

A (de) formação docente no espaço da literatura

Jeová Silva Santana*

Resumo: No presente artigo, pretende-se abordar brevemente a problemática da formação docente, tendo a literatura tanto como suporte expressivo quanto como objeto analítico. Para este fim, foram selecionados textos de autores representativos da história literária brasileira, tais como Machado de Assis, Manuel Antônio de Almeida, Manuel Bandeira, José Américo de Almeida, Jorge Amado e Graciliano Ramos. A ficção, nos dois primeiros, e a autobiografia, nos demais, são as duas categorias textuais desta recolha. Ao entender que a atuação do profissional do magistério continua sendo emblemática na ordem capitalista, buscou-se, em Theodor W. Adorno, o referencial teórico para mover estas linhas. Cabe frisar que a análise aqui apresentada é um desdobramento de tese defendida em fevereiro de 2011 junto ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Palavras-chave: literatura, leitura, memória, práticas escolares.

* Universidade Estadual de Alagoas. Secretaria de Estado da Educação de Sergipe.
E-mail: jeopoema@gmail.com.

Teacher's (de)formation in the literature

Jeová Silva Santana

Abstract: A brief overview on teacher's formation is provided, based on specialized literature as support and as an analytical object. Texts written by relevant authors in Brazilian literature, such as Machado de Assis, Manuel Antonio de Almeida, Manuel Bandeira, José Américo de Almeida, Jorge Amado and Graciliano Ramos, were selected. The collection's two textual categories comprise fiction in the first two authors and autobiography in the others. Since the role of the teaching professionalism emblematic within capitalist society, current theoretical framework was foregrounded on certain principles by Theodor W. Adorno. Current analysis is a section of a thesis defended at the Department of Education of the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brazil, on February 2011.

Keywords: literature, reading, memory, school practices.

La (de)formación docente en el espacio de la literatura

Jeová Silva Santana

Resumen: Este artículo tiene la intención de hacer una breve reseña sobre la cuestión de la formación docente, teniendo la literatura tanto como soporte expresivo, como objeto analítico. Con este fin, fueron seleccionados textos de autores representativos de la historia literaria brasileña, tales como Machado de Assis, Manuel Antônio de Almeida, Manuel Bandeira, José Américo de Almeida, Jorge Amado y Graciliano Ramos. La ficción, en los dos primeros, y la autobiografía, en los demás, son las dos categorías textuales de esta colección. Al entender que el papel del profesional de la enseñanza sigue siendo emblemático en el orden capitalista, se buscó, en Theodor W. Adorno, el marco teórico para mover estas líneas. Cabe destacar que el análisis que aquí se presenta es una rama de la tesis presentada en febrero de 2011 junto al *Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*.

Palabras clave: literatura, lectura, memoria, prácticas escolares.

Introdução

O empenho para se compreender os êxitos e os fracassos da educação transita por fontes diversas. A literatura é uma delas, caso sejam deixadas de lado quaisquer desconfiças sobre suas bases, premidas pelas linhas tênues do imaginário e do impressionismo. É no passado, sobretudo, que poderemos encontrar os rastros para a compreensão de limites ainda postos no presente, quando se mostram esgarçados os discursos sobre a função iluminadora e redentora da educação.

No caso específico da realidade brasileira, pelo volume de reformas, resoluções, leis, diretrizes e decretos que visaram nortear a ação educacional em mais de cem anos de República, parece-nos que nossos ouvidos estariam afeitos a escutar palavras de outros matizes, as quais poderiam nos impelir ao canto de sereia de um novo tempo. Contudo, a essa altura do largo percurso, ainda é a busca de sentidos e explicações que norteia os corações e as mentes que lidam nesse espaço ainda prenhe de conflitos, razão de ser de nossas renitentes assimetrias sociais.

Nesse sentido, soam familiares avaliações recém-saídas da fornada avaliativa sobre mais uma gestão político-administrativa brasileira: “Mais importante do que a infraestrutura é definir o destino que pretendemos dar ao sistema educacional brasileiro” (Belluzzo, 2010, p. 64). Definir esse objetivo, segundo o autor, é não colocar a educação em rota de colisão com o mercado, nem tampouco submetê-la a ele, permitindo que os egressos das salas de aulas se transformem em meros apertadores de parafuso ou ainda que, em nome do tecnicismo, se anulem as chances de se formar indivíduos conscientes e sensíveis:

Na verdade está-se produzindo hoje uma geração de *idiots savants* [sábios idiotas], especializados no seu ramo de atividade, mas sem a menor noção do mundo onde vivem. Basta acompanhar o que se lê na internet. É assustador. Isso demanda maior empenho, sobretudo das camadas ‘esclarecidas’ da sociedade civil, na construção de uma política cultural compatível com a democracia de massas (Belluzzo, 2010, p. 64, grifo do autor).

