

## **A escola na literatura: do escárnio à gratidão <sup>1</sup>**

*Marlene de Souza Dozol,*

Departamento de Estudos Especializados em Educação  
Universidade Federal de Santa Catarina

### **Resumo**

O presente trabalho tem por objetivo discutir o valor de ensinar nesses tempos atuais. Para tanto, empreende um esforço filosófico-educacional de identificar alguns dos elementos que indicam, à revelia da efemeridade ou transitoriedade que caracterizam os tempos modernos, o significado atemporal e estável de uma das práticas sociais humanas mais relevantes. Apostando nos laços solidários entre literatura e educação e na força heurística desse cruzamento, escolhe como mote o prosaico tema do ingresso da criança na escola primária sob dois pontos de vista diferenciados: o de Raul Pompéia, em sua obra “O Ateneu” e o da poeta Cora Coralina em “Cântico Excelso”, um dos textos que introduz o seu livro “Vintém de cobre”. São essas duas obras - a primeira por oposição e a segunda por afirmação relativamente à prática de ensino – que sugerem uma interlocução com um espectro variado de autores situados em vários campos do conhecimento. Contornando pontos de tensão entre natureza e cultura; tradição e modernidade; dimensão subjetiva, particular e corporal dos indivíduos e dimensão objetiva, universal e material de um processo pedagógico institucional, o trabalho ainda percorre alguns dos dilemas da educação contemporânea e interroga sobre os possíveis efeitos de um dos lugares mais comuns da pedagogia dos nossos dias: a idéia segundo a qual a modernidade em educação é portadora de todas as virtudes e a tradição de todos os vícios.

**Palavras-chave:** Tradição. Modernidade. Educação.

### **The school in literature**

#### **Abstract**

The objective of this work is to discuss the value of teaching in current times. In order to do so, a philosophical-educational effort aimed at identifying some of the elements that indicate, regardless the ephemerality and transitoriness that characterize modern times, the timeless and stable meaning of one of the most relevant human social practices. Believing in the solidary ties between literature and education, and in the heuristic force of that crossing, chooses the prosaic theme of children's entrance in

---

<sup>1</sup> O presente trabalho é parte do relatório do projeto de pesquisa intitulado “Representações filosóficas, literárias e plásticas da educação” e tem na tensão tradição/modernidade em educação o seu principal aporte.

elementary school under two differentiated points of view: that of Raul Pompéia, in his work "O Ateneu", and the one by the poet Cora Coralina, in her "Cântico Excelso", one of the texts that serve as introduction to a book of hers called "Vintém de Cobre". Those two works - the first by opposition to and the second by supporting teaching practice - suggest a dialogue between a varied spectrum of authors situated in several fields of knowledge. Avoiding tension points between nature and culture; tradition and modernity; subjective, private and corporal dimensions that exist in individuals, and objective, universal and material dimensions of an institutional pedagogical process, this work also deals with some of the dilemmas of contemporary education and inquires about the possible effects of one of the most recognizable clichés in the pedagogy of our days: the idea that modernity holds all the virtues in education, whereas tradition holds all the vices.

**Key words:** Tradition. Modernity. Education.

No texto “Constelações”, de Aduino Novaes (1994, p.9), obra de arte e obra de pensamento fundem-se como “coisa mental”. Essa fusão parece indicar que imagem e idéias, sentimento e razão, arte e pensamento, ao contrário do que muitos acreditam, são muito próximos. Suas fronteiras, diferenças e até mesmo naturezas não seriam tão nítidas ou opostas assim. E mais: há diferenças qualitativas entre sensações ou emoções ordinárias e aquelas mediadas pelo trabalho do intelecto. O intelecto torna-se, assim, um parceiro da criação e da sensibilidade:

O que se tentou foi evidenciar que tanto o pensamento como a arte, ao transformarem a origem confusa da imaginação em obras de arte e obras de pensamento, recorreram à razão. Mais ainda: para os trabalhos de pensamento e de obra de arte, a razão jamais se sobrepõe à imaginação, nem se desenvolve à parte: ela é também sentimento de alegria – paixão alegre que aumenta a potência de criar, pensar e agir. (1994, p.17)

Embora não se trate aqui de identificar, no processo de composição das obras humanas, o bailado que se dá entre a arte e o pensamento e vice-versa, a fusão indicada acima aparece, para os propósitos da presente pesquisa filosófico-educacional, como um artifício heurístico e inspirador.

