

# **História, Literatura e Memórias de Formação Escolar**

---

*Cynthia Pereira de Sousa*

## **Resumo**

Este artigo pretende tecer algumas considerações acerca dos cruzamentos entre história e literatura, ilustrando o produtivo intercâmbio que tem sido operado por investigadores dessas duas áreas, extensivo a quem trabalha com História da Educação. Ao se examinar certas obras memorialísticas de autores nacionais, não resta dúvida de que as primeiras experiências com a escola foram fatos marcantes na vida das pessoas, tanto quanto o são, hoje, nos relatos autobiográficos de professoras e professores. Nesses escritos evidenciam-se de que modo práticas escolares eram desenvolvidas em diferentes tempos e espaços, desvelando tensões, conflitos, alegrias e surpresas experimentadas por aqueles que se dispuseram a rememorar sua infância e juventude e nas quais a escola, seus mestres e o cotidiano foram temas recorrentes.

**Palavras-chave:** literatura e história – memórias de formação escolar – obras memorialísticas – escrita autobiográfica – relatos autobiográficos de professores – escrita de diários.

## **Abstract**

This paper intends to make some considerations concerning the interrelations between history and literature, illustrating the productive exchange that has been carried out by researchers of those two areas, extensive to those who work with History of Education. If one examines certain life stories of national authors, there is no doubt that their first experiences at school were outstanding facts in their lives, as much as male and female teachers' autobiographical reports are nowadays. In those writings the way that school practices were developed in different times and spaces is evidenced, revealing tensions, conflicts, joys and surprises experienced by those willing to remember their childhood and youth, which the school, their teachers and daily activities were recurring themes.

**Keywords:** literature and history – memories of school education – life stories – autobiographical writing – teachers' autobiographical reports – writing of diaries.

## História, Literatura e Memórias de Formação

Os deuses criam os acontecimentos históricos  
para que os poetas do futuro possam cantá-los  
(Homero)<sup>1</sup>.

Esta citação serve a dois propósitos interligados: tecer algumas considerações acerca dos cruzamentos entre história e literatura e ilustrar o produtivo intercâmbio que tem sido operado por investigadores dessas duas áreas, extensivo a quem trabalha com História da Educação.

A consulta a alguns dos números da Revista Brasileira de História mostra o acolhimento de artigos elaborados por pesquisadores da área de literatura. É o caso de M. Teresa de Freitas, na época professora do Departamento de Letras Modernas da FFLCH/USP e para quem “a epopéia antiga constitui excelente exemplo da coexistência de História e Literatura” demonstrando, por meio de outras produções, como continuou a sê-lo através dos tempos. Em seu texto sobre o livro de Malraux, qualificado como a peça literária mais destacada acerca da Guerra Civil Espanhola, ela assinala de que modo situações de crise, pessoal ou social, se configuram como “fontes inesgotáveis de inspiração às mais diversas formas de produção literária”. Uma outra menção pode ser feita envolvendo trabalhos com crítica à diferença de classes sociais. Trata-se da coletânea organizada por Roberto Schwarz<sup>2</sup>, composta por estudos de 35 colaboradores homens e mulheres, professores de literatura de várias instituições de ensino superior (a esmagadora maioria), além de poetas, tradutores, críticos, ensaístas, sociólogos. Uma única exceção: Laura de Mello e Souza, professora de História. Para Schwarz, a publicação teve o sentido de apresentar aos leitores os modos pelos quais vários expoentes do campo literário brasileiro (desde Antonil, Gonzaga, Machado de Assis, passando por Monteiro Lobato, Graciliano Ramos, Mário de Andrade, até Carlos Drummond de Andrade, Adoniran Barbosa, Chico Buarque, entre outros) definiram e representaram a pobreza nas suas obras, escritas em diferentes momentos da história de nossa sociedade.

Algum tempo atrás um plano destes seria recebido como prova de contudismo e cegueira para os valores propriamente estéticos. Hoje, depois do banho formalista dos últimos anos, a desconfiança

---

<sup>1</sup> Citado por Maria Teresa de Freitas no artigo “Ficção e História: Malraux e a Guerra Civil Espanhola”. *Revista Brasileira de História*, v. 7, n. 13, set. 1986/ fev. 1987, p. 137.

<sup>2</sup> Roberto Schwarz. *Os pobres na literatura brasileira*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

parece que perdeu a razão de ser. O contra-senso de usar a ficção como documento bruto se desprestigiou<sup>3</sup>.

Se, desse modo, estudiosos e críticos de literatura podem fazer história utilizando-se do material que lhe diz respeito – a produção literária – também os historiadores, servindo-se de obras de escritores, percebem-nas como construções mentais, muitas vezes reveladoras de tensões e conflitos presentes na sociedade, de vez que os escritores são testemunhas do seu tempo, “transformando os fatos históricos em fatos literários”<sup>4</sup>. Transformações e rupturas operadas no plano social são capturadas nos textos literários, que se revelam “termômetros admiráveis dessa mudança de mentalidade e sensibilidade”<sup>5</sup>.

A brilhante análise elaborada por Nicolau Sevcenko acerca das relações entre História e Literatura, a partir do estudo das obras de dois escritores brasileiros - Euclides da Cunha e Lima Barreto – chama-nos a atenção para os limites e as possibilidades que investigações sobre a literatura apresentam quando desenvolvidas no âmbito da pesquisa historiográfica, cada uma guardando os estilos de linguagem e os significados que lhes são próprios.

Nem reflexo, nem determinação, nem autonomia: estabelece-se entre os dois campos uma relação tensa de intercâmbio, mas também de confrontação<sup>6</sup>

A produção literária, que é arte, é “produto do desejo”, expressa o “vir-a-ser”, localiza-se no território das possibilidades; a história, que interpreta o que ocorreu, pode captar na literatura tensões, crises, impasses, dilemas, emoções, sentimentos, que a realidade muitas vezes não revela. A percepção da dimensão histórica dos textos literários revela todo o seu potencial

Lê-se a história simultaneamente ao ato de ler-se literatura, reproduzindo como que pelo avesso o movimento de quem fez história fazendo literatura<sup>7</sup>

Um outro tipo de produção, reunindo crônicas, relatórios, descrições, é o que se denomina “literatura de viagem”, por meio da qual se reescreveu parte de nossa história do século XIX, focalizando especialmente o cotidiano, as famílias e a condição feminina. A literatura dos viajantes, amplamente utilizada nas análises sociológicas empreendidas por Gilberto

---

<sup>3</sup> Op. cit., p. 7.

<sup>4</sup> Nicolau Sevcenko. *Literatura como missão*. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 245.

<sup>5</sup> Idem, op. cit., p. 238

<sup>6</sup> Idem, p. 246.

<sup>7</sup> Idem, p. 241.

Freyre, foi retomada e reinterpretada por historiadores e historiadoras, à luz de novas perspectivas, trazendo significativas contribuições ao conhecimento histórico<sup>8</sup>.

Nas pesquisas que vem sendo desenvolvidas no campo da História da Educação, a utilização de obras literárias como fonte de pesquisa já está consolidada, em razão das possibilidades que determinado tipo de produção literária oferece para a análise de práticas e representações do ensino, das escolas, da educação, bem como dos primeiros estágios do ciclo de vida: infância, meninice, juventude.