O discurso do que se pretende com a escola esbarra na complexidade do mundo que a cerca. Para isso, torna-se necessário observar por que sua regulamentação interna é razão para esse imobilismo. Para Marrach, um dos problemas a merecer atenção continua sendo a base curricular: a permanência, por exemplo, de disciplinas vigentes durante o

regime militar, tais como Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica, “[...] porém com uma carga menor” (2009, p. 231); a carga horária mínima e a ausência de livros para as disciplinas História e Geografia, o fato de “Filosofia e sociologia passarem a ter caráter facultativo [...]” (2009, p. 231). Tais fatos, aparentemente menores, deságuam em problemática mais ampla, já que, novamente, estamos diante de uma retórica vazia, a do mito da educação para a cidadania, tomado do Iluminismo – matriz do pensamento educacional contemporâneo, que buscava o esclarecimento e a autonomia do indivíduo para fazer dele um cidadão capaz de cuidar de seu bem-estar, sem esquecer de cuidar da ‘coisa pública’ (Marrach, 2009). Cabe lembrar que a amostra literária aqui apresentada apresenta exemplos de um recorte temporal importante para a “[...] investigação histórica, dada a sua extrema preocupação com a verossimilhança e com a crônica social [...]”, visto que “[...] há uma preocupação explícita e assumida pelos escritores românticos, realistas e naturalistas com a crônica social elaborada com função crítico-pedagógico, seja de caráter renovador ou conservador” (Xavier, 2008, p. 11).

No presente artigo, aborda-se brevemente um componente fundamental nesse processo, qual seja, o professor, mestre ou mestre-escola em textos de um pequeno *corpus*, montado a partir de outra fonte investigativa: a literatura em que se fazem presentes personagens integrantes do modelo internato, calcado na segregação e no coletivismo. Tal experiência atingiu alguns escritores brasileiros, sendo, depois, transformada em fatura artística de feição diversa.

A intenção é apresentar um feixe de diferentes situações que permitam perceber se o professor contribuiu para a solidez do ‘entusiasmo iluminista’ mencionado acima ou se foi apenas uma pedra no meio do caminho e do sapato de alunos, discípulos, seminaristas. Analisa-se a memória sobre professores e professoras em gêneros textuais distintos, extraídos da produção artística de autores também diferenciados quanto à etiqueta estilística: de um lado, as ficções de Machado de Assis e Manuel Antônio de Almeida; de outro, as memórias de Manuel Bandeira, José Américo de Almeida, Jorge Amado e Graciliano Ramos.

No princípio era o verbo e a palmatória

A primeira evocação é a de Machado de Assis, cuja importância para o desenvolvimento das letras nacionais é opinião assente, mas deixou uma gama de opiniões que não se limitam ao campo literário. Entre elas,

tem-se um material substantivo sobre o modo como ele viu a educação de seu tempo.

As ideias pedagógicas do ‘Bruxo do Cosme Velho’ soam bastante avançadas, visto que são capazes de manter um diálogo vivo com nosso tempo em questões como desempenho docente, castigos, assuntos relativos às línguas estrangeiras, educação feminina etc. Para Niskier, “[...] alcançando a glória dos 69 anos, iluminou a literatura com algumas de suas obras mais emblemáticas – em todas podemos sentir, desde cedo, uma fagulha pedagógica. Sempre uma lição, mesmo que não fosse exatamente essa a sua intenção” (2001, p. 9).

Um bom exemplo da visão machadiana sobre a (de) formação do professor está em *Conto de escola*, no qual Pilar, o narrador-personagem, apresenta laivos biográficos de Machado. Ele inicia a narrativa dividido entre ir à escola da rua Costa Barros, onde o autor estudara, e se divertir no morro do Livramento, ao lado dos “[...] meninos vadios [...]” que formavam “[...] a fina flor do bairro e do gênero humano” (Assis, 1993, p. 31). Pilar opta por ir para a escola em virtude da lembrança da última surra, aplicada pelo pai, com vara de marmeleiro, por ter faltado à aula.

O professor chama-se Policarpo. Tem mais ou menos cinquenta anos e adentra a sala de forma mansa, sob a harmonia de chinelas, jaqueta, calça branca e colarinho caído. Enquanto os alunos fazem os exercícios, ele se distrai com “[...] as folhas do dia, três ou quatro, que ele lia devagar, mastigando as ideias e as paixões”. O narrador adverte que o interesse do mestre por essa leitura torna-se mais significativo pelo período político: “Não esqueçam que estávamos então no fim da ‘Regência’, e que era grande a agitação pública”. Daí, talvez, a leitura ser feita com mais intensidade: “Naquele dia, ao menos, pareceu-me que lia as folhas com muito interesse; levantava os olhos de quando em quando, ou tomava uma pitada, mas tornava logo aos jornais, e lia a valer” (Assis, 1993, p. 31-33, grifo do autor).

É claro que essa atitude permite-nos entrever certa visão do funcionamento escolar no final do século XIX, mas essa perspectiva ganha traços mais nítidos em virtude de outra cena: Raimundo, filho do professor, pede ajuda a Pilar em ‘certo ponto da lição de sintaxe’ e promete recompensá-lo com uma moeda de prata. O uso desse expediente deve-se ao fato de, nas lições anteriores, o narrador lhe ter passado o conhecimento de ‘forma frouxa ou cansada’. Por isso, o recurso da compensação pecuniária: “O pobre-diabo contava com o favor –, mas

queira assegurar-lhe a eficácia, e daí recorreu à moeda que a mãe lhe dera e que ele guardava como relíquia ou brinquedo” (Assis, 1993, p. 34).

O plano, contudo, é denunciado por outro aluno, Curvelo. Ao tomar conhecimento, o professor põe em funcionamento sua auxiliar mais efetiva: a palmatória. Nesse momento, toda concisão e plasticidade de Machado tomam conta da narração, levando o leitor o mais próximo possível da cena para fazê-lo compartilhar a dor dos delatados:

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma cousa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio, apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! faltos de brio! (Assis, 1993, p. 36).