Ao procurar representações literárias da educação para pensar a tensão entre tradição e modernidade nesse campo específico, propõe, ao seu modo, uma relação entre arte e pensamento. Um pensamento que age sobre as representações ou imagens literárias

encontradas, opera sobre elas, explora seu universo, faz manobras e que, ao mesmo tempo, é assaltado e modifica-se com e por elas.

Ao descrever sobre a prosa platônica, Pessanha (1997, p.79-80) ilustra um pouco mais a fusão entre arte e pensamento. Conta-nos ele que Platão faz uso de diversos tipos de linguagem: diálogos, discursos, demonstrações de índole matemática, mitos, alegorias etc. Ao recorrer a elementos poéticos, metáforas, imagens, analogias (é certo que sempre a serviço da “verdade”), anuncia a multiplicidade de linguagens que a filosofia permite. A linguagem surge, então, com função e como uma forma de pensamento.

O que a linguagem literária sugere para o pensamento em torno da formação e/ou educação humanas? Em termos de ensino propriamente dito?

As relações entre literatura e formação/educação/ensino pedem, contudo, uma certa prudência. Há sempre que pensar sobre o modo como aparecem no texto literário: estilizado, comumente sob forma de caricatura. É preciso, então, tomar certos cuidados, como o de levar em conta, a conselho de Schwarz (1990), que a caricatura é fechada em si mesma, de segunda classe, chamativa e fácil, de um virtuosismo elementar. Daí que “... a justeza de um retrato tem força literária só quando propicia perspectivas não evidentes” (1990, p. 101), ou seja, o seu significado latente.

Mas, também não deixa de oferecer uma perspectiva interessante, o aspecto cômico ou risível que a caricatura oferece. Há uma intenção aí. Mesmo não se constituindo num feito literário de genialidade analítica e construtiva, atentemos para o prazer escarinho de ridicularizar, de desprezar, de zombar, de cometer maldades criando situações e tipos.

Fiquemos com as duas possibilidades.

Consideremos, por hora, uma situação educacional típica: a entrada da criança na escola. É certo que, cada vez mais cedo, legiões de crianças são obrigadas a freqüentar a pré-escola. Não é de duvidar que esta separação precoce entre crianças ainda muito pequenas e seus pais tenha agravado ainda mais o arquetípico ressentimento que crianças e adolescentes, de modo geral e mesmo em idade favorável ao início do processo de escolarização, nutrem em relação à instituição escolar e aos professores que nela atuam<sup>2</sup>.

Em versão literária, esse ressentimento pode muito bem ser ilustrado pela obra *O Ateneu* (1888), de Raul Pompéia (1863 – 1895). Nela, o personagem central – o menino e depois adolescente Sérgio - narra, na primeira pessoa, os sentimentos que iam brotando de sua própria experiência escolar (seus medos, suas dúvidas, as amizades,

---

<sup>2</sup> Em “Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar”, Adorno (1995) comenta que tal separação, dentre outras coisas, impõe às crianças o cumprimento de uma etapa do seu processo civilizatório e as renúncias que são exigidas em nome desse processo.

sua sexualidade), bem como o dia-a-dia do internato (a rígida disciplina, as aulas, a sala de estudos, os banhos de piscina, as leituras, o recreio, o que acontecia nos dormitórios, no refeitório...). Misturando alegrias e tristezas, decepções e entusiasmos, Sérgio pacientemente reconstrói, por meio da memória, parte de sua meninice e adolescência no interior do internato. Como é sabido, a obra possui um desfecho trágico: acaba com o incêndio do Ateneu por um obscuro estudante.

