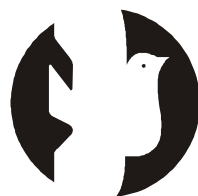


VANESSA KONOPCZYK



UNIVERSIDADE  
**SÃO FRANCISCO**

**PERFIS DOCENTES EM NARRATIVAS LITERÁRIAS**

Itatiba – SP

2008

VANESSA KONOPCZYK



**PERFIS DOCENTES EM NARRATIVAS LITERÁRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Ângela Borges Salvadori

Itatiba – SP

2008

371.13  
K85p

Konopczyk, Vanessa.  
Perfis docentes em narrativas literárias / Vanessa  
Konopczyk. -- Itatiba, 2008.  
128 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.  
Orientação: Maria Angela Borges Salvadori.

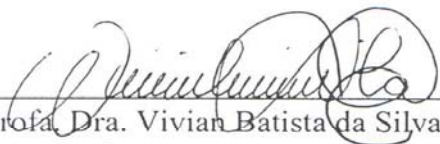
1. Formação do professor. 2. História da educação.  
3. Literatura sobre professores. 4. Profissão docente.  
I. Salvadori, Maria Angela Borges. II. Título.

*Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de Processamento Técnico da Universidade São Francisco.*

RIBEIRO, Vanessa Konopczyk Amaral. **“Perfis Docentes em Narrativas Literárias”**.  
Dissertação defendida e aprovada no programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em  
Educação da Universidade São Francisco em vinte e nove de fevereiro de 2008 pela Banca  
examinadora constituída pelos professores:



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Angela Borges Salvadori.  
Orientadora e Presidente.



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Vivian Batista da Silva.  
Examinadora.



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Rosário Silvana Genta Lugli.  
Examinadora.

Para Evandro, Felipe e Pedro.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente ao Programa de Pós-Graduação da Universidade São Francisco, pela possibilidade de realização deste estudo.

À professora Rosário Silvana Genta Lugli, minha primeira orientadora, que pacientemente compreendeu minhas dúvidas iniciais, auxiliando e contribuindo na gestação e elaboração desta idéia.

À professora Maria Ângela Borges Salvadori, que gentil e carinhosamente acolheu-me como orientanda, confiando na realização deste trabalho e proporcionando ricos momentos de reflexão, muitas vezes para além das discussões conceituais, agradeço a delicadeza e sutileza em enxergar possibilidades que muitas vezes eu não pude compreender.

À professora Vivian Batista da Silva pelas sugestões objetivas e pela confiança.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação, o sincero agradecimento pelo enriquecimento intelectual e as discussões que garantiram.

Aos colegas agradeço os momentos descontraídos e fecundos, o prazer da convivência e a amizade fraterna que nos uniu nos intervalos de tantas dúvidas.

RIBEIRO, Vanessa Konopczyk Amaral. **Perfis Docentes em Narrativas Literárias**.  
Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2008.

## **RESUMO**

Este trabalho analisa obras literárias que contam episódios da vida de professores na primeira metade do século XX com o objetivo de recuperar perfis docentes, situando-os no contexto histórico e identificando mudanças e permanências na imagem da categoria. Os primeiros anos republicanos foram marcados basicamente pela idéia de “melhoramento” das populações mais simples, evidenciando uma importância no trabalho e na formação de docentes, que, no entanto, viam-se à margem deste processo.

A escolha de fontes literárias se fundamenta nas evidências, ainda que ficcionais, pois se considera que os escritores escreveram com elementos de sua época. A literatura é fonte relevante para se conhecer a História da escola, porque reconstrói, a partir de valores determinados, práticas sociais. São utilizados como referenciais teóricos para a análise literária, entre outros, a obra de Antonio Cândido, principalmente pelo uso da literatura para explicar a realidade brasileira, Viñao Frago, para quem tais fontes podem ser consideradas literatura auto-referencial, nos quais os sujeitos falam ou referem-se a si próprios, ainda que sob a aparência textual de uma novela e Mikhail Bakhtin, para quem a língua, enquanto processo social, empresta à literatura elementos de enunciação da subjetividade humana. No que se refere à análise histórica e social, a obra de Walter Benjamin.

**Palavras-chave:** literatura sobre professores; profissão docente; história da educação.

RIBEIRO, Vanessa Konopczyk Amaral. **Profiles Teachers in Literary Narratives**.  
Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2008.

## **ABSTRACT**

This paper analyzes literary works that show episodes from the life of teachers in the first half of the twentieth century in order to recover profiles teachers, placing them in historical context and identifying changes and stays in the picture of the category. The first years were marked primarily by the Republican idea of "improvement" of the people simplest, showing an importance in the work and training of teachers, which, however, saw themselves on the sidelines of this process.

The choice of literary sources is based on the evidence, even if fictional, because it is considered that the writers wrote with elements of her time. The source literature is relevant to understanding the history of the school, because it reconstructs, from values, social practices. They are used as benchmarks to analyze literary theorists, among others, the work of Antonio Cândido, mainly by the use of literature to explain the Brazilian reality, Viñao Frago, for whom such sources can be considered self-referential literature, in which the subjects speak or refer to themselves, even under the guise of a novel textual and Mikhail Bakhtin, for whom the language, as a social process, lends to the elements of literature listing of human subjectivity. With regard to the social and historical analysis, the work of Walter Benjamin.

**Key-words:** literature about teachers; teaching profession; history education.



## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>25</b>
<b>LITERATURA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: DA IDENTIDADE DAS FONTES À</b>	
<b>IDENTIDADE DOCENTE.....</b>	<b>25</b>
Apresentação das Fontes .....	27
O Professor Jeremias .....	27
Terra Roxa .....	31
Os Rodriguez .....	33
Éramos Seis .....	36
Café e Polenta.....	37
Prelúdios .....	40
Até de repente.....	41
História, Literatura e Linguagem.....	42
A construção de um conjunto documental: romances, memórias e poemas auto-referenciais.....	47
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>51</b>
<b>DIFERENTES HISTÓRIAS, PROBLEMAS COMUNS .....</b>	<b>51</b>
Da opção pelo magistério .....	62
Higiene, escola e educação.....	66
O Cotidiano da Escola .....	78
O magistério e a política de nomeações.....	83
<b>CAPITULO 3 .....</b>	<b>90</b>
<b>SIGNIFICADOS SOCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE.....</b>	<b>90</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>117</b>
ANEXO 1 - O Professor Jeremias .....	122
ANEXO 2 - Terra Roxa.....	123
ANEXO 3 - Éramos Seis .....	124
ANEXO 4 - Os Rodriguez.....	125
ANEXO 5 - Café e Polenta.....	126
ANEXO 6 - Prelúdios.....	127
ANEXO 7 - Até de Repente .....	128

## INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende analisar produções literárias relativas a histórias de vida de professores paulistas na primeira metade do século XX, com objetivo de recuperar a construção literária de perfis docentes, particularmente aqueles ligados ao magistério junto às séries iniciais de escolarização, procurando identificar mudanças, permanências, contradições e ambigüidades na imagem social destes profissionais.

O conjunto de fontes contemplado nesta análise consiste em sete obras literárias escritas entre os anos de 1920 e 1989, compreendendo cinco romances, *O Professor Jeremias*, publicado em 1920, de Léo Vaz, *Terra Roxa*, de Rubens do Amaral, de 1934, *Éramos Seis*, publicado em 1943 e *Os Rodriguez*, de Maria José Dupré, com data de 1946, *Café e Polenta*, de Luiz Marcondes Rocha, de 1964. Também são analisados um livro de poesias, *Prelúdios*, do mestre-escola Francisco Cimino, publicado em 1979 e um livro de contos, *Até de Repente*, do professor Carlos de Moraes, de 1989. Das fontes emergem narrativas a respeito de figuras docentes, situadas entre o final do século XIX e a década de 1940, cuja análise contribui para uma ampliação do campo de conhecimento da história da educação e da historiografia educacional a partir do estabelecimento de relações entre história, educação e literatura, privilegiando uma construção voltada para a valorização dos sujeitos, seus interesses e suas angústias pessoais e profissionais. Os variados perfis docentes, em diversos contextos e situações, enriquecem a pesquisa e possibilitam demonstrar sinais de suas atuações no magistério e suas relações sociais. Permitem, também, ressaltar ambigüidades e contradições que questionam uma visão romântica do magistério que, por vezes ainda hoje, persiste.

A seleção das fontes considerou não só uma temática, mas também uma periodização na qual se ressalta a emergência de discursos e políticas públicas que consagraram a educação como lugar privilegiado para a construção de um modelo de nacionalidade, advindas primordialmente das concepções republicanas. Mesmo as obras publicadas após a primeira metade do século passado referem-se a um tempo recuado na vida dos professores analisados, basicamente entre as décadas de 1910 e 1940.

Assim, ocorre uma diferença entre a cronologia, determinada pelas edições dos livros, e a periodização proposta, estabelecida por um problema específico de pesquisa que se relaciona à consagração da escola e da educação como lugares de construção do civilizado, do moderno, baseado no esforço moralizador proposto pelos ideais republicanos. Esta diferenciação, no entanto, não leva a anacronismos, uma vez que o recorte escolhido

fundamenta-se nos primeiros anos republicanos, observados e resguardados os seus ideais civilizadores e românticos, observáveis nas narrativas de professores ou referente a eles. A pesquisa se pauta na época das histórias narradas, que se passam num momento bastante específico da constituição da profissão docente no Brasil, e não necessariamente nas datas de edição dos títulos.

Neste sentido, é preciso discutir as dificuldades e especificidades oriundas do trabalho com a literatura, por tratar-se de um tipo de documento que pede sistematizações diferentes dos tradicionais critérios científicos de classificação e análise, pautados exclusivamente pela lógica da racionalidade técnica. Mesmo o tempo das narrativas é repleto de idas e vindas, o que implica em dificuldades e atenção específicas.

É importante destacar a dificuldade percebida na busca pela periodização inicial de algumas fontes contempladas nesta análise, particularmente as obras *Os Rodriguez*, *Até de Repente* e *Prelúdios*.

*Os Rodriguez* foi publicado por diversas editoras e teve circulação nacional. Sua primeira edição data de 1946, ano em que foram publicadas também a segunda e a terceira edições, pela Brasiliense. Há indícios de que Dupré teria sido uma das fundadoras da editora. No início, a autora assinava suas obras como Sra. Leandro Dupré, como forma de privilegiar o nome do marido. Dupré também utilizou o pseudônimo Mary Joseph antes de assinar como Maria José Dupré. Foram localizadas edições ulteriores que datam de 1950 e 1953, respectivamente, quarta e quinta edições.

A obra utilizada nesta pesquisa refere-se à 11ª edição, publicada pela editora Ática, quando sua autora já assinava como Maria José Dupré. Apesar das várias edições, os exemplares não são encontrados facilmente, e mesmo em outras publicações da autora não há maiores referências sobre o romance.

As obras *Prelúdios* e *Até de Repente* parecem ter sido publicações restritas a seus círculos sociais, ligados ao professorado paulista, observados o tipo de papel utilizado na impressão, a ausência de indicações de edição e o tipo de diagramação, basicamente, compondo-se em edições simples, sem maior apelo comercial. *Prelúdios* não apresenta ficha catalográfica e tem seu prefácio escrito por Oliveira Ribeiro Neto, ex-presidente da Academia Paulista de Letras, que dá conta de que o professor Francisco Cimino escreveu seu primeiro livro de versos, *Vigília*, em 1951, o que pode sugerir que a partir de então o professor enveredou por uma carreira literária, sendo impreciso afirmar se a primeira publicação desta

obra é a expressa na capa do livro, que data de 1979 e não indica se houve outras edições. A referência à editora que publicou o livro é feita apenas por um carimbo na última página da obra, o que também pode indicar o caráter mais restrito desta publicação.

Apesar de ser um pouco mais elaborada, por indicar ficha catalográfica e editora, *Até de Repente* também não parece ter tido outras publicações senão a proposta, datada de 1989. Seu autor, Carlos de Moraes, nasceu em 1922 na cidade de Pereiras e foi professor normalista, filho de uma professora, Rosa Muccini de Moraes, a quem se refere no conto *O Banho*, escolhido para esta análise. A obra foi prefaciada por Paulo Fraletti, amigo de infância do autor e de quem D. Rosa foi a primeira professora, situando-a como obra rica de simbolismos, regionalismos e particularidades que lhe conferem o melhor da experiência e da arte de contar. Fraletti refere-se à obra do amigo como especial, no sentido do reencontro com seu próprio passado e que transmite ao leitor, o que garante ao livro um lugar de destaque dado às *melhores narrativas*, no dizer benjaminiano (BENJAMIN, 1994). Acreditamos que esta obra tenha tido uma circulação comercial restrita, pois se trata de uma editora pouco conhecida cujos catálogos atuais não mostram este título. Além disso, outros indícios, como a dificuldade de localização da obra, o tipo de papel, diagramação e a capa, sugerem que tenha sido uma publicação menos mercadológica.

A proposta do trabalho considera a importância das datas em que as obras foram originalmente publicadas e também o período a que se referem, notadamente observando a idéia de que fazem parte de um processo histórico, no qual os escritores escrevem com elementos de seu tempo, oferecendo à literatura um caráter histórico, em constante transição e diálogo social. Antonio Candido (1980) afirmou que a literatura alcançou uma forma peculiar no Brasil porque preencheu uma lacuna histórica própria de seu tempo. Num país de frágeis bases intelectuais criou mitos e padrões que orientaram e deram forma ao pensamento brasileiro, situando-se em função histórica e social. E continua: “*contribuiu com eficácia maior do que se supõe para formar uma consciência nacional e pesquisar a vida e os problemas brasileiros*”, o que permite interlocuções temáticas sobre história em geral e a história da educação, neste caso em particular. Candido ainda observa que “*as melhores expressões do pensamento e da sensibilidade têm quase sempre assumido, no Brasil, uma forma literária.*” (CANDIDO, 1980, p.132).

Pode-se, naturalmente, estudar as fontes literárias isoladamente, porém, deve-se observá-las como manifestações artísticas de alcance social, o que as torna objetos que

acompanham os movimentos da história viva, ligando-se aos lugares onde se inserem. Desta forma, é necessário circunscrever os contextos de produção das fontes, na busca de uma compreensão dos discursos pretendidos pelos autores. Considera-se que a educação, as experiências e a vida são elementos inextricáveis; desta maneira, este trabalho visa proporcionar a compreensão e análise da construção dos personagens bem como sua experiência, de modo a orientar uma percepção da imagem social da categoria.

Este conjunto documental foi construído a partir da valorização da literatura enquanto fonte que permite a produção de conhecimento no campo da história e, particularmente, no campo da história da educação, por ângulos ainda pouco explorados. Neste sentido, o presente trabalho procura diferenciar-se de outras obras que, ao tomarem a literatura, ora a tratam como exemplo da supremacia absoluta do indivíduo e de suas idéias sobre quaisquer circunstâncias mais conjunturais - descolando-a, portanto do tempo -, ora a pensam como reflexo de condições mais materiais de vida. Em outras palavras, pretende-se aqui superar tanto os determinismos sociais quanto os individuais, pois no âmbito da história da educação, tais posturas implicaram, por muito tempo, a preservação de certas tradições historiográficas hoje bastante questionáveis, ligadas a dois vetores clássicos de explicação: de um lado, a apresentação seqüencial de pensadores e suas respectivas idéias pedagógicas desde a Antigüidade até os dias atuais; de outro, a redução da educação e da escola à condição de reprodutoras da desigualdade social por meio da difusão de valores tipicamente capitalistas. Este reducionismo traduziu-se num lugar historicamente pautado nas fontes oriundas do âmbito da cultura, no sentido a ela conferido como “letrada e ilustrada”, como as fontes literárias. No entanto, procurou-se compreender as obras literárias em suas origens e lugares de produção, além das condições de atuação social, capazes de engendrar um diálogo com o contemporâneo, uma vez que nenhuma obra de arte pode ser considerada fruto da total liberdade de expressão de seu autor, conforme Bourdieu (1996), para quem a compreensão da obra vincula-se a visão de mundo do grupo social que estaria sendo expressa através do artista. Para o autor:

*“A tensão entre as posições, constitutiva da estrutura do campo, é também o que determina sua mudança, através de lutas a propósito de alvos que são eles próprios produzidos por essas lutas; mas, por maior que seja a autonomia do campo, o resultado dessas lutas nunca é completamente independente de fatores externos.” (p.65).*

No trato das fontes, Bourdieu (1996) atenta para a necessidade de superar uma visão determinista das obras culturais enquanto reflexo do *mundo social*, o que implica numa redução da perspectiva da autoria. É preciso vincular as obras a seus contextos de produção sem que umas sejam mera consequência do outro.

*“O processo que propicia as obras é o produto da luta entre os agentes que, em função de sua posição no campo, vinculada a seu capital específico, tem interesse na conservação, isto é, na rotina e na rotinização, ou na subversão, que freqüentemente toma a de uma volta às origens, à pureza das fontes e à crítica herética.”* (p.62-63).

Em *Espaço social e poder simbólico*, Bourdieu (1990) afirma que a ciência social oscila entre dois pontos incompatíveis. Por um lado pode tratar os fatos sociais como coisas e assim desconsiderá-los enquanto objetos de conhecimento ou desconhecimento na existência social. De outro lado, ela pode reduzir o mundo social às representações que dele se fazem os agentes, e então sua tarefa consistiria em produzir uma explicação das explicações produzidas pelos sujeitos sociais.

Este estudo vem justamente ao encontro destas indagações que são tidas como incompatíveis por Bourdieu, na medida em que não descola as histórias das pessoas de suas origens e do contexto histórico em que viveram ou foram descritas.

Conforme Hobsbawm (2002), em seu prefácio de *Tempos Interessantes*, a autobiografia confere forma às experiências individuais, que partilham do mundo em volta delas, numa relação circunstancial. Adaptando suas palavras, temos que o entrelaçamento da vida de uma pessoa com sua época e a interpretação das duas coisas favorecem e enriquecem a análise histórica, dotando de significado a existência humana.

A hipótese proposta é a de que estes textos literários, marcados em geral por um caráter biográfico, autobiográfico ou memorialístico, são indícios das relações não apenas de reciprocidade entre as idéias e o mundo, mas também como redes de diálogo social, mesmo para o texto literário ficcional. O uso historiográfico da literatura faz parte da revolução documental proposta pelo movimento dos Annales que, a partir da década de 1920 teve como característica primordial a interdisciplinaridade, marcando um novo olhar sobre a noção de documento, priorizando o conceito de história problema, o qual pressupõe a eleição de recortes temporais e parte de uma questão-objeto a ser resolvida e não o recontar da história da humanidade desde a origem. Desta forma configuram-se novos valores e práticas no trato

documental, ocupando-se em recuperar a dimensão dos sujeitos históricos enquanto imbricados às estruturas sociais.

Neste sentido, o alargamento da noção de documento trazido pelas concepções historiográficas abertas pelo movimento dos Annales possibilitou aos historiadores pensar a literatura como fonte legítima para a produção de conhecimentos no campo da história em geral e da história da educação em particular, em detrimento ao caráter até então positivista do século XIX, que considerava apenas os documentos oficiais, oriundos do Estado, como fidedignos de estudo, e que se empenhava em contemplar apenas os grandes feitos e os grandes homens da humanidade, num predomínio da razão instrumental que hierarquizava campos de conhecimento e virtudes. O caminho aberto pelos historiadores dos Annales agregou um novo valor à ciência histórica, e possibilitou pensar em novas fontes e novos questionamentos que qualificaram o estudo histórico a partir das experiências individuais de pessoas comuns, abrindo novas perspectivas de leitura e análise crítica. Peter Burke (1997) observou que o renascimento da narrativa nos Annales fundamentava-se na preocupação com a figura e a liberdade humanas, e que o estudo das biografias históricas pode ser um meio para a compreensão da mentalidade de um determinado grupo social.

As novas abordagens documentais sugeriram o reencontro de grupos historicamente marginalizados pelo historicismo, e propiciaram aos historiadores uma releitura destes universos a partir de questões que, embora particulares, produzem e (re)produzem conhecimentos, práticas, saberes e subjetividades, dotando de humanidade a ciência histórica positivista, seca e alinhada aos pensamentos dominantes, conforme as observações de Jacques Le Goff:

*“O interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar. Interessa-se por todos os homens, suscita uma nova hierarquia mais ou menos implícita nos documentos (...)”* (1996, p. 541).

Neste sentido, a valorização do discurso produzido por professores ou a respeito de professores, pessoas comuns cujas experiências são dotadas de um sentido próprio de análise, torna as fontes literárias legítimas para o estudo da história da profissão docente na qual, para além da observação das condições efetivas de trabalho no magistério, possam ser também discutidos aspectos relacionados à subjetividade, visto que os escritores realizaram produções

culturais complexas, baseadas em experiências de mundo muito particulares e íntimas. Sabe-se que todas as visões de mundo alinham-se às próprias histórias de vida e engendram mecanismos próprios de leitura e de valores, sendo indissociáveis dos contextos sociais e humanos. Segundo o historiador Peter Gay, *“Uma experiência é o encontro da mente com o mundo, no qual nem esta nem aquela são jamais simples ou totalmente transparentes (...)”* (GAY, 1989, p.19) Para o estudioso, as vivências individuais, traduzem-se nas transformações e reformulações próprias da ciência histórica, e, neste caso particular, conferem atualidade a esta problemática, pois todo autor escreve com elementos de suas próprias concepções morais e de seu universo, dotando suas histórias, mesmo que ficcionais, de subjetivismos que a caracterizam como fidedigna de um tempo e passível de novas abordagens, como a considerada.

As narrativas subjetivas dos autores das fontes expressam e possibilitam a compreensão de como se dão os sentidos da vida e da profissão para aqueles sujeitos docentes, quais as significações que os autores conferem a si próprios ou aos professores criados ficcionalmente, além de apontar suas experiências profissionais e pessoais, contribuindo para o levantamento de reminiscências relativas aos lugares institucionais do magistério.

As fontes literárias possuem a sedutora intenção de cativar o leitor, pois ao escreverem sob a proteção do manto ficcional, alguns dos autores aqui analisados talvez quiseram mostrar algo de si para o outro, não no sentido de comprovar hipóteses formuladas pela pesquisadora, mas na revalorização de experiências, para a percepção de si. O trabalho com este tipo de narrativa permite levantar questões mais próximas da abordagem de Benjamin (1994), para quem a arte de narrar está se perdendo com a modernidade. O filósofo admira as boas narrativas pelo seu senso prático que favorece a interação de experiências com os leitores e critica a pobreza de valores da modernidade, segundo ele, típica de sociedades aonde o positivismo e a racionalidade tomaram conta do singelo, transformando-o em descartável. A arte de narrar se constitui, para ele, num meio artesanal de intercambiar experiências e aconselhar. Contudo, Benjamin valoriza a experiência humana não num sentido conservador, romântico ou individualista, mas procurando resgatar antigos valores perdidos pelas sociedades contemporâneas, perpassadas de essências fugazes e destituídas da condição humana.

Neste sentido, recorre-se a Benjamin para a compreensão e reconstrução do universo dos narradores, da arte de contar e transmitir experiências, de modo a resgatar o valor de



tradições humanas e privilegiar a identidade de grupos ou pessoas marginalizadas. Os escritores narram suas experiências, ainda que com elementos ficcionais, porque a imaginação e a suposta ausência de ordem lógica também podem significar uma maneira de percepção do mundo e de si, pois as narrativas (auto)biográficas permitem o reencontro de si como sujeitos históricos. Benjamin considera esta relação recíproca, isto é, se dá exatamente na relação circular e circunstancial com o outro, no contar, no transmitir a oralidade, e, neste caso particular, no ser lido, considerando as intenções dos escritores. Para ele: “*A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.*” (BENJAMIN, 1994, p.198).

O filósofo revela a condição de praticidade da boa narrativa, destituindo-a de criticismos inúteis e desconsiderados do lugar social, observando a maneira como as experiências se traduzem nas narrativas, evidenciando os traços tênues que perpassam toda a produção literária de uma vida, daquele que se decide a contar, a narrar as próprias vivências ou mesmo a de outros, segundo seu olhar. Para o filósofo, a perda da experiência é um dos aspectos mais tristes da modernidade capitalista, marcada pelo tecnicismo, conceito bem explícito no texto *A obra de Arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, em que contempla a existência única da obra de arte, que apesar de reproduzível, deve ser entendida como intensa da autenticidade típica do original. Benjamin faz uma crítica às reproduções porque substituem a unicidade de um momento e desqualificam de sentido a obra de arte.

Em particular análise, conceituando as fontes literárias como obras de arte, pode-se afirmar que o processo da unicidade das obras é análogo, pois que a literatura se circunscreve numa relação sócio-histórica, que qualifica de significações o lugar e a época nos quais os autores das fontes escreveram. Segundo Benjamin (1994), a “*autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem (...)*” (p.168).

A literatura permite ao pesquisador identificar indícios, pequenos fragmentos de realidade subjetiva, não como nos documentos oficiais, mas a partir das experiências e narrativas de diferentes sujeitos. Benjamin remete a uma narrativa peculiar, sutil e de reminiscências, na qual os sujeitos dialogam entre si e com seu narrador. A narrativa benjaminiana permite compreender aquilo que o historicismo não pode contemplar, as experiências. Trata-se de valorizar a história enquanto campo de conhecimento específico,

indissociável de uma dimensão subjetiva, de uma história apaixonada, que abre espaço para a possibilidade de (re)significar as histórias de cada um de nós.

Jeanne Marie Gagnebin, no texto *Memória, História, Testemunho*, de clara matriz benjaminiana, afirma que o narrador não deve apenas recolher os grandes feitos do passado; ao contrário, deve ocupar-se justamente do que foi deixado de lado pela tradição historicista oficial, tudo o que é considerado sem significação e, portanto, sem necessidade de problematização histórica. Para a autora, temos que “(...) *Essa tarefa paradoxal consiste, então, na transmissão do inenarrável, numa fidelidade ao passado e aos mortos, mesmo – principalmente – quando não conhecemos nem seu nome nem seu sentido.*” (GAGNEBIN, 2001, p.90-91).

Para o desenvolvimento do estudo das relações entre história, literatura e educação, utilizam-se ainda as contribuições de Sidney Chalhoub e Leonardo Pereira, autores para quem a obra literária é *testemunho histórico*, observando a necessidade de se

*“historicizar a obra literária – seja ela conto, crônica, poesia ou romance -, inseri-la no movimento da sociedade, investigar as suas redes de interlocução social, destrinchar não a sua suposta autonomia em relação à sociedade, mas sim a forma como constrói ou representa a sua relação com a realidade social – algo que faz mesmo ao negar fazê-lo.”* (CHALHOUB e PEREIRA, 1998, p.7)

Também o historiador Nicolau Sevcenko, na obra *Literatura como missão*, observa que “*as relações entre literatura e realidade oscilaram sempre, trazendo visível a marca da história*” (SEVCENKO, 1983, p.225). A partir desta citação, pode-se demarcar a indissociabilidade das relações entre história e literatura, considerando sempre que a fonte literária permite depreender os ecos sociais de um tempo, com filtros diferentes das questões em geral levantadas às fontes de origem oficial. O historiador aborda o uso da literatura como fonte histórica a partir do olhar dos aparentemente vencidos da história, conforme o trecho:

*“A literatura fala ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram. Ela é o testemunho triste, porém sublime, dos homens que foram vencidos pelos fatos. Mas será que toda a realidade da história se resume aos fatos e ao seu sucesso?”* (p.21).

Em sua obra, Sevcenko analisa a literatura de Lima Barreto e Euclides da Cunha pensando na consciência social destes autores para os quais seus textos poderiam ser usados a

serviço de causas populares, transformando-a em militância e dotando-a de um sentido além das letras.

O historiador procurou estabelecer como a literatura da *belle époque* tropical supriu ou mesmo demarcou valores e condutas variados, próprios aos modos brasileiros de construção de identidades, revestindo-se de caráter documental por mostrar falhas, lacunas e resistências no período em que atuaram. Para o autor, a literatura se constitui num espaço no qual os escritores se expõem sem máscaras, apesar de observar certa liberdade condicional de criação, o que reafirma a idéia de que o trabalho com a literatura não se pauta na proposta de supremacia absoluta do indivíduo, conforme já explicitado anteriormente. Mesmo com as amarras e armadilhas a que os autores se expõem através da narrativa literária, Sevcenko os compreende como atores inconformados e comprometidos em modificar e denunciar alguma estrutura social a que se sentem presos. Neste sentido, pode-se tecer um paralelo com os autores e professores descritos nos documentos aqui estudados.