No outro dia, Pilar não vai à escola. Tenta encontrar, em vão, a moeda que o professor atirara pela janela. Pensa em se vingar do colega denunciante, mas acaba seguindo a companhia do batalhão de fuzileiros, “[...] ao som do rufo, [...] cantarolando alguma coisa”. Perde a noção do tempo e volta para casa “[...] com as calças enxovalhadas” (Assis, 1993, p. 37). Da escola ficara, além da lição de sintaxe, o conhecimento da corrupção, da delação e do castigo.

Qual era o desejo do mestre? O mesmo do que ensinara as primeiras letras a outro personagem machadiano, o defunto autor Brás Cubas: “[...] lição de cor e compostura nas aulas; nada mais, nada menos do que quer a vida, que é das últimas letras” (Assis, 1993, p. 29). Essa predisposição revela, para Marrach, que “[...] a escola procura modelar no indivíduo uma segunda natureza, a das convenções, das constantes condutas, a repetição das relações sociais” (2009, p. 84). Esses rituais, por certo, tornam-se impeditivos para que se alcance, em menor tempo, o espírito de emancipação que, segundo Adorno (2006), deve estar na linha de frente da educação moderna.

Ainda em relação às memórias de Brás Cubas, tem-se, no capítulo ‘Um salto’, uma breve radiografia da educação vigente no Brasil monárquico, mais particularmente da ação docente. O personagem frequenta a escola das primeiras letras, na qual aprende os rudimentos do ler, escrever e contar, ao lado de ações ausentes do programa didático, tais

como dar e receber cacholetas, ou próprias a outros ambientes, como se aventurar em morros e praias. É com ‘a tinta da melancolia’ que o narrador relata essa experiência, cuja efetivação depende do instrumento que puniu Pilar e Raimundo no relato anterior e para o qual ele move pensamentos contraditórios:

Tinha amarguras esse tempo; tinha os ralhos, os castigos, as lições árduas e longas, e pouco mais, mui pouco e mui leve. Só era pesada a palmatória, e ainda assim... Ó palmatória, terror dos meus dias pueris, tu que foste o *compelle intrar* com que um velho mestre, ossudo e calvo, me incutiu no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe, e o mais que ele sabia, benta palmatória, tão praguejada dos modernos, quem me dera ter ficado sob o teu jugo, com a minha alma imberbe, as minhas ignorâncias [...] (Assis, 1970, p. 29, grifo do autor).

Já o mestre, que pretende fortalecer comportamentos sedimentados, não escapa da ‘pena da galhofa’. Em relação ao primeiro, Ludgero Barata, o narrador lembra da traquinagem de um dos alunos, Quincas Borba, que, ‘três vezes por semana’, punha na algibeira das calças ou na escrivania ‘uma barata morta’. A possível gratidão pelos primeiros ensinamentos e pelas convenções a ser cumpridas pela vida afora não lhe arrefece certo desprezo, numa cultura que privilegiava o bacharelismo, por presenciar um itinerário profissional calcado no anonimato e na escassez de recursos financeiros:

E fizeste isso durante vinte e três anos, calado, obscuro, pontual, metido numa casinha da rua do Piolho, sem enfadar o mundo com a tua mediocridade, até que um dia deste o grande mergulho nas trevas, e ninguém te chorou. Salvo um preto, – ninguém, nem eu, que te devo os rudimentos da escrita (Assis, 1970, p. 29).

Recusar esse tipo de destino é lição aprendida com o pai, que também lhe deixa como herança o desejo da ostentação social mediante o mecanismo ‘da nomeada’. Para isso, o narrador-personagem improvisa ‘o curso superior de Direito para ser Deputado’. Tal objetivo, para Marrach, começa a ser forjado em experiências aparentemente neutras como as relatadas sobre a relação entre mestre e aluno na sala de aula: “Numa sociedade de coloração aristocrática que, contudo não tinha aristocracia

tradicional, coube à escola formar a nobreza de toga que o Estado patrimonial nobilitaria com a concessão de cargos públicos” (2009, p. 85).

Um pouco antes de Machado, outro escritor, Manuel Antônio de Almeida, inserido no contexto do Romantismo¹, ultrapassa os limites estéticos dessa escola literária e deixa uma obra importante, na qual utiliza ingredientes picarescos e satíricos sobre os bastidores ‘da época de D. João VI’ no Brasil. Em *Memórias de um Sargento de Milícias*, existem dois capítulos em que o personagem central, Leonardo Pataca, revela seus embates com o mundo escolar. Depois de um período de aprendizagem no ambiente doméstico, no qual conta com o empenho do padrinho, o narrador resolve, ‘para não cansar o leitor’, isentá-lo do histórico de diabruras do afilhado. Mesmo diante delas, o padrinho crê que ele será ‘um clérigo de truz’ e resolve ‘metê-lo na escola’. O alvo é um mestre que ‘morava na Rua da Vala, pequena e escura’. A descrição do professor, da clientela, do ambiente e das práticas de ensino apresenta-se como um documento valioso para nos dar uma noção do conceito de escola num tempo tão distante:

Era este um homem todo em proporções infinitesimais, baixinho, magrinho, de carinha estreita e chupada, excessivamente calvo; usava de óculos, tinha pretensões de latinista, e dava bolos nos discípulos por ‘dá cá aquela palha’. Por isso era um dos mais creditados da cidade. O barbeiro entrou acompanhado pelo afilhado, que ficou um pouco escabreado à vista do aspecto da escola, que nunca tinha imaginado. Era em um sábado; os bancos estavam cheios de meninos, vestidos quase todos de jaquetas ou ‘robissões’ de lila, calças de brim escuro e uma enorme pasta de couro ou papelão pendurada por um cordel a tiracolo: chegaram os dois exatamente na hora da tabuada cantada. Era uma espécie de ladainha de números que se usava então nos colégios, cantada em todos os sábados em uma espécie de ‘cantoção’ monótono e insuportável, mas de que os meninos gostavam muito (Almeida, 1992, p. 51, grifo do autor).