Mesmo antes de frequentar o Ateneu, Sérgio referiu-se a uma escola familiar por onde passou da seguinte maneira: “Entrava às nove horas, (...), ignorando as lições com maior regularidade, e bocejava até às duas, torcendo-me de insipidez sobre os carcomidos bancos (...)” (1973, p.26). Desde os primeiros ensaios de vida escolar, o sentimento experimentado pelo autor/narrador de *O Ateneu* foi o da mais franca sujeição, sempre marcada pela sombra de uma individualidade arrancada, nas próprias palavras de Pompéia, do “aconchego placentário da dieta caseira” (POMPÉIA, 1973, p. 26).

Depois de ser abandonado pelo *eros* novidadeiro do início escolar no Ateneu, Sérgio vê-se cercado pelo ermo que sediava o colégio e pela “tristeza aérea” própria da “atmosfera moral da meditação e do estudo (...)” (1973, p.32), o que contribuiu para levá-lo a encarar o internato como uma verdadeira provação, um cárcere a cujas regras e autoridades era preciso obedecer:

(...) Era o ermo. E, na solidão, conspiradas as adversidades de toda a espécie, falsidade traiçoeira dos afetos, perseguição da malevolência, espionagem da vigilância; por cima de tudo, céu de trovões sobre os desalentos, a fúria tonante de Júpiter-diretor, o tremendo Aristarco dos momentos graves (POMPÉIA, 1973, p.56).

Aristarco, diretor do colégio que a princípio provocara uma profunda impressão no menino pela imponência e pelo seu significado simbólico articulado ao da instituição – o primeiro a personificação do segundo – é descrito e julgado, do início ao fim, por meio de caricaturas impiedosas, irônicas e com o mais absoluto desprezo. Antes mesmo de conhecê-lo pessoalmente, Sérgio o imaginou da seguinte forma: velho, como nosso Senhor, “porém rapado, de cara chupada, pedagógica, óculos apocalípticos, carapuça negra de borla, fanhoso, onipotente, e mau, com uma das mãos para trás escondendo a palmatória e doutrinando à humanidade o bê-a-bá” (POMPÉIA, 1973, p.38).

Tal descrição é, em linguagem literária, parte do que Adorno considerou como “as ‘imagens’ do professor acumuladas no curso da história” (1995, p.98). Estas imagens remontariam ao covarde ocioso que não porta armas, ao vendedor de conhecimentos,

ao escriba, ao copista, ao preceptor como um laçao melhor e serviçal, *ao tirano da escola que apenas constitui uma paródia do poder; ao batedor de traseiros, a um fracote que castiga*, que argumenta mais extensamente e poderosamente, sem dar chance para alguém contradizê-lo; *a um carcereiro*, a uma “espécie de aleijados, como pessoas sem função na vida real, no real processo de produção da sociedade, que contribuem apenas de uma forma difícil de averiguar e pela via de uma graça que lhes foi concedida” (1995, p. 93, grifos meus).

Até culminar com o incêndio do Ateneu, as muitas desventuras de Sérgio parecem não deixar ao leitor uma outra saída que não a idéia de uma formação escolar dolorosa e a inevitável condenação do internato. As palavras retrospectivas de Sérgio em relação ao Colégio são convincentes:

No ano seguinte, o Ateneu revelou-se noutro aspecto. Conheceram-o interessante, com as seduções do que é novo, com as projeções obscuras de perspectiva, desafiando curiosidade e receio; conheceram-o insípido e banal como os mistérios resolvidos, caídos de tédio; conhecia-o agora intolerável como um cárcere, murado de desejos e privações (1973, p.158).

E o tal prazer escarminho com o qual descreve Aristarco no desfecho trágico da história transborda das seguintes linhas:

Lá estava Aristarco, tresnoitado, o infeliz... Lá estava, a uma cadeira em que passava a noite, imóvel, absorto, sujo de cinza como um penitente, o pé direito sobre um monte de carvões, o cotovelo espetado na perna, a grande mão felpuda endurecida, o queixo, os dedos perdidos no bigode branco, sobrolho carregado (...). Ele, como um deus caipora, triste, sobre o desastre universal de sua obra (idem, p.233, 234).