As fontes eleitas para análise neste trabalho não contemplam apenas literatura auto-referencial, mas também romances que remetem à figura docente, seu cotidiano, suas ambições, frustrações e percepções de mundo. Nesse sentido, ao analisar a literatura produzida por professores ou que a eles se refere, será possível investigar os significados atribuídos ao professor e a sua profissão, permitindo pensar em possíveis articulações entre esses significados e as práticas cotidianas do magistério, bem como o modo como se articulavam as práticas, o fazer dos docentes, e a educação nos determinados contextos em que se inseriram.

Embora nem todos os docentes tenham escrito suas memórias, certamente aqueles que o fizeram registraram uma visão de seu mundo e de sua época, visto que a análise autobiográfica parte de um caso particular, restrito, descrevendo e recuperando a ação do sujeito em seu grupo social pela revalorização de suas memórias. Dessa maneira, possibilita-se recriar o universo deles a partir de suas próprias vivências, o que enriquece a visão e insere novas formas de observar a figura docente, seu cotidiano e suas práticas. Segundo Viñao Frago, a narrativa autobiográfica nos permite analisar a “*auto-percepção sócio profissional e modos de vida de professores*” (apud CATANI e VICENTINI, 2003, p. 153).

A área de pesquisas historiográficas em fontes literárias auto-referenciais ou ficcionais tem crescido nos últimos anos, talvez devido à possibilidade do pesquisador recriar um universo social passado e que dialoga com o presente, muito vivo e dotado de subjetivismos,

rico em detalhes cotidianos. No presente caso, em que se privilegia a construção de perfis docentes pela literatura, dada a multiplicidade de identidades refratadas a partir deste conjunto documental, onde convergem características que nem sempre se alinham às representações da categoria, procuramos tecer a percepção que os professores tinham de si mesmos e de suas condições sociais, além de evidenciar suas problemáticas e seu cotidiano, conferindo significação às vidas expostas nestes relatos, ainda que ficcionais, considerando as narrativas literárias imprescindíveis para o conhecimento do universo escolar de uma perspectiva de base na hierarquia do ensino, ou seja, dos professores, o que autores já vêm desenvolvendo em algumas pesquisas na área educacional e histórica.

Estudos relativos a essa área do conhecimento têm sido realizados por diversos pesquisadores, particularmente Dislane Zerbinatti Moraes, que em sua dissertação de mestrado (1996) analisou romances escritos por professores paulistas, dentre os quais *O Professor Jeremias*, fonte também eleita para análise neste trabalho, muito embora com orientação metodológica distinta, uma vez que Moraes observou suas fontes demonstrando como os autores professores utilizaram suas narrativas como forma de resistência e protesto, objetivando, entre outros aspectos destacados pela autora, denunciar a realidade da situação do magistério. Embora haja uma convergência, o trabalho de Moraes não tratou exclusivamente da imagem social, das ambigüidades dos significados a eles conferidos e da origem dos docentes, preferindo uma abordagem restrita às lutas internas da categoria e ao movimento dos professores, bem como a organização da categoria profissional evidenciando também alguns aspectos do cotidiano e práticas pedagógicas. Outras autoras também analisaram autobiografias de professores em suas pesquisas, conferindo às lembranças uma forma de dimensionar as práticas profissionais e garantir um legado de testemunho.

Ana Chrystina Venâncio Mignot (2003), em artigo sobre autobiografias de professoras, demonstrou que estes escritos tinham por objetivo dar sentido à própria vida, confortando a velhice com as emoções da lembrança. A autora ainda revela a dificuldade de se localizar autobiografias de professoras, uma vez que tiveram circulação restrita, além de destacar a função educativa da autobiografia, que testemunhava o exercício da docência entre as mulheres, num momento em que o ofício passava a ser quase que exclusivamente feminino. Paula Perin Vicentini e Denice Catani (2003), noutro artigo, destacam a questão do trabalho e do cotidiano da profissão a partir de análise de autobiografias de professores. As pesquisadoras também reforçam a dificuldade de localização do material, “(...) pois a sua

*publicação, na maioria das vezes, é custeada pelo próprio autor, o que restringe a sua distribuição(...)*” (p.151). As autoras destacam o caráter denunciador das autobiografias, já demonstrado por Moraes (1996), para quem estas se constituíram numa espécie de veículo em que os professores poderiam denunciar a situação do magistério. Em Portugal, destaca-se o estudo de Carla Marisa Rodrigues (2004) que analisou autobiografias de professores primários brasileiros e portugueses que atuaram no ensino na primeira metade do século XX. Nestes estudos, de forma recorrente, há a constatação da origem humilde da maior parte dos professores além da multiplicidade de significações atribuídas à carreira. A reconstrução destes contextos é indispensável para a compreensão das condições históricas do trabalho docente, de seus significados sociais e sua acessibilidade, a fim de redimensionar a posição dos docentes nos dias atuais e garantir atualidade à problemática social e profissional.

As novas produções historiográficas permitem refletir sobre o fazer história da educação, distanciando-a da história das idéias ou da legislação, contemplando parâmetros que favorecem a emergência do pessoal, do subjetivo, da valorização das experiências em detrimento aos caracteres oficiais, curriculares e burocráticos da prática docente, conferindo à historiografia educacional um lugar de destaque na metodologia que visa recuperar sujeitos, sejam eles professores, alunos ou dirigentes do ensino.

No campo específico da historiografia, vários pesquisadores têm se utilizado da literatura como fonte para seus estudos em história, contribuindo para um debate mais amplo neste campo de conhecimento. Exemplos como a obra *História em cousas miúdas*, organizada por Sidney Chalhoub, Margarida de Souza Neves e Leonardo Pereira, permitem ilustrar este pensamento, pois os diferentes autores recorrem a crônicas literárias para perceber e compreender as especificidades de um tempo histórico. Os organizadores do volume acreditam no estudo da história a partir de documentos “ingênuos”, não necessariamente preparados para o uso histórico, garantindo a contribuição e a especificidade dos diversos gêneros literários, especificamente a crônica, na construção identitária dos saberes historiográficos. Outras obras de cunho historiográfico também têm valorizado a literatura como fonte documental.

Edgar Salvadori de Decca (2001), no artigo *Literatura em ruínas ou as ruínas na literatura*, na obra *Memória (res)sentimento*, também observou as relações intrínsecas entre a história e a literatura valendo-se da obra clássica de Euclides da Cunha, *Os Sertões*, para apresentar e analisar as tragédias republicanas na construção da nacionalidade brasileira. O

autor observa que “(...) *Euclides escolheu a prosa literária para falar das ruínas da nacionalidade, mas acabou tematizando também a precariedade das letras nacionais em seus modos de representação da realidade brasileira. (...)*” (p.166).

Para exemplificar as dificuldades encontradas pelas mulheres das camadas mais pobres no Brasil do final do século XIX a pesquisadora Rachel Soihet se utiliza, entre outros documentos, da narrativa de Aluísio Azevedo, em *O cortiço*, da qual emergem tipos populares femininos bem característicos, tais como a mulata Rita Baiana e a Machona, para demonstrar a resistência das mulheres das classes populares, conferindo um lugar privilegiado e bem definido para o uso da literatura como fonte para a historiografia.<sup>1</sup>

Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1998), em *A formação da leitura no Brasil*, demonstram como os leitores, cada vez mais autônomos, são tratados com uma certa cumplicidade pelos autores, o que pode ser amplamente observado nas fontes analisadas, nas quais os autores procuram algumas vezes explicar os motivos que os levaram a escrever suas obras ou ainda tentam criar uma espécie de empatia com o público. Léo Vaz, na obra *O Professor Jeremias*, fortalece esta forma de interpretação, explicando os motivos que teriam levado sua personagem a escrever.

Nesta análise, como nos trabalhos citados anteriormente, foi possível observar indícios do comportamento socialmente aceito para o exercício profissional da docência, como a honradez, a moral ilibada e o altruísmo, particularmente evidenciados nos romances *Terra Roxa* e *O Professor Jeremias*, e em *Prelúdios*. Outro aspecto recorrente refere-se à origem social humilde de quase todos os docentes observados nestas narrativas, destacadamente na obra *Os Rodriguez*.

O lugar social das mulheres professoras no tocante a sua remuneração, bem como indícios de feminização da carreira podem ser observados em *Terra Roxa*, *Éramos Seis*, *Até de Repente* e *Café e Polenta*, nos quais se evidencia a importância do salário advindo do trabalho feminino, quase sempre fundamental para o bom andamento da vida familiar e doméstica.

A questão das más condições de trabalho, aliadas ao coronelismo arraigado nas práticas políticas cotidianas, fica bem referenciada nos romances, sobretudo em *Café e Polenta*, livro no qual um professor tenta por vários anos conseguir um lugar para lecionar, sendo atendido apenas quando obtém o auxílio de um fazendeiro influente.

---

<sup>1</sup> Sobre Rachel Soihet ver a obra *História das Mulheres no Brasil*.

Além destes aspectos pontuados, as fontes revelam muitas ambigüidades. Simultaneamente, um grande reconhecimento social acerca das funções docentes, ainda que contemplem as más condições salariais aliadas a uma percepção social negativa da profissão, caso principalmente do romance *Café e Polenta*, cujo professor é racionalmente impelido por outro colega a não tornar o próprio filho um docente, mas investir em sua educação para fazê-lo advogado e, posteriormente, juiz. Este caso também é ilustrador da forma como os docentes homens percebiam-se em relação à sua profissão, paulatinamente abalada pela crescente feminização da carreira do magistério observada em boa parte das fontes eleitas.

A obra *Os Rodriguez* também sugere elementos para o baixo reconhecimento da profissão como um todo, particularmente na descrição da vida íntima de sua protagonista, Dora, que sofre por ser pobre e ter de se “sujeitar” à docência para ter uma profissão. Após o casamento com um primo rico, Dora abandona o magistério.

O trabalho foi organizado em três capítulos que contemplam, respectivamente, uma apresentação das obras literárias, aspectos relacionados à escolha da carreira profissional do magistério, bem como seus processos de formação, questões de gênero, o exercício efetivo da profissão e os significados sociais atribuídos à docência.

No primeiro capítulo procura-se fazer uma apresentação das obras e de seus autores, destacando as características metodológicas do trabalho com narrativa, no qual se utilizam contribuições de Walter Benjamin, em sua visão sobre os narradores e o crescente depauperamento da arte de contar, que afasta os narradores de seus ouvintes, num caso típico da modernidade capitalista, na qual o pragmatismo toma o lugar das relações circunstanciais que se estabelecem a partir da experiência. Também se buscou suporte teórico em Viñao Frago, cujo conceito de literatura auto-referencial de professores fortalece os perfis autobiográficos, aqui denominados por perfis docentes, além das observações de Bourdieu e Levi sobre os usos da literatura como fonte e das orientações presentes na leitura de Bakhtin para quem os produtos da linguagem, socialmente construídos, traduzem-se em representações simbólicas da luta de classes e, talvez, possibilitem aos autores denunciar questões relativas ao magistério.

O segundo capítulo demarca os contextos da escolha profissional pelo magistério até o efetivo exercício da profissão, identificando traços comuns entre os docentes, tais como a origem social humilde, as frustrações pelas condições efetivas da docência, além de envolver discussões acerca dos contextos formativos e rituais de passagem pela Escola Normal,

evidenciando questões de gênero e a subsequente feminização da carreira. Analisa, portanto, o efetivo ingresso na docência, propiciando a reflexão sobre as condições de trabalho e o cotidiano escolar.

O terceiro capítulo trabalha com os significados sociais e as ambigüidades atribuídas à docência, imersos nas concepções românticas conservadoras pertinentes ao recorte temporal eleito, traduzindo as fundamentações dos comportamentos socialmente aceitos para o exercício profissional e para a incorporação de uma imagem idealizada do magistério. De modo geral, verifica-se que uma visão romântica do professorado é reforçada nas fontes, o que também pode ser visto nos estudos de Paula Perin Vicentini (2003), que analisou as diferentes imagens atribuídas aos professores no Brasil através de veículos da grande imprensa, entre 1933 e 1963. A autora observou como a institucionalização do dia do Professor no Brasil ofereceu um caráter de visibilidade ao magistério ao mesmo tempo em que expressou diversas concepções acerca da docência. Chartier (1991) reforça as diferenças entre a história e as demais ciências sociais observando como as representações simultaneamente significam e constroem modos de viver e de ser aceito socialmente, o que pode ser considerado relevante no caso dos professores descritos nas fontes, que ora aceitam as fundamentações atribuídas à profissão, ora as rejeitam, sem, no entanto, reconhecerem-se como maus professores, apenas por não aceitá-las.

É necessário pontuar a dificuldade da tarefa de conferir às fontes documentais literárias uma personalidade baseada nos oficiais critérios acadêmicos de formatação, visto que são fontes que priorizam o subjetivo, constituindo-se em formatação própria de representação da vida e das leituras que se faz dela, o que torna este tipo de fonte histórica peculiar e sensível aos tradicionais enquadramentos acadêmicos, cujas divisões metodológicas, observação de resultados de análise, separações e esquematizações temáticas são demasiado rigorosos e, quando não, divergentes da leitura que procede da obra literária, levando à reflexão sobre a necessidade de tais critérios. Giovanni Levi (1996) já advertia para as distorções cometidas pelos historiadores mais ávidos a um modelo de racionalidade:

*“Em muitos casos, as distorções mais gritantes se devem ao fato de que nós, como historiadores, imaginamos que os atores históricos obedecem a um modelo de racionalidade anacrônico e limitado. Seguindo uma tradição biográfica estabelecida e a própria retórica de nossa disciplina, contentamo-nos com modelos que associam uma cronologia ordenada, uma personalidade coerente e estável, ações sem inércia e decisões sem incertezas” (p.169).*



Levi revela a dificuldade de se tratar de vidas expostas como meros objetos de amostragem social, desconsiderando os conteúdos subjetivos e sua importância no mundo, reduzidos a simples amostras de pesquisa. Nas próximas páginas, seguindo os conselhos de Giovanni Levi, tentar-se-á superar esta tradição.

## CAPÍTULO 1

### LITERATURA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: DA IDENTIDADE DAS FONTES À IDENTIDADE DOCENTE

*“Em suma, é preciso desnudar o rei, tomar a literatura sem reverências, sem reducionismos estéticos, dessacralizá-la, submetê-la ao interrogatório sistemático que é uma obrigação do nosso ofício. Para historiadores a literatura é, enfim, testemunho histórico”* (Leonardo Affonso de Miranda Pereira e Sidney Chalhoub, 1998, p.7).

Este capítulo apresenta, de modo resumido, as histórias contadas nos romances citados na introdução. Simultaneamente, coloca duas questões, uma de caráter metodológico – a construção do conjunto documental, e a outra, uma discussão conceitual, a noção de linguagem.

As décadas finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX, período em que foram descritos os enredos das obras literárias em questão neste trabalho, apresentaram diversas transformações na sociedade brasileira, notadamente no ensino, aqui particularmente privilegiado o caso paulista, cuja escolha de fontes regionais possibilitou o levantamento de reminiscências do magistério num período de intensa efervescência sócio-cultural de São Paulo, o que garantiu à educação um lugar emblemático e monumental, com o estabelecimento dos primeiros Grupos Escolares. Este recorte é importante na configuração de uma mentalidade em favor da escola, na medida em que cresciam as preocupações sociais e os temores da elite com relação às *classes perigosas*, segundo Chalhoub (1990) em prol de uma educação voltada para os pobres, regeneradora da moral e que resguardasse os bons costumes e as tradições caras às camadas mais abastadas da população. Marta Maria Chagas de Carvalho (1998) observou que a década de 1920 não apresentou propostas modernizadoras para a educação, como forma de ascensão social ou algum tipo de emancipação para as classes populares, mas apenas propostas conservadoras no sentido de perpetuar as desigualdades existentes, sob uma nova ótica, da racionalidade típica do período e baseada nas orientações fabris. A autora aponta que a década em questão privilegiou a educação como forma de controle social, tomando a fábrica como modelo efetivo destas práticas, sempre direcionadas na organização da sociedade. O trabalho de Marta Carvalho analisa a atuação da Associação Brasileira de Educação, ABE, fundada por intelectuais da elite que se dispuseram

a repensar a educação, incumbindo-se da salvação do povo *ignóbil e amorfo* que seria a representação do brasileiro típico. A crítica de Carvalho, no entanto, procede na forma como a Associação construiu seu ideal de nacionalidade baseando-se na representação diminuta do outro. No caso, as camadas mais humildes que, incultas, paralisariam o progresso do país. Segundo a autora:

*“(...) O presente é reiteradamente condenado e lastimado, sendo caracterizado de modo a fundamentar temores de catástrofes iminentes que atingiriam o país se a campanha não obtivesse os resultados desejados. O futuro é insistentemente aludido como dependente de uma política educacional: futuro de glórias ou de pesadelos, na dependência da ação condutora de uma ‘elite’ que direcione, pela educação, a transformação do país.” (CARVALHO, 1998 p.140-141).*

O surgimento dos primeiros Grupos Escolares, em São Paulo, alinhados às concepções conservadoras de que se investiam os ideais da nova nação incipiente, para quem o moderno projeto educativo seria capaz de construir uma moral e modelar antigos vícios de uma sociedade tida como atrasada e indolente, foi fundamental para o estabelecimento da imponência e da grandiosidade do projeto que, no entanto, facultou o acesso aos Grupos a alguns poucos privilegiados, em detrimento da enorme massa que, segundo os ideais republicanos, dificultava o enriquecimento e o progresso do país e que deveria ser melhorada, educada à luz da ciência e da razão.

Os professores que exerceram o magistério neste período, portanto, constituíram-se em atores no sentido de instruir e educar de acordo com os preceitos atribuídos à construção identitária da nova nacionalidade, moderna, sem vícios, limpa e educada. Para tanto, a moral atribuída aos docentes privilegiava higiene, honradez, disciplina e ideal de serviço abnegado, como fundamentos de sua formação, como construído pelas narrativas estudadas, nas quais os professores aparecem sempre como peças fundamentais no projeto de racionalização proposto para a educação, sem, no entanto, deixar de tecer críticas às condições de trabalho e às dificuldades decorrentes do exercício do magistério.

Foi possível analisar o esforço de alguns professores em aceitar suas condições de trabalho e questionar o bom-mocismo inerente à imagem social estereotipada da profissão. As fontes oferecem indícios de que nem todos os professores aceitavam o magistério e as responsabilidades sociais que se impunham; outros acatavam a imagem socialmente construída da profissão e investiam-se das qualidades tão caras ao exercício do magistério,

dotando suas narrativas de um ímpeto ufanista, que deve ser compreendido na lembrança da reconstrução do próprio passado, perpassada pelo conservadorismo romântico da concepção da escola republicana.

A seguir faremos uma apresentação das obras analisadas neste trabalho, organizadas pelas datas das publicações, a fim de localizar o leitor nos contextos de produção das mesmas.

## **Apresentação das Fontes**

### **O Professor Jeremias**

Originalmente publicado em 1920, pelo editor Monteiro Lobato & Cia, o livro foi a obra de estréia do escritor Leonel Vaz de Barros, de pseudônimo Léo Vaz. Criado em Piracicaba, foi professor no interior paulista, entre 1914 e 1918 (MORAES, 1996, p.99). Em 1918, abandonou o magistério e seguiu para São Paulo, disposto a se dedicar à literatura. Na obra *Raízes do riso* (2002), Elias Thomé Saliba destaca a presença de Vaz, que também usava o pseudônimo de Diágoras, como humorista, bibliotecário e membro da Academia Paulista de Letras, tendo publicado também a obra *Ritinha e outros casos*, em 1923.

Segundo informações retiradas da própria contracapa da edição utilizada nesta análise, a obra causou enorme sensação quando de sua publicação, logo esgotada. Léo Vaz também foi jornalista e colaborador do jornal *O Estado de São Paulo*, onde ingressou na redação, em 1918, por indicação do amigo pessoal, Monteiro Lobato, chegando a redator-chefe, em 1945. (MORAES, 1996, p. 100).

A obra foi dedicada a Sud Menucci, amigo de infância do autor e seu contemporâneo no magistério paulista, além de diretor geral do ensino de São Paulo e ativo participante da fundação do Centro do Professorado Paulista, em 1930, instituição que presidiu entre 1931 e 1948<sup>2</sup>. O romance foi escolhido porque demonstra bem as tensões entre os comportamentos socialmente exigidos dos professores e suas expectativas individuais, tornando-se fundamental para a análise das perspectivas pessoais do magistério, proposta neste trabalho.

Léo Vaz criou o universo ficcional do professor Jeremias Pereira, de Ararucá, escrevendo cartas, como num relato autobiográfico em primeira pessoa, para seu filho

---

<sup>2</sup> Ver o site oficial do Centro do Professorado Paulista: [www.cpp.org.br](http://www.cpp.org.br)

Joãozinho, de quem foi obrigado a afastar-se quando se divorciou da esposa, D. Antoninha, professora como ele. Através das cartas que escreve ao filho, verifica-se o intento do professor em ensinar ao menino como viver em sociedade sem se deixar influenciar pelas opiniões alheias, quase que explicando as próprias ações, revelando detalhes da vida com a ex-esposa e os debates travados com sua própria consciência sobre sua conduta.

O professor resolveu separar-se de D. Antoninha porque a relação tornava-se cada vez mais difícil, mas antes refletiu muito sobre o significado social de sua atitude, uma vez que era um mestre-escola. Para não causar escândalos, Jeremias conta que antes pensou em suicídio. “*Era o único meio de fugir a D. Antoninha e de desfazer a vida (...)*” (p.219). Remoendo suas frustrações, no entanto, começou a pensar sobre o sentido de sua vida até então numa argumentação mental que o fez crer que não podia preocupar-se com a opinião alheia acerca de suas atitudes, sugerindo que a decisão sobre o divórcio teria sido tomada naquele momento.

As indagações do professor se relacionam ao lugar social conferido aos docentes, o qual, segundo Nóvoa (1991), nunca se desvinculou completamente da imagem sacerdotal anterior ao processo de estatização da profissão. Para Nóvoa (1991), “*O processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um corpo docente religioso (ou sob o controle da Igreja) por um corpo laico (ou sob o controle do Estado), sem que por isso as antigas motivações, nem as normas e os valores que caracterizaram as origens da profissão docente, tenham sido substancialmente modificadas(...)*” (p.118-119). Esta imagem socialmente instituída dos professores exigia um comportamento considerado de acordo com a função do magistério, quase imaculado, apesar da institucionalização da profissão pelo Estado, já no período de produção destas obras. O professor tomou a decisão de separar-se da mulher, não perdeu a cadeira, mas foi transferido do Grupo Escolar aonde ambos lecionavam, em Santo André, para um lugar muito distante, Ararucá, depois de pedido de D. Antoninha a um deputado influente, o mesmo que lhes havia arranjado colocação após a conclusão do curso Normal.

A narrativa de Léo Vaz evoca um professor Jeremias deprimido em seu primeiro ano no vilarejo de Ararucá, ressaltando os sentimentos do professor, que procurou isolar-se do mundo “*o tanto quanto cabe nas forças de um mestre-escola*” (p.24).

O livro foi escrito em capítulos curtos; primeiramente trata dos objetivos que levaram o professor a escrever seu relato, numa tentativa de convencer o leitor de sua utilidade. O

professor se apresenta, explica os motivos que o levaram a escrever, queixando-se da falta de perspectiva por estar num lugar tão pequeno e de como se deu esta situação, explicando que quer escrever ao filho, para contar suas experiências. Novamente faz-se necessário recorrer ao universo de Benjamin (1994), que nos fala que os verdadeiros narradores têm a virtude de imprimir senso prático em suas narrativas, como neste caso, diante da necessidade do autor em convencer primeiramente a si mesmo e depois aos outros, da utilidade de sua obra. Benjamin fala sobre a naturalidade das boas narrativas, que ficam invariavelmente gravadas na memória daqueles que as ouvem, neste caso, de quem as lê. Para ele: “*Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica.*” (BENJAMIN, 1994, p.205).

Apenas no oitavo capítulo o professor Jeremias inicia as cartas para o filho, recordando sua infância e juventude, contando ao filho sobre sua família e oferecendo sinais particulares e importantes de como se constituiu em mestre-escola, retomando o desgosto de sua família, que outrora abastada, perdeu tudo, obrigando-o a deixar de seguir a carreira de engenheiro, pretendida pela família, para fazer da docência sua opção. O professor recorda que se transformou em mestre-escola por conta da pobreza, ou seja, por não ter condições de ir adiante em outra carreira, o que será devidamente referenciado posteriormente e aparece também em outras fontes analisadas.

Jeremias queria ser engenheiro; a família o incentivava, já que o menino demonstrava facilidade nos cálculos. Seu pai possuía uma fazenda de café, mas se desfez da propriedade numa época de alta nos preços do produto, logo após a proclamação da República. Temendo os novos tempos, vendeu a propriedade e partiu para Piraçagüera com Jeremias ainda criança. Após a morte do pai, a família entra em dificuldades financeiras que modificam os planos do menino.

O professor continua seu relato a Joãozinho, contando aspectos bastante pertinentes ao magistério, visto que remonta à memória tanto de estudante da Escola Normal, quando se matriculou ao perceber que não teria meios para ser engenheiro, quanto de professor, depois de formado, oferecendo ao filho um pouco de sua experiência e suas lembranças, contando inclusive como iniciou o relacionamento com a ex-esposa, D. Antoninha, antiga colega de Escola Normal, lembrando seu mau gênio e a indignação que sentia por ter se *casado mal*.

Posteriormente o relato vai se chegando ao tempo presente e ele descreve a sua vida em Ararucá, seus anseios e algumas inquietações, revelando sentimentos e episódios corriqueiros, particularmente ricos de experiência sensível no cargo de mestre-escola, demonstrando que, recluso, fez o que a sociedade esperava de um homem na sua posição, sem jamais revelar a ninguém sua condição de professor que abandonara a mulher e ao filho.

O romance de Léo Vaz possibilita resgatar a imagem social ambígua que se tinha dos docentes, os quais, segundo António Nóvoa (1991), sempre estiveram à parte nas sociedades onde se situavam, não pertencendo majoritariamente à classe dominante e ao mesmo tempo socialmente impedidos de se relacionar com as camadas inferiores, por conta de seu trabalho intelectual, ou mesmo com a burguesia, pois não compartilhavam recursos financeiros. Nóvoa afirma que os docentes, normalmente oriundos de camadas desfavorecidas, têm grandes dificuldades de inserção social, uma vez que são rejeitados pela burguesia e impedidos de freqüentar as classes populares. Mais uma vez a posição dos professores os coloca em paralelo com a dos sacerdotes, pois, segundo Nóvoa, “*Este isolamento sociológico dos professores primários lembra o dos párocos (é preciso manter relações com todo o mundo, sem privilegiar quem quer que seja) e reforça a solidariedade no interior do corpo docente, assim como a emergência de uma identidade profissional.*” (p.126). As fontes literárias analisadas possibilitaram verificar que a origem social foi muitas vezes determinante na escolha pelo magistério, cabendo o questionamento sobre como se davam estas escolhas e se os postulantes ao magistério as faziam apenas pela vocação de lecionar.

A obra é estruturada com base na falta de realização pessoal e profissional do professor Jeremias, que passou a viver uma vida reclusa em Ararucá, por conta de sua posição como mestre-escola, que o impedia de viver projetos pessoais sem que causassem escândalos que poderiam custar-lhe até mesmo a *perda da cadeira*, situação que se efetiva em outra fonte estudada, *Terra Roxa*, com a professora D. Margarida. *O Professor Jeremias* foi escolhido como fonte por tratar de aspectos que evidenciam desde as significações sociais construídas e atribuídas ao fazer docente, até indícios cotidianos de aplicações práticas, como questões de gênero, rituais de formação e de passagem pela Escola Normal, além de questões salariais como óbvia da desvalorização social da profissão.