¹ Vale lembrar a dimensão estética e social desta narrativa, refratária às ranhuras do esquecimento na bolsa de valores da literatura. Para Zagury, “Não se trata, entretanto, de um romance histórico, que pretenda narrar fatos ou vidas de tonalidade heroica. É um romance de costumes, que vem a nos descrever a vida da coletividade urbana do Rio de Janeiro, na época de D. João VI” (Zagury, 1979, p. 5); Já Waldman considera que “Em tudo as *Memórias de um Sargento de Milícias* contrastam com a ficção brasileira do tempo” (1992, p. 9).

As sensações negativas daí advindas tornam-se mais densas em face do diálogo travado entre os dois adultos. Por ele, é perceptível saber de que forma se fazia girar o mundo descrito acima:

– Tem muito boa memória; soletra já alguma coisa, não lhe há de dar muito trabalho.

– E se mo quiser dar, tenho aqui o remédio: *Sancta Ferula!* Disse o mestre, brandindo a palmatória².

O compadre sorriu-se, querendo dar a entender que tinha percebido o latim.

– É verdade: faz santos até às feras, disse traduzindo.

O mestre sorriu-se da tradução.

– Mas espero que não há de ser necessária, acrescentou o compadre (Almeida, 1976, p. 39, grifo do autor).

No dia seguinte, volta o menino para se incorporar à condição de aluno, trazendo “[...] a sua competente pasta a tiracolo, a sua lousa de escrever e o seu tinteiro de chifre”. Nesse dia, no entanto, comporta-se mal e “[...] o mestre não pôde dispensar de lhe dar quatro bolos. O que lhe fez perder toda a euforia com que entrara: declarou desde esse instante guerra à escola” (Almeida, 1992, p. 52). O padrinho tenta contornar a situação, mas o estrago está feito: apanhar no primeiro dia diz bem o custo que será para o personagem adaptar-se àquele ambiente. Embora seu protetor se empenhe durante dois anos para que haja progresso, tanto esforço resulta

²

Sobre o uso desse tipo de instrumento corretivo infenso à pedagogia reinante em nossos dias cabe essa precisa mediação: “O emprego de qualificativos como ‘autoritário’ ou repressivo, usado a partir de então, é anacrônico, no sentido que apenas por referência às pedagogias permissivas posteriores é que foi possível perceber a prática anterior como tal. Como sabemos, no Império e na I República o castigo físico era condizente com a única fora social reconhecida de manifestação de autoridade, espelhava a brutalidade das relações hierárquicas costumeiras no trabalho, no exército, na família e na política. A palmatória, no imaginário social, comportava-se como um emblema da profissão docente, enquanto expressão do direito legítimo de comando, uma espécie de crédito moral suplementar emprestado aos mestres-escolas pelas famílias. Anunciado pelos pais e mães de família para amedrontar crianças, constitui-se para, para o professor, uma forma de impor uma disciplina rígida, e a maneira mais rudimentar, e também mais espetacular e fácil, de colocar sua autoridade em prática. Assim, nem sempre o uso da palmatória era associado, nos escritos memorialistas, ao mau professor” (Souza, 2002, p. 76).

que o afilhado “[...] aprendesse a ler muito mal e escrever ainda pior”. Esse fracasso, contudo, não é atribuído somente à escola, pois o mestre, apesar da fama de crueldade e injustiça, “[...] poucas vezes o fora com ele: o menino tinha a bossa da desenvoltura, e isto, junto com as vontades do padrinho, dava em resultado a mais refinada má-criação que se pode imaginar” (Almeida, 1992, p. 53).

É oportuno lembrar aqui a referência a outro tipo de castigo: o isolamento do infrator por meio da ‘cafua’, espécie de ‘solitária’, para onde são enviados os infratores em *O Ateneu*, de Raul Pompéia.

Nessa obra também está presente o discurso moralizante como forma de interdição. Na figura do seu diretor, por exemplo, percebe-se como as palavras cumprem esse papel, chamando a atenção para a vigilância a ser exercida sobre atitudes corporais e psíquicas:

E recuava tragicamente, crispando as mãos: Ah! Mas eu sou tremendo quando esta desgraça nos escandaliza. Não! Estejam tranquilos os pais! No Ateneu, a imoralidade não existe! Vejo pela candura das crianças, como se fossem, não digo meus filhos; minhas próprias filhas! O Ateneu é um colégio moralizado! E eu aviso muito a tempo [...] Eu tenho um código (Pompéia, 1998, p. 28, grifo do autor).