Contribuindo para a condenação do internato está o ponto de vista do autor/narrador fortemente marcado pela subjetividade, o poder da caricatura como recurso literário e a intenção de Pompéia – um inconformista, republicano e abolicionista – em pôr em cheque a educação dos colégios internos na passagem do Brasil Império (Segundo Reinado) para a Primeira República. Poder-se-ia, igualmente, associar ao contexto histórico o prenúncio do movimento educacional que se instalaria nas primeiras décadas do século XX, conhecido por Escola Nova, cujo ideário pedagógico combatia sem trégua os cânones didático-pedagógicos da pedagogia tradicional brasileira: um mix de pedagogia jesuítica, notas pestalozianas e princípios herbartianos.

Porém, mesmo sob a tentação quase irresistível de compactuar com o autor/narrador quanto à condenação do internato e seus “algozes”, é possível um desvio para aqueles

elementos invariáveis presentes na teoria e na prática educativas que, despidos do manto caricatural que os adorna, sugerem uma outra perspectiva de análise. Para o caso do “Ateneu”, tais elementos estão escondidos debaixo da mais feroz e impiedosa crítica. Ainda que, sob um certo ângulo, tal crítica encontre uma razão de ser, não tem força suficiente para bani-los ou ocultá-los.

Pois bem, enunciemos um desses elementos: o início da escolarização representa, em qualquer tempo, espaço ou linguagem, uma remota lembrança dos rituais típicos da iniciação. Muito longe estamos, evidentemente, dos mitos e ritos da história antiga e das sociedades primitivas. Ainda assim, não são poucos, dentre esses mitos e ritos, os que se referem à separação entre jovens e seus pais para se integrarem ao seu clã ou tribo, a uma religião ou a outros níveis de consciência. A diferença é que, sob esse ângulo antigo ou primitivo, ao rompimento com o mundo infantil corresponde uma substituição curativa – no primeiro caso, por exemplo, o grupo torna-se uma espécie de segundo pai ou mãe – o que permite sanar o dano causado pela destruição do arquétipo parental original e assimilar a nova vida.

Dada a impossibilidade dessa terapêutica primitiva no contexto atual e, especificamente, escolar, e os duvidosos ensaios de terapeutizar as relações intra-escolares que acabam por ferir a natureza iniciática, institucional e objetiva da escola, fica sobremaneira difícil imaginar alternativas para que a mesma cumpra seu papel civilizatório e a criança reedite o heroísmo inerente a todo e qualquer processo evolutivo. Eu diria até que as tentativas de amenizar o choque e não exigir as renúncias necessárias a essa etapa apenas confundem o papel da escola e impedem o protagonismo apropriado a toda e qualquer experiência civilizadora. Além disso, desviam os esforços da direção de um substituto possível para os limites da escola, que é a relação afetiva e significativa com a cultura e com o conhecimento.

De outro lado, os esforços para insuflar as crianças a desobedecerem, a não se sujeitarem e a se arvorarem a cidadãos-mirins a recitar uma cantilena memorizada de direitos (provavelmente, não compreendida, se lembrarmos os ensinamentos de Rousseau sobre a infância), a produtores de cultura, a sujeitos autônomos, parece ser o menos indicado a uma instituição que, para formar e instruir, precisa primeiro mostrar-se em seu caráter acolhedor e não sob a forma de um moinho a ser quixotesicamente combatido. Esse caráter acolhedor implica em assumir a responsabilidade pelos pequenos, o que indica que o exercício de heroísmo anteriormente mencionado não se confunde com um pseudo-heroísmo como norma que brota da perspectiva adulta. Também não dispensa o uso da autoridade educativa. Muito pelo contrário, a solicita, o que pode ser bem compreendido nas palavras de Henderson (1964), quando trata da infância dos heróis míticos gregos:

(...) em várias destas histórias a fraqueza inicial do herói é contrabalançada pelo aparecimento de poderosas figuras “tutelares” – ou guardiães – que lhe permitem realizar as tarefas sobre-humanas que lhe seriam impossíveis de executar sozinho. Entre os heróis gregos, Teseu tinha como protetor Poseidon, deus do mar; Perseu tinha Atenéia; Aquiles tinha como tutor Quíron, o sábio centauro (HENDERSON in JUNG, 1964, p.110).