Antes de abandonar D. Antoninha, absorto em suas reflexões sobre a vida e o possível suicídio, Jeremias descreve o diálogo que teve com um cão vadio, que o ajudou a despertar e tomar a decisão de se separar da mulher. O cão é tomado pelo autor como um elemento

metafórico que representa a liberdade de expressão e de hábitos que o professor não tinha, e que invejava. Ao invés de se suicidar, o professor decide abandonar as opiniões alheias e procurar alguma liberdade, ainda que restrita, por sua posição de mestre-escola. O diálogo entre o professor e o cão vadio é repleto de significações e reflexões sobre as posições sociais que Jeremias se autocreditava, naturalmente consonantes com o que a sociedade esperava de sua postura, como *bom* mestre-escola.

### **Terra Roxa**

O romance foi publicado originalmente em 1934, após doze anos guardado pelo autor, Rubens do Amaral, que o escreveu em 1922 incentivado pela trágica geada de 1918, conhecida como *geada grande*, que destruiu inúmeros cafezais paulistas e ajudou a alavancar os preços do produto, arruinando vários fazendeiros de café. O enredo se desenvolve com o cotidiano numa fazenda da região de São Carlos, destacando o trabalho de imigrantes de várias nacionalidades, coexistindo em suposta harmonia.

Segundo seu autor:

*“Terra Roxa é um filme sincronizado de uma fazenda de café em 1918. É um depoimento colhido por um jornalista, que viu e anotou. É, acima de tudo, um esforço para o conhecimento de pedaços da nossa terra e de parcelas da nossa gente, cujo mundo se situa para além da Serra da Cantareira, oculto por uma cortina de pedra aos olhos dos que se ficam nas areias das praias e, até, nos terraços dos arranha-céus”* (POS-FACIO, s/p.).

Amaral ressalta que apesar dos aparentes anacronismos, o livro manteve-se atual, pois intencionou, desde o início, descortinar a vida numa fazenda de café em 1918, *“sem antecipar, em palavras de ontem, idéas e sentimentos de hoje”* (POS-FACIO, sem indicação de página).

Rubens do Amaral recorreu à estratégia literária para narrar a derrocada dos fazendeiros de café e seu cotidiano, suas experiências, as práticas de trabalho e os costumes simples dos modos de vida das gentes do interior, respeitando os sentimentos dos sujeitos ficcionais que criou, permeando sua narrativa de densidade, transformando-a num documento genuíno para o estudo do primeiro período republicano em São Paulo.



A obra foi escolhida para análise neste trabalho porque, além de todos os aspectos destacados anteriormente, identifica experiências de uma professora primária da escola rural da fazenda, D. Margarida, incorporando a seu modo de vida e seu cotidiano algumas considerações nas quais se observam sentidos e indícios da realidade educacional da Primeira República, além de evidenciar o lugar social esperado para o feminino e para o ilibado exercício da carreira do magistério, que Amaral descreve dotado de significações sociais ambíguas.

O enredo se desenvolve em torno da visita do jornalista Joseph da Sylva à fazenda Santa Josepha, do Dr. Luciano de Barros, seu amigo. O autor descreve minuciosamente a viagem deles de trem partindo de São Paulo até São Carlos, testemunhando o surgimento e o crescimento do café em inúmeras cidades ao longo da ferrovia, destacando Campinas, Limeira, Rio Claro, Jaú e Jundiaí, além de uma bela descrição da São Carlos do início do século XX.

O fazendeiro mostra a fazenda ao amigo que observa impressionado, sobretudo ao saber que há uma professora na fazenda, algo que considera um luxo, mas Dr. Barros destaca as dificuldades em fazer os colonos compreenderem a importância da instrução e enviarem suas crianças à escola. Rubens do Amaral demonstra também as preocupações higienistas típicas do contexto social em que escreveu, destacando as doenças que mais atacavam as populações rurais e as crianças da fazenda. A obra também descreve quais os comportamentos socialmente aceitos para os docentes, cuja desobediência podia se traduzir na exoneração. A professora da fazenda, após uma denúncia de adultério feita por seu marido, fugiu para a capital, aonde, sem meios de sobreviver e impedida de exercer a profissão, tornou-se prostituta. O autor também destaca os lugares do feminino, reforçados principalmente na descrição da personagem de D. Eliza, sugerindo a todo o momento uma ambigüidade entre o que era esperado e as práticas que efetivamente aconteciam.

D. Margarida, a professora, lecionava na escola da fazenda Santa Josepha e era casada com Lemos, o escrivão da fazenda, um homem de lábia, descrito como um vadio, que vivia traindo a esposa com várias mulheres e freqüentando festas e jantares, devido a suas qualidades bajuladoras. A colocação de escrivão lhe fora arranjada pelo fazendeiro a pedido da esposa, D. Margarida, que era muito estimada por Dr. Barros, para além de suas qualidades docentes, sobretudo por sua beleza. O romance demonstra bem as tensões suportadas pela mulher, que percebia um salário muito maior que o de seu marido, com quem não vivia

maritalmente, mas era impedida de separar-se, com medo da *perda da cadeira*, o que demonstra um fragmento da visão conservadora a respeito dos professores. A fim de evitar um escândalo, D. Margarida envolveu-se com o fazendeiro numa relação adúltera que, descoberta, foi desprezada pelos conhecidos que atribuíram à professora a suposta *imoralidade*, eximindo Dr. Barros de qualquer culpa. Esta situação tanto pode configurar o lugar do feminino quanto o lugar da professora, o que Amaral descreveu através da exoneração de D. Margarida.

Apesar da descoberta do romance pelo marido, o fazendeiro não ficou com D. Margarida, revelando ao amigo que seus sentimentos por ela só existiram enquanto ela era professora da fazenda, demonstrando a ambigüidade no romantismo conservador da imagem idealizada da professorinha, inatingível e potencialmente sedutora.

### **Os Rodriguez**

Dentre as fontes que serão analisadas destacam-se *Os Rodriguez* e *Éramos Seis*, duas produções de Maria José Dupré (escritora e professora), que relatam histórias da vida de professoras na primeira metade do século XX, período no qual a própria autora atuou no magistério, o que faz com que sua narrativa seja permeada de significados pessoais e observações acerca do trabalho docente.

A biografia da autora, presente nas edições das obras, afirma que Dupré nasceu em 1905, numa fazenda do município de Botucatu e formou-se professora pela Escola Normal Caetano de Campos, na capital paulista, dedicando-se ao magistério até o casamento com o engenheiro Leandro Dupré, quando abandonou a docência e passou a escrever. Especialmente nas obras analisadas, Dupré parece incorporar vários elementos de sua própria experiência enquanto professora, sugerindo diversos elementos autobiográficos em suas narrativas, tal como ocorre na obra de Léo Vaz, *O Professor Jeremias*. Apesar da imprecisão em afirmar o caráter autobiográfico da obra de Dupré, recorre-se à contribuição de Viñao Frago, para quem nem sempre a autobiografia é explícita, havendo: “*textos nos quais os professores e mestres narram suas vidas, independentemente de que tal narração ou relato se revista de um caráter mais ou menos pessoal, íntimo, profissional ou público*” (2004, p.341).

Vinão Frago também menciona as situações nas quais o memorialista submete seu relato a uma aparência ou forma textual de uma novela ou ainda recorre a uma suposta ficção como estratégia narrativa com intuito de se aproximar do público leitor ou levá-lo a uma reflexão sobre os assuntos discutidos. Neste sentido, as obras de Dupré e de Léo Vaz podem ter sido intencionalmente escritas em forma de romance ficcional para tentar criar uma certa “intimidade” com o leitor, visando talvez uma aproximação com as questões relativas ao magistério destacadas pelos autores. No entanto, o discurso ficcional, para além de cativar, pode esconder um mecanismo de autoproteção, na medida em que os autores não explicitam declaradamente sua condição autobiográfica, o que, de alguma maneira, os protege de críticas ou faz com que parem acima das discussões que pretendem tornar públicas, sem revelar uma participação aberta, mas enredando o leitor para que se posicione ou se identifique com seus relatos, margeando alguma impessoalidade.

Trata-se da história de uma professora primária do interior paulista, desde seus tempos de menina, sua condição social e seus anseios, até diplomar-se pela Escola Normal, passando pelas dificuldades do início de sua profissão, o seu casamento com um primo rico e a futura bancarrota da família Rodriguez.

Dora, a personagem principal do romance, é a única filha mulher do casal de administradores de uma grande fazenda no interior de São Paulo, a Boa Vista, onde se cultivava café, milho, feijão, batata e arroz. A autora desenvolve a narrativa em terceira pessoa, situação que, segundo Frago (2004) pode ser um indício autobiográfico, revivendo as experiências infantis de Dora, o trabalho na fazenda, o cotidiano dos pais e dos irmãos nas plantações, destacando o orgulho que o pai sentia por comer arroz colhido na própria fazenda. Um dia, quando Dora tinha apenas nove anos, a fazenda Boa Vista foi atacada por gafanhotos que destruíram todas as plantações, inclusive o arrozal, o orgulho do pai, provocando a ruína financeira da família que, empobrecida, viu-se obrigada a tentar a sorte na cidade e tornar a filha professora, para ter uma profissão.

Este romance é bastante pertinente ao estudo proposto, considerando os aspectos demonstrados por Vinão Frago (2004). As aproximações entre a personagem Dora e a autora também aparecem nos contornos biográficos de Dupré, que também nasceu numa fazenda, a Bela Vista, e também foi professora, numa interlocução de circunstâncias que parece transpor à descrição de Dora.

Dupré relata a emergência dos sentimentos mais profundos de Dora, seus medos e frustrações e sua preocupação com o futuro da família que passou a residir na cidade, após terem perdido tudo. Com o dinheiro economizado durante anos na administração da fazenda, o pai comprou um cartório na cidade e alugou uma casa grande, na qual instalou, do lado direito, o cartório; a família ficou residindo do lado esquerdo.

Para auxiliar o marido, a mãe de Dora resolveu alugar os dois quartos da frente, descritos como os melhores da casa. Duas professoras ficaram morando lá, e uma delas pagava pensão reduzida para ensinar a menina e prepará-la para o Grupo Escolar. Após um ano de preparo, Dora pôde matricular-se no quarto ano do Grupo.

Depois de tirar o diploma do Grupo Escolar, os pais de Dora resolveram que a menina devia ir para a Escola Normal - escolha feita primordialmente pela condição humilde em que se encontravam após a ruína da fazenda - e resolveram enviá-la para São Paulo, na casa da avó materna, a fim de fazer o curso preparatório para a Escola Normal, quando Dora tinha cerca de doze anos.

Maria José Dupré vai contando a juventude de Dora, sua formação pela Escola Normal e seus primeiros anos no magistério, ressaltando a imensa vergonha e infelicidade que a jovem sentia por ser pobre, não saber tocar piano e pela obrigação de ser professora para ter uma profissão, o que vem ao encontro da hipótese de origem social humilde da maior parte dos docentes. Dora queria ser rica e intimamente invejava a família da tia Elisinha Rodriguez, apesar de criticar suas afetações sociais. A personagem de tia Elisinha é especialmente importante na obra, por tratar-se de uma parenta rica, irmã da avó materna da protagonista, que se casa com seu filho Alexandre alguns anos mais tarde e se vinga de todas as humilhações impostas pela tia-avó e seus mais próximos, que sempre a ridicularizaram por sua condição social humilde e seus modos simples.

A narrativa de Dupré é claramente desenvolvida com base em suas próprias vivências como professora, que orientam a construção social de seu texto literário, rico em simbolismos porque se desenvolve em paralelo com a experiência da autora, o que faz suas personagens “saltarem” da ficção para a vida íntima do leitor, que se identifica com suas lutas, seus intentos, suas paixões tão humanas. Suas linhas são permeadas pelas indagações que a cada momento faz-se a si mesma, impondo a seu texto um caráter psicanalítico, que visa cativar o leitor.

## Éramos Seis

O maior sucesso editorial da autora Maria José Dupré foi a obra *Éramos Seis*, publicada pela primeira vez em 1943, que reproduz a saga e a valentia de uma humilde dona-de-casa da capital paulista, entre os anos de 1910 e 1940. Escrito todo em primeira pessoa, construído como diário, a personagem principal, D. Lola, relembra com pesar a época em que seus quatro filhos eram crianças e seu marido ainda vivia, recordando experiências vividas pela família, num processo de interlocução constante com o curso da história paulista daquele período. É uma obra de grande carga dramática, na qual Dupré expõe os sentimentos de uma mãe que se vê sozinha, após a partida, um a um, dos membros de sua família, e especialmente por revelar episódios da vida de antigas professoras, como Isabel, filha da protagonista e Olga, irmã de D. Lola, tornando-se por isto um rico documento para análise destes perfis.

D. Lola pertence a uma família de professores. Seu pai fora um antigo professor numa escola rural durante muitos anos e depois diretor, sendo imensamente considerado na cidade de Itapetininga, onde vivia, como exemplo genuíno de bom pedagogo, e a quem Lola recorria à memória para educar os próprios filhos.

A irmã, Olga, lecionava na mesma cidade, e mesmo após o casamento com o antigo namorado Zeca, que trabalhava numa farmácia, não deixou de lecionar, para auxiliar o marido nas despesas domésticas, o que sugere a importância do salário da professora no sustento da casa.

Após a morte do marido de D. Lola, a autora descreve as lutas e sacrifícios empreendidos pela mãe para que Isabel concluísse os estudos na Escola Normal, mesmo sem manifestar nenhum desejo de lecionar, mas apenas para *ter um diploma*. A insistência da família em ver a filha formada professora pode revelar a preocupação com o futuro da moça, humilde e com poucas oportunidades de trabalho feminino considerado digno.

Esta obra é importante para destacar a origem social dos docentes e a perspectiva que tinham de si mesmos, de seus sentimentos e suas visões de mundo. Sua narrativa é permeada de críticas à sociedade burguesa, segundo ela, pobre e carente de valores éticos e morais. Alguns aspectos de sua narrativa parecem transpor sua própria experiência docente, exemplificados nos diálogos sobre os arranjos políticos e sobre as visitas dos inspetores de ensino.

Trata-se de obra de uma incrível sensibilidade, benjaminiana no sentido de contemplar uma narrativa singela e genuína, vinculada à rememoração das experiências, sem, contudo, tornar-se simplista.

### **Café e Polenta**

O romance histórico de Luiz Marcondes Rocha, publicado em 1964, relata a vida de três personagens, Bentinho, o pai; Jerônimo, o filho que se torna professor e Aristeu, o neto, que será juiz. São três gerações de uma família abalada por uma tragédia que influenciou consideravelmente suas trajetórias individuais. O enredo discorre sobre a história da imigração italiana e da emergência da lavoura de café no estado de São Paulo, compreendendo um recorte temporal situado entre 1889 e 1963 e, neste íterim, o período em que Jerônimo ingressou na Escola Normal e atuou profissionalmente.

A trama ocorre numa fazenda de café, a Três Marias, na qual o autor desenvolve o enredo analisando os costumes e o cotidiano de trabalhadores italianos e negros, preocupando-se em fundamentar historicamente os fatos que inclui em sua obra, recorrendo à grande imprensa da época, à pesquisa de periódicos e bibliografia sobre o café e a imigração.

Segundo nota do revisor, a obra foi escrita a partir de anotações deixadas por Aristeu, filho do professor Jerônimo, que tinha o hábito de ler biografias, seguindo-se a idéia de pesquisar e escrever sobre sua família, a partir de seu avô, Bentinho, contemplando também a experiência do pai, professor, desde sua origem humilde até as dificuldades em arranjar colocação para lecionar devido a disputas políticas e apadrinhamentos, o que foi discutido pelo autor como se nota pela bibliografia ao final da obra. A bibliografia inclui pesquisa feita em jornais da época e outros instrumentos de imprensa, como os jornais *O Estado de São Paulo*, *A Folha da Manhã*, *A Tribuna*, da cidade de Santos, entre outros, além de revistas como *Revista Conjuntura Econômica*, *Revista dos Tribunais*, *Revista de Comércio e Indústria* e outras. Também há referências sobre a utilização de publicações ligadas à Sociedade Rural Brasileira e ao Instituto Brasileiro de Café.

Dentre os livros pesquisados, destacam-se algumas obras como *História Econômica do Brasil*, de Roberto Simonsen, publicado em 1937, *A Santa Inquisição do Café*, de Benedito Mergulhão, cuja data de publicação não foi localizada, *Sob a Metralha*, de Ciro Cota e Eurico de Góes, de 1925, além de clássicos como *História Econômica do Brasil*, de Caio Prado

Junior, publicado em 1945 e *Populações Meridionais do Brasil*, de Oliveira Viana, do ano de 1920.

A obra foi escolhida como fonte porque o autor, Luiz Marcondes Rocha, desenvolve um romance histórico a partir das anotações deixadas por Aristeu, filho de Jerônimo, um professor, que tem suas experiências formativas e profissionais relatadas, bem como suas angústias pessoais e a percepção que fazia de si e de sua atuação no magistério. Viñao Frago (2004) analisou esta situação ao escrever sobre a suposta autobiografia por trás de textos que se revestem de homenagens ou discursos, o que parece ser o caso desta fonte. Seus estudos revelam uma grande diversidade de tipos de textos autobiográficos, distinguindo-os entre si e conferindo uma modalidade específica aos textos que se originam de um discurso ou uma homenagem.

A história inicia em 1890, quando Bentinho, então com dezesseis anos de idade, perdeu a mãe, assassinada pelo pai. Com a condenação do pai o menino foi obrigado a ser tutelado do fazendeiro Altino, um homem muito severo, de mentalidade conservadora, que prezava as virtudes familiares e não aceitava comportamentos que considerasse libertinos. Os aspectos psicológicos de Altino foram elemento fundamental no desenvolver da trama ao redor do professor Jerônimo, prejudicado pelas concepções conservadoras do fazendeiro, conforme será explicitado mais adiante.

O fazendeiro tratava Bentinho como filho, preparando-o para ser o futuro administrador da fazenda Três Marias. No entanto, o rapaz era extremamente preocupado com seu futuro material, em grande parte pela influência sofrida pelo juiz, Dr. Fonseca, que, por ocasião da escolha de seu tutor, ofereceu conselhos que moldaram sua maneira de conduzir as relações, sobretudo financeiras, e que vão influenciar também sua futura descendência, em especial o filho, o professor Jerônimo, no correr do romance. Este, por sua vez, determinou o modo de pensar a seu filho, o futuro juiz Aristeu.

Na fazenda, Bentinho conhece Julinha, e se casa no ano de 1893. O casamento extingue sua tutela por parte do fazendeiro Altino, mas o rapaz continua trabalhando como administrador da fazenda Três Marias. É a partir deste momento que Luiz Marcondes Rocha inicia a saga da descendência de Bentinho, que vem a ser totalmente atravessada por seus hábitos financeiros.

Após o casamento com Julinha e, principalmente depois do nascimento do filho Jerônimo, começaram as brigas entre o casal, porque a esposa, mãe muito cuidadosa, gastava

demais, do ponto de vista do marido, o que lhe causava profunda indignação, sempre temendo pelo futuro financeiro. Seu medo de ser sempre empregado da fazenda e um dia ser mandado embora, desamparando a mulher e o filho, forçava a esposa a fazer enormes economias. O autor revela que, para Bento, o menino devia ser criado como os tantos “*negrinhos da fazenda, sem o gasto de um tostão*” (p.88) e, por discordar do marido, Julinha fazia doces para vender.

Julinha sonhava ver o filho continuar os estudos na Escola Normal da cidade, e quando Jerônimo completou treze anos, manifestou esse desejo ao marido, que resistiu, por conta do aumento das despesas. No entanto, Bentinho acabou cedendo, em virtude do auxílio do fazendeiro Altino que, neste ínterim, precisou morar na cidade.

Numa dessas ocasiões, concordando com Julinha, Altino sugeriu a Bentinho: “- *O menino vai morar em minha casa (...) Casa e comida ficam por minha conta. Despesa de roupa, de escola, e o mais que tiver, é com você (...)*” (p.90).

Luiz Marcondes Rocha observa que esta anotação foi feita entre 1906 e 1907, sugerindo ser mais ou menos a época em que Jerônimo ingressou na Escola Normal. Pode-se notar que a idade média dos ingressantes é de treze anos, como nos romances *Os Rodriguez* e *Éramos Seis*, de Maria José Dupré. Jerônimo passou a freqüentar a Escola Normal, e lá conheceu Iracema, com quem se relacionou brevemente, e Mafalda, filha de um inimigo político de Altino, com quem se casou.

O fazendeiro Altino só tinha uma filha, Tonietta, e sentia-se responsável por Bentinho como um pai, devido à antiga tutela que o ligara ao menino. Percebendo a angústia do rapaz, compreensivelmente tratou de tranquilizá-lo, dizendo que não desampararia Julinha e Jerônimo caso Bentinho faltasse. Altino tinha uma contenda judicial com um fazendeiro vizinho, Anastácio, de quem contestava 161 alqueires de terra. Posteriormente, com a decisão judicial que favoreceu Altino, Anastácio, homem rude e de temperamento violento, sentindo-se injustiçado, armou uma tocaia para Altino, na qual Bentinho foi morto com um tiro na cabeça, enquanto visitava as terras para escolher os 50 alqueires prometidos pelo ex-tutor. No entanto, um mal-entendido ocorrido assim que Jerônimo entrou na Escola Normal foi importante para os problemas financeiros que o professor viria a enfrentar.

O autor descreve o cotidiano de Jerônimo na Escola Normal, suas dificuldades para conseguir lecionar, seus problemas financeiros, e demonstra elementos fundamentais para a compreensão de um contexto em que paulatinamente a opção pelo magistério foi se



feminizando, tornando-se cada vez menos cara aos homens. A obra também revela um imaginário simbólico atribuído à docência, como o altruísmo e o desapego, sugerindo as contradições entre a segurança de um emprego sólido e a condição remediada. Trata-se de um romance de fundamental relevância para a análise do modo de vida dos professores, para a compreensão de seu lugar social e da visão de si mesmos, uma vez que seu autor, Luiz Rocha, demonstra através da narrativa literária as dificuldades encontradas pelo professor Jerônimo em sua luta para poder lecionar, além de descrever o cotidiano dos normalistas, indicando algumas práticas e currículos da Escola Normal e demonstrar o baixo reconhecimento social oferecido aos docentes e à carreira do magistério, verificados nos diálogos dos personagens.

### **Prelúdios**

Nesta obra o ex-mestre-escola Francisco Cimino reconstrói suas memórias em forma de poesia, contemplando lembranças nas quais se destacam sua infância humilde e seu amor pela carreira docente. Apesar da falta de indicações mais precisas, há sugestões do autor relacionadas a seu período de atividade profissional; alguns dos poemas possuem datas situadas entre as décadas de 1920 e 1940, além de alguns elementos favoráveis que confirmam ser este o contexto de sua dedicação ao magistério, como, por exemplo, os poemas *São José do Rio Preto*, que data de 1924, e *Amparo*, de 1930.

Em 1951, de acordo com o prefácio de Oliveira Ribeiro Neto, ex-presidente da Academia Paulista de Letras, Cimino publicou seu primeiro livro de versos, intitulado *Vigília*. Pode-se supor que a fonte analisada, *Prelúdios*, tenha sido publicada pouco depois, e tal como Maria José Dupré e Léo Vaz, Cimino só tenha se dedicado à literatura após deixar de exercer o magistério.

A obra é dividida em cinco capítulos que contemplam algumas situações observadas neste trabalho: *Reminiscências*, onde descreve basicamente sua infância pobre e algumas experiências infantis singelas, comprovando a origem social humilde da maior parte dos docentes, *Árdua Escalada*, capítulo onde dá ênfase ao início de sua carreira, sugerindo apenas em seu título as tantas dificuldades pelas quais passavam os professores em sua trajetória profissional, *Minha Mãe*, dedicado a seus filhos, no qual descreve a mãe, *Voz Interior*, um capítulo de reflexões sobre a vida e finalmente *Temas de Amor*, em que fala dentre outras

coisas, de sua esposa e oferece indícios do pouco tempo disponível para o amor, devido ao excesso de trabalho, no poema *Daria Tudo*.

Trata-se de obra explicitamente autobiográfica, que apresenta elementos essenciais para a análise da origem social dos professores, bem como significações sociais atribuídas à docência, muito explícitas na obra de Cimino, como a abnegação e o *bom-mocismo*, bastante recorrentes em sua narrativa. O professor Francisco Cimino, após o prefácio de sua obra por Oliveira Ribeiro Neto, escreveu algumas palavras sobre sua vida e os propósitos de seu livro de poemas:

*“É uma ‘história’; a minha ‘história’, a ‘história’ do moleque de calças curtas, ao longo cidadão que festejou Bodas de Ouro; que sofreu os tropeços próprios da vida; que iniciou e concluiu a carreira de Mestre Escola, numa luta de mais de meio século. É só!”* (palavras do autor, sem indicação de página, logo após o prefácio)

Apesar da explícita indicação autobiográfica da obra de Cimino, cabem as considerações de Vinão Frago (2004) sobre as distinções que faz sobre este tipo de texto, que a orientam como uma autobiografia na qual o autor exalta mais a regionalidade e os elementos literários do que propriamente as experiências profissionais, sejam elas acadêmicas ou educativas. Estas referências fundamentam a obra, escrita em forma de poemas e que descreve pouco sobre questões acadêmicas, profissionais e do cotidiano do magistério, preferindo a exaltação e as lembranças locais e regionais, sempre presentes em sua narrativa, também repleta das considerações nostálgicas sobre a saudade que sentia de seus alunos e seu início de carreira, que serão tratadas no terceiro capítulo.

### **Até de repente**

Publicada em 1989<sup>3</sup>, de Carlos de Moraes, é obra de motivação biográfica, na qual o autor, que foi professor normalista, escreve contos de sua própria experiência, sobre sua infância no interior paulista e sobre sua mãe, também professora primária, principalmente no conto *O Banho*, no qual recorda as dificuldades que sentia por ser filho de uma professora,

---

<sup>3</sup> Não foi possível identificar a data da primeira publicação, mas acreditamos ter sido publicação única, dada a ausência de informações na ficha catalográfica, além do tipo de diagramação e impressão, as referências regionais e familiares do prefácio e do marcador.

que o obrigava a tomar banho diariamente, indicando que suas atitudes no âmbito privado da casa se pautavam também pela condição docente, além de revelar aspectos importantes sobre o trabalho feminino, ao constatar que a mãe tinha um salário maior que o do pai.

Morais não se refere à própria condição docente, o que não configura um problema para análise, porque recria a realidade de sua mãe professora, introduzindo observações acerca dos comportamentos socialmente aceitos para se exercer o magistério, o que torna a obra fonte legítima na construção de uma memória da profissão, a par deste estudo.

De acordo com a contracapa da edição utilizada, Carlos de Moraes nasceu em 1922, em Pereiras, fez carreira no magistério paulista, inicialmente como professor primário, passando por diversos cargos até exercer o cargo de supervisor de ensino, no município de Piracicaba. É possível perceber indícios do magistério enquanto *profissão feminina, carreira masculina*, na expressão de Zeila Demartini (1993). O professor também lecionou em nível superior, na cadeira de *Administração e Supervisão Escolar*, da Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP. O professor também colaborou com o Centro do Professorado Paulista, em órgãos como a *Revista do Professor* e no *Jornal dos Professores*.

### **História, Literatura e Linguagem**

Ao escreverem sobre suas vidas ou sobre sujeitos ficcionais baseados em percepções próprias e individuais de análise, consonantes com seu tempo, os autores das fontes escolhidas para este trabalho privilegiaram o poder da palavra para criar uma empatia com seu público leitor, e por meio de relatos supostamente ficcionais, pretendiam dar ciência das condições reais do exercício do magistério e, talvez reforçar e orientar o comportamento do professorado, exigindo de seus leitores um posicionamento acerca das funções docentes e de suas concepções socialmente construídas. As fontes são tomadas como fragmentos de realidade, ao discutirem pré-conceitos estabelecidos sobre o lugar social dos professores.

Ao considerarmos a literatura como socialmente construída, estabelecemos relações que se entrelaçam com as intenções de cada um dos autores analisados nesta pesquisa, pois ao narrarem experiências docentes, possibilitam a discussão sobre seus modos de vida, seus contextos sociais, suas origens, os significados a eles atribuídos e as formas de resistência que praticaram, entre outras, pelo uso da palavra através de suas produções literárias. Nesta

pesquisa, dentre os autores analisados, nem todos exerceram efetivamente o magistério, mas escreveram sobre seu tempo, com elementos de uma época específica. A língua, enquanto processo social, empresta à literatura elementos de enunciação da subjetividade humana, pois que a palavra traz subjacente o valor das lutas sociais, numa perspectiva de análise colocada por Bakhtin (1986).