A escrita da memória escolar que, em geral, é a parte que inaugura os livros memorialísticos, não é um gênero novo no campo literário. José Honório Rodrigues<sup>9</sup> ao analisar a “credibilidade de fontes específicas” que servem aos estudos históricos, quais sejam autobiografias (memórias e diários), cartas, jornais e relatos de viajantes, apresenta uma bibliografia de memórias “extremamente rica”, constituída por 30 livros de autores brasileiros que escreveram “memórias”, “reminiscências”, “itinerários”, “meu tempo”, “meu caminho”, “minha formação”, “minha mocidade” etc., e que constituem escritos autobiográficos. Desses, apenas uma pequena parcela (12 autores) continha rememorações da infância. Depois de pesquisa mais acurada, outros 29 escritores de textos memorialísticos foram localizados, alguns deles tendo escrito especificamente sobre sua infância, meninice e juventude<sup>10</sup>. Desse novo conjunto, a esmagadora maioria é de autores masculinos (21) e apenas 8 escritoras compõem essa lista, uma delas a educadora alemã Ina von Binzer, que foi professora de filhos de fazendeiros no Rio de Janeiro, em São Paulo, além de ter trabalhado em um pensionato para meninas no Município da Côrte. Sua coleção de cartas escritas à sua amiga Grete, entre 1881 e 1883, foi depois traduzida e transformada em livro, cuja primeira edição foi publicada pela Anhembi, com introdução de Antônio Callado, seguida de prefácio e notas de Paulo Duarte<sup>11</sup>.

As primeiras experiências com a escola são, em geral, fatos marcantes na vida das pessoas. Nas pesquisas empreendidas pelo

---

<sup>8</sup> Entre outros, os trabalhos de Maria Odila Leite da Silva Dias e Miriam Moreira Leite (ambos publicados em 1984) e Eni de Mesquita Samara., em 1989.

<sup>9</sup> José Honório Rodrigues. *Teoria da História do Brasil*. 2. ed. v. 2. São Paulo: Ed. Nacional, 1957, p.638.

<sup>10</sup> Utilizo a referência a J. H. Rodrigues e o levantamento complementar de obras literárias feitos por Joelma Sampaio de Alencar, na sua dissertação de mestrado intitulada “A presença da infância na literatura autobiográfica brasileira (final do séc. XIX/ início do séc. XX)”, defendida na FEUSP em 1995.

<sup>11</sup> Ina von Binzer. *Os meus romanos*. Alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991.

GEDOMGE, tanto com professores, quanto com alunos dos cursos de Licenciatura, essa etapa dos seus relatos de formação foi cuidadosamente preparada, para que depois se procedesse à análise das recordações dos seus primeiros tempos de escola, como tentativa de captar semelhanças e diferenças nos seus modos de rememoração.

Se a literatura oferece referências acerca de imagens e representações, elas podem funcionar ou como contraponto ou para corroborar momentos vividos e que ainda permanecem como resíduo. Como foram as primeiras experiências escolares descritas por alguns dos grandes autores de nossa literatura? Se nos reportarmos às passagens que descrevem as experiências vividas na época da infância e da adolescência, podemos encontrar uma gama variada de histórias carregadas de sentimentos conflitantes. *Infância*, de Graciliano Ramos, é um livro de memórias dos seus tempos de menino, publicado pela primeira vez em 1945, no Rio de Janeiro. O relato de suas experiências é carregado de imagens e sentimentos fortes, que vão da apreensão, passam pelo medo e transformam-se em verdadeiro terror. Seu pai, comerciante de ferragens e miudezas em uma vila, vendo seu interesse em caixas, pacotes e em uns cadernos, perguntou-lhe se não queria aprender a ler o que estava escrito naqueles folhetos.

Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com ela dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas<sup>12</sup>.

Surpreso com a pergunta, incrédulo quanto ao poder de que estaria investido caso pudesse decifrar as letras e temeroso de contrariar o pai, aceitou a oferta e “a aprendizagem começou ali mesmo”, como também seu inferno pessoal.

Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou - e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me<sup>13</sup>.

A mãe e uma das irmãs livraram-no, temporariamente, do tormento paterno, mas continuaram as tentativas de ensiná-lo. Para ele, “o sono era forte, enjôo enorme tapava-me os ouvidos, prendia-me a fala”. Mas consegui “familiarizar-se” com as letras do alfabeto, depois de muitos sofrimentos, castigos, dificuldades e emudecimentos em presença do pai, sempre aos gritos para as lições do dia. Finalmente, o pai desistiu de ensiná-

---

<sup>12</sup> Graciliano Ramos. *Infância*. 23. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Record, 1986, p. 104.

<sup>13</sup> Idem, p. 106.

lo. Parecia que o tinham deixado sossegado para poder brincar no quintal, na rua, com os amigos; entretanto, outras coisas estavam por vir.

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. (...) A escola era horrível - e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça (p. 113-114).

O livro clássico de Raul Pompéia - *O Ateneu* - redescoberto e reinvestigado sob novas lentes<sup>14</sup>, é outro exemplo de obra memorialística que não pode deixar de ser mencionado. Trata das experiências vividas pelo menino Sérgio, no Rio de Janeiro, àquela época Município da Côrte, quando seu pai resolve matriculá-lo, com a idade de dez anos, no internato de um colégio, que serve de título ao livro, publicado pela primeira vez em 1888. Tendo estudado, na vida real, no Colégio Abílio<sup>15</sup>, este livro é o relato romanceado da vida escolar, “uma amarga crônica de saudades”, segundo suas próprias palavras. Antes, porém, de ser colocado como aluno interno, o menino Sérgio já tinha estudado em casa de “algumas senhoras inglesas” e, depois, com um professor particular, “a domicílio”.

Apesar deste ensaio da vida escolar a que me sujeitou a família, antes da verdadeira provação, eu estava perfeitamente virgem para as sensações novas da nova fase. O internato! Destacada do concheço placentário da dieta caseira, vinha próximo o momento de se definir minha individualidade. Amarguei por antecipação o adeus às primeiras alegrias; olhei triste os meus brinquedos, antigos, já!<sup>16</sup>.

O texto de Pompéia é um rico manancial acerca de representações e práticas escolares: espaços internos e externos do colégio, ensino e aprendizagem de disciplinas, métodos de avaliação, relações professores/ alunos/ diretor, processos disciplinares, formas de resistência e subversão às imposições cotidianas.

No campo da literatura infanto-juvenil, o livro Cazuza ou A história verdadeira de um menino de escola, publicado por Viriato Corrêa<sup>17</sup> é outro exemplo de rememorações da infância e da escola. “São as minhas memórias dos tempos de menino”, como afirmou o seu autor, conhecido apenas por Cazuza e que era vizinho de Viriato Corrêa. Passou-lhe os

---

<sup>14</sup> Destacamos *O Ateneu - retórica e paixão*, livro organizado por Leyla Perrone-Moisés e publicado pela Ed. Brasiliense e EDUSP, em 1988.

<sup>15</sup> M. Lourdes M. Haidar. *O ensino secundário no Império brasileiro*. 1972, p. 176-177.

<sup>16</sup> Raul Pompéia. *O Ateneu*. São Paulo: Editora Três, 1973, p. 26

<sup>17</sup> Viriato Corrêa. *Cazuza*. 31. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1983.

originais dizendo-lhe: “O senhor, que escreve, veja se isto presta para alguma coisa”. Depois de algumas semanas, Viriato Corrêa conta ter, enfim, se debruçado sobre o “grosso maço de manuscritos”, dos quais não conseguiu mais arredar pé.

Era diante de minha família, reunida, que eu lia os capítulos. Quem mais gostava da leitura eram os meus sobrinhos de oito a doze anos. Ou porque conhecessem o autor da história, ou porque a história, de fato, os divertisse, a verdade é que, à noite, estavam em derredor de mim, a esperar pela leitura<sup>18</sup>.