Temos aí um *Eros* do tipo pedagógico – exemplar primevo – que se constitui, entre outras coisas, por um exercício legítimo de autoridade magistral que não poupa o aprendiz dos desafios e da luta de forjar a si mesmo. É novamente Rousseau que nos lembra: “Tétis, para tornar seu filho invulnerável, mergulhou-o, diz a fábula, nas águas do Estige. Essa alegoria é bela e clara.” (1992, p.22). O filho era Aquiles.

Já na paidéia arcaica do Xamã, tipo de mestre descrito por Eliade como um homem dotado de singular capacidade intelectual, guardião da tradição mítico-poética de uma comunidade, aparece esse tipo de erótica. Ao guiar um adolescente pelas matas, ensinava-lhe o nome dos pássaros, dos bichos e das árvores, os trabalhos para a sobrevivência, a arte das guerras ou os costumes e, sobretudo, revelava-lhe – num ritmo alternado por *equilíbrios provisórios, provas e perigos constantes* – os acontecimentos sagrados.

No texto *Platão: as várias faces do amor*, José Américo Motta Pessanha põe em evidência, entre outras faces do Deus *Eros*, a sua face docente. Face, cujo sorriso parece uma mescla de autoridade e de sedução. Em um dos diálogos que Platão dedica ao tema da amizade e do amor – a saber, *Lísis* – a submissão inicial e estratégica do discípulo ao seu mestre é, paradoxalmente, da maior importância para a autonomia do primeiro.

Ainda que vinculada à questão do erotismo grego ou à pederastia como educação, a submissão discente à moda antiga parece permitir que algumas de suas características migrem para o cenário contemporâneo e ofereçam uma perspectiva não menos interessante para a relação professor/aluno. Senão, vejamos.

Nesse diálogo, Sócrates conversa com alguns jovens sobre a amizade. Para o tema em foco, interessa o comportamento do Lísis (o garoto que dá nome ao diálogo) e de Sócrates quando empreende, juntamente com os outros, uma “caçada para o alto”: “À candura de Lísis Sócrates aplica delicadamente sua maiêutica, sua sedução docente” (PESSANHA, 1987, p. 87). Com hábeis perguntas, “leva Lísis a reconhecer que há necessidade de uma preparação para o exercício de determinadas atividades ou funções” (1987, p. 87). Se Sócrates é amante/mestre ideal, pois propõe aos seus discípulos uma conversão ascensional, Lísis aparece como o amado/discípulo ideal,

uma vez que sua candura permite a sedução docente. O *Eros* que o anima é do tipo discente, porque sabe que precisa aprender e esperar. Ao final das contas não se sabe quem seduz quem.

Mas, retornemos ao terreno doméstico da escola e de suas salas de aula.

O domínio dos rudimentos básicos e dos desdobres sofisticados da cultura não prescinde de uma certa disposição para aceitar um estado de dependência temporário por parte daquele que precisa e deseja aprender. Se vinculada a objetivos formativos e/ou instrucionais legítimos, ou seja, aqueles cuja tradução prática implica numa relação plena de sentido com a cultura existente, tal disposição, de natureza pedagógica e não política (sim, é preciso separar esses dois âmbitos para que aqueles elementos invariáveis possam emergir)<sup>3</sup>, encontra sua justificativa.

É bom considerar que é preciso uma generosa dose de bom senso para se julgar a força formativa da oposição ou aquiescência frente à autoridade educativa e aos intentos do ensino institucionalizado ou, ao contrário, a fragilidade de ambas as posturas quando não passam de tolices impeditivas do próprio crescimento.