A perspectiva marxista de Bakhtin sobre o conjunto das obras desvincula seu pensamento do conceito da ideologia alemã, que se caracteriza por uma tradição mais ortodoxa e que não se relaciona à realidade social, uma vez que desconsidera as condições de produção dos discursos sob a perspectiva do lugar material e social dos indivíduos, o que leva a um falseamento da realidade. Bakhtin, ao contrário, introduz uma nova perspectiva a este conceito ao entender a linguagem enquanto cultura, que não pode ser falseada. Valoriza as ações dos sujeitos a partir de seus lugares sócio-históricos para além dos discursos, compreendendo as obras literárias enquanto signos dialéticos das estruturas sociais que traduzem indícios de realidade. Para Bakhtin, as obras literárias, mesmo no caso de texto ficcional, se baseiam em sujeitos reais, em suas ações concretas e na maneira como reagem e interagem com o mundo.

Ao propor a linguagem e a literatura como constructos sociais, ou seja, atribuindo à razão da palavra um instrumento da luta de classes, Bakhtin torna-se referência fundamental na proposta deste estudo, pois, se a linguagem e suas subjacências, dentre as quais a literatura, estão indissolúvelmente ligadas às estruturas sociais são, portanto, valorizadas enquanto cultura, de natureza humana, universal e social, em detrimento a uma dimensão individualizada do mero ato de escrever. Ora, ao tomar a literatura como construção sócio-cultural, Bakhtin também aponta para o lugar da experiência na produção dos discursos humanos, fazendo com que a literatura possa definitivamente ser usada como fonte histórica na perspectiva da história social.

Considera-se a importância do lugar social dos escritores aqui contemplados como intrínseca às suas condições de vida e de trabalho, delineando de algum modo as observações bakhtinianas, do escritor e da própria escrita não como instrumentos culturais prontos, mas como fruto de suas condições particulares, tecidas pelo compartilhamento de relações de seu mundo e de seu tempo, satisfazendo exigências atribuídas a seu caráter e sua posição na sociedade e conferindo veracidade às obras publicadas, ainda que tomadas como ficcionais. O discurso dos professores expresso nas obras tem algo a dizer sobre a situação do magistério e

de suas próprias experiências, que os situa na ambigüidade das relações institucionais e sociais.

Bakhtin valoriza a natureza da fala como inextricável às sociedades e não como um signo individual, desligado de caracteres mais amplos dentro das problemáticas sociais. A fala e as construções oriundas dela, aqui especificamente as literárias, configuram-se como cultura, invariavelmente entrelaçadas às estruturas sociais e às vivências e orientações individuais de cada autor. Deste modo a fala é instrumentalizada, pois se investe de um valor ideológico e se transforma em signo revestido de sentido, numa projeção circular. É como se o livro fosse o instrumento desta fala. Desta maneira, a literatura só existe enquanto materialização da comunicação, que consiste na fala, socialmente construída. Para Bakhtin, *“Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade”* (BAKHTIN, 1986, p.33).

Os elementos da luta de classe, decorrentes da linguagem, segundo Bakhtin, permitem orientar o pensamento no sentido de que os escritores desejaram ser compreendidos por um todo, ou o todo da mesma categoria, no caso dos professores escritores, ou mesmo nos casos ficcionais, onde se criou uma atmosfera favorável às demandas e necessidades de observação do magistério em seus maiores anseios. *“Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída”* (BAKHTIN, 1986, p.38). O pensamento se faz por palavras que tem significados socialmente construídos mesmo quando empregadas em uma obra de ficção. A leitura de Bakhtin possibilita compreender onde se situavam os narradores aqui analisados e qual leitura fizeram de si próprios e de seus contextos.

As fontes literárias não tomam a palavra como mero reflexo do social, traduzindo-se muitas vezes como um posicionamento que os autores determinam para si ou para suas condutas enquanto professores, num exercício em que a palavra, dotada de significações sociais, viabiliza o sujeito das próprias ações. Marina Yaguello, na apresentação da obra de Bakhtin, afirmou que: *“(...) a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios (...)”* (p.14). Esta idéia é importante enquanto relação da palavra com o escritor e a sociedade, observando seus diversos usos como forma de protesto e resistência.

As observações bakhtinianas percebem o valor da palavra enquanto signo de resistência, funcionando como indicador de mudanças sociais. Bakhtin demonstrou que *“O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. O que é que determina esta*

*refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica (...)*” (p.46).

Nesta perspectiva é possível compreender a literatura como lugar privilegiado de crítica social, resistência e protesto contra práticas efetivas e simbólicas de desigualdade típicas das sociedades de classes. Norma Telles, em seu artigo *Escritoras, escritas, escrituras*, mostra como a influência da cultura europeia do século XIX possibilitou a emergência do conservadorismo romântico no Brasil, sempre preocupado em se alinhar aos países mais desenvolvidos, observando que a forma literária do romance foi fundamental para a solidificação da sociedade brasileira pós-republicana, situando-o como produto cultural pronto pela dita dominação para descreverem “*modos de socialização, papéis sociais e até sentimentos esperados em determinadas situações*” (TELLES, 1997, p.402). No entanto, Telles claramente pondera que “*nenhuma visão de mundo ou sistema social tem total hegemonia sobre seu domínio (...)*” (p.401), de forma que as resistências são observadas na leitura cuidadosa das fontes aqui propostas, e que podem ter se configurado, em algum momento de sua produção, como formas efetivas de protesto contra as más condições de trabalho no magistério, além de tradições arraigadas na cultura brasileira, como o evidente nepotismo narrado por alguns autores.

Os autores analisados pertenceram a uma elite intelectualizada que, ao se utilizar da narrativa auto-referencial, foi capaz de veicular suas idéias, tecer críticas sociais e impressões de mundo, distanciando-se do público leitor e de seus pares, mas ao mesmo tempo exigindo algum posicionamento acerca dos fragmentos de realidade descritos em suas obras, ora conservadoras, ora locais de crítica à modernidade. Michel de Certeau (2000) observa as condições presentes muitas vezes de maneira implícita nas obras literárias, no sentido da assimilação de informações que procuram moldar uma determinada população de leitores. Certeau refere-se ao livro como um objeto permeado de valores intrínsecos, que viabilizam concepções dos autores com intuito de formatar as práticas sociais. Neste sentido, os autores das obras aqui analisadas têm certa primazia sobre as idéias e os valores de que dotam suas obras colocando-se acima de seus pares, no caso dos professores que apenas vivenciaram as salas de aula como espaços estabelecidos para suas práticas.

Raymond Williams (1979), em *Marxismo e Literatura*, propõe a linguagem enquanto ativa, parte da sociedade, em detrimento a um caráter meramente idealizado ou instrumentalizado desta forma de expressão. Como Bakhtin, Williams toma a linguagem

enquanto força de valor social, que se liga às estruturas sociais e às mudanças do curso da vida. Williams defende também o caráter prático da linguagem, notadamente porque se constitui enquanto inerente à vida humana. A definição de linguagem inclui sempre pessoas em determinado tempo e espaço, logo, Williams demonstra que a língua não é nem fruto de uma criatividade individual e idealista, e nem, por outro lado, reflexo de uma materialidade, criticando o marxismo ortodoxo que trata a linguagem como mero reflexo da realidade, desconsiderando que ela é praticada e instituída juntamente com as relações sociais. Assim, a linguagem é essencialmente histórica. Para Raymond Williams, a linguagem fala da experiência, que seria o meio termo entre o *sujeito* e o *objeto*. “(...) a linguagem é a articulação dessa experiência ativa e em transformação; uma presença social e dinâmica no mundo” (p.43). Toda sua argumentação é feita no sentido do entendimento da linguagem enquanto atividade constitutiva na qual os sujeitos se entendem como sociais. Williams reafirma o valor da linguagem como “(...) um processo material característico – a criação de signos – e, na qualidade central de sua caracterização como consciência prática, está envolvido desde o início em todas as outras atividades humanas sociais e materiais” (p.44).

Em suma, a abordagem marxista de Williams relaciona-se com as concepções bakhtinianas nas quais o signo da linguagem é social e justamente por isto se reveste de características subjacentes ao humano. Logo, é impossível aos autores aqui analisados se distanciarem de seus objetos e de suas implicações pessoais. Suas obras estão repletas de significações que podem ou não visar um posicionamento do público a que se destinam. Neste caso em particular, já observamos que a linguagem literária pode ter sido intencionalmente usada com o intuito de levar os leitores a um posicionamento acerca das questões levantadas nas narrativas, para as quais os autores forneciam suas próprias impressões tornando-se formadores de opinião. Williams ressalta que o signo deve se relacionar com o mundo e seus anseios “(...) para que seja um signo de relação comunicativa entre pessoas reais, usando inicialmente apenas seus próprios poderes físicos para expressá-la” (p. 46).

Especificamente sobre a literatura, Williams, assim como Bakhtin, considerou que enquanto fenômeno de linguagem, a literatura também acompanha os movimentos da história, e evita tecer conceitos prontos sobre a atividade literária, já que suas formas vão se transformando. Para Williams, a literatura constitui evidência decisiva na forma particular do desenvolvimento social da linguagem. As considerações deste autor são pertinentes ao trabalho proposto porque relacionam a atividade dos escritores como uma leitura subjetiva

típica de seu tempo, ou seja, Williams afirma que os autores escreveram com elementos de uma época, o que torna suas narrativas legítimas de análise histórica.

### **A construção de um conjunto documental: romances, memórias e poemas auto-referenciais**

Viñao Frago (2004) demonstrou que a narrativa auto-referencial remete a uma experiência particular, muito própria das condições existenciais, que evidencia diversos aspectos da vida íntima, na qual os sujeitos tacitamente aceitam que o que escrevem poderá ser lido por alguém, ainda que de forma não intencional ou despreziosa, numa concepção diversa da dos diários íntimos, por exemplo. Para Frago (2004), tais escritos são considerados “literatura auto-referencial”, em que os sujeitos falam ou referem-se a si próprios, ainda que sob a aparência textual de uma novela. As obras de Maria José Dupré utilizadas nesta pesquisa, por exemplo, parecem sintetizar o conceito de Frago sobre a literatura auto-referencial, uma vez que suas narrativas oferecem indícios de sua vida e de sua experiência docente, sem, no entanto, explicitar a condição autobiográfica de sua obra. Frago afirma que os ego-documentos são os “(...) *textos nos quais o sujeito fala ou se refere a si mesmo; nos quais o eu encontra refúgio e se converte em elemento de referência*” (FRAGO, Viñao, 2004, p.337).

Embora seja claro que toda obra se traduz em elementos de referência do próprio autor, o que já a qualificaria nas descrições propostas por Frago, as fontes se diferenciam enquanto auto-referenciais na direção dos sentidos conferidos ao magistério e à profissão, havendo indícios de que os personagens foram construídos e/ou inspirados pela própria experiência, de modo direto ou não.

Para Frago (1997) “(...) *em toda la literatura de ficción hay elementos autobiográficos.*” (p.2) O autor ainda escreve sobre a dificuldade para o historiador distinguir entre a realidade e a ficção, afirmando que:

*“El problema para el historiador es como distinguir, en estos dos casos, entre realidad y ficción. Y entre los diversos tipos de realidad: la que tiene su origen en los hechos y La que nace de los sentimientos y emociones que conformam los recuerdos. Um mismo relato puede alterar nombres, fechas, lugares e incluso circunstancias y ser, sin embargo, veraz en La vivencia de lo narrado.”* (p.3).



Frago pondera que a imaginação e as lembranças sempre se confundem na vivência do narrado, sem que por isto o relato perca seu valor histórico, uma vez que é muito difícil para qualquer autor escrever sem abarcar elementos de sua vida, seja da infância ou juventude, seja da vida profissional. Por isso, “*Todas las obras de ficción contienen, así pues, elementos autobiográficos más ou menos conscientes y em algunas de ellas, además, dichos elementos tienen un peso y una importância específicas. (...)*”(p.4).

Os estudos de Vinão Frago sobre as autobiografias e memórias indicam ainda as situações em que os memorialistas escrevem utilizando subterfúgios narrativos, como o uso de terceira pessoa, caso das fontes *Os Rodriguez*, *Éramos Seis*, *Terra Roxa* e *Café e Polenta*, o que sugere indícios de uma suposta ficção como estratégia narrativa para veiculação de idéias. O autor também demonstra as condições autobiográficas de fontes nas quais o professor parece mais preocupado em relatar suas considerações pessoais e habituais do que propriamente do ensino, caso de *Prelúdios*, obra na qual Francisco Cimino exalta, para além de suas qualidades, o exercício profissional do magistério, recheando sua narrativa de romantismo acerca das funções docentes. Vinão Frago também abordou as situações nas quais o autor escreve mais uma obra literária que uma autobiografia ou um livro de memórias no sentido estrito, combinando e (re)criando ficção e realidade, como parece ser o caso da obra *Até de Repente. O Professor Jeremias*, escrito em primeira pessoa, está construído como se fosse um relato autobiográfico, embora se desenvolva como ficcional, de modo que se inscreve nas situações onde o autor pretende escrever como literato, em detrimento a uma autobiografia, combinando elementos de sua própria vivência com outros, meramente fictícios.

*Café e Polenta* situa-se numa posição específica de análise, caracterizada por Frago pela construção de textos cuja escrita foi motivada por uma homenagem. Neste sentido, vale recordar que a obra foi escrita a partir de anotações do filho de um professor, que decidiu escrever uma biografia da família, a partir de seu avô.

O romance *Terra Roxa* parece não se encaixar nas situações autobiográficas propostas por Frago, tratando-se de obra literária ficcional aonde não há indícios de que seu autor tivesse exercido o magistério, embora se refira a atuação social e profissional de uma professora, em terceira pessoa e sob uma construção ficcional, apesar de ter escrito influenciado por um acontecimento real, a grande geada de 1918, o que confere um caráter de veracidade à sua obra, na qual a professora pode ter sido intencionalmente criada para

denunciar uma situação incômoda ou, ao contrário, propor e reforçar os lugares sociais do magistério, já na época de seu contexto de produção puramente feminino. Neste caso específico, o que torna esta obra elemento de análise é a linguagem, não ficcional, mas social.

A importância da reconstrução dos contextos de produção das obras analisadas parte do princípio da impossibilidade do fazer histórico sem antes observar os lugares sociais de onde vêm os objetos de análise. Pierre Bourdieu (1996) destaca a questão da reconstrução dos contextos sociais, numa visão pluralista que identifica os autores como indivíduos capazes de fornecer sentido e alguma lógica à própria existência, sob pena do reducionismo do objeto em mero lazer, destituído de crítica científica. Bourdieu considera impossível a compreensão das trajetórias individuais sem o prévio conhecimento dos lugares sociais nos quais se desenvolveu a história narrada, o que denomina por *superfície social*. Giovanni Levi (1996) escreve sobre esta importância, baseando-se no filósofo, para quem seria *ilusão biográfica* a mera utilização de relatos sem a prévia reconstrução dos contextos onde se deram as lutas e as vivências daquele que será biografado ou terá sua história contada. Já observamos que o indivíduo age e reage numa pluralidade de espaços de interesse, sendo inconcebível a mera transposição de fatos de qualquer vida para o plano historiográfico. Bourdieu afirma que “(...) *uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história*” (p.183).

Com base no conceito de superfície social de Bourdieu (1996), procurou-se pensar as obras literárias como parte de uma realidade educativa, na qual os professores relataram não só experiências docentes, mas também condições existenciais, não surpreendendo que muitos deles não queriam o magistério como carreira, talvez certos das dificuldades que teriam em incorporar o *habitus* professoral imposto socialmente.

Bourdieu (1996) ainda coloca como pressupostos críveis para o estudo de biografias e autobiografias o fato de que as vidas expostas se constituem num todo e que muitas vezes quis o autor expor, subjetiva ou objetivamente uma intenção educativa, de modo a abarcar um determinado tipo de público a que se orientam estas leituras. Portanto, para o filósofo, a obra literária no sentido aqui expresso subjaz um valor educativo. Considera-se que as obras literárias transitam numa ambigüidade, circulando tanto quanto valor educativo, expresso por Bourdieu, quanto para denunciar ou dar ciência das lutas internas do magistério, conforme proposto por Bakhtin.

Todos os professores descritos nas fontes agiram e pensaram de acordo com elementos de seu tempo em relação ao progresso que seria alcançado pela educação republicana. Esta visão, impregnada de positivismo e racionalidade seja pelas vertentes higienistas ou pela missão regeneradora atribuída aos professores, se expressa, refletida e refratada nas obras, nas quais as angústias dos mestres se demonstram como resistências ante as qualidades altruístas e abnegadas, que sofriam impacto diante da realidade com que se viam obrigados a lidar diariamente, como a falta de instalações adequadas, principalmente no interior, a sujeira, as doenças das populações rurais, as resistências por parte dos pais dos alunos, as dificuldades em efetivar o exercício profissional, a falta de perspectivas.

## CAPÍTULO 2

### DIFERENTES HISTÓRIAS, PROBLEMAS COMUNS

“- *Pois vamos lá ao templo da instrução!*”  
(Rubens do Amaral, 1934, p.37).

Ao longo do trabalho com as histórias escolhidas, foi possível verificar alguns aspectos muito peculiares sobre a condição social dos postulantes ao magistério, ainda que não o exercessem efetivamente ou não o desejassem enquanto ocupação.

Em todas as fontes pesquisadas os professores são descritos como oriundos de famílias socialmente humildes e que, devido à falta de outras opções, abraçaram a docência como ocupação. Há casos em que estes professores viveram em famílias desestruturadas financeiramente, em virtude de desgraças ou infortúnios sofridos, sem obrigatoriamente terem sido pobres, mas que em determinados momentos de suas trajetórias, o magistério pareceu-lhes a melhor, senão a única opção de carreira, o que consolida comparações entre a importância social atribuída ao magistério e as demais ocupações, socialmente valorizadas no contexto republicano. Marta Maria Chagas de Carvalho (2003) observa a necessidade de se repensar a educação nos primeiros anos da República, a fim de orientar e preparar os caminhos para o progresso, o que, naturalmente, significava regenerar as massas populares, vistas como ameaçadoras em relação àqueles ideais. Carvalho remete à educação como obra de moldagem de um povo, correspondendo aos anseios da elite, sobretudo durante a década de 1920, quando intelectuais identificaram a *amorfia* do povo como o grande entrave ao progresso que se instalaria no Brasil após o fim da Monarquia.

Apesar de todo o discurso e esforço a respeito da educação enquanto parte do grande projeto regenerador da nação, típico dos primeiros anos republicanos, que fazia da “missão” dos professores algo sagrado, uma vez que lhes era exigido características e posicionamentos para além de suas atribuições docentes, tais como desapego, altruísmo e retidão moral, como se pode observar em boa parte das narrativas, os professores não possuíam destaque social. Se, por um lado, o ideário republicano os elevava à condição de heróis nacionais, por outro, os baixos salários, a precariedade das condições de trabalho e a ausência de infra-estrutura favoreciam a imagem romantizada da profissão. Eventualmente surgem nas fontes perfis

femininos mais abastados nas Escolas Normais, situações que quase sempre são descritas como uma preparação para que as moças adquirissem uma boa cultura geral e se tornassem melhores candidatas a um possível casamento. Apenas esta situação já permite observar a ambigüidade com que se pensava os professores, culturalmente ricos e importantes socialmente, sem, no entanto, desfrutar de destaque sócio-financeiro nos contextos em que atuaram.

As fontes também demonstram que paulatinamente o magistério de primeiras letras deixou de ser atrativo para os homens, basicamente pelos baixos salários pagos, situação que se agravou pela crescente feminização do magistério, que por muito tempo constituiu-se na única oportunidade das mulheres ingressarem no mercado de trabalho considerado *honesto* para o gênero feminino. Entre os séculos XIX e XX, a industrialização e a urbanização possibilitaram oportunidades de trabalho mais bem remuneradas para o homem, com a agravante dos discursos positivistas que insistiam na sugestão das mulheres como maternais, prontas e *naturalmente* feitas para o magistério, o que também contribuiu para o seu depauperamento enquanto atividade profissional. Para as autoras Zeila Demartini e Fátima Antunes (1993), no artigo *Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina*, no final do século XIX fervilhavam idéias a respeito das diferenças entre os gêneros, principalmente relacionadas ao caráter, temperamento e raciocínio feminino, que influenciaram as medidas educacionais da época, com a massificação do ingresso de mulheres no ensino primário. As autoras demonstram como esta situação configurou-se num aspecto de ascensão da carreira para os poucos homens, que ficavam responsáveis pelos altos cargos do ensino e que às mulheres, ao contrário, restringiam-se às salas de aula. Com relação às diferenças que se creditava aos gêneros, Guacira Lopes Louro (1986), no artigo *Prendas e antiprendas: educando a mulher gaúcha* observa que:

*“Nas primeiras décadas do século XX mudam os argumentos para justificar as diferenças na educação ou no tratamento social entre homens e mulheres. Agora se empregavam menos explicações genéticas ou biológicas, passando-se a usar mais explicações psicológicas. Assim, diziam os mais avançados que o sexo masculino não era superior ao feminino, mas que tinham cada um atributos naturais diferentes. Essas diferenças se referiam ao temperamento, caráter, tipo de raciocínio, o que levava que as mulheres fossem naturalmente dóceis, submissas, sensíveis, cordatas e dependentes, e os homens, fortes, agressivos, independentes. Elas, intuitivas, pacientes e minuciosas; eles, lógicos, organizadores, criativos, mais capazes de generalização e síntese. Por esta ideologização dos papéis também seria consequência natural que ao homem ficassem*

*atribuídas as funções decisivas e públicas da organização social, e à mulher as tarefas menores e mais interiorizadas. Ainda como corolário destas imagens, os homens estariam mais destinados às atividades científicas, e as mulheres às artísticas; isto numa sociedade em que as primeiras são mais valorizadas” (p.29).*

A percepção conservadora dos problemas brasileiros enquanto responsabilidade exclusiva da escola relaciona-se também ao lugar que se conferiu ao feminino em meio ao processo educacional republicano, numa relação circunstancial que imbricou-se do *instinto natural* das mulheres e de sua *inclinação* ao magistério, que Guacira Lopes Louro (1986) define como uma simples engrenagem de manifestação de poder:

*“Tal discurso é comum dentro do pensamento positivista do século XIX, que vê a mulher como de natureza complementar ao homem, tendo portanto características diferentes das dele e devendo ser educada, mas com objetivos específicos. Esta mensagem positivista é ainda a dominante no início da República, sempre se salientando a função maternal da mulher. Sua educação deve ser feita no sentido de que ela será a responsável pelos homens de amanhã. A finalidade da educação da mulher não estava portanto nela mesma, mas fora dela, na sua extensão, que são os seus filhos” (p.28).*

Noutro trecho a autora afirma que a suposta vocação feminina para o magistério: “(...) *foi usada para manter a profissão do magistério como carreira feminina, para ligá-la com um ideal de sacerdócio e em conseqüência com a aceitação de baixa remuneração” (p.53).*

Por outro lado é evidente que as mulheres aproveitaram a *inclinação natural* para afirmar-se numa sociedade de homens, uma vez que as Escolas Normais oportunizaram a elas um lugar de protagonista em sua história. Esta consideração é importante, pois qualifica as mulheres enquanto sujeitos de sua existência, não enquanto objetos de manifestações de poder, mas resistentes e participativas da mudança que se fazia no curso das próprias vidas.

As orientações que justificavam as diferenças entre homens e mulheres ajudaram a consolidar a idéia de que a elas cabia naturalmente o magistério de primeiras letras, tanto por conta do instinto maternal que lhes foi socialmente imputado, tanto pelo caráter profissional transitório do magistério. O trabalho fora do lar, para as mulheres, além de complementar, era visto como uma espécie de passatempo, sem obrigações de profissionalização e, em contrapartida, de justa remuneração, fatores que se traduziram numa procura cada vez menor de homens pelo magistério e de um aumento considerável de mulheres interessadas, sobretudo

pela possibilidade de fugir do reduto doméstico e adquirir algum conhecimento, outrora vetado a elas. Assim, o magistério configurou-se pouco a pouco como uma opção feminina de trabalho fora do lar, ainda que a visão conservadora e romântica da profissão e do próprio gênero feminino o transformasse num mero desdobramento das funções domésticas da mulher. Ao desenvolverem um trabalho fora do lar por um período parcial, as mulheres não deixariam de se ocupar das lides da casa, reafirmando seu caráter efêmero ou de pouco profissionalismo. Guacira Lopes Louro (1986) observa que “(...) *a própria história da profissão de professora primária se desenvolveu carregada da ideologia de ser uma profissão feminina, onde amor e dedicação maternal eram componentes tão ou mais valorizados do que conhecimento e competência técnica*” (p.53).

O magistério no Brasil passou a ser considerado trabalho feminino basicamente no final do século XIX e início do XX, cujo processo de industrialização produziu e originou discursos direcionados à inevitável mão-de-obra feminina, ao mesmo tempo em que as mulheres tornaram-se mais numerosas que os homens nas Escolas Normais. Norma Telles observa: “*As escolas normais, onde quer que surgissem, atraíam grande quantidade de moças, pois foram, durante anos, uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e de carreira.*” (1997, p.411).

No início, constatou-se a necessidade de que houvesse professoras, para que elas se ocupassem da educação de meninas, mas, observa-se que com a crescente saída dos homens, que iam deixando o magistério atrás de melhores condições, até mesmo os meninos passam a ser educados por mulheres. Guacira Lopes Louro (1997), no artigo *Mulheres na sala de aula*, diz que este processo foi alvo de muitas resistências por parte dos que se opunham ao trabalho da mulher fora do âmbito doméstico. A autora afirma que a polêmica se dava às voltas com a suposta falta de condições que se ajustavam como típicas do cérebro da mulher, que, sendo inferior ao do homem, não era confiável, mas ao mesmo tempo ganhava força a hipótese da natural tendência ao magistério, por conta da feminilidade e da extensão dos trabalhos domésticos, o que caracterizava cada professora como uma espécie de *mãe espiritual* de seus alunos.

Apesar do determinismo explícito no raciocínio de que por conta da excessiva demanda feminina nas Escolas Normais os homens se afastaram da profissão, na verdade, o poder parece ter correspondido a esta idéia tão regeneradora, de mulheres trabalhando como professoras, que custaria tão pouco ao processo formal educativo no Brasil. Verificamos em

nossas fontes que os salários dos professores eram realmente baixos e muitas vezes insuficientes para manter a família com relativo conforto. Em *O Professor Jeremias*, o professor conta ao filho:

*“A nossa casa de Santo André, com ser das de mais avultado aluguel, estava bem longe de ser uma casa como D. Antoninha entendia que uma casa tem de ser. Era velha, mal distribuída de quartos e, além do mais, pequena. Mesmo para nós três, Joãozinho, reconheço que era pequena. Quanto a criados, porteiros, chauffeurs, e outros servos, quem é que já viu dessas coisas em casa de mestre-escola? As cozinheiras, das poucas que havia em Santo André, saíam com o primeiro ordenado e não raro D. Antoninha ia para o fogão, onde crestava os dedos, o que julgava, muito justamente, desagradável. E ela não deixava de repetir, sempre que vinha a hipótese:*

*– Até dá vergonha de ir para o Grupo com estas mãos de cozinheira...!”*  
(p.216)

O magistério, no entanto, possibilitou aos professores alcançarem algum status intelectual, apesar de não possuírem destaque financeiro, mas principalmente com relação à sua origem social, quase sempre humilde.

Jeremias relata sua passagem pela Escola Normal, ressaltando que o que mais gostava era de ter colegas do sexo oposto: *“Mas o mais importante da minha nova vida é que eu passara a ter colegas de vários sexos”* (p.68). Demartini e Antunes (1993) observaram que a partir de 1880, em São Paulo, as aulas na Escola Normal passaram a ser mistas, mas havia entradas diferentes para alunas e alunos. O professor Jeremias conta que dentro da Escola o isolamento entre os gêneros era importante para fornecer um ar de seriedade e de lugar de honra à Escola, conforme relata:

*“A ala direita do prédio da Escola abrigava as alunas, enquanto que nós outros ficávamos na esquerda. Isolamento completo. Mas, por uma tendência inexplicável, os alunos das duas alas procuravam-se mirar reciprocamente. Por toda frincha, desvão, fenda, altos de muro, greta, rombo, talisca, fresta ou fechadura, por onde um olho pudesse esgueirar-se, à espreita, lá se encontravam nossos olhares, sequiosos de contemplação mútua”* (p.70-71).