Cazuza nasceu em Pirapemas, um lugarejo pobre às margens do rio Itapicuru, no Maranhão. Quando ficou decidido que iria para a escola, ele era ainda tão pequeno, que “ainda chupava o dedo e vestia roupinhas de menina”. Preocupado em “ser homem”, ficava a olhar com “inveja” os outros meninos que usavam calças e a entrada na escola significava, segundo promessa de sua mãe, trocar os “vestidinhos” pelas calças. Do “amor às calças” passou a ter “amor pelos livros”. Além do mais, no seu imaginário, “escola era lugar de alegria”. Quando as aulas começaram foi um verdadeiro alvoroço. “Além das calcinhas de menino”, sua mãe tinha costurado

uma camisa igualzinha às camisas de meu pai, com punhos, abertura e colarinho. Havia ainda uns sapatos novos, um gorro azul com borla de seda e uma blusa à marinheira

Quando chegou à escola, “um casebre de palha”, com “um grande salão, com casas de maribondos no teto, o chão batido, sem tijolo”, “bancos, mesas estreitas, a grande mesa do professor e o quadro-negro arrimado ao cavalete”, começou sua decepção, pois a escola não era nada daquilo que tinha imaginado. Seus coleguinhas estavam todos assustados e aflitos. O professor os aterrorizou, “com um ar terrível, vigiando-nos através dos óculos pretos” e, ao menor deslize, desferia golpes de régua na cabeça dos meninos. Nos dias que se seguiram, Cazuza perdeu o entusiasmo, inventando todo tipo de desculpa para não ir à escola, que tinha um “ar de tristeza e de prisão”.

Um relato feminino, embora sem preocupações centrais com a vida escolar, é o de Zélia Gattai no seu livro Anarquistas, graças a Deus, publicado pela primeira vez em 1979, no Rio de Janeiro. A entrada para a escola deveu-se à interferência de uma professora leiga, vizinha da família Gattai:

Eu estava com quase oito anos; havia aprendido todas as letras do alfabeto assistindo às aulas de Wanda à Maria Negra, andava sempre

---

<sup>18</sup> Idem, p. 12.

com ‘O Estado de S. Paulo’ em punho, perguntando coisas a um e a outro. Lia frases inteiras. (...) Dona Carolina [a professora leiga] mandou um recado ontem, quer saber se vamos deixar a menina continuar analfabeta para o resto da vida. Fiquei até sem jeito! (...) Agora aquele recado, meio desaforado, de dona Carolina havia baratinado mamãe. Realmente, ela não tinha pensado que passara o tempo de matricular sua filha na escola. A menina era tão sabida, aprendia com facilidade, sem ninguém ensinar... Quanto mais tarde fosse à escola, melhor: menos tempo de escravidão entre quatro paredes, de humilhações e castigos corporais aplicados pelas professoras, hábito na época: bolos nas mãos, puxões de orelhas, joelhos sobre grãos de milho ou de feijão atrás da porta (...) meus pais acreditavam na escola da vida. A única que haviam cursado. Talvez por isso eu atingia os oito anos sem ter sentado em banco de sala de aula<sup>19</sup>.

A entrada na escola transcorreu sem problemas. Dona Carolina era uma professora alegre, “nem feia, nem bonita”, cujas aulas eram movidas a muita conversa, piadas e comentários de casos policiais estampados nos jornais. “...tomava partido, inflamava-se. O tempo tornava-se escasso para o estudo propriamente dito”. As estórias que Zélia havia ouvido sobre a variedade de métodos para castigar os alunos ficaram reduzidas, no caso de sua professora, ao uso da régua para a manutenção da disciplina:

... mantinha sobre a mesa pelo menos uma dezena de régua, todas enfileiradas - que atirava na cabeça da criança faltosa, com uma técnica muito especial: segurava numa das pontas da régua, fazia pontaria e... jamais errava o alvo<sup>20</sup>.

## **As primeiras experiências com a vida escolar nos relatos de professores**

A partir dos relatos autobiográficos de professoras da antiga Habilitação Magistério e de alunos (no masculino) de Licenciatura (cursando ou já tendo cursado a Faculdade de História, Letras ou Artes Cênicas e, por esta razão, alguns deles já trabalhando como professores) é possível indicar alguns dos temas recorrentes constitutivos das marcas deixadas por essa primeira experiência, e das que lhe sucederam, na vida escolar.

De que modo meninas e meninos, na sua infância, desenvolveram suas experiências iniciais com o meio escolar? Quais foram os sentimentos

---

<sup>19</sup> Zélia Gattai. *Anarquistas, graças a Deus*. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 1989, p. 186.

<sup>20</sup> Idem, p. 189.



rememorados dos primeiros tempos na escola e quais as marcas que ficaram desta experiência: prazer, desprazer, conforto, desconforto, alegria, choro, os meninos gostaram, as meninas choraram? Ou vice-versa? A escola, inicialmente, seduz, repele ou combina estes dois sentimentos? Será que existe, ainda, algum estereótipo definidor de comportamentos, nesse tipo de experiência, para cada um dos sexos?

A existência de irmãos, irmãs, primos e primas mais velhos experimentando a vida na escola é apontada nos relatos como algo que aguçou a curiosidade, ou que começou a fazer parte do universo infantil por conta da perda temporária dos parceiros de brincadeiras e o conseqüente sentimento de solidão. Ou, ainda, pelo fato da mãe ser professora ou de um ou outro caso em que pai e mãe eram professores e o assunto *escola / estudo* estar sempre presente no ambiente familiar. A “inveja” (termo mais utilizado pelas mulheres) da situação vivida pelo outro, a visão de crianças passando pela rua uniformizadas, o convívio com irmãos e outros parentes na hora das lições de casa são alguns dos motivos que podem explicar a vontade ou o desejo de também partilhar dessa experiência - a frequência à escola.

Quando minha irmã foi para a escola, eu também queria ir. Ficava chorando no portão e olhava ela caminhando toda satisfeita com o seu material e eu ficava na maior tristeza. Às vezes meu pai a acompanhava só para me levar junto e eu achava que também estava indo à escola. (...) O meu pai comprava material escolar para minha irmã e já sabia que teria problemas se não comprasse para mim. Lembro que ele comprou um estojo bem bonito para ela, de duas partes, e para mim um pequeno. Chorei muito querendo o estojo dela. Hoje meu estojo é uma relíquia (Uma professora).

Talvez eu achasse a escola um lugar fascinante (dá para ver que eu era muito ingênuo), talvez eu tivesse entre 3 e 5 anos. A escola era o lugar onde eu via os garotos irem todo dia e onde eu não podia ir(...). Certo dia me cansei, peguei uma bolsa velha de minha mãe, enchi de revistinhas - afinal na escola a gente leva livros - ah, sim, na escola você leva lanche, por isso pus nela meu hipopótamo amarelo de plástico, meu leãozinho vermelho e o leopardo verde, todos também de plástico, e lá fui eu para a escola. Encontrei os portões fechados (...) um balde de água gelada. Meio decepcionado peguei o caminho para casa, estava com fome, e já estava quase devorando o hipopótamo amarelo quando cruzei com mamãe, ela estava afogueada, tinha dado falta de mim e veio correndo me procurar - depois soube que tinha sido denunciado por uma vizinha (Um professor).

## A ansiedade virando agonia

Parte desse “desejo” ou dessa “fascinação” pela escola pode muito bem ter sido estimulada por mães, pais, irmãos e irmãs que se travestiram em mestres e mestras e introduziram as crianças (obtendo bons ou maus resultados do ponto de vista da aprendizagem) no mundo do alfabeto e dos números. Tal como algumas obras memorialísticas descrevem, a nova realidade com a qual essas meninas e meninos tiveram que conviver mostrou-se bastante diferente daquilo que foi vivido durante os “preparativos” domésticos para a entrada na escola ou, ainda mesmo quando tal preparação não ocorreu.

Minha mãe tentou introduzir-me nas letras, quando eu tinha três anos, aproximadamente, era tudo o que eu mais queria, ou achava que queria pois, no primeiro dia de aula, tão logo fui entregue à professora, fugi, para desespero de todos. Vaguei horas pelas ruas mas, mais uma vez, os astros estavam a meu favor, fui localizada... (Uma professora).