Podemos indicar, no romance *O Ateneu*, essas duas possibilidades.

A arquetípica luta entre a dimensão subjetiva, particular e corporal de Sérgio e a dimensão objetiva, universal e material de um processo pedagógico institucional, como tão bem assinalou (FREITAG, 1994), produziu desilusão e dor. Se, por um lado, a falta de consciência de tal luta por parte de Sérgio criança/adolescente o impele a estratégias contraproducentes, por outro, reforça a fusão entre luta e heroísmo já anunciada no começo do romance por seu pai: “Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. ‘Coragem para a luta’” (POMPÉIA, 1973, p.25). Uma luta, sem dúvida alguma, regada ao caldo agridoce da mágoa e da alegria.

Se Sérgio resiste às normas da instituição – aspecto não menos relevante de sua formação – incorpora, embora não o saiba, os seus aspectos positivos: supera sua condição infantil; descobre o valor da verdadeira amizade e, ao mesmo tempo, experimenta o quão tirana podem ser as relações entre iguais<sup>4</sup>; beneficia-se do grêmio literário e da biblioteca; aprende com os professores.

Ao que parece, o eterno conflito entre natureza e cultura ganha, então, a sua versão pedagógica.

---

<sup>3</sup> Arendt já formulou este problema com propriedade: “Cumpramos divorciarmos o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo da vida pública e política, para aplicar exclusivamente a ele um conceito de autoridade e atitude face ao passado que lhe são apropriados. Mas não possuem validade geral, não devendo reclamar uma aplicação generalizada no mundo dos adultos” (1992, p.246).

<sup>4</sup> A esse propósito, Hannah Arendt chama a atenção para as relações entre crianças que, longe do idílio imaginado pelos defensores de micro-sociedade infantis, justas e harmônicas, podem ser tão ou mais tirânicas que as relações entre adultos e crianças.

De um lado, a poética e a espontaneidade da infância a ressentir-se com o espaço escolar e, de outro, a escola com a incumbência de apresentar o acervo cultural existente não apreensível na e pela experiência presente e espontânea. Cabe aqui a seguinte pergunta: uma pedagogia que respeitasse ambas as forças seria de fato possível? E em que medida procurar conciliá-las não seria destruí-las?

As memórias escolares comumente associadas à dor, à punição, à ausência de sentido, ao controle, ao constrangimento, ao desconforto, à repulsa, à monotonia e ao tédio... não estariam contaminadas pelo ponto de vista subjetivo nutrido pelo ressentimento que sempre acompanhou (e sempre acompanhará?) gerações e gerações? Pela fatídica herança que inconscientemente, sob forma coletiva, pesa sobre a profissão de ensinar? E até que ponto é possível se falar em subjetividade – para o caso do ressentimento – quando essa se faz representar coletivamente, associada a um sentimento comum? Os discursos que se tecem em torno da subjetividade – mesmo para os casos de experiências e sentimentos únicos – se aplicados indiscriminadamente a qualquer modalidade de atividade humana, não teriam como um possível produto, para o caso da educação, uma pedagogia anti-escolar? Aqueles que, ao tecerem loas à subjetividade infantil, por exemplo, não a compreendem em sua ambigüidade ou volubilidade? Em seus caminhos de “curvo-tramar”<sup>5</sup>? Onde estão as fronteiras que separam uma pedagogia aliada da subjetividade, se é que isso é possível, daquela que, contemporaneamente, tende a se dar sob o signo da individualidade extremada?