O professor Conrado é o diretor, descrito como um homem que exigia muita disciplina e vigiava as relações entre os gêneros, evitando ao máximo que conversassem ou tivessem algum tipo de relacionamento. Numa das cartas que escreve ao filho, o professor recorda: *“(...) Conrado era severo a respeito do comércio entre os dois gêneros”* (p.73). O trecho



também demonstra a disposição da carreira ser feminina apenas na sala de aula, com os cargos mais altos serem sempre ocupados por homens.

Em *Café e Polenta*, por ocasião de uma conversa com o diretor do Grupo Escolar onde estudava seu filho Aristeu, Jerônimo, muito satisfeito com o desempenho do menino, então com catorze anos, confessou-lhe a intenção de torná-lo professor também, a despeito de todas as dificuldades que havia tido desde o início de sua carreira, mas é prontamente destituído da idéia, pelo próprio diretor do Grupo:

Disse o diretor: “– *Quero crer, Professor Jerônimo, que o senhor vá aproveitar a inteligência de seu filho. Que pretende fazer?*

– *Nada sei ainda. Minha primeira intenção foi torna-lo professor.*

– *Não faça isso! Não quero desmerecer a sua carreira, aliás, a nossa, mas o fato é que o interior paulista já está com várias Escolas Normais, começando a se apresentar dificuldades para os recém-formados. Além disso, a carreira não oferece a mesma oportunidade de incentivos, como muitas outras.*

– *Que é que me aconselha então?*

– *Prepare-o para a Faculdade de Direito. No próximo ano, reforce-lhe as aulas, contratando o padre Rogério para aperfeiçoá-lo em Latim, Filosofia, Literatura e Português. O padre tem preparado com sucesso vários alunos.*

– *Tudo vai depender das despesas. Em São Paulo a vida é demasiadamente cara.*

– *Não é tanto assim. Além disso, é preciso que o senhor se convença de que a melhor herança que um pai pode deixar ao filho, é uma boa educação. Quando chegar a ocasião propícia, fale comigo. Conto em São Paulo com alguns bons amigos que poderão ser úteis.*”(p.153).

Este diálogo indica a forma como os professores se reconheciam e à sua profissão, menor e desvalorizada socialmente, em relação às carreiras tradicionais de maior destaque, como o direito, a engenharia e a medicina, visão posteriormente alargada pela inclusão de cursos acadêmicos de Administração, Economia e Odontologia.

Neste caso ainda é possível evidenciar o processo de feminização do magistério, que, ao mesmo tempo em que possibilitou às mulheres uma oportunidade além das lides domésticas, sepultou ao homem a carreira do magistério de primeiras letras, visto que paulatinamente a profissão transformou-se num espaço próprio do feminino, estereotipado e funcionalizado desta maneira, afastando os poucos homens que pretendiam se tornar mestres-escola, além de identificar a relação entre profissão e carreira tecida no estudo de Demartini e Antunes (1993), que afirma a facilidade nas promoções para os homens, situação recorrente nas fontes, cujos diretores e supervisores descritos sempre pertencem ao sexo masculino.

As fontes escolhidas não diferenciam gênero, neste caso, mas sugerem uma leitura diferenciada para homens e mulheres professores, sobretudo nos aspectos pertinentes ao salário e às oportunidades profissionais, uma vez que as professoras recebiam menos que os homens na mesma ocupação, algo considerado normal e digno, lembrando que a renda obtida do trabalho feminino configurava-se como complementar, enquanto aos homens cabia o sustento do lar e todas as implicações dos encargos da família, causando pouco a pouco o maior desinteresse dos homens para com a ocupação docente. Novamente recorre-se ao artigo *Magistério Primário: Profissão Feminina, carreira masculina* (1993), no qual as autoras afirmam que: “(...) uma vez integradas ao magistério, as mulheres sentiam o peso do preconceito em relação ao trabalho feminino entre o próprio professorado (...) as professoras levavam desvantagem em relação aos professores em termos de carreira e remuneração (...)” (p.7).

A respeito do trabalho feminino e da renda que as mulheres professoras traziam para o lar, é necessário salientar a importância desta na composição financeira familiar, quando muitas vezes as professoras recebiam mais que os maridos, freqüentemente de posições sociais ainda mais humildes. Esta situação pode ser encontrada na narrativa de alguns dos professores analisados, como Carlos de Moraes, na obra *Até de Repente*, que recorda o fato do pai sentir vergonha de precisar do auxílio financeiro oriundo do trabalho da mãe, sugerindo ainda que o salário da mãe professora era maior do que o salário do pai, escrivão da Coletoria Estadual, de acordo com o prefácio da obra, e que sofria amargamente com a situação, conforme a narrativa do filho:

*“Aí chegava o pai. A cara cansada, o passo arrastado, tirando a gravata, ante nossa admiração, respeito e agradecimento. Afinal, era ele quem surtia a casa com seu trabalho e pagava todo nosso conforto. Esta imagem se mantinha, através de vários artificios, apesar de a mãe também ganhar seu salário, como professora primária. Ele era a figura do tesoureiro; administrador do dinheiro da casa, que afinal de contas era comum, pois eram casados com comunhão de bens. Desta forma como a mãe não recebia o dinheiro dela e aceitava a ‘caixinha comum’, comandada pelo marido, o pai manteve a posição que, aliás, era outorgada a todos os maridos pela nossa cultura patriarcal. Mesmo assim, o pai amargou a vida inteira ser considerado ‘chupim’ e só se submeteu à condição de ‘depende da mulher’ por dois motivos: a determinação da mãe de exercer o magistério, que naquela época era uma honra, e o nível de vida que levavam. E existia ainda um pormenor importante, que eu e meu irmão explorávamos, de vez em quando, em tom de brincadeira: o pai ganhava menos que a mãe. Esse amargor ele conseguia disfarçar, misturando o dinheiro, escondendo as quantias separadas. Até morrer, nós nunca conseguimos arrancar dele o quanto ele ganhava.”* (p.65-66).

As palavras de Morais demonstram a determinação feminina em exercer o trabalho fora do lar e a angústia do homem em precisar do dinheiro da mulher, consolidando a idéia do salário das professoras como algo complementar à renda dos maridos, fato cada vez mais recorrente com a maciça entrada das mulheres nas Escolas Normais, e que também sugere um salário de reforço, jamais o principal meio de sustento da casa. Guacira Lopes Louro (1997), no artigo *Mulheres na sala de aula* revela a condição de salário complementar atribuído aos rendimentos obtidos pelas mulheres professoras:

*“Dizia-se (...) que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de ‘um só turno’, o que permitiria que elas atendessem suas ‘obrigações domésticas’ no outro período. Tal característica se constituiria em mais um argumento para justificar o salário reduzido - supostamente, um ‘salário complementar’. Com certeza não se considerava as situações em que o salário das mulheres era fonte de renda indispensável para a manutenção das despesas domésticas.”* (p. 453-454).

Em consonância com a fala desta autora, percebe-se em algumas fontes que o salário feminino era indispensável, e às vezes, essencial para o funcionamento do lar. Na obra *Éramos Seis*, a personagem Olga, professora primária, manteve-se no emprego, lecionando num Grupo Escolar, mesmo após o casamento com Zeca, que trabalhava numa farmácia, *“Para auxiliar o marido.”* (p.46).

Confirmando uma disposição da época das histórias narradas, nas falas dos personagens o salário feminino aparece como complementar secundarizando a posição da mulher. No dia a dia, no entanto, este salário configurava-se como fundamental e não apenas um complemento.

Em *Terra Roxa*, o autor, Rubens do Amaral conta que a professora da fazenda, D. Margarida ganhava mais que o marido. Numa conversa com o amigo jornalista que visitava a fazenda, Barros, o fazendeiro, falou sobre o marido da professora:

*“(...) Vivia vadiando por ahi. A senhora, que é o chefe da familia, arranhou um meio de obrigar-o a trabalhar: pediu-me para elle o emprego de escrivão da fazenda e conseguiu vê-lo ganhando cem mil réis mensaes. Com os trezentos della, fazem uma renda bem boa para quem não paga casa, luz, lenha, leite, fructas e verduras.”* (p.33-34).

A situação de mulheres trabalhadoras ganharem mais que os maridos era relativamente comum, sobretudo entre as classes populares, e, segundo Cláudia Fonseca (1997), os baixos

salários dos homens só supririam as necessidades domésticas “*por um milagre*”. (p.516). É bem verdade que as mulheres pobres ocuparam-se basicamente de serviços domésticos, tais como lavadeiras, engomadeiras, costureiras, mas o magistério, ao longo do tempo, foi se constituindo e se fortalecendo enquanto carreira feminina de destaque, além de considerado socialmente como uma das únicas formas de trabalho honesto e relativamente bem remunerado para o sexo feminino. Mesmo nos casos em que era evidente que o sustento do lar ficava a cargo da mulher, o trabalho feminino era sempre visto como complementar à renda do marido, algo que pode ser bem evidenciado na narrativa de Carlos de Moraes, sobre sua mãe.

Em *Os Rodriguez*, a professora Dora sonhava com o casamento com o primo rico e depois de casada jamais voltou a lecionar, sugerindo que nem sempre a escolha pelo magistério dava-se em condições tão altruístas conforme os pensamentos românticos e conservadores que dotavam o magistério de uma espécie de *aura* santificada, que transformou os professores em seres quase sacerdotais e por isso mesmo sem necessidade de justa remuneração. Muitas vezes, como no caso de Dora, lecionar era uma atividade transitória e imposta por conjunturas específicas, e este caráter de profissionalismo efêmero do magistério era tido socialmente como descompromisso ou mesmo como falta de seriedade para com o trabalho feminino fora do lar, o que, certamente, ajudou a difundir e cristalizar a idéia dos poucos salários pagos às mulheres professoras.

Antes do casamento, quando ainda vivia com os pais numa chácara, Dora planejava a compra de utensílios domésticos para a mãe com seu próprio salário, visto que os pais, muito pobres, não poderiam comprar.

*“Sentou-se à mesa para almoçar; tudo era tão pobre na casa. Examinou os talheres, eram tortos; a louça desbeijada. Copos grossos e feios, toalha remendada em muitos lugares. Com o ordenado do próximo mês, compraria louça nova para a casa, a mãe teria uma surpresa. Quem sabe mais tarde, alguns talheres também.”*(p.51)

Apesar do caráter transitório e dos salários reconhecidamente baixos, as fontes sugerem que a remuneração das professoras era fundamental para o lar, possibilitando a dinamização da economia doméstica, principalmente quando o marido ou os pais eram ainda mais humildes. Este caráter, no entanto, também solidificou a idéia de que aos homens era necessário procurar outras opções profissionais que não o magistério, sob pena de que em constante desvalorização social, não pudessem sustentar sua família, algo impensável numa

sociedade burguesa e conservadora, na qual ao homem cabia o papel de provedor do lar. Demartini e Antunes (1993) observam que: “*Os homens, em virtude de sua condição de ‘chefe de família’, tendiam a procurar profissões mais rentáveis*” (p.7).

Em *Éramos Seis*, Maria José Dupré também trata da entrada feminina no magistério por falta de melhor opção. A filha da protagonista, Isabel, foi praticamente obrigada pela mãe a concluir os estudos na Escola Normal, apesar de seus veementes protestos. Dupré descreve a trágica situação financeira da família após a morte do pai, com momentos de privações e necessidades que levaram todos os filhos homens a abandonar os estudos para trabalhar, exceto Isabel, que por vontade da mãe continuou freqüentando a Escola Normal. A irmã mais velha de D. Lola, Clotilde, que vendia doces caseiros em Itapetininga, veio morar com a família em São Paulo e sugeriu à irmã que comprassem um bom forno para aceitarem encomendas e sustentarem a casa. Isabel insistia com a mãe em deixar os estudos para trabalhar, queria ser datilógrafa:

*“Nessa época, Isabel quis deixar os estudos para aprender datilografia e se empregar; precisou muita energia e conselhos para ela desistir do projeto; queria trabalhar para comprar vestidos e sapatos. Era muito vaidosa e não se conformava com a pobreza.*

*Todos os dias tinha uma reclamação a fazer e ia para a escola chorando; um dia porque os sapatos estavam velhos demais e “o que as colegas iriam pensar?” Outro dia porque a blusa tinha um remendo e não queria vesti-la mais; outro dia porque não tinha um bom casaco para o frio e sentia vergonha de ir só com a blusa de malha.”* (p.98)

Mesmo com todos os pedidos da moça, a família empreendeu todos os sacrifícios possíveis para que ela continuasse freqüentando a Escola Normal. Esta insistência pode ser atribuída ao fato de que as oportunidades de trabalho fora do lar para o sexo feminino eram escassas, algumas ainda consideradas inadequadas para “moças de família”, sendo que o magistério constituía-se numa carreira respeitável para as mulheres, conforme Bruschini e Amado (1988), que afirmam que: “*Até a década de 30, o magistério era a única profissão feminina respeitável e a única forma institucionalizada de emprego para a mulher de classe média*” (p.6). De acordo com a narrativa, Isabel teria treze anos ao ingressar na Escola Normal, no ano de 1926. Outras carreiras para moças ainda se mostravam tímidas, como a própria profissão de datilógrafa. Além disso, o magistério tinha a preferência de muitas famílias porque também preparava as moças para serem boas mães e esposas, e o romance demonstra claramente a vontade da mãe da normalista, que, numa conversa com o marido,

chamou a atenção sobre a beleza incipiente da filha, que a cada dia ficava ainda mais bonita, o que facilitaria um “*bom casamento*” (p.82).

Bruschini e Amado (1988) demonstram esta situação afirmando que a passagem pela Escola Normal poderia garantir às moças, além de um emprego, uma boa formação, muitas vezes considerada relevante e indispensável para conseguir o tal *bom casamento*. Segundo as autoras, as Escolas Normais “(...) *acabaram servindo tanto às mulheres que iam efetivamente lecionar, quanto àquelas que pretendiam apenas prosseguir os estudos e adquirir boa cultura geral antes do casamento*” (p.5).

Isabel formou-se, mas jamais lecionou, preferindo empregar-se num escritório, como queria desde o começo. Após a formatura a mãe cedeu aos pedidos da filha e permitiu que estudasse datilografia, conforme o trecho: “*Durante o ano todo, Isabel disse que, mesmo que tirasse diploma de professora, queria ser datilógrafa num escritório; não queria lecionar crianças idiotinhas; paguei então um curso de datilografia e em pouco tempo ela aprendeu*” (p.113).

Para completar o desgosto de sua mãe, o *bom casamento* não aconteceu, a moça escolheu casar-se com um homem desquitado, o que foi um escândalo, principalmente pelo fato de não permitir a união religiosa, o que causou um enorme sofrimento em sua família.

Esta descrição da escolha profissional também é reveladora da forma como as professoras se reconheciam, pois muitas vezes precisavam sublimar maiores interesses pessoais em nome de uma suposta comodidade de uma carreira socialmente aceita para mulheres de família, e que quando não se encaixavam neste perfil, quebravam com o molde *natural* das engrenagens, e invariavelmente abandonavam o magistério, algo que os críticos do trabalho feminino fora do lar classificavam como de caráter transitório e efêmero. O que pode reforçar esta hipótese é o fato de todas as professoras supostamente ficcionais descritas por Maria José Dupré encararem o magistério como uma atividade que não queriam para si. Vale lembrar que a própria autora abandonou o magistério ao casar-se com um engenheiro. Seria leviano afirmar que Dupré tornou-se professora por imposição, visto que não temos meios e nem pesquisas para tanto, mas sua narrativa pode sugerir um descontentamento e uma denúncia sobre como se davam as escolhas das mulheres e ainda sobre as condições efetivas de trabalho das professoras. Na obra *Éramos Seis* pode-se verificar um desabafo da professora Olga sobre a lotação da sala em que lecionava:

*“Cinco horas. Olga, a mais moça, voltava da Escola Isolada do Tanquinho, onde lecionava, sentando na salinha, estendendo as pernas. Suspirando: - Ai que calor! Que cansa! Clotilde falando com ironia: Cansa? Você não sabe o que é cansa, menina. E não sabe o que é calor. Queria ver você aqui o dia inteiro trabalhando no duro, com este calor do forno na cara, o dia inteiro... É? E pensa que agüentar quarenta crianças malcriadas é brincadeira? A gente fica esgotada, estragada para o resto da vida. Isso é que é.” (p.11).*

Vale lembrar que essa professora não pôde abandonar o magistério quando se casou, porque seu marido, empregado numa farmácia, recebia um salário baixo.

### **Da opção pelo magistério**

Mesmo atraindo mulheres jovens de camadas sociais mais altas, que buscavam algum alargamento de sua cultura geral antes do casamento, as fontes demonstram que na maior parte das vezes, o magistério configurava-se como uma escolha dos mais pobres, homens ou mulheres, que, sem opção de carreira, necessitavam de um meio para sobreviver. Em *Os Rodriguez* há o relato áspero da mãe de Dora, que jamais quis ser professora e corava de vergonha cada vez que se lembrava dessas palavras: *“Somos pobres e ela não pode freqüentar colégios. Terá que ser professora para ganhar a vida”* (p.25).

Outras observações da obra dão conta da origem humilde da professora. Numa das visitas que fazia com sua mãe à casa de tia Elisinha, Dupré descreve a imensa angústia que a protagonista sentia por ser pobre, como nesta passagem: *“Dora tentou um sorriso, sentindo vergonha das luvas rasgadas nas pontas dos dedos, dos sapatos velhos, do vestido verde tão sovado e que parecia ainda mais sovado naquele salão”* (p.27).

Dora não gostava dessas visitas, sentia-se envergonhada por não saber tocar piano, dos pais terem pensionistas, por dormir num quartinho de empregada. Sentia raiva da tia, a quem julgava cruel e orgulhosa. Um dia, numa das visitas costumeiras que a mãe fazia à tia Elisinha, surgiu o diálogo que é revelador sobre o modo como era vista a Escola Normal e a ocupação das professoras:

*“Como vai a pensão?  
Sentiu mais vergonha. Tia Elisinha sabia que tinham pensionistas, que eram pobres, que dormiam no quarto da empregada, decerto a avó contara, a avó era sua irmã e contava tudo. Crispou as mãos sobre a xícara amarela e ficou ouvindo, sem vontade de comer, de nada.  
Vai indo, respondeu a mãe, cortando com o garfo um pedaço de bolo.  
Dá lucro?  
Lucro não dá. Dá para a gente ir vivendo e educar esta menina.  
Tia Elisinha olhou Dora e mastigou o bolo; depois falou, a voz condoída:  
É pena, vocês todas foram educadas em bons colégios, agora esta menina numa Escola Pública...  
Bem desconfiara de que a tia era orgulhosa. Era feio estudar na Escola Normal? Que raiva!  
Que se há de fazer? A senhora sabe, perdemos tudo. A fazenda que era nossa, deixou de ser de um dia para outro, tivemos de entregar tudo. E lutamos muito no interior, o cartório dava pouco, resolvemos vende-lo e vir para cá. Aqui luta-se também, mas o meio é melhor.” (p.30-31).*

Quando a mãe de Dora voltava para casa após essas visitas, o pai perguntava, zombando:

*“Sua tia Elisinha ainda tem muita pena de nós?  
Como não? Tem pena porque temos casa de pensão, porque esta menina não estuda em bons colégios, porque não temos dinheiro, e trabalhamos.” (p.40).*

De volta para casa, Dora pediu à mãe: *“Não tenho vontade de voltar lá, mamãe. São todos tão ricos e nós somos tão pobres! Não combinamos.” (p.38).* A mãe acusou-a de ser orgulhosa, mas a partir daquele dia, Dora evitou as visitas.

As transcrições feitas reiteram o magistério como uma carreira para pobres e remediados, que dificilmente atrairia jovens de camadas sociais mais abastadas, apenas quando se queria oferecer às moças alguma cultura geral, o que facilitaria um bom casamento. Na verdade estes episódios são reveladores de um contexto socialmente desvalorizado e desfavorável da atividade docente nas camadas mais abastadas, cujas filhas podiam até estudar na Escola Normal, mas não precisariam lecionar.

A obra revela ainda o desprezo pelo magistério por parte dos parentes ricos da professora, que a ridicularizavam por ter de lecionar numa Escola Isolada, conforme o relato:

*Dora, para onde você vai depois de tirar o diploma?  
Vou lecionar no interior. Papai quer ver se me arranja um lugar na Escola Isolada do Lavapés.  
Todos os netos de tia Elisinha começaram a rir; as meninas levantaram as taças e brindaram à saúde de Dora, dizendo:  
Ao seu Lavapés! (p.46)*



Ao final daquele ano, Dora tirou o diploma de professora e deixou São Paulo rumo ao interior, onde encontrou os pais vivendo numa chácara. A recém professora encontrou algumas dificuldades antes de concretizar a nomeação para a Escola Isolada do Lavapés.

A família de Dora não era pobre, os pais perderam tudo após terem sua fazenda atacada por gafanhotos. Dupré descreve o desespero dos colonos, do pai de Dora e dos irmãos e a desolação sofrida pela menina de apenas nove anos diante de toda a desgraça que se abatia sobre sua família, lembrando o desabafo embrutecido do pai, que disse:

*“– Sua tia Elisinha dizia que tinha dó de nós porque deixei de ser dono da fazenda para ser administrador. Fracassei. Escreva agora contando que o prejuízo foi grande; do arrozal que era minha esperança não ficou nada, assim ela terá mais dó e com razão. Fracassei de novo e completamente.”* (p.15).

A autora sugere em várias passagens da obra que os reveses financeiros sofridos pela família de Dora foram fundamentais na decisão dos pais de enviar a menina para São Paulo para que se tornasse professora, descrevendo um caminho comum a ser trilhado por jovens de camadas mais humildes, que nem sempre esperaram do magistério uma ocupação. No livro, mesmo depois de formada e prestes a se casar com o filho de tia Elisinha, Dora ainda sofria com as preocupações impostas pela pobreza: *“Alec Rodriguez aqui em nossa casa, em nossa pobre casa. Ainda bem que ele vem só para tomar café e temos boas xícaras; nunca poderíamos convidá-lo para jantar ou almoçar, morreria de vergonha (...)”* (p.55).

Na obra *O Professor Jeremias*, o autor, Léo Vaz, estabelece relações entre os infortúnios sofridos pela família de Jeremias, outrora abastada, e sua entrada na Escola Normal, para onde foi, sem ter meios para estudar Engenharia, como queria. Após a morte do pai, a família mergulhou em dificuldades econômicas e o menino passou a freqüentar um colégio na capital paulista, aconselhado por um tio, e sua família empreendeu todos os esforços possíveis para mantê-lo neste colégio a fim de prepará-lo para a Escola Politécnica, mas, segundo Jeremias:

*“De menino rico e amimado, que entrara para o colégio, dali saí, anos depois, após sucessivos desastres econômicos da família, com a meia ração dos preparatórios e nenhuma de meios para prosseguir na minha brilhante carreira.”* (p.65).

O autor demonstra a condição humilde e inconformada de Jeremias com relação à carreira docente, além de descrever o pouco apreço social conferido ao magistério ao escancarar a posição pouco privilegiada do professor e sua resignação em se tornar mestre-escola, que descreve como uma opção para *matar o tempo*, em detrimento a uma carreira que não poderia abraçar, por não ter recursos:

*“Quando saí do colégio, porém, já não tinha mais a mesada indispensável para o curso, nem o anel para a investidura. Minha família vivia então pobremente, a administrar uma fazenda de Piraçagüera, para onde fui matar o tempo, fazendo-me aluno da Escola Normal.”* (p.66).

Nesta obra o autor ainda descreve ao filho a decepção por ter perdido a primeira namorada em virtude da situação financeira enfrentada pela família, revelando uma grande frustração, ao constatar: *“Vai daí o pai de Heloisa foi ser fazendeiro num palacete de São Paulo; e ali, bailes, jóias, vestidos, automóveis e um bacharel ma roubaram.”* (p.80).

Em *Éramos Seis*, Dupré descreve as lembranças da mãe de Isabel, D. Lola, por ocasião da formatura da filha:

*“Comecei a me lembrar da luta que tivera de sustentar até chegar o momento de ver Isabel receber este diploma. A pobreza, as dificuldades, o desespero de Isabel porque eu não podia comprar todos os livros; alguns eram tão caros! Os sapatos furados na sola, e eu forrando com papelão dobrado nos dias de chuva; assim mesmo ela voltava com os pés encharcados; aos sábados, depois da aula, eu os levava depressa ao sapateiro para que consertasse para “segunda-feira sem falta”, enquanto Isabel ficava em casa descalça ou com os pés enfiados nuns chinelos velhos quando fazia frio. Esses anos todos haviam ficado para trás; graças a Deus haviam passado. Nesse momento a música parou de tocar e eu não chorei mais. Começaram a distribuição de diplomas: de súbito uma voz grossa falou: Isabel Abílio de Lemos! Levei uma pancada tão forte no coração como se tivesse levado um soco! Isso significava o fim de muita luta, de muita miséria.”* (p.128).

O velho mestre escola Francisco Cimino recorda a situação humilde que viveu na infância em sua obra *Prelúdios*, como no poema *A HISTÓRIA SE REPETE*:

*“Era o trabalho meu divertimento,  
Em plena infância; seis anos, enquanto  
Ela passava, sem nenhum encanto,  
Infância pobre, que hoje não lamento(...)”* (p.13).

Noutro poema, intitulado *ANSEIO IMPOSSÍVEL*, Cimino também revive lembranças de sua infância pobre, consolidando a origem social comum a todos os docentes observada nas fontes:

*“Infância, triste infância de arremêdo,  
Transcorri-a na mais dura porfia  
Infância miserável e sombria,  
Sem sonhos, sem castelos, sem folguedo.*

*Infância, pobre infância, transcorri-a  
Sem a doce alegria de um brinquedo;  
À noite, só, sem luz, sentia medo  
Até que viesse o sol trazer o dia (...)*” (p.14).

Estas transcrições demonstram a ambigüidade com que se pensava os professores em meio ao processo educacional republicano, no qual eram vistos como socialmente importantes no sentido de sanear as mazelas nacionais, e ao mesmo tempo esquecidos, tendo sua ocupação reconhecida enquanto opção para pobres, sem prestígio social.

### **Higiene, escola e educação**

Nicolau Sevcenko, em *Literatura como missão* (1985), aponta que os autores do primeiro período republicano marcaram, em suas obras, os conflitos contidos na passagem das relações senhoriais para as relações do tipo burguesas, buscando resolver este conflito. De fato, nas fontes pesquisadas, afloram concepções higienistas próprias à época, baseadas na idéia de regenerar a população do Brasil, a fim de construir um país limpo, livre dos vícios indolentes herdados pelo excesso de miscigenação. Sevcenko analisa os ideais de progresso da época, reafirmando as ações da burguesia como fundamentais nesta concepção, conforme: *“(...) A imagem do progresso – versão prática do conceito homólogo de civilização – se transforma na obsessão coletiva da nova burguesia (...)*” (p.29).

O historiador alerta que a arquitetura, as ciências, a literatura, a música, o vestuário e até mesmo a comida passaram a ser influenciados pelo modo de vida europeu, francês, particularmente. As elites brasileiras perseguiram o tal ideal civilizatório que seria importado da Europa e legaria às camadas mais pobres uma violência velada que proibiria quaisquer atividades ligadas à cultura popular.

Marta Carvalho (1998) também atenta para a transição do trabalho escravo para o trabalho livre como condição operante nas mudanças sociais, e no medo que as classes pobres causavam às elites, sendo urgente a sua “domesticação”, revestida de uma escolaridade na qual se escondia uma instrução direcionada.