A primeira imagem que consigo elaborar da minha vida escolar passada produziu-se já dentro do ambiente escolar. Esta recordação está envolvida numa atmosfera de medo e opressão. Após me recusar a permanecer na escola no primeiro dia de aula, do qual não me lembro de absolutamente nada, do seguinte as coisas ficaram extremamente vivas, principalmente a imagem da abertura de uma porta e a visualização de uma sala cheia de crianças.(...) O que senti durante o caminho percorrido entre o pátio e a sala de aula, provavelmente instantes de angústia e terror, desapareceram completamente de minhas lembranças. Recordo-me apenas do quadro visto depois da abertura daquela porta. Naquele momento cristalizava-se uma ruptura em minha vida (Um professor).

## Punições e humilhações

Nas obras literárias, os castigos corporais faziam parte do cotidiano escolar. O trecho citado de Zélia Gattai refere-se aos idos de 1924, portanto, há mais de setenta anos. Cessaram os castigos ou qualquer tipo de reação violenta sobre crianças indisciplinadas? Parece que não, infelizmente! Muitos dos sustos, medos, angústias, terrores contidos nos relatos, tanto de professoras quanto de professores, devem-se a tentativas como estas, explícitas ou sob formas mais veladas, mas igualmente humilhantes, de imposição da disciplina, do respeito e da autoridade. Uma das professoras conta sobre seu deslocamento para outro sítio na zona rural, o que determinou a mudança de escola:

... a professora era terrível, quando os alunos não sabiam a tabuada, ela quebrava a régua de madeira na cabeça deles e dava beliscões, a unha bem grande não sai da minha cabeça. Em mim ela não batia porque almoçava em minha casa e eu também estudava para que nada me acontecesse (Uma professora).

Outro relato denuncia a agressão física como parte do conteúdo das aulas:

Dos professores do antigo primário pouco retive, exceto de um, famoso pela violência contra alunos, que lhe custou o posto naquela escola, removido a pedido de um movimento de mães. Ele simplesmente mandava que nos sentássemos e então passava pelas fileiras dando tapas nas costas e puxões de orelhas em todos os alunos (Um professor).

Em dois dos relatos de mulheres, o caso de uma certa professora, “horrorosa, tanto fisicamente, quanto espiritualmente”, que lecionava inglês e música, revela agressões verbais com o objetivo de humilhar as alunas, com resultados talvez piores que a agressão física, por conta de sua durabilidade ao longo da vida:

Pela mínima coisa que nós fizéssemos, ela nos deixava a ‘zero’. (...) Nós, os alunos, não a respeitávamos: tínhamos era medo, pavor dela. (...) Quanto mais eu gaguejava, mais ela me xingava e mais nervosa eu ficava. Não consegui falar e as lágrimas escorreram pelo meu rosto de medo da professora e vergonha dos colegas (Uma professora).

## **As boas recordações**

É necessário frisar, entretanto, alguns casos nos quais as primeiras experiências com a escola nem sempre foram desastrosas, mas foram rememoradas de forma positiva, desde o sentimento de que “tudo era como eu esperava” até manifestações de deslumbramento.

Desde muito pequeno, não via a hora de entrar na escola. Sempre gostei de estudar, de aprender coisas novas. Quando entrei na escola não tive nenhuma decepção. Era exatamente como havia imaginado (Um professor).

Quando completei 5 anos entrei na escola e foi uma das minhas maiores realizações. A escola talvez fosse tudo que eu imaginava, pois me adaptei fácil e não aceitava a idéia de faltar (Uma professora).

A sedução exercida pelo uniforme e pelo material escolar, por exemplo, aparece vivamente em muitos dos relatos das professoras:

Entrar na escola era um sonho. Tudo o que eu mais queria era poder usar aquele uniforme: saia pregueada azul-marinho, meia branca 3/4, sapato preto e fita branca nos cabelos. Achava maravilhoso e ficava horas e horas me olhando no espelho, rodava prá lá e prá cá, me sentia uma princesa (Uma professora).

Entretanto, entre os rapazes, este detalhe é pouco ou nada relevante. Em apenas um dos relatos aparece uma descrição do modo de se vestir para ir à escola:

Eu era uma visão um tanto estranha para meus colegas, pois com seis, sete anos, usava sapato, calça e camisa social, penteava os cabelos para trás com gel e tudo isso acompanhado de uma bela gravata (no inverno, complementava a indumentária com um blaiser). Obviamente tudo isso era reflexo da influência dos meus irmãos mais velhos. (...) Eu parecia um adulto em miniatura (Um professor)

## **As mudanças e suas conseqüências**

O fator mudança - de casa, de bairro, de cidade, de estado e até do convívio familiar (para morar com avós, tios, etc.) - fatalmente determinou a mudança de uma escola para outra. Essa mudança também significou, em alguns casos, a saída do meio escolar para o mercado de trabalho, rural ou urbano mas que culminou, posteriormente, com a retomada dos estudos. Um dos relatos que mostra uma das mudanças mais radicais nesse sentido é o de um rapaz que, tendo perdido a mãe, ficou sem o padrasto e o irmão do meio, que fugiram da situação trágica, ficando ele, o caçula (com 9 anos), com o irmão mais velho (de 13/14 anos) entregues à própria sorte em uma pequena cidade de Mato Grosso do Sul. Instado pelo irmão a buscar trabalho em outra fazenda, acabou saindo da escola.

Não tinha escolha. Ou o seguia, ou ficaria completamente sozinho. De qualquer forma não poderia continuar na escola... Sobreviver já era uma grande conquista. Foi assim a minha saída da escola. Só retornei à escola quando já tinha 17/18 anos, por iniciativa própria. Durante este período (dos meus 9 aos 17 anos de idade), meu irmão havia 'desaparecido' e aí fiquei na casa duns desconhecidos numa fazenda, enquanto ele foi para outra prometendo voltar depois de um ou dois meses. Só reapareceu depois de sete ou oito anos, sendo que eu acreditava que ele havia morrido. Eu o vi e não o reconheci (Um professor).

## As “marcas”, de todos os tipos, deixadas pelos antigos mestres

Quanto aos professores e professoras “marcantes”, vale alguma reflexão sobre este termo. Talvez se possa entender que ele signifique qualidade positiva, em que pese o fato de ter sido explicado às autoras e autores dos relatos que tais professores não seriam tão-somente os bons ou ruins. Mas foi um professor quem buscou, no seu relato, uma definição mais acurada para este adjetivo:

Falar dos professores mais marcantes, no meu entender, seria relatar apenas uma experiência que alterou, de modo profundo, o rumo de minha vida e que alterou, completamente, o rumo de minhas atitudes para com o mundo, com os Homens e com o meio, com o passado, o presente, o futuro e, enfim, com os outros professores. A proposta desse professor não era que os alunos pensassem como ele. Muito pelo contrário. Na aula, ou no contato particular, o aluno é despertado para que, por si só, descubra a sua forma de atuação e percepção, tanto profissional como pessoal e afetiva. (...) Os outros professores que passaram pela minha vida, todos, tornaram-se marcantes, positiva ou negativamente, através de suas crenças, dogmas ou caricaturas que, mais ou menos, revelaram em suas aulas. (...) Estas representações do mundo, lançadas em aulas diversas, do primário até a faculdade, foram sempre colocadas, com raras exceções, de maneira enfática e absoluta (Um professor).