A troca do castigo físico por ações destinadas a atingir os alunos no âmbito psíquico é uma marca importante no processo educacional do século XX. Para alguns pensadores, as ranhuras daí resultantes são tão profundas quanto as deixadas pelo castigo corporal encontrado nos registros literários aqui abordados. Embora se refiram ao contexto alemão no século XX, as palavras de Adorno mantêm a clareza assertiva quanto a essa mudança de atitude, qual seja, o uso do instrumento psicológico como elemento coercitivo. Essa prática, segundo ele, inclui-se entre os fatores concorrentes para a desvalorização da prática docente³:

³ A tensão nas relações entre professores e alunos encontra formas de canalização não necessariamente vinculada ao âmbito escolar. Nesse sentido cf. o trabalho de Antonio A. S. Zuin (2008) sobre estudantes que, nas comunidades do *Orkut* utilizavam, segundo Santana, aquele suporte para “desovar ressentimentos e frustrações em relação a seus professores” (2009, p. 207). Nesse sentido, cabe lembrar que as “tensões não estão relegadas ao passado, pois no tempo presente o ambiente afetivo das escolas continua sendo motivo de tensões e preocupações de pais, educadores e alunos” (Veiga, 2009, p. 64).

Mencionei a função disciplinar. Se não me engano, com ela toco na questão central, embora seja necessário repetir que não se trata de conclusões de pesquisa. Por trás da imagem negativa encontra-se o homem que castiga, figura que também ocorre no Processo de Kafka. Mesmo após a proibição dos castigos corporais, continuo considerando este contexto determinante no que se refere aos tabus acerca do magistério. Esta imagem representa o professor como aquele que é mais forte e castiga o mais fraco. Nesta função, que continua sendo atribuída ao professor mesmo depois que oficialmente deixou de existir e, em alguns outros lugares, parece constituir-se em valor permanente e compromisso autêntico, o docente infringe um código de honra legado inconscientemente e com certeza conservado por crianças burguesas (Adorno, 2006, p. 105).

A docência na memória escolar: boas e más lembranças

A lembrança docente na formação escolar apresenta, nas primeiras décadas do século XX, momentos de menor tensão revelados no espaço da memória. Nesta também há lugar para a delicadeza e o reconhecimento de atitudes contributivas, dimensionadas pelo distanciamento e pela maturidade.

Assim, ressalte-se a passagem de Manuel Bandeira pelo Externato do Ginásio Nacional⁴, onde ‘depois de certa hora os alunos externos voltavam para suas casas’ e ele ‘ficava sozinho na grande sala dos fundos do edifício’ para ler *O coração*, de Amicis, na tradução de João Ribeiro. Este, que viria ocupar, mais adiante, papel relevante na cultura brasileira, torna-se o professor que o poeta guarda em um lugar especial de suas lembranças:

Mais nos ensinou de literatura, a mim e mais dois ou três colegas que o cercávamos depois das aulas de sua cadeira, que era a História Universal e do Brasil, o velho João Ribeiro (ainda não o era àquele tempo). Esse abriu-me os olhos para muitas coisas. Achava Raimundo Correia superior a Bilac, e Machado de Assis mais original e profundo do que o Eça. Explicava-nos por quê. Tudo o que ele nos dizia interessa ao nosso grupinho prodigiosamente: era tão engenhoso, tão diferente da voz geral (Bandeira, 1984, p. 26).

4

Um dos nomes recebidos, ao longo da história, pelo atual Colégio Pedro II.

A lembrança de um professor motivada pela diferença de sua estratégia de ensino também é contada por Jorge Amado, que teve a experiência do modelo internato em colégio jesuíta. Sua passagem por essa forma escolar é registrada com traços de negativismo, como a maioria dos que encontramos em outros gêneros textuais:

Para o menino grapiúna – arrancado da liberdade das ruas e do campo, das plantações e dos animais, dos coqueirais e dos povoados recém-surgidos – o internato no colégio dos jesuítas foi o encarceramento, a tentativa de domá-lo, de reduzi-lo, de obrigá-lo a pensar pela cabeça dos outros. A intenção do pai era apenas educá-lo no melhor colégio de renome. Não se dava conta de como violentava o filho (Amado, 1993, p. 102).

Para diminuir esse impacto, práticas de leituras eram incentivadas pela “[...] mão herética do padre Cabral”. Herética, não no sentido religioso, mas sim “[...] no que se referia aos métodos de ensino da língua portuguesa, em uso naquela época, ainda assim essa pequena rebeldia revelou-se positiva e criadora” (Amado, 1993, p. 102).

O momento culminante dessa relação que marcaria o futuro escritor acontece em uma atividade escrita. Tendo sugerido o mar como tema de uma redação, o padre-professor se depara com um texto criativo, anunciando, “[...] entre risonho e solene [...]”, ter encontrado “[...] uma vocação autêntica de escritor naquela sala de aula” (Amado, 1993, p. 102). Esse acontecimento torna-se emblemático por ser o primeiro êxito na longa jornada literária do futuro autor de *Gabriela, cravo e canela*, mas não ameniza o sentimento excludente em relação à escola:

Passei a ser uma personalidade, segundo os cânones do colégio, ao lado dos futebolistas, dos campeões de matemática e de religião, dos que obtinham medalhas. Fui admitido numa espécie de Círculo Literário onde brilhavam alunos mais velhos. Nem assim deixei de me sentir prisioneiro, sensação permanente durante os dois anos em que estudei no colégio dos jesuítas (Amado, 1993, p. 119).

Ainda no território das memórias docentes, destacamos trechos das que deixou José Américo de Almeida, autor de *A bagaceira*, livro que marcaria a fase regionalista do modernismo brasileiro. Sua formação escolar, contudo, deu-se ainda no século XIX. Ele testemunhou, portanto,

as práticas presentes na recolha literária pertinente àquele período. A região é o nordeste brasileiro. No princípio, o protagonista tem o ensino doméstico marcado por duas professoras. A primeira morreu na véspera da chegada, pois ele e o irmão rogaram-lhe uma maldição ao pressentir com “horror a ideia da prisão, dos deveres, dos bolos. Passei a cogitar como seria ela. Para mim devia ser de cor. Chamava-se Germana”. A segunda era “[...] uma que se iniciava aí e iria ensinar pelo resto da vida a muitas gerações; mães, filhas e netas. De tão moça, com vinte e dois anos, nem a chamávamos dona: era Júlia, Júlia Verônica” (Almeida, 1976, p. 53).