Em *A Higienização dos Costumes* (2003), Heloísa Helena Pimenta Rocha trata das estratégias e dispositivos de higienização usados para modelar as camadas populares de São Paulo, durante a década de 1920, período de intenso crescimento populacional e imigração, que transformaram a paisagem urbana e trouxeram à tona a precariedade da estrutura da cidade, que sofria com o aumento dos cortiços, enchentes, acúmulo de lixo, epidemias e greves, o que exigia intervenções das autoridades. É neste contexto que surgem os médicos higienistas e sanitaristas, ávidos por fazer da cidade um espaço considerado civilizado, limpo, procurando legitimar novos modos de vida, desqualificando os hábitos e costumes assumidos pela maioria da população. A obra demonstra como o Instituto de Hygiene de São Paulo, criado em 1918, se configurou num modelo sanitário que visava orientar e difundir uma *cultura de higiene* nos meios mais pobres. O trabalho de Rocha oferece condições para compreender a importância da higienização no contexto da regeneração dos brasileiros, destacando a atuação das educadoras sanitárias, a forma usada pelo Instituto para penetrar no âmbito escolar. Segundo a autora:

*“Ciência e arte, comprometida com os objetivos de promoção da saúde, prevenção das doenças, prolongamento da vida e garantia da eficiência nos planos físico e mental, a saúde pública desencadeia, nas primeiras décadas do século XX, um movimento de reconfiguração das fronteiras do campo médico que, a par da instituição de novas concepções, busca instaurar novas práticas, ao mesmo tempo em que passa a exigir no concurso de novos agentes.”* (p.125)

Rocha ainda destaca o surgimento dos cursos para *educadores sanitários*, com visos a garantir o ideal considerado civilizado pelas classes mais ricas. Estes educadores teriam um importante papel na erradicação dos maus costumes atribuídos aos pobres, ao transformar as crianças em objetos de sua ação. A autora afirma que por meio das crianças se buscava “(...) atingir suas famílias, ensinando-lhes um padrão de vida civilizado, expresso em práticas desejáveis de asseio pessoal e do vestuário, higiene do lar, alimentação e cuidados com os filhos (...)” (p.147). É importante salientar que para ser admitido no curso de educador sanitário, o candidato deveria, obrigatoriamente, ser diplomado pela Escola Normal do Estado

e que a nomeação só seria possível se o postulante fosse professor efetivo do Grupo Escolar, além de outros requisitos destacados por Rocha, que só fazem sentido se tomados como fragmentos da ambigüidade em que se situavam os professores. No artigo *Medicina, higiene e educação escolar*, a análise de José Gondra (2000) reforça esta posição, atribuindo à ignorância o "(...) argumento fabricado e mobilizado de modo a fornecer legitimidade para as intervenções na esfera educacional, realizadas em nome e em favor da ordem médica, que interferirá nas representações acerca da infância, da família, da casa, da escola e dos mestres." (p.526).

Para Nicolau Sevcenko (1985), a necessidade da cultura de higiene a que se refere Heloísa Rocha se liga ao contexto de luta contra os velhos hábitos populares que ocorriam no Brasil desde a colônia. O historiador descreve a preocupação em acabar com a preguiça historicamente atribuída aos brasileiros, além de sanear e tornar "saudável" os divertimentos populares, como o carnaval, que deveria ser conduzido à moda européia. Afinal, segundo ele: "(...) a luta contra a 'caturrice', a 'doença', o 'atraso' e a 'preguiça' era também uma luta contra as trevas e a 'ignorância'; tratava-se da definitiva implantação do progresso e da civilização. (...)" (SEVCENKO, 1985, p.33). Estas relações entre higiene e progresso são explícitas em boa parte das fontes analisadas.

Em *Café e Polenta*, Luiz Marcondes Rocha descreve uma escolinha rural, para os filhos dos colonos, onde se verifica grande alusão ao higienismo, no trato do professor com os alunos, além de aspectos inerentes ao funcionamento da escola, e ao valor atribuído à função de mestre-escola, ainda que sem formação pedagógica. Esta escola funcionava as segundas, quartas, quintas e sextas-feiras, entre três e cinco horas da tarde, e o professor era o *Seu Zeca*, de acordo com o romance, um humilde trabalhador da fazenda, sem nenhuma formação específica para a função. No entanto, o autor explica que *Seu Zeca* se portava segundo o que se esperava de um professor, fato que pode denunciar o caráter não-profissional que se conferia ao magistério, já que mais importante do que a formação pedagógica, estavam qualidades como afeto e trato com crianças, conforme se identifica: "*Embora o bondoso homem não tivesse recebido orientação pedagógica alguma, tinha certa inclinação para o ofício e sabia ser útil ao grupinho de crianças sob os seus cuidados*" (p.71). Este trecho identifica a ambigüidade inerente à função de professor, considerada mais importante do que a própria especificidade pedagógica. O programa que compunha as aulas era bastante simples, constando de Aritmética, Português, rudimentos de História do Brasil e Caligrafia.

*Café e Polenta* também demonstra a grande preocupação com a higiene típica dos primeiros anos da República. O fazendeiro Altino, descrito como um homem bastante conservador, fiscalizava seus funcionários e não aceitava o que considerava *libidinagens*. O autor revela que o “professor” Zeca tentava ensinar bons modos aos filhos dos colonos:

*“Às sextas-feiras, antes do início das aulas, vistoriava as unhas e os dentes de cada um. Todos já estavam devidamente instruídos, apresentando-se em fila, as mãos já estendidas e de boca escancarada. O professor aproveitava a oportunidade para tecer comentários a respeito da higiene íntima.”* (p.70).

O “professor” Zeca explicava para a criançada da fazenda a importância do cuidado com os dentes, como neste delicioso relato que contempla também antigos costumes da vida simples do interior, além dos preceitos higienistas:

*“Dente é a única coisa que apodrece enquanto a gente vive (...) Sei que não adianta estar falando essas coisas aqui. Vocês são cabeçudos, saem daqui vão direitinho comer rapadura, cidrão, doce de batata e essas porcarias todas. Isso é o demônio dos dentes! (...)”* (p.70).

Marta Maria Chagas de Carvalho (1998) afirma que parte da empreitada republicana pela educação continha em si um caráter regenerador, o qual se vinculava às questões de saúde e higiene, visto que a instrução, pura e simples, sem o objetivo de regeneração e reforma proposto pelas elites, transformaria a educação numa espécie de ameaça à ordem. Segundo Marta, as questões de saúde e moral visavam à “(...) *constituição de corpos saudáveis e de mentes e corações disciplinados* (...)” (p.150).

A figura de Zeca era tão importante entre os colonos que eles reclamaram a presença de outro professor, por ocasião de seu falecimento.

*“Depois de seu falecimento, o lugar ficou vago. O número de crianças aumentou e cresciam todos na ignorância, aprendendo apenas a matar passarinho, mergulhar no ribeirão, nadar de “arranco”, derrubar casinha de João-de-barro e fazer arapuca de taquara. Foi quando os colonos resolveram fazer justa reclamação.”* (p.71).

O protesto dos colonos para que o lugar de professor da escolinha da fazenda não ficasse por muito tempo vago pode sugerir e demonstrar a importância social que vinculava a figura

do professor como alguém bom, de retidão e caráter, que aconselhava e auxiliava no cotidiano dos alunos mesmo sem possuir formação específica. Apesar da pouca importância que se conferia à formação pedagógica, também pode demonstrar que a população não estava alheia à escola, pois reivindicava educação para os filhos. António Nóvoa (1991) observa que no início a função docente se caracterizava como subsidiária e não especializada, afirmando que “(...) os indivíduos que se consagravam ao ensino não o faziam senão como ocupação secundária ou acessória.” (p.119) Para Heloisa Villela (2000), tais aspectos vinculam-se a um processo de constituição da profissão docente, cujo discurso oficial vai se construindo a partir de questões práticas da própria sociedade. A autora observa como se deu este processo de constituição, destacando que a partir da transferência da Corte portuguesa para o Brasil começaram as preocupações com a instrução superior, deixando a educação elementar sempre restrita ao âmbito privado e a cargo das famílias. Para Villela, a criação das escolas normais, no século XIX,

*“(...) marcou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão, balizado por um duplo movimento: de um lado, o controle estatal se faz mais restrito; de outro, os docentes, de posse de um conhecimento especializado, melhoravam o seu estatuto sócio-profissional. As escolas normais, no século XIX, substituem definitivamente o ‘velho’ mestre-escola pelo ‘novo’ professor do ensino primário(...)”* (p.100-101).

Apesar do discurso oficial em favor da profissionalização, a institucionalização das escolas normais não acabou com a figura do mestre-escola destituído de formação, sobretudo no interior, pois ao mesmo tempo em que se institucionalizava a profissão perpetuava-se o discurso ambíguo acerca do que se consideravam as verdadeiras habilidades docentes, quase sempre relacionadas aos comportamentos exigidos dos candidatos ao magistério. Também é possível observar como alguns professores internalizaram este discurso, mesmo quando possuíam formação específica. Heloisa Villela afirma que as primeiras escolas normais foram acusadas de não prover em número suficiente as escolas, constatando que a profissionalização não era muito valorizada, “(...) sendo necessário até o recurso das bolsas de estudo para atrair indivíduos pobres para o magistério.” (p.114). Villela analisa a disposição das escolas do período que deveriam servir mais para moralizar do que para instruir, explicando a ênfase basicamente na conduta moral em detrimento a pouca exigência formativa dos professores. De forma geral, toda a literatura produzida no período ou referente a ele se traduz

em representações de professores sacerdotais ou paternais, que dessem bons exemplos às gerações de alunos que deveriam formar.

No artigo *Memórias de Sala de Aula: Uma análise de autobiografias de professores* (2004), Paula Perin Vicentini analisa o relato autobiográfico da professora primária Botyra Camorim, que iniciou a carreira numa escola rural e em seguida foi designada para lecionar em Suzano, numa classe considerada difícil, segundo a própria Botyra, “*com os elementos considerados negativos de um grupo*” (apud RODRIGUES & VICENTINI, p.24). Esta experiência da professora Botyra torna-se bastante reveladora do modo como era socialmente visto o impacto que um bom professor causava na educação e na conduta dos alunos. Segundo a professora:

“... Minha mesa ficava cheia de giletes, faquinhas, fósforos, passarinhos mortos e até bombinhas (...) Procurei fazer-me estimada (...) E de repente, aquela atividade exagerada que possuíam e que talvez estivesse mal dirigida, convergiu para um ponto de interesse e a classe transformou-se (...)” (apud RODRIGUES & VICENTINI, p.24).”

O relato de Camorim demonstra como se fundamentava a posição do professor dentro da sala, e sua importância social dentre as famílias, o que pode ser constatado na pressão exercida sobre o fazendeiro Altino para que contratasse um professor para substituir o seu Zeca. Logo que o “mestre” Zeca faleceu, Bento ficou provisoriamente em seu lugar ensinando as crianças, até que o fazendeiro Altino contratou o professor Altamiro, que passou a residir na casa do fazendeiro, convivendo de forma íntima com sua família, tanto que se casou com sua filha, Tonieta, tornando-se herdeiro da fazenda Três Marias.

A obra *Até de Repente*, descreve os pensamentos do filho de uma professora, que sofria com a pressão higienista exercida por ela. O conto “O Banho”, do professor Carlos de Moraes, descreve e relembra sua própria experiência infantil, na década de 1920, ao recordar o comportamento de sua mãe, professora, que não tolerava a falta de asseio e os maus modos atribuídos aos iletrados. Moraes descreve: “*De manhã todo mundo ia a escola, inclusive minha mãe que lecionava. Após o almoço faziam-se as ‘tarefas de casa’ e, a partir das três horas começavam os banhos. Primeiro a mãe, depois minha irmã, eu, meus irmãos menores. Por último meu pai.*” (p.62).

Carlos de Moraes ainda descreve o espanto do avô, italiano que se orgulhava de jamais ter tomado banho e nem escovado os dentes, ao que considerava excesso de higiene: “*O avô costumava dizer: ‘Por que tanto banho? Por isso vocês vivem constipados’*” e ainda “*Quando*



me via escovando os dentes ralhava: ‘Larga dessa escova, menino! Tua mãe de tanto escovar os dentes já está com dentadura...’ ” (p.64) Morais relata que mesmo assim o avô viveu mais de 95 anos e possuía todos os dentes.

O menino considera que em sua casa os costumes eram diferentes, pois todos tinham de tomar banho diário, e atribui isto ao fato da mãe ser professora, ressaltando a necessidade que a profissão lhe impunha, de ensinar bons modos, demonstrando que o magistério se expressava nos simbolismos redentores, quase heróicos, em sua missão de salvar o povo.

Como era uma criança, Morais conta o desconforto que sentia diante da pressão exercida pela mãe, visto que nas brincadeiras com os outros meninos escondia os sapatos, como se pode verificar no relato:

*“Andar descalço era uma heresia higiênica. No entanto, não era possível agüentar a gozação do grupo. Ao sair de casa, logo os sapatos eram tirados e escondidos. Ao final das brincadeiras a gente calçava de novo os sapatos e voltava pra casa. Mas, na hora de lavar os pés, aí que a porca torcia o rabo! Pois a mãe vinha fiscalizar. É safanão pra cá, e puxão de orelhas pra lá e a inevitável choradeira, porque doía, puxa-vida! Um dia quase morri de dor; por castigo porque a piririca dos pés não saía nem com bucha e sabão, minha mãe usou pedaços de telhas para raspar a sujeira teimosa.”* (p.65).

Carlos de Morais conclui sua narrativa observando que as atitudes da mãe ajudaram a disfarçar os costumes do avô, malvistas por ela, e assim evitar sua influência sobre ele e os irmãos.

No caso de Dora, em *Os Rodriguez*, assim que tirou diploma da Escola Normal, Dora partiu para o interior, encontrando os pais morando numa chácara, o pai foi dizendo:

*“Não consegui a escola do Lavapés para você, mas não se incomode. Sua nomeação vai ser para uma cidadezinha muito pequena, mas será por pouco tempo. Eu a levarei lá. Seguiram dias depois para a cidadezinha. Havia apenas uma rua que saía da estação e se perdia no campo e mais três ou quatro vielas transversais com meia dúzia de casas. Um homem, João Papudo, dava pensão. O pai carregou as malas e seguiram os dois pelas ruas cheias de buracos. “Imagine isto quando chove, ou então à noite, como deve ser triste à luz da lua. Se houver lua.”* (p.48).

As implicações higienistas também estão presentes no romance de Maria José Dupré, ao descrever a cidadezinha onde Dora lecionaria:

*“À tarde, as duas professoras chegaram e trocaram algumas palavras com Dora. Havia muita criança na redondeza; a classe dela seria mista, teria pelo menos quarenta crianças. Eram duas moças tristes e feias; uma delas já estava ali há um ano, a outra há apenas seis meses. Depois do jantar, conversaram sentadas em bancos toscos, na porta da casa; crianças sujas brincavam na terra, cachorros sarnentos passavam e paravam para se coçar, cavalos quietos no meio da rua esperavam os donos que se demoravam na venda em frente. Dessa, vinha um cheiro de pinga, de açúcar preto, de melado. Moscas grandes e pesadas vojavam por toda a parte.” (p.49).*

Este relato permite afirmar que, freqüentemente, as professoras eram levadas a locais no interior do estado onde parte de sua missão educativa seria a de regenerar as populações locais, conforme a regra do discurso educacional republicano, expresso na obra de Marta Maria Chagas de Carvalho (2003), para quem a escola do primeiro período republicano investiu-se de intenções messiânicas, com visas a garantir a salvação do povo *amorfo*, num processo onde a educação seria uma fôrma cívica, propícia à regeneração das classes populares aos olhos da elite. Nesse sentido, regenerar a massa seria a grande questão republicana, daí a profusão dos Grupos Escolares, sobretudo em São Paulo, caso deste trabalho, que privilegiou fontes paulistas. Há indicações na obra de Marta Carvalho que dão conta da miséria em que vivia grande parte da população brasileira, vítima de doenças como a lepra, o tracoma, a leishmaniose, tuberculose e outras, além dos males sociais atribuídos ao consumo excessivo de cachaça.

Ainda na cidadezinha, à noite, Dora foi levada a uma pensão onde dividiria um quarto com as outras duas professoras, e a autora constrói um cenário de intenso sofrimento para Dora e para as outras, demonstrando uma situação de desalento e de condições muito precárias, conforme:

*“(...) O quarto onde as professoras dormiam era pequeno, forrado de pano sujo; em certos lugares o pano caía formando sacos (...)Deitaram-se. Dora nada mais pôde ver por causa da escuridão. Uma das moças, acendeu uma vela e rezou, rezou para que saísse logo daquele buraco; chamava a cidadezinha de buraco. Dora teve pena; depois apalpou o colchão; afundava tanto que seu corpo ficou dobrado; teve medo de cobra, de baratas, de ratos. Encolheu-se toda e esperou.*

*– Posso apagar a vela?*

*– Pode.*

*Escuridão. As duas companheiras de quarto começaram a rressonar. Dora ficou escutando. ‘Deus permita que venha logo o dia. Que noite longa.*

*Tudo à luz do sol é mais alegre, mais vivo, tem mais cor. Quanto tempo terei de ficar aqui? Meses? Anos? As professoras parecem boazinhas. Oh! Meu Deus, como é triste ser pobre, ter que vir para este lugar para ganhar a vida. Como seria bom se eu fosse uma Rodriguez'. Ouviu ratos correndo pelo forro de pano, encolheu-se toda e cobriu a cabeça (...)" (p.49).*

Outro trecho da obra *Os Rodriguez* também demonstra os conceitos republicanos higienistas, quando a autora descreve a desilusão e a falta de perspectiva de Dora ao conhecer a escola onde lecionaria, destacando a desilusão da moça com as condições do lugar:

*"Foram ver a escola que ficava sobre uma colina; o lugar era bonito e a casa nova, mas estava suja de barro respingado das chuvas. Um bando de crianças descalças e sujinhas rodeou-a, curioso; Dora olhou-as, desanimada, nem teve vontade de sorrir." (p. 50).*

Mais adiante, na mesma página, outra observação permeada do discurso higienista e que contrastava com as expectativas da professora: *"Quase todas as crianças estavam descalças; nos pés nus, havia barro seco; algumas despenteadas e maltrapilhas"* (p. 50).

Dora não agüentou ficar nesta cidadezinha e voltou com o pai para a chácara, para esperar a nomeação para a Escola Isolada do Lavapés.

*"Na pequena chácara, ficaram esperando a nomeação para o Lavapés; veio meses depois e Dora foi tomar posse do lugar. Ficava num bairro longe, era apenas uma escolinha que funcionava na sala da frente de uma residência, a família morava nos fundos. Ela ia e vinha a pé todos os dias. Começou a gostar da escolinha; era silenciosa, pequena e ela sozinha a dirigir a comandar aquela meninada barulhenta e irrequieta." (p.50).*

A experiência de Maria José Dupré como professora pode sugerir que a autora partilhou da empreitada civilizatória, sobretudo pelo período em que atuou no magistério e nas descrições da profissão que faz em suas obras, sempre permeadas de crítica social. No romance *Éramos Seis*, Isabel desabafa para a mãe, após a formatura da Escola Normal: *"Foi bom eu me formar para ter um diploma, mas não quero ser professora; prefiro ser datilógrafa e trabalhar num escritório do que andar por aí pelo interior agüentando desaforo de Jecas e lidando com crianças ranhentas. A senhora não acha?"* (p.130).

Em *Terra Roxa* funcionava uma escola para as crianças do lugar, onde também se podem verificar inúmeras referências higienistas e salvacionistas do projeto educativo. O livro

mostra-se em consonância com o contexto social onde foi escrito, que legitimaria a República com a expansão da rede escolar e a erradicação do analfabetismo. Amaral descreve a visita do fazendeiro e seu amigo, o jornalista Joseph da Sylva à escola da fazenda, deixando claro os princípios que regiam o pensamento educacional da época:

*“D. Margarida recebeu-os com um lindo sorriso, mostrando os dentes como quem sabe que os tem bons, coroada de fartos cabelos castanhos, fresca no seu vestido de étamine leve, branca como uma paulistana, em contraste com as carinhas dos pequenos, encardidas como em todos os habitantes da terra roxa.” (p.37).*

A professora, branca, limpa e culta, aparecia como modelo ideal para lidar com aquelas crianças do interior, sujinhas, pobres e carentes de bons modos, o que parece transpor as funções pedagógicas de professora, para as funções maternas, adequadas ao pensamento da elite republicana, segundo Marta Maria Chagas de Carvalho (2003), para quem a escola rural serviria como uma forma de fixar o homem no campo, a fim de resolver a crise urbana, *“(…) num disciplinamento de populações resistentes, na vadiagem ou na anarquia, à nova ordem que se implantava”* (p.21). Para António Nóvoa (1991), os próprios professores se pensavam como diferentes da maioria da população a quem deveriam “regenerar”: *“(…) a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social. Os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la.”* (p.123). De acordo com a descrição de D. Margarida é possível perceber esta diferenciação, na medida em que o autor reforça as qualidades de brancura e singeleza da professora quase como inerentes à sua função pedagógica. Já as crianças, descritas como sujas, são o objeto da ação disciplinadora da escola republicana, a qual, segundo Elenira Martins Garcia (2006)<sup>4</sup>, anulava o camponês enquanto sujeito e o definia pela falta de qualidades atribuídas aos brancos, como a higiene e a cultura letrada. A autora demonstra como os homens do campo resistiram às imposições sócio-culturais da elite, sendo por isso considerados atrasados e indolentes.

Para José Gondra (2000), a expansão da medicina e suas regras impuseram à escola e aos professores uma conduta antes destinada ao privado, de âmbito doméstico. O autor afirma que a ignorância com que se pensava as famílias das crianças, principalmente as mais pobres,

---

<sup>4</sup> Dissertação de mestrado que analisa a educação do homem no campo, no período compreendido entre 1920 e 1940.

favorecia esta abordagem, que apresentava os alunos como incapazes e os professores como inadequados a realização desta empreitada educativa em prol da higiene, reforçando que *“Ambos precisariam ser reinventados em nome de um futuro anunciado pela medicina e para o qual contribuí e trabalho de modo decisivo.”* (p.526).

A análise das fontes permite construir o modo como o brasileiro pobre do campo aparecia no imaginário das elites. Ignóbeis, vagabundos e miscigenados, teriam originado um povo indolente, síntese do pior das três raças formadoras nacionais. A educação dos pobres deveria se basear na instrução, moral, cívica e comportamental, voltada para o trabalho e adequada aos valores das elites. Nicolau Sevcenko (1985) atenta para a exibição dos monumentos sagrados aos ideais republicanos. Ele descreve a transformação sócio-moral da cidade do Rio de Janeiro, capital da República, observando o processo regenerador por trás dos ideais conservadores de uma elite preocupada em transformar seu modo de vida. Sevcenko afirma: *“A expressão ‘regeneração’ era por si só esclarecedora do espírito que presidiu esse movimento de destruição da velha cidade, para complementar a dissolução da velha sociedade imperial, e de montagem da nova estrutura urbana.”* (p.31).

Marta Maria Chagas de Carvalho (1998), afirma que a década de 1920 propôs a modernização do país não no sentido de mobilidade e ascensão social para os pobres, mas, ao contrário, privilegiou-se a efetivação de um projeto moralizador e corretivo das classes populares, sem jamais integrá-las na sociedade ou satisfazer às expectativas desta demanda por uma educação emancipadora. Tratava-se de enquadrar a sociedade em moldes pré-estabelecidos, com mecanismos de controle social típicos da mentalidade industrial que marcou a década. Entre os mecanismos de controle social está a obrigatoriedade do ensino, algo que também se observa nas fontes estudadas. Carvalho alerta que o projeto reformador proposto pela Associação Brasileira de Educação previa a difusão de escolas de modo a fazer com que não houvesse meios de impedir o cidadão de frequentá-la, dispensando medidas autoritárias como multas. Para Carvalho, esta proposta demonstra que *“a questão do direito do cidadão à escola fica subsumida ao dever deste de educar-se.”* (p.40).

Sobre este aspecto de obrigatoriedade, ainda em *Terra Roxa*, há uma passagem na qual, numa conversa com os visitantes, a professora D. Margarida comenta sobre os maus modos dos pais dos alunos, descritos como quase broncos incapazes de perceber utilidade ou importância na ida de seus filhos à escola. A professora conta que não havia frequência antes do término das colheitas, o que contrariou o amigo do fazendeiro, jornalista culto, que,

escandalizado com a situação, incita o Dr. Barros a não mais permitir aquela situação, ao que foi contestado imediatamente:

*“Ficaria sem colonos. Você não imagina a dificuldade que há em fazel-os compreender as vantagens da instrução. Mal as crianças aprendem a garatujar qualquer coisa, a ler por cima e a fazer mais ou menos as quatro operações, já os paes os tiram da escola para os aproveitar na roça. Concorrem assim, esses desalmados inconscientes, para que a classe permaneça embrutecida, sem melhoria intellectual possível através de sucessivas gerações.”* (p.38).

Esta citação observa que a empresa educativa não era simples, e deveria primeiramente derrubar as barreiras do analfabetismo, que atingia em níveis desoladores a população brasileira do período, e que era considerado *marca da inaptidão para o Progresso*. (CARVALHO, 2003, p.35).

O fazendeiro Barros conta ao amigo Da Sylva um caso que considera uma *anedocta* incrível, embora real, a respeito do desconhecimento dos colonos italianos sobre a importância da frequência à escola, quando um dos pais quis saber o quanto os meninos ganhariam para frequentá-la, alegando que quando teria sido contratado não sabia dessa obrigação. Neste sentido cabe a observação de Marta Carvalho (2003) a respeito da assimilação dos imigrantes, outrora vistos como parte da salvação nacional, e agora vistos como uma ameaça à brasilidade, por conta basicamente dos movimentos operários.

Noutra referência higienista, D. Margarida comenta com os visitantes:

*“Veja o senhor a imundicie dessas crianças! A roupa, vá, lá, não podem trazel-a perfeitamente asseada aqui na roça. Mas o rosto, as mãos, as unhas, as orelhas! No começo fazia revistas e reclamava limpeza. Desanimei e desisti da tarefa quando uma colona, a Engracia, veio protestar: A professora não sabe que o banho tira a sustância do corpo?”* (p.40).

A falta de higiene anunciava-se também nas doenças que acometiam as crianças da roça, conforme o desabafo de D. Margarida: *“E’ o trachoma, outro grande problema, informou a professora. Uma coisa horrível! Aqui, em trinta e cinco alumnos, trinta e dois soffrem de trachoma”*<sup>5</sup> (p.40).

---

<sup>5</sup> Segundo o dicionário médico Dorland, a doença é produzida pela bactéria *Chlamydia trachomatis* e causa infecção crônica da conjuntiva e da córnea, ocasionando fotofobia, dor e lacrimejamento, podendo inclusive levar à cegueira.

Heloísa Helena Pimenta Rocha (2003) analisa algumas das atribuições de responsabilidade dos futuros médicos, no contexto da criação do Instituto de Hygiene, que entre outros aspectos, evidenciava a necessidade da higiene escolar enquanto parte do projeto moralizador republicano, conforme o trecho que se segue:

*“(...) importava examinar as condições de ventilação, iluminação e temperatura das escolas e salas de aula; investigar a forma como era conduzida a inspeção médica das crianças e identificar as doenças que justificavam o afastamento das atividades escolares. (...)”* (p.131).

A autora destaca a importância deste trabalho desenvolvido pelos estudantes, no sentido de sistematizar dados estatísticos sobre as doenças que mais acometiam crianças na época. É importante considerar que o Instituto de Hygiene foi criado em 1918, mesmo ano em que o autor de *Terra Roxa*, Rubens do Amaral se baseou para escrever o romance, o que pode sugerir indícios da relação entre o contexto de produção da obra e as motivações do autor, balizadas em seu tempo.

### **O Cotidiano da Escola**

As fontes também oferecem aspectos do cotidiano escolar dos primeiros anos republicanos, como a questão do trabalho infantil, explícito neste trecho, em *Terra Roxa* que demonstra como a época de colheita do café tirava as crianças da escola:

*“Na fazenda, a escola devia fechar-se a 15, para as férias de S. João. Mas a colheita lhe tirara a frequência, ocupando os meninos no cafezal. A professora, resolvera, porisso, suspender as aulas no dia 1º, antecipando de uma quinzena o descanso official”* (p.107).