Os trechos de relatos aqui apresentados evidenciam os novos tipos de relações que meninos e meninas inauguraram na ocasião de sua entrada na escola, um verdadeiro “rito de iniciação” que, indubitavelmente, influenciou positiva e negativamente seus outros anos escolares e, mais tarde, sua identidade docente. Só recentemente as peculiares relações estabelecidas com a escola e com o ensino, as imagens construídas e fixadas na memória vêm sendo percebidas como tendo um peso relevante nos processos formativos ulteriores, e não apenas como fatos comuns da vida dos sujeitos.

As evocações sinalizam lições aprendidas ou por aprender e mágoas ainda não superadas; mostram êxitos e fracassos comuns a ambos os sexos, pois nem sempre a escola foi “risonha e franca”. Mais ainda, e aqui podemos lembrar a “teoria do desvelo” (*caring*)<sup>21</sup>, já desenvolvida em

---

<sup>21</sup> O desvelo como categoria de análise foi discutido, primeiramente, em um trabalho de Carol Gilligan intitulado *In a different voice* (1982), no qual propôs uma “ética do desvelo”, com evidentes implicações para a prática pedagógica, significando “a conduta ética fundamentada numa experiência pessoal de reciprocidade. (...) desvelar-se por alguém significa receber o outro na sua inteireza, comunicar-se e ser invadido por ele. Porém, para que o desvelo ocorra, é preciso que ele seja recebido como tal por aquele que é cuidado. É através desta comunicação, então, que ocorre o sentimento de estar em *relacionamento* (connection) com alguém que, por

outros textos escritos em colaboração, nas lembranças destes professores e professoras há um tom bastante contundente de que docentes atenciosos, compreensivos, enfim, humanos, mas nem por isto permissivos, com domínio dos conteúdos e com controle sobre a classe transmitiram segurança e confiança em seus alunos, seja ao longo das séries iniciais, seja nas outras etapas de mudança do ciclo de vida escolar - na passagem para a 5a. série, para o ensino médio, para o ensino superior. Nestes casos, a inserção no universo da cultura escolar produziu mudanças substantivas nas relações destes sujeitos com a escola, com os professores e com o conhecimento.

## Representações do magistério em relatos masculinos

Alunos de diversas faculdades, das três grandes áreas do conhecimento, procuram complementar seus diplomas de bacharéis com o título de “licenciados”, o que lhes autoriza ministrar aulas naquelas disciplinas de sua formação especializada. Entretanto, poucos têm conhecimento do fato de que, muitos séculos antes da emergência do Estado-educador e da criação de Escolas Normais para a formação do magistério, já existiam certas regras e rituais para a obtenção da “licença de ensinar”. A expressão “licença de ensinar” foi usada na segunda parte da Idade Média, pois foi a partir desse período (desde o século XII e com uma organização, tanto administrativa quanto profissional, mais definida a partir do século XIII), com o nascimento das primeiras universidades na Europa ocidental (na verdade, corporações que reuniam mestres, estudantes e funcionários que se dedicavam aos afazeres intelectuais) que se deu a gênese desse processo. Foi com esta corporação universitária que teve início todo um processo de formação de bacharéis, de doutores e de mestres que obtinham seus títulos na Faculdades de Artes (passagem obrigatória para as demais) e nas Faculdades de Medicina, Direito e Teologia. A *licentia docendi*, ou seja, a autorização para ensinar foi concedida primeiramente pelo *scolasticus* e depois pelo chanceler, até passar, no caso da Universidade de Paris no início do século XIII, para as mãos dos próprios mestres da corporação. A obtenção da licenciatura envolvia uma série de procedimentos, na forma de exames, seguidos de

---

sua vez, alimenta a *continuidade* da relação”. Cynthia Pereira de Sousa, Denice Barbara Catani, M. Cecília C. C. de Souza & Belmira Bueno. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, n. 2, maio/jun./jul./ago. 1996, p. 72.

estágios, onde o futuro professor continuaria a assistir às lições de seus mestres, a participar de atividades comuns, a sustentar debates, a fazer pregações etc.<sup>22</sup> O caso de Pedro Abelardo, que formou com Heloísa, sua aluna particular, um dos casais românticos cantados em prosa, verso e, nos tempos atuais, em filme, descreve bem toda dinâmica desse processo. Sua “carta autobiográfica”, conforme designação dada por Ruy Afonso da Costa Nunes, que traduziu a *Historia Calamitatum Mearum* ou “A história das minhas calamidades”, é fértil em descrições das marchas e contramarchas pelas quais passou Abelardo, desde seus tempos de aluno até conseguir tornar-se, oficialmente, professor de Teologia na Universidade de Paris, no século XII.

O que pensam nossos alunos acerca do magistério? O exame de um conjunto de relatos autobiográficos elaborados por alunos do curso de licenciatura<sup>23</sup>, futuros professores ou já em atividade nas escolas, aponta para registros carregados de sentimentos contraditórios, de lembranças muito vivas, de marcas profundas e, sobretudo, ricos em detalhes<sup>24</sup>. É possível, em primeiro lugar, analisar suas representações sobre o que é ser um bom ou um mau professor, representações estas calcadas em suas experiências como alunos, desde a primeira vez em que se sentaram nos bancos escolares.

Características tidas, hoje, como negativas, não foram percebidas desta forma na época, mas deram origem a uma série de desconfortos passados quando foram alunos das primeiras séries do ciclo elementar.

Da época do primário, guardo a lembrança de uma professora loira cujo nome não me recordo. Ela foi uma professora cuidadosa com relação ao ensino. Porém, a lembrança que tenho dela não é de um lado positivo. A questão é que esta professora me chamava pelo sobrenome e eu não gostava. Não fazia parte, e ainda não faz, de nossa cultura chamar alguém pelo sobrenome. Lembro-me que lhe disse que não gostava, mas ela não respeitou a minha vontade. Continuou fazendo o mesmo várias vezes, até que um dia fiquei muito irritado e fui para casa. O importante neste caso é que ela simplesmente desrespeitou uma vontade simples de um aluno (Aluno 1).

---

<sup>22</sup> P. Glorieux - “L’enseignement au Moyen Âge. Techniques e Méthodes en usage à la Faculté de Paris au XIIIème siècle”. *Archives d’Histoire Doctrinale et Littéraire du Moyen Âge*, t. 35, p. 97 citado por Ruy A.C. Nunes in *História da Educação na Idade Média*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1979, p. 237.

<sup>23</sup> Alunos com idade variando entre 20 e 23 anos, na sua maioria, e outros, mais velhos, já formados, entre 28 e 32 anos, todos oriundos de frações das classes médias e com poucos recursos culturais e econômicos.

<sup>24</sup> Voltaremos a esta questão mais à frente.

Mas se este foi um desconforto, outra experiência mostrou um lado importante no que este futuro docente considera ser um aspecto relevante na “pessoa professor” ou de que, no limite, “o hábito não faz o monge”. Certa feita, faltou uma professora e outra veio para substituí-la, passando uns exercícios de português para serem feitos pela classe. A substituta

percebeu minha dificuldade e pacientemente explicou-me como separar sílabas e as diferentes casas. Até hoje me recordo das explicações e parece que toda vez que vou separar uma sílaba, eu escuto as orientações e evito inúmeros erros ou falhas. Ela não era uma professora, mas foi mais professora do que pessoas habilitadas que não têm no íntimo algo que todo professor precisa ter, uma mistura de sensibilidade, respeito e carinho pelos alunos e pelas tarefas. O diploma não faz o professor e sim este pode muito bem ensinar sem tê-lo (Aluno 1).