Finda essa etapa, surge a necessidade de se ampliar o mapa do menino marcado para ser “[...] homem de letras [...]”, como lhe ensinara o irmão seminarista. Assim, é mandado para “[...] continuar os estudos na casa do tio padre”. A escola “[...] era um pequeno internato com seis ou oito estudantes, na casa do professor, admitindo externos”. No primeiro momento, além da ‘escapula’ para comprar arroz-doce nos fundos, o protagonista-narrador tem a escola como “[...] uma festa, com outro ar e sem faltar companhia. Soletrava em coro a tabuada e o bê-a-bá, cantando e balançando as pernas” (Almeida, 1976, p. 53). É a mesma forma de ensino, pautada na repetição, para cuja efetivação o professor executa, também, os rituais punitivos presentes nas páginas ficcionais:

Ninguém me ensinava a lição, nem em casa, nem na aula.

O professor, com a vara na mão, tinha um semblante aborrecido, uma carranca ameaçadora e o olhar no chão. Sua crônica andava de boca em boca. Corrido do Ceará, arribaram em Areia com um nome suposto. Perseguiu-o essa lenda (Almeida, 1976, p. 88).

Com este professor houve um sério incidente. Ao ver o irmão doente que, por isso, não conseguia e demorava na escola “[...] em pé à porta da frente, com uma ruma de livros à cabeça, e os braços estendidos [...]”, o protagonista revolta-se, derruba os livros, arrasta o irmão para fora. Desafia todo mundo, inclusive o professor: “Ele correu atrás e prendeu-me com suas garras. Acabou soltando-me e ficou com um botão do meu paletó como troféu. Eu era cabeça de motim” (Almeida, 1976, p. 90). Entre essas lembranças agitadas, nas quais a violência sai do nível simbólico, há espaço para mais três professores:

Ia deixando de dizer. Tive mais três professores. O primeiro, Francisco Cavalcanti, pisava na ponta dos pés, como se estivesse armando um voo e voou, antes do tempo. Como espólio deixou alguns sonetos inéditos.

Outro foi Antônio Elias, um poeta de raça, da família de Américo Falcão, mais boêmio do que poeta. Finalmente, um piauiense, o desembargador Augusto Everton, fugido de seu estado, por perseguição política (Almeida, 1987, p. 90).

Para completar este breve esboço, incluem-se as memórias escolares de Graciliano Ramos, presentes no livro *Infância*. Segundo Veiga, “[...] na literatura, trazer nas memórias de infância lembranças de sentimentos negativos em relação aos mestres e a escola não é raro” (2009, p. 63). São substanciosas e informativas as impressões de Ramos sobre o processo de aprendizagem marcado por dificuldades de assimilação linguística e rispidez paterna. Quando as soluções caseiras se mostram ineficientes, a escola é convocada para resolver a questão. Analisam-se, neste caso, apenas duas de suas lembranças docentes, construídas ao longo das várias mudanças territoriais por que passou a família, incluindo as de estado. É preciso salientar, no entanto, a dificuldade de se compreender experiências escolares mediante o relato de um narrador adulto, que faz uma espécie de acerto de contas do que ficou, na memória, de seu árduo itinerário pelos caminhos da aprendizagem:

[...] A denúncia desse mundo precário, acrescido dos traumas da péssima educação familiar, levou-o a exceder-se quanto à generalização do ensino primário nas longínquas cidades interioranas, quando se sabe que havia mestres devotados inteiramente à causa do ensino, muito embora lhes faltassem o conhecimento e metodologia adequados, fatores estes muito frequentes em toda e qualquer cidade de pequena e média população da época (Guimarães, 1986, p. 193).

Os capítulos ‘Dona Maria’ e ‘Um novo professor’ servem para dimensionar o que o autor de *Vida secas* passou antes de vir a dominar, com maestria, os caminhos da língua portuguesa. No primeiro, tem-se a leitura como princípio impeditivo, pois o protagonista-narrador “[...] não havia estudado as letras finas, menores que as cartas do A B C” (Ramos, 1986, p. 118). No entanto, em lugar da reprimenda, mestra e discípulo vão tateando em busca da melhor forma para resolver a pendência:

D. Maria resolveu esclarecê-las, mas parou logo, deixou-me andar só no caminho desconhecido. Parei também, ela me incitou a continuar. Percebi que os sinais miúdos se assemelhavam aos borrões da carta, aventurei-me a designá-los, agrupá-los, numa cantiga lenta que a professora corrigia. O exercício prolongou-se e arrisquei a perguntar até onde era a lição.

- Está cansado? Sussurrou a mulher.
- Não senhora.
- Então vamos para adiante (Ramos, 1986, p.118).