Assistimos hodiernamente a uma quase obrigação de expressão, que vai da espontaneidade do corpo até a da linguagem, e a de, no lugar de um “outro”, escutar e tolerar todo tipo de manifestação mesmo que descontextualizada e forte corrente à vala comum. Em seu provocante texto *Uma época sob o signo de Narciso*, Michel Lacroix lembra que, levada ao excesso, a liberdade de falar favorece a diminuição da interioridade, ou seja, da verdadeira liberdade. Condenando a espetacular desvalorização da timidez, por parte da escola, enuncia um novo tipo de conformismo pedagógico: o de integrar-se, a qualquer custo, na vida da classe em detrimento da reserva e até mesmo do aprendizado; inconformado, diz que seu filho, aos oito anos, tinha notas de participação em matemática e nenhuma em raciocínio. Somam-se a isso os modismos pedagógicos terapeutizantes, já referidos anteriormente, procurando escolarizar o que há de mais íntimo e secreto no homem e arbitrariamente impondo aos mais novos uma super-exposição aliada a situações constrangedoras, forçando-os a contemplar excessivamente a sua própria imagem. Nessa referência ao “Complexo de

---

<sup>5</sup> Devo essa expressão ao poeta Hesíodo que, em seu poema *O trabalho e os dias*, refere-se a Prometeu como o de “curvo-tramar”.

Narciso”, Lacroix nos amedronta com o que sobra: um indivíduo “desmoralizado por confissões pelas quais ninguém o culpa, privado de ideal, incapaz de preferir qualquer transcendência à mediocridade do seu eu” (1984, p.4).

Pergunto-me se a experiência pessoal e única não impõe a timidez e a reserva como condição. Até que ponto estaríamos a salvo, nós e as crianças, se a escola reconhecer-se com o poder ou o direito de espreitar subjetividades? Até que ponto não correríamos o risco de uma pedagogização ou escolarização do último e verdadeiro reduto da liberdade humana?

É certo que subjetividades vão à escola. Mas mesmo lá é saudável que sejam cultivadas em segredo por serem exatamente o que são. Vale lembrar, com Hannah Arendt (2003), quando discorre sobre os domínios do público e do privado, que cada atividade humana converge para sua localização adequada no mundo. É possível pensar esses domínios também do ponto de vista da atividade interna dos sujeitos? Se for possível, penso que há o que pode e precisa sair à luz do dia e o que só encontra sentido na noite de si mesmo.

É de se perguntar, a essas alturas, se a subjetividade, enquanto repertório de experiências plenas, é fruto apenas de ambientes cúmplices a ela/dela – o que pode indicar uma perigosa forma de controle - ou é algo que também se forja naqueles ambientes que lhe são estranhos e até mesmo hostis.

Não sei o que teria sido feito de Sérgio e da competência literária de Raul Pompéia se o Ateneu, representação caricatural dos colégios da época, não tivesse sido o dragão que ambos precisaram enfrentar, na pena e na vida, respectivamente. Talvez, *O Ateneu*, como uma das obras literárias mais marcantes do realismo brasileiro, não tivesse sido escrita. Não se trata, com isso, de fechar os olhos para os pecados e equívocos cometidos pelos colégios internos daquele tempo, em grande parte já superados. Muito menos da defesa de uma espécie de neo-conservadorismo pedagógico para orientar a escola contemporânea. Todavia, se há o que condenar, há também o que absolver e realinhar no tempo presente. Para tanto, talvez caiba uma mistura entre a irreverente e atraente prosa de Raul Pompéia – quando nos conta sobre o seu tempo de colégio, lembrando-nos o que não podemos repetir – e a delicada e ingênua poesia de Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretá (1889 – 1985), que dedicou o livro *Vintém de cobre* a sua primeira mestra. Em meio ao alarido, luzes e cores de suas noites de autógrafos relembra a velha e única escola com um sentimento de profunda gratidão:

Revivo a velha escola e agradeço, alma de joelhos, o que esta escola me deu, o que dela recebi. A ela ofereço meus livros e noites festivas, meu nome literário. Foi pela didática paciente da velha mestra que Aninha, a menina

boba da casa, obtusa, do banco das mais atrasadas se desencantou em Cora Coralina. (2001, p.18).