“Professor também é gente”, parece ser uma constatação que se recolhe desses relatos, que evidenciam certas frustrações por conta de imagens altamente idealizadas de mestres ou de mestras e que, muitas vezes, vão dar a medida daquilo “que eu não quero ser ou fazer quando for professor”. Depois de uma reprimenda por não ter levado o material necessário no início das aulas

a tal da professora [ da 2ª série do então 1º Grau] teve de me emprestar um caderno. Esta neurótica histérica mal-amada (talvez eu esteja sendo um pouco maldoso, mas só um pouquinho) costumava deixar os alunos indisciplinados de castigo em pé, voltados com o rosto para a parede do fundo da sala de aula. (...) Certa vez ainda me deu um tapa na testa, dizendo que eu batia os pés quando andava (na época eu usava uma bota ortopédica muito pesada, e não era por acaso que eu arrastava os pés). O pior de tudo é que eu era o aluno mais quieto da sala de aula; nunca contei o tapa aos meus pais, tinha medo que eles fossem reclamar e alguma retaliação caísse sobre mim (Aluno 2).

É evidente que nem só de aspectos negativos se constrói a imagem do professor. Nos relatos fica assinalado que sentimentos de prazer e admiração por um docente e pelo seu trabalho foram possíveis por conta da percepção das modificações operadas em si mesmos:

(...) me fez gostar de poesia (...) a aula era sensacional, nunca tinha visto nada igual; (...) antes eu não gostava de História do Brasil, e ela me abriu os horizontes e passei a amar; (...) apesar de hoje ter sérias críticas a fazer a ela [a uma outra professora], na época foi um divisor de águas (Aluno 3).

Há relatos menos radicais em relação a antigos professores, mas que evidenciam a falta de envolvimento com a prática docente:



Estranho: acho que não fui do tipo: ‘detesto o professor, odeio a matéria’ e vice-versa. Não me lembro de detestar professor algum. Tive problemas com alguns, é claro, mas nada que ficasse gravado até hoje. Nessa época, a da professora de português querida, nunca me passou nem passaria pela cabeça que um dia eu seria tomado por uma curiosidade, uma necessidade de saber a língua portuguesa por dentro, lá nas suas vísceras, entender seus humores e o que fazer com eles. Mas me era claro que a última coisa (talvez nem a última) a que me prestaria na vida era ser professor. ‘Nem morto!’- dizia eu então”. [Mais tarde] “comecei a lecionar, sabendo que não o queria, mas achando que nada melhor me restava (Aluno 7).

Afirmações contraditórias podem dar a medida de um crédito que não quer ser dado a um determinado professor, cujas aulas e métodos foram diferentes e envolventes, embora não para todos os alunos, mas que ficaram profundamente marcados neste relato, principalmente por conta de um jeito muito especial de “ser professor”:

Quando fazia minha sétima série, apareceu um professor substituto para assumir as aulas que foram abandonadas por outro professor. Meses antes tinha assistido ao filme ‘Ao mestre com carinho’, com o ator negro Sidney Poitier. Este professor nem preciso dizer que era negro; ele devia ser estudante ainda, tinha uma segurança e uma confiança para dar aula. O método de aula deste professor era totalmente diferente do que a gente estava acostumado, ele fazia a gente ler e depois abria uma roda de discussão em cima do texto lido e pedia para a gente relacionar os acontecimentos do texto com a nossa realidade. A maioria dos alunos não gostou do método do novo professor, achavam que, ou ele estava enrolando os alunos ou ele dava muita coisa e coisas difíceis (Aluno10).

Como a decisão da maioria é soberana, o tal do professor negro, por conta de um abaixo-assinado da classe (exceção feita deste aluno e mais dois outros) acabou por não voltar à escola no ano seguinte. Sucede que, neste relato, o aluno diz que escolheu fazer o curso de História na Faculdade, embora isto não tivesse nenhuma relação com o antigo professor. Mais adiante, ele afirma:

Atualmente dou aula de geografia na rede estadual, a referência de professor que procuro seguir é o Professor Júlio César, de História (Aluno 10).

Um dos relatos é bastante revelador de um grande desejo de tornar-se professor, significando vir a ser alguém na vida, vencer na cidade grande, objetivos muito naturais no imaginário de alguém que nasceu e se criou no interior do estado de São Paulo e cuja infância foi vivida com dificuldades e limitações.

A primeira escola localizava-se em um sítio, mas a idéia sempre presente foi a de que uma “escola paga” era a escola a ser freqüentada, pois

tinha um ensino de qualidade. O curso de admissão foi feito com uma jovem aluna de 7ª série, paga pela prefeitura local para preparar os alunos que depois iam tentar cursar o ginásio na cidade. A história da formação primária e secundária deste professor é uma história de muitas mudanças de moradia, passando por outros sítios, para pequenas cidades e depois para cidades maiores do interior do estado, até a chegada na capital, em São Paulo. Foi lá pela 8a. série, ainda no interior, que começou a se desenvolver nele a idéia de ser professor.

Os professores naquela época, não sei se o salário era alto, todos chegavam de carro, todos bem vestidos, com livros, comentando de viagens que tinham feito nas férias para a Europa (...) Então aquilo ficava marcado, eu vou ser professor, aí começou essa vontade de lecionar, de querer descobrir esse campo que para mim seria um enigma: o magistério.

Começou a trabalhar cedo. Vinha da escola e ia para o campo ajudar a colher milho. Quando foi para outra cidade maior, também no interior, estudava e depois ia trabalhar em um laboratório. Lá, o químico responsável levava alguns livros para seus assistentes, tendo chegado a dar-lhes algumas aulas, nos intervalos do trabalho, comentando fórmulas e outros aspectos da química.

Chegou o dia da mudança para São Paulo e da entrada no 2º Grau, junto com aquela idéia, há muito acalentada, de poder frequentar uma “escola paga”.

Eu queria frequentar uma escola paga porque me lembrava da frase que dizia que o curso pago era melhor. Eu tinha em mente o seguinte: se eu conseguir pagar uma escola em São Paulo...nossa! Vou estar lá em cima! Imagine eu estudando em São Paulo numa escola paga?! Vou chegar no interior e vou comentar com todo mundo, que eu estudo numa escola paga em São Paulo! Até hoje quando chego no interior onde morei e falo que moro em São Paulo, todo mundo vai conversar com você o dia inteiro, vai perguntar como é São Paulo. Se eu disser que faço um trabalho com professoras da USP, todas as pessoas vão sentar, porque querem saber como é a USP, como é trabalhar com professoras da USP, como eu consegui estar participando de um curso na USP...

O 2º grau foi feito em um colégio particular, que mantinha um curso técnico de administração, no período da noite e, segundo o professor, um dos melhores da região naquela época, o que lhe permitiu ter êxito no vestibular em duas faculdades, também particulares.

A partir dessa época, ainda no 2º Grau, desembestei para as leituras. O que eu já li na minha vida... e sempre com a intenção de lecionar. Eu me projetava no lugar dos professores (...) Comecei a me interessar pela área de humanas (...) Eu tinha objetivos muito

grandes. Queria ser uma pessoa não conhecida internacionalmente, mas eu queria fazer cursos fora do Brasil. Meu sonho sempre foi ir para fora, fazer cursos fora. (...) Pensava alto (...) Eu queria ir para fora do país estudar, eu queria falar várias línguas, eu sonhava falar inglês, italiano, francês, espanhol, porque os autores que eu lia e via entrevistas falavam várias línguas (...)

O contato com três professores homens durante os tempos do curso de Letras resultou em um grande incentivo à entrada na carreira do magistério. Lecionou nas últimas séries do 1º Grau e no 2º Grau e foi chamado de tio, o que via com muito gosto.

Eu acho que o que eu preciso é passar para alguém aquilo que eu estou recebendo. Desde os meus tempos de sítio, tudo o que eu aprendia, eu passava para alguém, não ficava para mim. Comentava tudo com minha mãe. Era como se ela fosse a minha aluna (...) A mesma coisa depois que voltava do trabalho do laboratório. No meu trabalho no laboratório ficava na lousa do químico explicando coisas.(...) E por coincidência, todas as dificuldades dos colegas e das colegas no 2º Grau em Português, eles recorriam a mim.