Elenira Martins Garcia (2006) demonstra que o poder público atribuía às professoras a responsabilidade pela frequência dos alunos às aulas, desconsiderando as realidades sociais das populações rurais, mas exigindo das mestras uma desenvoltura que as obrigava a tomar medidas que visassem não prejudicar o andamento escolar, que seria cobrado numa provável visita de um inspetor de ensino. A atitude de D. Margarida ao suspender as aulas sugere a

preocupação da professora com esta situação, já que a frequência de seus alunos dependia em boa parte das colheitas no cafezal, como se percebe no seguinte trecho:

- “– *Bôa freqüência, D. Margarida, disse Barros para encetar a palestra.*  
– *Estão presentes vinte e sete alumnos. Mas a matricula vae a trinta e cinco.*  
– *Todos da fazenda?*  
– *Não senhor. Tenho aqui crianças da Paineira, da Sant’Anna, do Retiro, do Laranjal, até da Mesopotâmia, que fica a quasi meia légua. Agora vão entrar as férias de S. João e depois não haverá freqüência antes que termine a colheita.*  
*Da Sylva estranhou:*  
– *Estes pequenos trabalham na colheita?*  
– *São efficazes auxiliares dos paes. A saia dos caféeiros fica por conta delles: mergulham sob os ramos e derriçam todo o café, enquanto os adultos trabalham na parte mais alta da arvore.*

Garcia (2006) sustenta que a responsabilidade pela suposta “culpa” pela baixa frequência ou mesmo ausência às aulas era atribuída aos pais das crianças, tidos por ignorantes que não conseguiam entender a importância da instrução para os filhos. Mesmo com toda a precariedade das escolas rurais que a autora demonstra em seu estudo, a atitude do poder público não buscava soluções para os problemas escolares, mas variava entre culpar os pais por não enviar os filhos à escola e os professores pelo “fracasso” no trabalho de se evitar a evasão.

Em *Os Rodriguez*, aparecem algumas situações comuns do dia a dia da professora, que oferecem indícios de como se davam os trabalhos e quais eram suas atribuições. A professora, como já observado, lecionava numa escola que funcionava na sala de uma residência, a partir das 12:30 horas, como se segue: “*Depois do café, corrigiu as lições dos alunos durante duas horas; havia tanto que fazer naquela escolinha. Tomou banho e vestiu-se para sair; tinha que almoçar e seguir para o Lavapés, a aula começava ao meio-dia e trinta*” (p.51).

Dupré escreve que após o fim das aulas, Dora ainda permanecia na escola, arrumando a sala e o material dos alunos: “*Ao despedir-se do último aluno, permaneceu ainda alguns minutos sozinha, reunindo e guardando lápis e cadernos*” (p.57).

Segundo Diana Vidal e Luciano Faria Filho (2000), o horário ideal para o funcionamento das escolas no início do século passado era o de 10 às 14 ou 15 horas no inverno e de 9 às 14 horas no verão. No entanto, a racionalização imposta pelo uso cadenciado do tempo obrigou as escolas a funcionarem em dois turnos, de 7 às 11 horas e de



12 às 16 horas, numa tentativa de atender a uma demanda crescente de alunos. Os autores afirmam que as mudanças nos horários que paulatinamente foram ocorrendo nas formas de organização do ensino relacionavam-se com o desenvolvimento de novos métodos e novos espaços escolares. Estes processos são mais visíveis na virada do século XIX para o XX, principalmente em São Paulo, com a profusão dos grupos escolares, que edificavam os ideais típicos do período, pois ao funcionarem num espaço considerado impróprio, as escolas não atingiriam os ideais republicanos e o *progresso* estaria ameaçado. Vidal e Faria Filho afirmam que a racionalização do tempo escolar encontrava barreiras socioeconômicas para se impor, buscando uma adequação entre as necessidades das escolas e das famílias, sob pena de não terem alunos freqüentando as aulas.

Os autores demonstram como o horário da escola, dos tempos e saberes contados e racionalizados, apesar de toda a resistência por parte das famílias foi se impondo como um novo modelo de submissão, que legou à instituição escolar um status específico, independente dos costumes, saúde e higiene das populações locais. Em *Terra Roxa* há uma passagem que ajuda a compreensão deste momento, na qual o jornalista, após a visita à escola, desabafa para o fazendeiro: “*Aprendi que não basta a boa-vontade dos governos para que se dê cabo do analfabetismo, sendo necessário conquistar também a boa-vontade do povo*” (p.42). O desabafo do jornalista é condizente com a visão que as elites tinham do povo do campo, aquele que devia ser regenerado do atraso e da indolência em que viviam.

No romance *Café e Polenta*, o professor Jerônimo recorda seus tempos de normalista, observando que o término das aulas se dava ao meio-dia, conforme as novas orientações para o uso do tempo e dos espaços escolares:

*“À saída das aulas, ao meio-dia, os alunos se encontravam todos na calçada e na rua, em frente à Escola, e ficavam em magotes, uns pilheriando, outros aguardando e apreciando o desfile das moças, ocasião em que os namorados se deliciavam por um instante rápido, trocando olhares que aguardavam durante horas”* (p.100).

A descrição de Luiz Marcondes Rocha sobre o pátio da escola é interessante e fornece uma idéia sobre a monumentalidade da escola onde Jerônimo estudou, entre 1908 e 1910:

*“Era um pátio enorme, compreendendo uma vasta área, boa parte gramada, toda ela cercada de muros que a separavam das ruas que a ladeavam. Ao longo dos muros, a pequena distância deles, estendiam-se em*

*linhas árvores frondosas, das quais muitos galhos superavam os muros e avançavam para o lado de fora, lançando sombras sobre a calçada.” (p.98).*

Nesta mesma obra o autor reconstrói as lembranças de Jerônimo, desde menino, destacando os anos em que o rapaz passou na Escola Normal, principalmente quando conheceu Mafalda, com quem se casou, e descreve o uniforme que a namorada usava: “(...) *Ia em seu uniforme de blusa branca e saia azul-marinho pregueada, com a pasta de couro sob o braço esquerdo, segura em baixo pela mão. Os saltos de meia altura dos seus sapatos produziam na calçada um ruído cadenciado (...)* (p.100).

As disciplinas que o normalista cursava também estão destacadas na obra: “*Sobre a pequena mesa, a um canto, esparramavam-se desordenadamente livros de Pedagogia, Química, Física e Psicologia.*” (p.101). O autor descreve a lembrança de Jerônimo sobre as aulas de ginástica, realizada no pátio:

*– Um, dois, três, quatro...  
Tôda a remota cena da aula, no pátio enorme da Escola, lhe fôra revivida pela memória, clara e nítida como um ponto luminoso da sua juventude. Reviu seus colegas, grupinhos aqui, grupinhos ali, uns dando cambalhotas na grama, outros em conversas rumorosas com as moças, e depois todos, em filas de quatro, obedecendo ao comando do professor. (p.179).*

Em *Os Rodriguez*, outros aspectos destacados pela autora demonstram a profissão, cada vez mais feminina, como subordinada ao masculino, quer como diretores, supervisores ou inspetores, que instituíam um clima de tensão no cotidiano das professoras. Numa conversa com o primo, por quem estava apaixonada, e ao ser inquirida sobre uma mudança no comportamento, Dora explicou que estava preocupada com a visita do inspetor de ensino:

*Diferente? Não. Estou bem, somente penso na minha classe; você sabe, o inspetor percorre todas as escolas e faz exames nos alunos; está para chegar agora, de um momento para outro. Não sei ainda que achará da minha classe, não sei se está preparada, e depois... não tenho prática, comecei há pouco tempo.” (p.59).*

Este diálogo demonstra como as mulheres professoras se sentiam diante da pressão dos dirigentes do ensino, conforme Demartini e Antunes (1993), no artigo que institui a carreira docente como algo exclusivo do sexo masculino, em que analisaram a ascensão profissional de homens no ensino, que passavam por diretores, inspetores, delegados do ensino e mesmo

chefes de instrução pública, alcançando os cargos mais altos da carreira do magistério, algo quase vetado às mulheres, exclusivas das salas de aula e das orientações de seus dirigentes, os homens. As autoras afirmam que para as professoras a ascensão era particularmente difícil, observando que “(...) *as mulheres permaneciam nas salas de aula, os professores galgavam rapidamente postos de planejamento, direção e chefia. Os homens ingressavam numa profissão feminina e mal remunerada para a maioria, porém numa ‘carreira’ efetivamente masculina.*” (p.13). Esta consideração é importante porque reforça os lugares previamente definidos para as mulheres professoras, no sentido da ascensão profissional. A tensão que sentiam por conta das visitas dos inspetores homens se dava à medida que a ascensão profissional dependia da aprovação dos alunos pelo inspetor.

Denice Catani (2000) analisou como a configuração do corpo de inspetores nos primeiros anos republicanos relacionava-se diretamente à definição de uma categoria de professores. Com base na instituição do medo, os inspetores garantiriam a docilidade e a amabilidade das professoras. Catani observa que os relatórios emitidos pelos inspetores de ensino “(...) *passaram a constituir fonte muito fecunda das representações que o Estado pretendia fazer circular entre os professores acerca do exercício ideal do magistério.*” (p.594). A autora afirma que nesse período o modo de exercer o trabalho dos inspetores era visto tanto por professores quanto por alunos como *aterrorizante*. (p.594).

As preocupações das professoras também se relacionavam com a descontinuidade das visitas dos inspetores, que poderiam aparecer de uma hora para outra e desqualificar todo um trabalho exercido por elas. Segundo Moraes (1996) os inspetores deveriam fiscalizar as zonas escolares com alguma frequência, geralmente mensal, mas como havia poucos inspetores, dificilmente estes prazos conseguiam ser atendidos. Moraes afirma que, a partir de 1910, houve um aumento no número de inspetores, chegando a setenta, em 1927, que deveriam fiscalizar as escolas e os professores, bem como verificar o cumprimento de horários e as matrículas dos alunos. Segundo Elenira Martins Garcia (2006), a maior parte das observações feitas pelos inspetores relacionava-se ao asseio dos alunos, à frequência escolar e à disciplina que a professora conseguia impor na sala de aula. A autora ressalta que algumas vezes os inspetores chegavam a assistir às aulas, o que parece comprovar o caráter amedrontador que estas visitas, embora espaçadas, causavam nas mestras.

É possível relacionar a ampliação da rede de inspetores à visão idealizada e controladora da conduta dos professores, o que, naturalmente, se tornava cada vez mais necessário por

conta da feminização da carreira. As fontes analisadas, sobretudo *Os Rodriguez*, colocam os dirigentes do ensino em papéis burocráticos e repressores, homens na tentativa de controlar mulheres que ganhassem o próprio salário.

### **O magistério e a política de nomeações**

Outro aspecto recorrente no conjunto de textos literários utilizados relaciona-se à presença freqüente da prática de *coronelismo*<sup>6</sup>. Esta situação, muitas vezes desconfortável para os professores, que conseguiriam uma nomeação dependendo a quem estivessem ligados, transformava a empresa educativa em algo privado e destituído de profissionalismo, em detrimento a um bem público. Victor Nunes Leal (1975) afirma que a prática baseava-se num compromisso de troca de proveitos e favores entre o poder público e os grandes donos de terras, os chefes locais.

Para Fausto Ramalho (2004)<sup>7</sup>, a importância das relações familiares e de amizade no serviço público era muito comum numa época em que as pessoas reconheciam, aceitavam e utilizavam as nomeações como algo estritamente natural. Segundo o autor, ter boas relações com funcionários públicos superiores, autoridades locais e empresariais era considerado fundamental para conseguir realizar projetos pessoais, sobretudo a nomeação para um cargo público. Ele lembra que havia os meios de recrutamento oficiais, tais como os concursos públicos, mas que a cultura administrativa da época produziu parâmetros próprios de contratação e manutenção das pessoas nos cargos públicos. Ramalho observa que a realização de concursos para a contratação de professores, por exemplo, não era considerada tão necessária para a nomeação destes profissionais nem mesmo pelas autoridades. O autor analisou uma mensagem que o presidente do Estado na época, Jorge Tibiriçá, enviou ao Congresso Estadual, em 1907, na qual defendia a total abolição dos concursos para docentes, afirmando que o melhor seria se a nomeação fosse feita livremente. Estas considerações são importantes para a compreensão das histórias narradas, nas quais surgem reiteradas vezes,

---

<sup>6</sup> Segundo Victor Nunes Leal (1975), o fenômeno é resultado da superposição de formas desenvolvidas do regime representativo a uma estrutura econômica e social inadequada, caracterizando-se como uma forma de poder privado. É importante destacar que na época das histórias narradas ainda não havia a distinção entre público e privado, e muitas vezes os chefes locais exerceram um poder além de suas atribuições, funcionando como mediadores entre o público e o privado, personificados em si.

<sup>7</sup> Tese de doutorado que aborda, entre outros aspectos, as relações de poder e a burocracia no ensino paulista entre 1892 e 1910.

situações nas quais os professores ficam a espera de aprovações ou nomeações por parte de chefes políticos influentes.

Na obra *O Professor Jeremias*, o professor conta que quando eram casados, ele e D. Antoninha viviam em Santo André, onde lecionavam no grupo escolar, por intermédio de um deputado, num discurso tácito desta prática em lugar das nomeações por mérito, situação também levantada em outras fontes e que será devidamente abordada mais adiante. Após a separação o professor Jeremias conta que foi designado para lecionar em Ararucá, lugarejo repleto de plantações de café, situado bem longe de Santo André e onde nada havia para fazer além das aulas previstas pelo *Regimento das Escolas Isoladas*. No romance, o professor desconfiava que a ex-esposa tivesse pedido a alguém influente pelo seu afastamento, possivelmente algum deputado, como no momento em que se formaram na Escola Normal:

*“(…) semanas mais tarde li nos jornais a minha demissão, seguida da designação desta escola de Ararucá, para onde vim continuar a minha faina de mestre público, “a bem dos interesses do ensino”, diziam os papéis da Secretaria. Mas eu bem vi nesses interesses o dedo de D. Antoninha, que possuía espírito vingativo (...)”* (p.23).

Victor Nunes Leal (1975) esclarece que inúmeros favores pessoais poderiam ser concedidos pelos chefes políticos locais *“(…) desde arranjar emprego público até os mínimos obséquios (...)”* (p.38). Esta situação pode esclarecer as desconfianças de Jeremias quanto a sua designação para o vilarejo de Ararucá, pois D. Antoninha, inconformada com a separação quis se vingar do professor.

Mais uma vez ficam explícitas as ambigüidades nas relações com os professores, cuja vida pessoal e profissional deveria estar em constante vigilância. A educação e a escola, ao mesmo tempo em que se revestem de progresso incorrem na permanência das relações pessoais próprias do coronelismo. Maria Isaura Pereira de Queiroz (1982) identifica a permanência do poder dos coronéis<sup>8</sup> apesar da passagem do Império para a República, demonstrando como o seu poder era capaz de situar um não apaniguado no limbo, caso fosse coronel da situação.

Uma das recordações de seus tempos de normalista de que Jeremias mais gostava era Conrado, descrito como exemplo de bom diretor, que aconselhava e cuidava da carreira de seus alunos, e

---

<sup>8</sup> Segundo Queiroz: “Extinta pouco depois da proclamação da república a Guarda Nacional, persistiu no entanto a denominação de ‘coronel’, outorgada espontaneamente pela população àqueles que pareciam deter entre suas mãos grandes parcelas do poder econômico e político.” (p.156)

também sugere a questão dos apadrinhamentos e nomeações. O professor recorda, sobre o antigo diretor:

*“Muito boa pessoa, aliás. Cuidava, com solicitude enternecedora, da carreira futura de cada um dos seus dirigidos. Dava-lhe sábios conselhos. Se algum desenho saía do lápis de algum aluno com maior segurança de traço e regular perspectiva, chamava-o Conrado, em particular, e ensinava-lhe:*

*– Olhe: está muito bom este seu trabalho. O Sr. Agora deve pôr-lhe uma dedicatória e uma moldura bonita, e envia-lo ao Secretário, ou ao Diretor Geral. O Sr. terá, ao depois, muita facilidade nas suas nomeações.”* (p.70).

O romance reconstrói um professor angustiado por conta da imensa saudade do filho e por estar num lugar que não apreciava, o que se traduzia em sua própria aparência, pois deixou de fazer a barba e de ler os jornais. Sobre sua conduta, o professor pensava: *“E se alunos apareciam, ainda assim, na minha escola, é que não havia outra na terra e que esta mesma andara vaga por muito tempo, antes que eu surgisse.”* (p.24) A depressão que o tornou solitário e descuidado rendeu-lhe o apelido de *Urso*, dado por seus alunos.

Em *Café e Polenta*, há várias passagens sobre apadrinhamentos para os professores conseguirem lecionar. O personagem Jerônimo, que nos tempos de estudante da Escola Normal, iniciou um namoro com Mafalda, foi prontamente desencorajado por seu Altino, devido à moça ser filha de um importante coronel da região. Um dia, após as aulas, foram vistos pelo fazendeiro, que indagou:

*“- Sabe quem é aquela moça?*

*É aluna da Escola.*

*Não é só isso, não! É também filha do coronel Inocêncio, da política contrária. Não quero encrenca com ele. Veja lá suas intenções! Se forem boas, se manifeste logo.”* (p.104).

Victor Nunes leal (1975) afirma que *“(...) as relações do chefe local com seu adversário raramente são cordiais (...)”* (p.39) Logo após Jerônimo terminar o curso na Escola Normal, seu futuro sogro, o coronel Inocêncio, apressou o casamento com Mafalda, sua filha mais velha, mesmo com a oposição do coronel Altino.

*“O plano de Jerônimo não era o de casar-se imediatamente, assim que se formasse. Pretendia primeiro conseguir sua nomeação para o cargo de professor do grupo escolar da cidade e assim, já contando com a boa situação patrimonial do sogro, reforçar a sua posição com emprego estável*

*e garantido. Acontece que o coronel Inocêncio pertencia à oposição política, o que impossibilitou a nomeação do moço.”* (p.124).

Esta transcrição traz um importante dado a respeito do magistério, o do emprego *estável e garantido*, que seguramente pesava no momento da decisão pela carreira. Para Fausto Ramalho (2004), a carreira docente, apesar dos baixos salários, não era completamente desestimulante, principalmente pela estabilidade do cargo e da possibilidade que oferecia aos docentes de desenvolver outras atividades profissionais. Este é um dos vários aspectos de ambigüidade que circundam o universo docente, pois, apesar dos salários reconhecidamente baixos e das precárias condições de trabalho, o magistério era considerado uma carreira segura e permeada de reconhecimento social. No entanto, neste caso, o professor teve obstáculos que o impediram de lecionar, apenas por ser sogro de um coronel da oposição. Maria Isaura Pereira de Queiroz (1982) observou as dificuldades que sentiam os aliados dos coronéis que pertenciam à oposição: “(...) era como se a maldição se tivesse abatido sobre ele e sua gente: eram perseguidos, maltratados, aprisionados (...)” (p.164).

Em *Coronelismo, enxada e voto* (1975), Victor Leal explica que os favores ou perseguições que os coronéis poderiam exercer estavam condicionados às autoridades estaduais, por isso era necessária uma boa relação entre os chefes políticos locais e o governo do Estado, afirmando que em todos os assuntos referentes ao município os funcionários eram escolhidos por indicação, conforme o trecho: “(...) *Professoras primárias, coletor, funcionários da coletoria, serventuários da justiça, promotor público, inspetores do ensino primário, servidores de saúde pública etc., para tantos cargos a indicação ou aprovação do chefe local costuma ser de praxe (...)*” (p.44).

Jerônimo, porém, acreditava que ainda conseguiria uma nomeação:

*“(...) Durante algum tempo, porém, manteve suas esperanças. Podia contar com a sombra do seu Altino. O fazendeiro fôra estimado e isso podia agora valer-lhe alguma coisa. Conversou com alguns chefes políticos e se animou com promessas. Um deles quis realmente ajuda-lo, mas logo com o primeiro deputado da zona, com quem falara, desanimou-se:  
- Então o senhor acha - perguntou-lhe o deputado - que vou me dirigir ao presidente do Estado para proteger um nosso adversário? Onde está com a cabeça?”* (p.125).

Mais adiante há um trecho que confirma o argumento de Maria Isaura Pereira de Queiroz: “*Diante de tais dificuldades, Jerônimo desistiu provisoriamente do magistério e*

*aceitou as funções de administrador da fazenda do coronel Inocêncio, onde fora residir com Mafalda.*” (p.126). As convicções políticas do sogro o prejudicaram por muito tempo e o fazendeiro Altino, mesmo tendo sido tutor de seu pai, não estava disposto a ajudá-lo, pela desconfiança que sentia pelo rapaz desde o início do relacionamento com Mafalda.

A descrição de Luiz Marcondes Rocha, no entanto, pondera que o normalista Jerônimo, muito jovem e inexperiente, foi quase obrigado a se casar com Mafalda, considerando: *“Quando viu, estava arrastado pela correnteza espontânea dos fatos.”* (p.105).

O coronel Inocêncio era uma figura que nem mesmo na oposição era bem visto, pois difamava o governo, bradando que os políticos eram todos ladrões, não aceitando nenhum tipo de argumento. Numa conversa com Jerônimo, já casado com Mafalda, o professor afirmou:

*“– Se o senhor um dia fôr eleito pra Prefeitura, pensará de outra forma, garanto.  
– Dirigirei com a oposição! Andar com a turma do govêrno, isso é que nunca! Tenho um nome honrado!”*(p.125).

Victor Nunes Leal (1975) observa que as posições contrárias dos coronéis e a sua *impertinência* (p.42), só lhe trariam desvantagens, tanto que seu poder seria quase sempre diluído pelo de outro coronel, cujas posições fossem mais confortáveis ao poder instituído, como era o caso do coronel Altino.

O casamento com Mafalda trouxe muitos problemas a Jerônimo, que, além de ficar impedido de lecionar, foi obrigado a residir com os sogros e os cunhados, já que Mafalda era a filha mais velha. O autor escreve que a situação de Jerônimo ficou ainda pior após a morte do sogro, porque teve de residir com sua mãe, Julinha, que vivia na cidade numa casa recebida do fazendeiro Altino, que não confiava no rapaz por acreditar que seu casamento com Mafalda tivesse sido motivado por interesses financeiros. Por isso, após o falecimento de sua mãe, Jerônimo foi obrigado a mudar-se e residir em sua própria casa, o que tornou sua situação ainda mais complicada e ele voltou a pleitear o cargo de professor do grupo escolar, do qual nunca havia desistido, mas ainda assim não obteve sucesso. Apesar da morte do sogro, Jerônimo não conseguia afastar-se da imagem política deixada por ele em sua família, confirmando a observação de Queiroz, para quem a liderança coronelística tinha de ser assumidamente carismática, pois só assim o coronel escolhido chegava a ser um grande chefe político. O coronel Altino, a quem o pai do professor sempre fora ligado durante a vida, exercia sobre sua parentela entusiasmo e afetividade, sobretudo por se tratar de um homem



rígido e conservador, que ajudava os que *andassem direito*, em detrimento a outras posturas menos conformistas ou até ingênuas, como parece ser o caso do professor descrito em *Café e Polenta*. Mesmo após a morte do coronel Inocêncio, Jerônimo não conseguia a sonhada nomeação, pelo simples fato de ser genro do velho inimigo político de Altino e de outras lideranças da região, conforme o trecho:

*“A posição política que seu sogro adotara em vida, com as irreverentes críticas que fazia aos chefes políticos, não fora esquecida e continuava a constituir-lhe penoso obstáculo(...) As dificuldades o cercavam de todos os lados, tornando-o revoltado e cético.”* (p.142).

Luiz Marcondes Rocha descreve as dificuldades de Jerônimo, que chegou inclusive a alimentar a idéia de suicídio. Nesta ocasião, o antigo professor Altamiro, agora casado com a filha do fazendeiro Altino, Tonieta, e natural herdeiro da estrutura coronelística deixada por ele, convidou-o para lecionar na fazenda Três Marias e tomar conta do escritório. O autor conta que este fato ocorreu em meio a revolução de 1924, e que devido à crise cafeeira, Altamiro precisou reduzir as despesas da fazenda, sendo obrigado a dispensar o professor Jerônimo. No entanto, a amizade entre os dois favoreceu a colocação de Jerônimo no grupo escolar, uma vez que Altamiro não queria que Jerônimo voltasse às antigas dificuldades financeiras, como se verifica na transcrição:

*“Nessa ocasião, abriu-se vaga de um cargo de professor do grupo escolar da cidade, com a aposentadoria do respectivo titular.*

*—Esse lugar será seu, Jerônimo. Dessa vez não escapa – dissera Altamiro. A fazenda Três Marias era o maior reduto eleitoral agrícola do município, tradicionalmente ao lado do governo, desde o tempo de seu Altino.*

*Amparado por essa força considerável, Altamiro procurou o chefe político da cidade e fez a exigência:*

*—Quero esse cargo que se vagou para o meu amigo Jerônimo.*

*—Receio não ser possível – respondeu-lhe o chefe. Elementos políticos de São Paulo já intervieram e apresentaram ao presidente do Estado o nome do apadrinhado. A bem dizer, a vaga foi forçada. O aposentado não tinha tempo suficiente para se afastar. Falsificaram documentos e tudo se ajeitou somente para favorecer o protegido. Como vê, seu pedido esbarra em sério obstáculo.*

*—Qualquer obstáculo tem de ser removido. Caso contrário, a fazenda Três Marias, o maior reduto eleitoral da política situacionista nos meios rurais, pôr-se-à em pé de rebelião. Abandonaremos o governo.(...)*

*—Telegrafarei ao presidente do Estado. Mas se a nomeação já tiver saído, paciência!*

*—Paciência nada! Fazendeiro não entrega a rapadura assim facilmente. (...) Se a nomeação saiu, anula-se. Meu amigo, filho do ex-tutelado do*

*homem mais estimado que esta cidade já possuiu, o meu falecido sogro Altino Tobais Raposo, está cansado de sofrer preterições. Resolvi reagir, como reagiria seu Altino, se vivo estivesse. (...)*” (p.151).

Este trecho do romance oferece indícios importantes de como se consolidava o poder dos chefes políticos locais. O autor escreve que a fazenda Três Marias era o maior reduto eleitoral daquele município, o que, segundo Victor Leal (1975) era fundamental, visto que a maioria do eleitorado, extremamente pobre, dependia dos favores dos fazendeiros e chefes locais para lhes custearem as despesas decorrentes do alistamento e da eleição. Para Leal “(...) *Documentos, transporte, alojamento, refeições, dias de trabalho perdidos, e até roupa, calçado, chapéu para o dia da eleição, tudo é pago pelos mentores políticos empenhados na sua qualificação e comparecimento (...)*” (p.35). Naturalmente que diante da ameaça de Altamiro em favor de Jerônimo, o professor conseguiu, finalmente, a nomeação, como se segue: “*Como resultado daquela entrevista peremptória, sem meios termos e sem etiquetas, 10 dias depois o Diário Oficial publicava a nomeação de Jerônimo para o cargo deixado pelo aposentado (...)*” (p.152).

Situações como estas demonstram como o magistério, ao mesmo tempo em que se configurava como lugar de reconhecimento social, carregava vícios e simbolismos que a República pretensamente visava combater. Os professores, em meio a este processo, sofriam com reverses que não eram causados por questões profissionais, mas sim sociais, e nesta posição de ambigüidade é que a República visava, primordialmente, a *regeneração* da raça brasileira.

## CAPITULO 3

### SIGNIFICADOS SOCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE

“(…) *Que bisquinha, a tal professora, Deus me perdoe!*”  
(*Rubens do Amaral, 1934, p.210*).

Este capítulo contempla alguns dos significados sociais atribuídos à docência, idealizados, sobretudo em discursos romântico-conservadores produzidos pelos professores ou a respeito destes profissionais, observando a relação de ambigüidade entre o papel transformador esperado da educação no âmbito republicano e a emergência de discursos conservadores que enalteceram a figura do mestre como mantenedor de uma ordem social já estabelecida.

Esta fundamentação ocorre na análise dos ideais republicanos sobre a educação que, por um lado, são pautados pelo cientificismo positivista, e, por outro, mantém elementos próprios às posturas conservadoras e nostálgicas no que diz respeito à aprovação e divulgação de uma imagem conservadora de matriz religiosa do docente. Procurou-se demonstrar como a interiorização destas ambigüidades aparece nas fontes, principalmente porque seus narradores se esforçam em reconstruir perfis de professores que correspondessem às expectativas sociais em torno deles. No caso de *Terra Roxa* é possível verificar como a conduta da professora a colocou em uma posição de “desviante” social. Em *Café e Polenta* há a descrição da morte do professor, que delirando, crê estar ensaiando seus alunos para uma apresentação. Noutro exemplo pode-se destacar a obra *O Professor Jeremias*, na qual o professor sofria por ter de se sujeitar a um comportamento social que não correspondia aos próprios sentimentos. Em *Prelúdios*, Francisco Cimino descreve as próprias lembranças de modo exaltado, abnegado e claramente envolvido com os ideais românticos em questão.

