o segredo da omelete de amoras e todos os seus ingredientes, do simples agrião ao nobre tomilho; mesmo sabendo qual o verso que se deve dizer ao mexer a panela, e de que modo o molinilho de madeira de buxo deve ser girado, sempre para a direita, para que afinal não ponha a perder todo o nosso esforço - mesmo assim, ó Majestade, terei de morrer. Pois, não obstante, minha omelete não agradará ao Vosso paladar. Pois como poderia eu temperá-la com tudo aquilo que Vós saboreastes naquela ocasião: o perigo da batalha e a cautela do perseguido, o calor do fogo e o aconchego do repouso, o presente desconhecido e o negro futuro." Assim falou o cozinheiro. O rei, porém, silenciou por um instante e, ao que consta, pouco depois desobrigou-o de seus serviços, regamente carregado de presentes.

---

<sup>1</sup> Walter Benjamim, "Essen : Maulbeer-Omelette", in: G.S., IV, pp. 380-81. 1930.