Ainda no primeiro ano da curso de Letras recebeu uma oferta para lecionar Inglês em uma escola particular. “Foi uma experiência fantástica”.

Mas o que vem a marcar bem minha vida no magistério foi meu primeiro dia de aula, já formado (...) entrei na classe e não sabia o que ia fazer. Eu tremia, eu tremia. Eles [os alunos] estão pensando o seguinte: ele não sabe dar aula. Eu suave, transpirava, sentava na mesa, descia, ia para a porta. E os alunos conversando. Como começar a aula? E o conteúdo que me tinham colocado?(...) O que é que eu faço? Nós tínhamos um livro (...) tinha um texto (...) aí veio uma idéia: ‘Pessoal, antes de mais nada temos que ler o texto, pois ele vai nos ajudar. Quem gostaria de ler?’ Ninguém se prontificou a ler. Ninguém. Eu me lembro que eu li umas dez vezes. Foi minha salvação no primeiro dia de aula. Depois as coisas se acomodaram.

Quanto ao futuro da profissão magistério, ele dizia nutrir grandes esperanças de que tudo viesse a melhorar, estimulando suas alunas e seus pouquíssimos alunos para que continuassem a se empenhar em fazer um trabalho sério.

Eu prefiro trabalhar no curso de magistério, porque estou formando pessoas que vão trabalhar com seres humanos. O que eu percebo é que os outros professores não têm um compromisso com os alunos, de tentar coisas diferentes, novos caminhos (...)

O magistério é profissão de mulher? O que é ser professor homem, dando aulas no magistério? No seu relato ficou bastante evidente o preconceito que cerca os professores, e também os alunos, por conta de

estarem envolvidos em uma área cuja maioria é composta por mulheres, docentes e alunas. Para ele, entretanto, como reiteradas vezes apontou, era um grande prazer e orgulho estar participando de um trabalho com as “doutoras” da Faculdade de Educação da USP, vista por muitos como uma “catedral de vidro”. Por que é que outros professores da rede também não vêm participar?

Estas orientações que estou recebendo de mulheres, das ‘doutoras’ estão sendo maravilhosas e não tenho vergonha de dizer. Eu percebo, às vezes, que os professores, eles têm vontade de estar participando de um projeto como o de vocês, mas não vêm porque é nos sábados, tem que ler textos, tem que escrever, porque o que o professor não gosta de fazer é escrever sobre o seu trabalho. Por isto é que não temos história. Ele chega, dá sua aula e vai embora, não é importante relatar, colocar no papel o que aconteceu. Esse negócio de ‘vou fazer uma pesquisa nas escolas em que eu trabalhei’, para eles é perda de tempo. ‘Eu, voltar ao passado, jamais. Tenho que pensar no futuro’. Depende da colocação. Acho que essa volta ao passado no magistério é fantástica, você relembrar coisas que vão te ajudar agora.

Nesta e em outras afirmações evidenciam-se certos preconceitos de gênero, que parecem correr à solta entre o professorado masculino. Por outro lado, faz-nos pensar na questão do tipo de socialização pela qual meninos e adolescentes passam, na família e na escola, e no sistema social em que vivem, “que qualifica um dos sexos por meio da desqualificação do outro”. No plano das emoções e sentimentos, que tanto interferem nas relações pessoais, esse tipo de socialização está a lhes reafirmar incessantemente que, para serem “homens de verdade” e atender a um certo padrão de masculinidade, devem “silenciar seus sentimentos e frustrações” e criar “defesas e proteções contra sentimentos desagradáveis”, com evidentes prejuízos do “exercício de experiências de interiorização e emocionalidade”<sup>25</sup>.

## A escrita de diários

Um dos relatos de aluno da Licenciatura, mas já atuante como professor da rede pública, aponta para uma questão no mínimo instigante: a riqueza de detalhes com que escreveu seu relato autobiográfico. Memória prodigiosa? Nem tanto. Diferentemente dos outros, moças e rapazes, ele tinha um recurso precioso: um diário ou uma agenda, onde foi registrando

---

<sup>25</sup> Sócrates Nolasco. Um “homem de verdade”. In: Dario Caldas (org.). *Homens*. São Paulo, Ed. SENAC, 1997, p. 20 e ss.

todos os momentos significativos de sua vida e de sua trajetória escolar. Ao ler seu relato, causava espanto que pudesse se lembrar de tantas coisas, de maneira tão minuciosa...

Se pensarmos no nosso tempo de infância e, principalmente, de adolescência, vamos nos recordar de que nós, adolescentes àquela época, tínhamos os indefectíveis *diários*, guardados a sete chaves, bem longe dos olhos e do alcance de pai, mãe e irmãos. Era comum, no final do período escolar, pedirmos às colegas que escrevessem alguma coisa para nós, como um atestado daquelas amizades, em um outro livro ou caderno mas que compunha, junto com o diário, o registro de nossas lembranças de vida e de escola. Não era, entretanto e até onde podia chegar ao nosso conhecimento, um artefato utilizado pelos meninos e rapazes: isto pertencia “exclusivamente” ao universo feminino, era “coisa de mulheres”.

De fato, a escrita de diários é uma forma de expressão bastante comum entre mulheres, principalmente adolescentes. Em um retrospectiva histórica sobre o uso de diários, Jane DuPree Begos<sup>26</sup> apresenta uma lista razoável de títulos, sobretudo porque chegaram ao conhecimento público, produzidos em diferentes épocas deste século, segundo motivações variadas. O mais conhecido é, sem dúvida, o *Diário de uma Jovem*, de Anne Frank, publicado em 1952, com seus registros sobre os horrores que passou como judia, durante a 2ª Guerra Mundial. Há outro exemplo de diário escrito por garota judia, Hannah Senesh, iniciado quando tinha 13 anos de idade, na Hungria. Quando a guerra começou, ela fugiu para a Palestina, militou em um grupo de ajuda a judeus. Foi mandada para a Iugoslávia, capturada, aprisionada, torturada e morta como espiã. Neste, como em outros casos de garotas não-júdas, parecem ter sido a perspectiva iminente de catástrofe e caos, a ruptura operada no tempo da vida cotidiana, a instauração de uma nova temporalidade com a deflagração da guerra, o que motivou essa modalidade de expressão. Outras motivações também estimularam a escrita de diários: viagens, mudanças para outras cidades ou países, expectativas diante do futuro, inseguranças e questionamentos quanto à própria condição social e sexual.

Se a escrita de diários é uma atividade marcadamente feminina e uma forma de escrita autobiográfica<sup>27</sup>, há sempre exceções à regra, como o

---

<sup>26</sup> Jane DuPree Begos. The diaries of adolescents girls. *Women's Studies International Forum*, vol. 10, nº 1, 1987, p. 69-74.

<sup>27</sup> Este é um ponto polêmico entre os estudiosos do gênero autobiográfico. Muitos consideram diários e cartas como textos secundários, se comparados às autobiografias e relatos de vida, dado o seu caráter grandemente fragmentário, “construído por associações e não por conexões lógicas”, desprovido de enredo, “trivial” e “efêmero”. Em contraposição, e para citar apenas um nome respeitado nessa área, Philippe Lejeune publicou um livro intitulado *Cher cahier...*(1989), resultado das análises de 47 diários (*journal personnel*) de mulheres francesas, jovens e adultas.

exemplo do nosso professor. Segundo Begos, o psicanalista Carl Jung também escreveu diários e os guardou pelas mesmas razões que sempre as garotas o fizeram: como um lugar só seu, íntimo, solitário, facilitador da expressão livre, sem medo e sem interferência de terceiros, enfim, um espaço de memória e de afirmação da própria identidade.