Trata-se de uma relação bem menos tensa, com muitos detalhes comportamentais e físicos, por meio dos quais a professora vai ajudando o menino a se ajustar aos eixos da aprendizagem. Além da meiguice e da voz mansa, ‘a extraordinária criatura tinha um cheiro agradável’. Aos poucos, percebe-se outra forma de ensinar, sem o peso das ‘emanações ásperas’, embora o medo não se dissipe de todo: “Dominava os receios e a tremura, desejava findar a obrigação antes que estalasse a cólera da professora. Com certeza ia estalar: impossível manter-se um vivente naquela serenidade, falando baixo” (Ramos, 1986, p. 119). No entanto, a cólera não vem. Ao pedido para voltar ao começo do livro, a professora pondera que não valia a pena e o mantém perto, atitude que ele atribui ao pai: “[...] ao apresentar-me, exagerara-me a rudeza e a teimosia” (Ramos, 1986, p 119).

Para conseguir êxito no contato com o alfabeto, a formação de sílabas e a leitura, o protagonista não precisa ser submetido ao objeto símbolo dos castigos físicos. Como se viu, é por outros atalhos que a professora tenta desfazer as dificuldades que espelham um tempo em que o aparato pedagógico era rudimentar, se visto aos olhos de hoje. Daí ser uma exceção a forma como essa professora conduz suas aulas:

A escola exigia palmatória, mas não consta que o modesto emblema de autoridade e saber haja trazido lágrimas a alguém. D. Maria nunca o manejou. Nem sequer recorria às ameaças. Quando se aperreava, erguia o dedinho, uma nota desafiava na voz carinhosa – e nós nos alarmávamos. As manifestações de desgosto eram raras e breves. A excelente criatura logo se fatigava da severidade, restabelecia a camaradagem, rascunhava as palavras e algarismos, que reproduzíamos (Ramos, 1986, p. 121).

Assim, apesar dos “[...] garranchos a tinta continuarem horrorosos” (Ramos, 1986, p. 124), o aluno chega ao ponto, para surpresa do pai, de ter encomendado a compra de um segundo livro, fato que lhe rende liberdade para improvisar “[...] um papagaio que não voou” (Ramos, 1986, p. 125) e um ingrediente a mais no jantar. O progresso, porém, sofre uma atenuação diante do “[...] volume feio, com um retrato barbudo e antipático” (Ramos, 1986, p. 126). O livro em questão fora elaborado por Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, figura chave para a recriação ficcional de Raul Pompéia, após ter sido aluno do seu internato: “[...] certamente não foi o segundo livro a causa única do meu infortúnio. Houve outras, sem dúvida. Julgo, porém, que o maior culpado foi ele” (Ramos, 1986, p. 125).

O segundo relato, ‘Um novo professor’, apresenta um clima menos ameno. A ida para uma nova escola não se deve ao fator qualidade, mas sim a mais uma mudança da família: “[...] o novo mestre funcionava no Largo do Comércio, numa casa de jardim com duas ou três palmeiras” (Ramos, 1986 p. 188). A descrição não deixa dúvida quanto à insatisfação do narrador-protagonista com o novo responsável por sua orientação. O mote inicial é o episódio em que um irmão do professor, dentro de um armazém, repetia, zangado: “[...] tenho o meu lugar definido na sociedade” (Ramos, 1986, p. 188). Já o mestre, caracteriza-se por uma excessiva preocupação com a aparência. O discurso, fabricado no presente, não deixa de revelar traços que, à luz de hoje, podem ser vistos como preconceito por parte do autor: “Azeite e banha não domavam a carapinha – e o dono teimava, esfregava-a constantemente, mirando-se num espelho, namorando-se, mordendo a ponta da língua. Era feio, quase negro – e a feiúra e o pretume o afligiam” (Ramos, 1986, p. 189).

Enquanto esse ritual acontece durante as aulas, o aluno “[...] permanecia nas histórias enigmáticas do Barão de Macaúbas. Soletava mentalmente, sabendo que não conseguiria dizer alto as frases arranjadas no interior” (Ramos, 1986, p. 189). Percebe que a atenção voltada para o próprio rosto distrai o professor das observações pertinentes ao desempenho dos colegas e aproveita “[...] para saltar linhas, subtrair páginas inteiras” (Ramos, 186, p. 190). O espelho, contudo, quando não satisfaz tanto empenho na vaidade, provoca reações bruscas no mestre. As práticas punitivas, então, tomam conta do ambiente:

Tudo lhe cheirava mal. Segurava a palmatória como se quisesse derrubar com ela o mundo. E nós, meia dúzia de alunos, tremíamos de cólera maciça, tentávamos nos esconder uns por trás dos outros. [...] e consertava-nos

furiosamente a pronúncia, obediente a vírgulas e pontos, forçava-nos a repetir uma frase dez vezes, punha notas baixas nas escritas, rasgando o papel, farejava as contas até que o erro surgia e se publicava com estridência arrepiada. Nesse policiamento súbito acuávamos e as folhas virgens endureciam (Ramos, 1986, p. 190-191).

Assim como o personagem Pilar, em *Conto de escola*, que inveja um papagaio de papel, solto no Morro do Livramento, visto através da vidraça enquanto ele está na escola, “[...] sentado, de pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos” (Assis, 1993, p. 32), aqui também o desejo de fuga se faz presente. Os atoleiros da cidade, a estrada de ferro, o mercado, as lojas, os armazéns, a agência dos Correios, as ladeiras, os montes verdes, as margens do rio, toda a exuberância e o burburinho da vida, soam com sua intensidade, enquanto o ritual da aprendizagem cumpre mais uma etapa: “Despedi-me enfim do Barão de Macaúbas, larguei a cartanagem, respirei. Mas a satisfação foi rápida: meteram-me noutra escola ruim e adquirei uma seleta clássica” (Ramos, 1986, p. 192).