Cora Coralina – poeta goiana e doceira, cujo melhor quitute foi ela mesma – forjou-se num ambiente hostil. Conta Carlos Drummond de Andrade que não era compreendida e tinha medo de falar. Diz o poeta que Cora lembra, com amargura, as suas carências infantis, ao mesmo tempo em que revela o que Coralina esqueceu: “que a tristeza infantil não lhe impediu, antes lhe terá preparado a percepção solidária das dores humanas, que o seu verso consegue exprimir tão vivamente em forma antes artesanal do que acadêmica” (2001, p. 10). Em cumplicidade com um leitor pacato e bucólico, sóbrio e ingênuo – por que não? - recupera o que há de singelo e ao mesmo tempo glorioso e permanente na profissão de ensinar. Em sua poesia, a escola não aparece como cárcere de privações, algo absolutamente detestável e refratário ao desdobramento de talentos. Ao contrário, em seu tricotar diário, em suas rotinas despreziosas, em sua função indireta e discreta de alterar o estado das coisas, oferece à menina os segredos da escrita. É comovedor o modo como reconhece a importância de sua curta, mas decisiva, experiência escolar:

Ofereço estas páginas à minha escola primária, a única escola de minha vida, minha única mestra, sozinha na sua sala de aula, sozinha no seu magistério, tão pobre que eu quisera exaltar em letras de diamantes. Foi por esta única escola de uma grande mestra, cinquenta anos mais velha do que eu, que cheguei à publicação de meus livros e às minhas seguidas noites de autógrafos (2001, p.17).

Reserva, então, sob o patrocínio de Mnemósine, um lugar de honra para a sua mestra e para todas as esquecidas mestras do passado.

Mas esse encômio às velhas mestras não subtrai aos alunos o esforço de escavarem, escavarem, escavarem até descobrir seus diamantes internos. A pedagogia exigente de Cora Coralina não se ilude com o falso lustro: “O autêntico sabe que jamais chegará ao prêmio Nobel. / O mediocre se acredita sempre perto dele” (2001, p.16) e muito menos com facilidades ou um pseudo reconhecimento de potencialidades marcado pela ausência de critério:

Que dizer a um jovem ansioso na sede precoce de lançar um livro.../ tão pobre ainda a sua bagagem cultural, / Tão restrito o seu vocabulário, / enxugando lágrimas que não chorou, / dores que não sentiu, sofrimentos imaginários que não experimentou (CORALINA, 2001, p. 16).

Aqui, a poeta lembra o estado discente que observamos no diálogo *Lísis*, de Platão, marcado pelo aprendizado e pela espera. Já a docência que aparece em sua dedicatória à velha mestra é do tipo alante, aquela que sem grandes alardes ou vaidades, prepara pacientemente as condições para o possível, para o inusitado, para a surpresa e para o cumprimento das promessas.

### *Referências*

- ADORNO, Theodor W. Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar. In: \_\_\_\_\_. *Palavras e Sinais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- \_\_\_\_\_. As esferas pública e privada. In: \_\_\_\_\_. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2003.
- CORALINA, Cora. *Vintém de Cobre*. São Paulo: Global, 2001.
- ELIADE, Mircea. *O xamanismo e as técnicas arcaicas do êxtase*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREITAG, Bárbara. Sérgio e Aristarco em O Ateneu: a formação dos indivíduos através da instituição. In: \_\_\_\_\_. *O indivíduo em formação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- HENDERSON, J. L. Os mitos antigos e o homem moderno. In: JUNG, C. G. (Org.). *O homem e seus símbolos*. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira SA, 1964.
- JUNG, Carl G. Chegando ao inconsciente. In: \_\_\_\_\_. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- LACROIX, Michel. Uma época sob o signo de Narciso. *O Estado de São Paulo*, São Paulo. Ano 3, n.205, 13 maio 1984.
- NOVAES, Aduino. Constelações. In: BAVCAR et alli. *Artepensamento*. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- PESSANHA, José Américo Mota Pessanha. Platão: as várias faces do amor. In: CARDOSO et alli. *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.
- POMPÉIA, Raul. *O ateneu*. São Paulo: Editora Três, 1973.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- SCHWARZ, Roberto. Um mestre na periferia do capitalismo / Machado de Assis. São Paulo: Duas Cidades, 1990.