Nos dias de hoje, com a velocidade das mudanças e o desempenho de novos papéis assumidos por homens e mulheres, parece haver uma atitude favorável da parte de certas mães para que seus filhos homens escrevam diários, como exercício de expressão de pensamentos e sentimentos. Entretanto, uma dessas mães relatou que seu intento foi desastroso, pois seu filho respondeu: “Diaries are sissy things”!<sup>28</sup>

Em nossa literatura encontramos alguns exemplos de relatos de vida escolar sob a forma de diários e que, sob as perspectivas de sua dimensão histórica, de formas de trabalho da memória e de modalidades de escrita autobiográfica, ainda estão a merecer um exame mais cuidadoso. Um primeiro exemplo é o livro *Minha vida de menina - cadernos de uma menina provinciana nos fins do século XIX*, de Helena Morley, pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant, nascida em Minas Gerais, em 1880 e falecida no Rio de Janeiro, em 1970. Seu avô paterno, de origem inglesa, foi médico em uma companhia de mineração que, depois de algum tempo, encerrou suas atividades, mas o avô optou por ficar no Brasil, mudando-se com a família para a cidade de Diamantina. Seu filho mais velho uniu-se a uma jovem de família tradicional e desse casamento nasceu Alice que, após os estudos elementares, entrou para a Escola Normal da cidade. Este livro, cuja primeira edição apareceu em 1942, originou-se de vários escritos acerca de sua infância e adolescência, graças a um pai com uma visão muito diferente dos usos possíveis da escrita e à flexibilidade de um professor de língua portuguesa, da Escola Normal, sobre os temas com os quais deveriam ser elaborados os exercícios de escrita para o aprendizado de sua disciplina.

Em pequena meu pai me fez tomar o hábito de escrever o que sucedia comigo. Na Escola Normal, o Professor de Português exigia das alunas uma composição quase diária, que chamávamos ‘redação’ e que podia ser, à nossa escolha, uma descrição, ou carta ou narração do que se dava com cada uma. Eu achava mais fácil escrever o que se passava em torno de mim e entre nossa família, muito numerosa<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> Idem, p. 69. Em tradução livre: “Diários são coisas de maricas”.

<sup>29</sup> Helena Morley. *Minha vida de menina*. Cadernos de uma menina provinciana nos fins do século XIX. 16ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1988, p. 3. A 1ª edição é de 1942 e o livro foi, posteriormente, publicado nos Estados Unidos, Inglaterra, Portugal, França e Itália.

Aqueles escritos ficaram guardados por muitos anos, com certeza pelo fato de, como observa uma nota biográfica no início do livro, provavelmente preparada pela editora, sua autora “nunca escreveu para o público”. Mas, revendo seus manuscritos, pensou que seria bom torná-los conhecidos, “principalmente para minhas netas”. Originou-se daí a idéia de publicar um livro, grandemente estimulada pela família, e que teria também por objetivo mostrar a “existência simples” que se vivia em outra época. Por razões indicadas pela autora, alguns nomes da família foram alterados, “pequenas correções” foram feitas e, como afirma a nota biográfica, “por sentimento de recato, adotou o pseudônimo de Helena Morley”. Na retomada de seus manuscritos, sua reação foi bastante significativa, ao reavivar a memória de sua infância e adolescência, em um tempo em que faltavam muitos confortos como telefone, padaria, água encanada, luz elétrica:

E como a vida era boa naquele tempo! Quanto desabafo, quantas queixas, quantos casos sobre os tios, as primas, os professores, as colegas e as amigas, coisas de que eu não poderia mais me lembrar, depois de tantos anos, encontrei agora nos meus cadernos antigos!<sup>30</sup>

Ainda que este livro de memórias não traga o relato das primeiras experiências escolares, pois começa a ser escrito, em forma de diário, quando a autora tinha treze anos e estava entrando para a Escola Normal, nem por isto deixa de ser um exemplar de interesse para as discussões em torno da elaboração de relatos autobiográficos. A entrada na Escola Normal, como toda mudança de nível escolar, representa vivamente uma nova etapa de um ciclo de vida. “Faz hoje três dias que eu entrei para a Escola Normal. Comprei meus livros e vou começar vida nova” (18 de fevereiro de 1893).

Outra publicação que povoou a imaginação de europeus e, depois, de brasileiros é *Coração - diário de um aluno*, de Edmundo De Amicis<sup>31</sup>. O autor, de origem italiana, viveu entre 1846 e 1908, tendo escrito várias outras obras, algumas delas também na forma de “recordações” sobre a infância, sobre a escola, além de uma intitulada “O romance de um professor”. Esta a que nos referimos, cujo título original é *Cuore*, foi traduzida e publicada em vários idiomas. O autor apresenta uma breve nota introdutória afirmando tratar-se de livro especialmente “dedicado aos meninos das escolas primárias, que têm entre nove e treze anos”, e que poderia muito bem chamar-se “História de um ano escolar, escrita por um aluno de terceiro ano, duma escola primária da Itália”. O que De Amicis fez foi redigir um texto a partir das anotações feitas pelo aluno, que era seu

---

<sup>30</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>31</sup> Edmundo De Amicis. *Cuore*. Diário de um aluno. São Paulo, Hemus, s/d.

filho, sobre “o que tinha visto, ouvido, pensado, na escola e fora; (...) preocupando-se para não alterar o pensamento e de conservar, o melhor possível, as palavras do filho”. Alguns anos mais tarde, já no ginásio, o filho releu o material “e juntou mais alguma coisa, valendo-se da memória ainda fresca das pessoas e das coisas”.

\* \* \*

José Honório Rodrigues observou, em pelo menos dois de seus livros, o papel de relevo da literatura como fonte para a história social.

Pode-se dizer que a história é tão necessária para uma completa apreciação literária, quanto a literatura para um completo conhecimento histórico<sup>32</sup>.

Para a História da Educação, a literatura oferece temáticas variadas para o estudo do nosso sistema de ensino, das lutas engendradas para a conformação do campo educacional, das representações, práticas e espaços escolares, enfim, daquilo que está inscrito na chamada “cultura escolar”. Uma das perspectivas que podem ser aqui lembradas é a elaboração de estudos mais compreensivos do regime de internato, tão comum em colégios masculinos e femininos desde os tempos do Império e que, na obra de Raul Pompéia, por exemplo, é o espaço no qual se desenrolam suas aventuras e desventuras escolares. Sabemos que tais instituições educacionais funcionaram até a década de 60<sup>33</sup> havendo, portanto, muito ainda para ser investigado em uma abordagem de longa duração. Por outro lado, as obras literárias que compõem o que se poderia nomear como “romances de professores”<sup>34</sup> e que, tanto quanto as outras produções, são historicamente datadas, permitem explorar representações da “maquinaria escolar”, práticas docentes, vivências cotidianas e inserções no universo profissional, a partir da perspectiva de seus personagens. Tais produções constituem, também, excelente material para analisar formas narrativas masculinas e femininas, os usos da memória e os processos de construção de homens e mulheres que se tornaram mestres.

---

<sup>32</sup> José Honório Rodrigues. *A pesquisa histórica no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília/INL, 1978, p. 176.

<sup>33</sup> Vera Lúcia Puga de Sousa. *Entre o bem e o mal*. Educação e sexualidade, Triângulo Mineiro, 1960. Depto. de História, FFLCH/USP, 1991.

<sup>34</sup> Um excelente trabalho acerca de romances escritos por três professores e uma professora paulistas, entre 1920 e 1935, foi elaborado por Dislane Zerbinatti Moraes e apresentado como dissertação de mestrado, com o título de *Literatura, memória e ação política: uma análise de romances escritos por professores paulistas*. FEUSP, 1996.



Cynthia Pereira de Sousa. Universidade de São Paulo.

Recebido em: 10/12/2004

Aceito em: 20/01/2005