Considerações finais

Esse breve percurso é apenas uma amostra de um tema que tem muito a oferecer quando se pensa em abordar depoimentos sobre a experiência escolar em diversos gêneros textuais. O pouco que se apresentou, contudo, já demonstra as possibilidades de construção de um discurso analítico que dialoga com o existente nas instâncias da historiografia da educação.

Nesse sentido, é valioso buscar os mecanismos que formaram os professores e professoras, atentando para as circunstâncias sociais do seu tempo, as quais, por certo, contribuíram para as limitações do seu desempenho acadêmico. Essa barreira, contudo, não impede que, de alguma maneira, suas atuações tenham tido algum tipo de registro e possam sair da areia movediça do passado.

O material sobre a experiência docente encontrado nos registros ficcionais de Machado de Assis e Manuel Antonio de Almeida, autores representativos da história literária brasileira, bem como nas memórias de vozes importantes do século XX, tais como José Américo de Almeida, Jorge Amado e Graciliano, demonstra a validade de tal investigação.

A ficção, apesar de suas especificidades, é uma forma de realidade, uma mistura contínua entre “[...] o mundo real e o mundo possível” (Compagnon, 2010, p. 133). Entende-se que as experiências escolares contadas pelos dois primeiros autores não são resultantes somente de seu imaginário. Elas contemplam muito das condições pedagógicas da época, as quais podem ser encontradas em textos de natureza mais específica, como os da história da educação brasileira. A memória embutida no depoimento autobiográfico também é passível de questionamento, já que o intervalo entre a experiência vivida pelo protagonista criança e a construção do relato do narrador adulto é marcado por certas zonas de sombra, as quais, muitas vezes, tendem a ser preenchidas por meio do recurso fácil da imaginação.

São muitos os riscos, mas acredita-se que os depoimentos desta recolha, salvo a possibilidade de caírem nos desvios apontados acima, não estão muito distantes de outros testemunhos que, tal como os que primam pelo discurso ficcional ou pelo viés autobiográfico, tentam rebobinar o passado. O grau de fidelidade, contudo, tende a se esgarçar, já que a mediação pela palavra se eiva de vazios, silêncios e duplicidades. É evidente que houve um esforço para superar as dificuldades de se sistematizar um discurso crítico e argumentativo a respeito da complexa rede de relações do presente sobre, lembrando uma vez Machado de Assis, “[...] pensamentos idos e vividos” (Assis, 1985, p. 14).

O desejo é que o material aqui apresentado desperte o interesse em mais do que os cinco leitores que Machado de Assis almejava encontrar para as peripécias de ‘seu morto imortal’ Brás Cubas que, em seu périplo terreno, deixou um curto, mas instigante capítulo sobre suas horas na instituição que é, malgrado seu, caixa de ressonâncias das grandezas e misérias humanas.

Referências

- Adorno, T. W. (2006). *Educação e emancipação* (4a ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Almeida, J. A. de. (1976). *Memórias: antes que me esqueça*. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves.
- Almeida, M. A. de. (1992). *Memórias de um sargento de Milícias*. São Paulo, SP: FTD.

- Amado, J. (1993). *O menino grapiúna*. Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Assis, M. de. (1993). *Contos* (7a ed.). São Paulo, SP: Ática.
- Assis, M. de. (1970). *Memória póstumas de Brás Cubas*. Belo Horizonte, MG: Itatiaia.
- Assis, M. de. (1985). A Carolina. In M. de Assis. *Antologia de poesia brasileira: realismo e parnasianismo*. São Paulo, SP: Ática.
- Bandeira, M. (1984). *Itinerário de Pasárgada*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira.
- Belluzzo, L. G. de M. (2010). *Infraestrutura, educação e política cultural*. *Revista Cult*, 13(148).
- Compagnon, A. (2010). *O demônio da teoria: literatura e senso comum* (2a ed.). Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Guimarães, J. A. (1986). *Graciliano Ramos e a fala das memórias*. Maceió, AL: Sergasa.
- Marrach, S. (2009). *Outras histórias da educação: do Iluminismo à Indústria Cultural (1823-2005)*. São Paulo, SP: Unesp.
- Niskier, A. (2001). *O olhar pedagógico em Machado de Assis*. Rio de Janeiro, RJ: Expressão e Cultura.
- Pompéia, R. (1998). *O Ateneu* (18a ed.) São Paulo, SP: Ática.
- Ramos, G. (1986). *Infância*. Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Santana, J. (2009). Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 9(21), 207-213.
- Souza, M. C. C. C. de. (2002). Professores e professoras: retratos feitos de memória (Brasil, final do século XIX e início do século XX) (2a ed.). In

- J. Gondra (org.) *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República*. Bragança Paulista, SP: Edusf.
- Veiga, C. G. (2009). Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827- 1927). *Revista Brasileira da História da Educação*, (21), 61-92.
- Xavier, M. E. S. P. (2008). *A educação na literatura do século XIX*. Campinas, SP: Alínea.
- Zaguri, E. (1979). Apresentação. In M. A. Almeida. *Memórias de um sargento de milícias*. São Paulo: Ática.
- Zuin, A. A. S. (2008). *Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Waldman, B. (1992). O romântico fruto de uma pisadela e de um beliscão. In M. A. Almeida. *Memórias de um sargento de milícias*. São Paulo, SP: Ática.

Data de Submissão: 04/03/2015

Data de Aprovação: 15/01/2016

Este é um artigo de acesso aberto, distribuído sob os termos da licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos, em qualquer meio, desde que o trabalho original seja devidamente citado.

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.