As contribuições de Michael Löwy e Robert Sayre (1995) serão fundamentais para esta discussão, uma vez que os autores analisam o discurso romântico enquanto reação ao modo de vida da sociedade capitalista, no sentido de instaurar uma visão de mundo enquanto crítica da “modernidade.” O romantismo, via de regra, é sempre pensado enquanto movimento ligado exclusivamente ao passado e de caráter conservador. A proposta de Löwy e Sayre sugere a

inclusão de uma abordagem crítica a esta visão de romantismo, que se liga a vontade de realizar mudanças e de romper, podendo se traduzir num impulso para a aceitação do novo.

Os autores abordam a ambigüidade que está presente nas tradições românticas, pois ao mesmo tempo em que se inserem na sociedade que desejam modificar, os românticos procuram restaurar vínculos com o passado. Esta ambigüidade está presente no fato de que, para criticar a modernidade, os conservadores se ancoram num passado que acreditam ser melhor que o presente e, simultaneamente, nesta crítica e por meio dela, carregam o germe do novo, posto que não existe a possibilidade de repetição do passado. É neste sentido que se entende que todas as modificações sugeridas com o advento da República, não se efetivaram enquanto rompimento com o passado, porque apenas intencionaram modificar práticas e posturas de acordo com os velhos ideais e vícios.

As fontes literárias utilizadas neste trabalho têm em sua origem o caráter conservador típico do contexto social em que se inscreveram e foram escritas. Este fato não torna as fontes simples reproduções de discursos românticos, como já observado, mas principalmente as coloca como elementos de crítica social naquele período. As posturas romântico-conservadoras estão presentes na invenção do novo brasileiro, com o movimento republicano e na formatação da escola.

Observou-se como o discurso literário naquele momento específico da história indicou posturas românticas, de exaltação, impregnadas de elementos conservadores e autoritários. Na trilha proposta por Löwy e Sayre (1995), esses elementos são tomados, simultaneamente, como sinais de permanência de certas tradições e esforço de crítica diante de uma condição presente que é percebida como ameaça.

Para melhor compreensão das ambigüidades em que se situavam os professores, detentores de uma cultura considerada genuína, embora fossem em boa parte oriundos das camadas populares, buscou-se a obra de Renato Ortiz, [ca. 1992] *Românticos e Folcloristas*, na qual o autor analisa a invenção da cultura popular enquanto reduto de nacionalidade, no século XIX. Ortiz utiliza a literatura de José de Alencar para explicar a condição de nacionalidade que se atribuiu ao povo brasileiro, afirmando que no caso nacional o conservadorismo não desejava simplesmente um retorno ao passado, visto que este, repleto de negros e índios, era algo que deveria ser esquecido ou transformado pela elite considerada esclarecida e detentora da verdadeira cultura. Era necessária a invenção de um novo país,

estrangeirado, melhorado, algo que caracteriza este romantismo numa espécie de ruptura com o passado.

A leitura de Ortiz possibilita compreender os docentes como uma espécie de elo entre as camadas populares, que deveriam ser melhoradas, e as camadas mais ricas, detentoras da cultura considerada genuína. A dificuldade em se conseguir efetivar a invenção deste brasileiro consiste no fato de que a cultura popular era também considerada, segundo o autor, como “(...) *reduto da essência nacional (...)*” (p.6). Por este motivo, a literatura de José de Alencar, analisada por Ortiz, deseja tanto a criação de uma verdadeira nação, ainda que com seus elementos populares bastante europeizados. Ao mesmo tempo em que eram impelidos ao “melhoramento”, os grupos populares eram considerados a solução para as questões de nacionalidade que tanto preocupavam os românticos.

Os professores descritos nas fontes utilizadas neste trabalho fazem parte de uma população que se situa entre os ideais da elite e os da cultura popular, o que os torna alvo das ambigüidades presentes nos discursos entre o que se esperava para a educação dos mais pobres e a maneira como deviam comportar-se enquanto docentes. A fala de Renato Ortiz permite compreender o lugar dos professores, apartados tanto das culturas populares quanto da cultura elitizada:

*“Fala-se de grupos populares, subalternos, no sentido classista do termo. Eles seriam os portadores de uma cultura radicalmente distinta, contrastante com a de uma elite esclarecida. É dentro desta perspectiva que toda uma literatura engajada utiliza a noção de cultura popular, atribuindo às manifestações concretas uma potencialidade na construção de uma nova sociedade.”* (p.5).

A partir desta leitura pode-se situar os professores como elementos fundamentais na construção da nova nacionalidade, tão cara à elite. Desta forma, ainda que, como verificado, a maior parte dos professores analisados aqui compartilhasse de uma origem social humilde, constituindo o magistério, ao longo do tempo, em uma carreira para pobres e remediados, os professores foram fundamentais na perpetuação dos valores da elite, e em seus discursos e práticas reproduziram valores como a abnegação e o sacrifício. Este desconforto presente na situação dos docentes permite a reflexão sobre seu lugar social, cabendo um questionamento sobre seus mecanismos de resistência, já que, em boa parte das fontes, exceto por *Prelúdios*, os professores jamais conseguiram representar o que a sociedade recém republicana esperava de suas condutas. Este sentido de representação é entendido como o colocado por Chartier

(1991), e consiste numa prática instituída socialmente que produz significados e significações que vão além do imaginário, sustentando-se nos modos e condutas do representado.

Estas observações, típicas das concepções românticas da virada do século XIX para o século XX, possibilitaram a elaboração de uma imagem romântica da profissão docente, que favoreceu valores como a exaltação, a abnegação, o sacrifício e o altruísmo. Todas estas situações puderam ser verificadas nas obras literárias e indicam posturas autoritárias e conservadoras enraizadas nos ideais *transformadores* a que se propôs a República e invariavelmente se entrelaçaram à maneira de se constituir professor. Apesar das resistências também demonstradas nas fontes escolhidas, os docentes muitas vezes reproduziram este discurso, ainda que o criticassem ou sofressem com ele.

As orientações românticas observadas nas fontes sugerem um engrandecimento simbólico do magistério enquanto carreira, muito embora a profissão fosse destituída das mesmas considerações sociais atribuídas a outras ocupações consideradas de melhor nível. Estas concepções estão presentes nos discursos relativos à educação produzidos durante o recorte eleito nesta análise, quando emergem as questões da invenção do brasileiro e da formatação da escola para alcançar estes objetivos, pouco (trans) formadores, bastante (re) formadores. Renato Ortiz atribui aos românticos, na acepção conservadora do termo a “(...) *fabricação de um popular ingênuo, anônimo, espelho da alma nacional (...)*” (p.6). O autor continua o raciocínio relacionando o comportamento dos românticos ao eterno descontentamento e negação da modernidade, acreditando que com o conservadorismo conseguiriam “(...) *preservar a veracidade de uma cultura ameaçada.*” (p.6).

Este suposto engrandecimento do magistério articula-se entre os extremos em que se situam intelectualmente e materialmente os professores, ao mesmo tempo distantes da classe social elitizada, detentora da cultura considerada *genuína*, como absolutamente desconexos do mundo popular, das tradições orais e do povo a quem “necessitavam salvar.” Este vazio é preenchido, portanto, pelos professores, que muitas vezes internalizaram a missão redentora a que foram confiados.

Historicamente, os docentes sempre padeceram desta ambigüidade; por um lado, alinhavam-se às orientações que mantinham no ensino a possibilidade de uma missão, de um evangelismo, e por outro lado, a força política, pois que os docentes sempre estiveram relacionados às engrenagens do poder e que, segundo De Certeau (2003) revelam “*a relação de uma cultura ‘desinteressada’ com um poder interessado.*”(p.135). Michel de Certeau

(2003) analisa a situação dos professores que se vêem cúmplices de um sistema no qual são sempre dotados de valores para distribuir, sendo rechaçados quando não o fazem. O autor ainda afirma que os docentes sempre estiveram invariavelmente presos a duas referências, por um lado, a manutenção de um evangelismo na educação e, por outro, a uma espécie de força, exercendo seu poder na organização da sociedade. No entanto, Certeau afirma que a massificação da escola trouxe um sentimento de insegurança aos docentes, que *“flutua à superfície da cultura”* (p.130). Para ele este sentimento liga-se à consciência de sua impotência diante das diversas formas de distribuição de cultura. Na atualidade, é possível perceber esta distorção, pois que a escola vem perdendo o reconhecimento social meritocrático que já a caracterizou, muito embora se espere dos docentes a eterna distribuição de valores a que foram historicamente confiados. Para Certeau, esta situação paralisa os professores, pois se vêem *“(…) prisioneiros dessa reivindicação assim como cúmplices dessa acusação, na medida em que têm a ilusão de crer que possuem ou que deveriam possuir ‘valores’ para distribuir.”* (p.134).

Esta situação é bastante clara para António Nóvoa (1991), que explica:

*“No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os docentes são investidos de um imenso poder: de agora em diante, eles detêm as chaves da ascensão (e da estagnação) social. Isso os coloca no cruzamento de interesses e aspirações sócio-econômicas freqüentemente contraditórias: funcionários do Estado e agentes de reprodução da ordem social dominante, eles personificam também as esperanças de mobilidade social de diferentes camadas da população. Aqui reside toda a ambigüidade e toda a importância da profissão docente: agentes culturais, eles são também, inevitavelmente, agentes políticos.”* (p.123-124).

Este trabalho, ao analisar o conjunto de obras que privilegiam perfis docentes, encontrou indícios que permitem pensar os professores, naquele período, como um elo entre as camadas sociais mais abastadas e as camadas populares. Os professores, situados no meio, relacionam-se mutuamente com classes sociais diversas, assumindo uma identidade por vezes ambígua em suas práticas. Não pertencendo a nenhum dos grupos, ficam quase sempre num lugar à margem, sem compartilhar efetivamente de um ou outro *status* social. Esta ambigüidade é fortemente respaldada por Nóvoa (1991), que reafirma as intenções políticas na formação dos professores: *“(…) a profissão docente é muito ligada às finalidades e aos objetivos; ela é fortemente carregada de uma intencionalidade política. Os docentes são portadores de*

*mensagens e se alinham em torno de ideais nacionais.*” (p.122). Sendo assim, como aceitar professores não dispostos a seguirem o modelo do ideal, como se constatou nas descrições das personagens de D. Margarida, Dora, Isabel? Como compreender a postura de Jeremias, que criticou abertamente o altruísmo imposto às atividades docentes? Estes professores, claramente descritos como contrários às imposições subjetivas da atividade docente, também se circunscreveram como “impróprios” para a atividade, daí o caráter de resistência e crítica que os autores fizeram aos moldes de suas épocas. Ainda que descritos de forma contrária às proposições conservadoras, nenhum deles foi descrito como mau professor ou incapaz de lecionar. Para a tarefa a que foram confiados eram adequados, muito embora seu comportamento individual estivesse sempre em foco, como no exemplo de D. Margarida, que pelo adultério foi considerada inapta para o exercício da docência.

Carlo Ginzburg (2005), no prefácio à edição inglesa da obra *O Queijo e os Vermes*, considera a relação circular e circunstancial que se estabelece entre a cultura popular e a cultura letrada na Europa pré-industrial, afirmando que é possível resumir no termo *circularidade* as influências recíprocas entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas.

O autor propõe uma revisitação aos lugares sociais impostos às culturas populares, observando a inexistência de dominação por parte das culturas mais letradas, reiterando as questões bakhtinianas sobre as formas de resistência porque privilegia um determinado grupo social enquanto dotado de subjetividade e sensações que os tornam humanos e não seres inanimados e incapazes de pensar e agir segundo suas crenças. Esta consideração é pertinente porque vem ao encontro à proposta inicial do trabalho, que se pauta nas obras literárias enquanto formas de resistência social.

A mesma obra de Ginzburg traz em seu prefácio à edição italiana formas metodológicas novas na questão das abordagens sociais, que se identificam com o trabalho do historiador, rechaçando a visão de Robert Mandrou sobre cultura popular, que folcloriza a relação das classes subalternas com a cultura, identificada como um produto piorado das classes dominantes, emergindo uma visão determinista e hegemônica das classes dominantes, e se situando em desacordo com o viés marxista que se pretende imprimir a esta análise. Com base em Ginzburg pode-se afirmar que os professores ocuparam e ainda ocupam um lugar privilegiado nessas trocas culturais.



O conjunto de obras em questão neste trabalho comprova que nem sempre os professores, muito embora tivessem de passar suas publicações pelos filtros editoriais, deixaram de acrescentar a sua literatura um caráter de denúncia ou mesmo de insatisfação, como se demonstra em algumas das narrativas. Mesmo nos casos em que os autores descrevem os sacrifícios dos docentes de forma altruísta e sacerdotal, pode-se verificar a recorrência do estilo conservador que fez dos professores imagens estereotipadas e gentis da cultura republicana, como é possível perceber no estilo dado por Francisco Cimino à sua obra.

Os poemas de *Prelúdios*, do professor Francisco Cimino são peças fundamentais nesta análise, na medida em que seu discurso se aproxima destes ideais, ora altruístas, ora sacrificantes, perpassados pelo sentimento de amor aos alunos, tão valorizados e caros aos postulantes ao magistério naquele período. Sua narrativa configura-se na conveniência do professor em manter as tradições em seus devidos lugares ao mesmo tempo em que se auto privilegia como elemento de transformação da alma nacional e se recupera constantemente nas discussões acerca do lugar social do professor.

A segunda parte da obra de Cimino é intitulada “*Árdua Escalada*”, e relembra algumas de suas experiências como professor. O título escolhido por ele para ilustrar suas antigas memórias demonstra muita das concepções românticas de exaltação ao magistério, bem situadas no tempo histórico em que Cimino lecionou, algo que não se configura muito claramente em sua obra, apenas em alguns dos indícios deixados por ele.

O poema *São José do Rio Preto*, que o autor dedica a um ex-aluno, a quem chama de Dr. Luiz Chavez, e apresenta o ano de 1924 referenciado entre parênteses, sugerindo ser esta a data em que o professor lecionou, o velho Cimino recorda com prazer sua antiga condição de mestre:

*“Rio Preto, linda cidade,  
Com desejo de crescer.  
Nela senti-me à vontade;  
Recordá-la, que prazer!*

*De minha breve estadia,  
Quanto tempo decorrido.  
Dizer, bem pouco teria  
Quase tudo jaz no olvido.*

*Sem vontade de esquecer:  
O Éden cine, ainda mudo,  
Meu Jornal “Quarto Poder”,  
Liceu são José, eis tudo!*

*Meus alunos, ternas crianças,  
Brincando nos intervalos;  
Que promessas, que esperanças,  
Nem sei mais, onde encontrá-los!” (p.27).*

A última estrofe do poema evidencia este sentimento socialmente considerado adequado para o professor exercer a docência, o carinho desapegado, quase paterno, dedicado aos alunos.

Noutro poema, *Piraçununga*, datado de 1947, o velho mestre relembra sua condição de aluno da Escola Normal:

*“Foi tudo tão rápido: a Escola Normal,  
O rancho do Migue, o Mogi sussurante,  
A linda cachoeira das Emas, formando,  
Pequenas bacias, nas rochas batidas,  
Ao sol, onde os peixes miúdos morriam.*

*A relva orvalhada, cheirosa, bravia,  
Subia os socalcos pisados da terra.*

*Ari, Magalhães, Orlandinho, Caruso,  
E o Migue, de bastos sobrolhos que os anos  
Cobriam de neve, na lide diuturna  
E santa missão de orientar professores*

*Foi tudo tão rápido e tudo passou!” (p.35).*

É visível a orientação romântica de Cimino, completamente vinculada aos ideais republicados atribuídos ao magistério, visto que considera a formação de professores como uma *santa missão*, capaz de promover as mudanças necessárias e a transformação da nacionalidade, “desbarbarizando” a população inculta. Após vários anos atuando no magistério paulista, o autor parece ter terminado sua carreira na capital, conforme o poema *Fim de Carreira* revela:

*“São Paulo, fim de carreira.  
Escola Normal da Praça;  
Encontrei-a que canceira  
Entre ferros e mordança.*

*Abri-lhe as portas e as crianças  
Sem bater foram entrando,  
Com novas esperanças,  
Lindas, trêfegas, em bando*

*Que maravilha, que vida,  
Sem olhar o credo, a côr,  
E a riqueza, ver reunida  
A infância, que é meu amor.*

*Foi um passado tristonho,  
Um sonho mau, passageiro;  
Trago a marca deste sonho  
Orgulhoso e, por inteiro.*

*Do meu primeiro volume,  
Em vão procuro-o disperso,  
Que minha vida resume  
Na candura dêste verso”(p.38).*

Nota-se que a segunda e a terceira estrofes viabilizam os elementos que caracterizam o sentimento do magistério como missão nobre cujo objetivo maior seria o de melhorar as pessoas, salvar o país da barbárie social, transformando-o, dentro do possível, apenas circunscrito às concepções elitistas. O autor projeta na infância a esperança no futuro e sugere algumas disposições típicas da construção social em torno do professor de primeiras letras ao considerar a singeleza e a pureza mais importantes do que a cor ou o credo das crianças.

O estilo de narrativa de Cimino privilegia uma construção marcada pelos seus sentimentos, valorizando as próprias vivências como professor, aqui caracterizado como uma típica obra romântica, segundo a aceção conservadora e tradicionalista do termo. Renato Ortiz esclarece que:

*“O Romantismo é a expressão deste novo ritmo da modernidade. (...) Mas outra forma é tomá-lo, no caso da literatura, como uma narrativa orientada para um público mais amplo. Nesta linha de raciocínio, interessa focalizar não tanto a inclinação estética, mas a produção de um gênero literário popular.” (p.62).*

Considerando que todos os escritores escrevem baseados em elementos muito próximos de seu lugar social, pode-se depreender que Cimino, assim como outros professores, utilizaram suas narrativas como formas de resistência e até como forma de aproximarem as problemáticas do magistério a um determinado público, numa relação circunstancial em que o leitor é levado a conhecer a realidade da profissão e simultaneamente se identifica com as lutas particulares travadas pelos mestres em suas lides diárias. Nesse sentido, o discurso dos

professores tanto pode ser considerado uma denúncia contra algo que não sabiam como modificar como pode ser entendido numa ampla rede de significações, nas quais muitas vezes importava deter a simpatia de pais de alunos para que compreendessem o valor de educar os filhos.

No poema *E Ela Partiu*, no qual recorda amorosamente sua mãe, Francisco Cimino deixa emergir o orgulho que ela sentiria dele, ao vê-lo transformado em professor primário. O professor recorda que a mãe morreu muito cedo, e a figura materna é tão importante para ele, que sua obra contempla uma terceira parte de poemas dedicados inteiramente a ela. Como Cimino engrandece a carreira docente em homenagem à mãe, considerou-se adequada a inserção, já que o poeta agradece à mãe os esforços que o permitiram ter uma profissão.

*“(...) Da criança pobre, ao professor primário  
Foi um instante; menos do que um sonho.  
Por seis anos seguiste meu calvário;*

*Quanto sofreste, mais do que suponho,  
Mais que as fôrças pediam, Mãe querida,(...)” (p.44).*

É interessante constatar que a obra de Cimino, sendo explicitamente autobiográfica, como o próprio professor escreve em seu prefácio, se constitui na única obra analisada neste conjunto documental em que o professor descreve as supostas benesses da profissão, sem tecer nenhum comentário crítico, nem às condições de trabalho, nem aos superiores e nem à sua escolha profissional. A idéia principal é a de que ele, mesmo pobre, conseguiu abraçar uma carreira digna, e agradece à mãe pelos sacrifícios que empreendeu pelo objetivo. A obra de Cimino é verdadeira e suas lembranças devem ser tomadas respeitosamente, mas cria uma idéia de que a profissão era maravilhosa, quase irreal, se comparada às descrições feitas pelos outros autores.

Segundo Löwy e Sayre (1995), as posturas românticas assumiram formas bastante diferentes e através de vários meios, dentre os quais a literatura. Para os autores:

*“Nas obras literárias, são raros os autores que denunciam, abertamente e sem rodeios, os males da sociedade onde vivem. O artista transmite, de preferência, seu ponto de vista através da maneira como elabora sua narrativa, da sugestão, da ironia, em suma, de um arsenal de técnicas literárias.” (p.39).*

A partir destes autores é possível situar Francisco Cimino num estilo de escrita aonde o mais importante é dar o tom de magnitude à obra. Os autores consideram que *“Esse impulso pode se manifestar pelo surgimento do sobrenatural, do fantástico, do onírico, ou então, em determinadas obras de arte, pela tonalidade do ‘sublime’ (...)”* (p.42). Neste sentido, a autobiografia do professor Cimino se traduz num documento genuinamente conservador. Esta configuração não significa que o professor apenas internalizou as posturas românticas de seu tempo, o que desqualificaria sua obra de sentido, mas de alguma forma reproduziu os valores almejados pelos românticos, ao enaltecer a escola, a figura docente e santificar a carreira conforme os discursos republicanos.

O romantismo vai representar uma modalidade, uma tonalidade de crítica a uma situação já estabelecida no mundo moderno. Na ótica romântica, essa crítica liga-se à experiência de uma perda: no real moderno, algo de precioso foi perdido. A visão romântica é caracterizada pela convicção dolorosa e melancólica de que o presente carece de certos valores humanos essenciais que foram alienados. Por isto o movimento ganha tanto espaço nos primeiros anos republicanos no Brasil. Para romper de uma vez com o antigo, representado pela Monarquia e seus males, os republicanos se lançam ao romantismo, considerando-se os salvadores do Brasil. Neste caso, vislumbram um futuro limpo e moderno, em lugar do passado. Os autores destacam diversas tipologias sociais e políticas do romantismo. Priorizou-se o destaque do romantismo conservador porque este tipo de conservadorismo não visava restabelecer pura e simplesmente um passado que julgavam melhor, mas principalmente de defender sociedades que já se encontravam efetivamente encaminhadas na via do desenvolvimento capitalista; no entanto, tais sociedades são apreciadas precisamente por aquilo que retêm das formas antigas, anteriores à modernidade. Esta parece ser a chave para compreender porque o Brasil se inspirava e desejava tanto se “europeizar”.

Outro tipo em destaque é o romantismo resignado, que surge a partir da industrialização, num processo irreversível nas relações capitalistas. Esta forma leva a crer que embora lamente, a modernidade é fato incontestante.

*“Este tipo de romantismo pode dar origem a uma visão trágica do mundo (contradição insuperável entre os valores e a realidade) ou a uma tentativa reformista com o desejo de conseguir remédio para alguns dos males mais flagrantes da sociedade burguesa, graças ao papel regulador de instituições que traduzem valores pré-capitalistas.”* (p.108).

O termo “romântico” nos primeiros tempos do movimento refere-se à Idade Média. Os românticos sempre dirigiram seu olhar para o passado, que interpretam de acordo com as diferentes orientações dos romantismos.

*“A nostalgia de um paraíso perdido é acompanhada, quase sempre, por uma busca do que foi perdido. Já tem sido observado, com grande frequência, no âmago do romantismo um princípio ativo sob diversas formas: inquietação, estado de devir perpétuo, interrogação, procura, luta. Em geral, portanto, um terceiro momento é constituído por uma resposta ativa, uma tentativa de reencontrar ou recriar o estado ideal passado; existe, porém, um romantismo ‘resignado’” (p.42).*

Os autores afirmam que alguns românticos glorificaram seu isolamento e se auto instituíram como heróis, separados da comunidade real onde vivem por causa da própria incapacidade em se integrar numa coletividade alienada. Eles abordam a ambigüidade que está presente nas tradições românticas, ao mesmo tempo em que se inserem na sociedade que desejam modificar, procuram restaurar vínculos com o que acreditam ter de restaurar. Para os românticos, o verdadeiro núcleo do valor é a união dos homens e o universo natural. Por isso é possível encontrar em suas obras tamanha carga individualista. Löwy e Sayre observam que esta ambigüidade se realiza em oposição ao capitalismo, pois este está em contradição com a natureza de viver de forma harmoniosa entre os homens. E seu desejo de recriar a comunidade humana é a contrapartida da recusa da fragmentação da essência humana destruída pela modernidade.

Benedito Nunes (1985) analisa a natureza dos poetas românticos ressaltando a diferença no conceito de romantismo, que nem sempre está vinculado a uma tradição de sensibilidade, mas, especialmente neste caso, enquanto movimento histórico e literário de caráter conservador. Nunes considera que ao escrever, os românticos falam de sua alma, expressando-a muitas vezes com elementos da natureza. Segundo Nunes, *“Dialogando com as coisas, que lhe falam à alma, é de si mesmo que o poeta romântico sempre fala.”* (p.67). Outras características do texto romântico são descritas por Nunes de modo que a narrativa refere-se à própria experiência num tom quase imaginário, exagerado, que imprime ao seu texto um valor conservador. Para o autor:

“O primeiro lineamento é o **expressivismo** do texto, dirigido por uma intencionalidade de expressão direta, imediata e espontânea, na qual as imagens, funcionando como uma segunda pauta da linguagem, tentam reduplicar, de maneira sempre insuficiente, uma primeira pauta original, dada pelos próprios objetos naturais: a linguagem dos sentimentos e das próprias coisas, que excede a das palavras. O segundo lineamento é o **transcendentalismo** da expressão verbal, criação do espírito, existindo como obra sua, e em que as imagens dos objetos naturais e terrestres, intencionando uma realidade outra, não-natural, não-terrestre, são como que os signos de um mundo superior ideal, longínquo, misterioso, estranho e invisível.” (p.67).

Antônio Candido (1980) em *Literatura e Sociedade* divide a literatura brasileira do século XX em três etapas; a primeira, de 1900 a 1922, chamada de pós-romântica, por tratar-se quase exclusivamente de uma literatura de *permanência* (p.113), por conservar e elaborar traços literários desenvolvidos depois do Romantismo, segundo ele quase estagnados e sem novos elementos de criação, a segunda, de 1922 a 1945 e a terceira iniciada em 1945. Sobre a poesia do período pós romântico, o autor afirma que: “*A poesia se apresenta, neste período, bastante solidária em espírito ao romance (...)*” (p.114). Candido afirma ainda que durante as décadas de 1920 e 1930 foi grande o esforço de se construir uma literatura universalmente válida, pelo seu engajamento nos problemas brasileiros, o que se nota tanto em obras tradicionalmente consagradas quanto no conjunto documental escolhido para esta análise.

No romance *Terra Roxa*, a personagem professora D. Margarida é dotada de valores subjetivos a condição para o exercício da docência, pelo autor, Rubens do Amaral, que as impõe pelas próprias percepções conservadoras e de controle sobre o trabalho feminino fora de casa, típicas do contexto sócio-histórico em que foi escrita a obra, além de demonstrar qualidades em D. Margarida para além das salas de aula, exaltando sua beleza e sensualidade, quase num choque com as posturas tradicionalmente defendidas para a conduta das mestras.

D. Margarida é uma “desviante”, pois, ao ser descrita como uma mulher que tinha um nível intelectual superior ao do marido, que era escrivão da fazenda, possuía um salário maior do que o dele, constituindo-se uma ameaça à hierarquia dos gêneros sedimentada na cultura brasileira, posicionando-se contra os lugares socialmente eleitos para o feminino. A ousadia de D. Margarida chega ao extremo quando trai o marido com o dono da fazenda, maculando a imagem santificada da docência e sujeitando-se à dura sanção de perder a cadeira, sendo exonerada.

Amaral é envolvente na narrativa acerca de D. Margarida principalmente nas reações de desejo que sua presença provocava nos homens, particularmente no fazendeiro, Dr. Barros, e

nas mulheres, que a invejavam. Amaral descreve as outras mulheres, esposas dos empregados da fazenda, como feias, descuidadas da aparência, desleixadas e até mesmo gordas, cuidando para a todo o momento exaltar a figura da professora, sem jamais, no entanto, expô-la diretamente como desonesta. O autor descreve que assim que Barros chegou à fazenda com o amigo, mostrou-lhe a propriedade e falou da professora; o jornalista atacou:

“– *Você se dá a esses luxos de professora na fazenda? E escolheu logo algum pancadão?*

– *O luxo não é meu; é do Estado: a escola é pública. E a professora... será um pancadão, mas não foi minha a escolha. Além disso, é casada com o Lemos, o escrivão da fazenda, aquele sujeito que estava à porta da escola quando passámos, lembra-se?”* (p.33).

Reiteradas vezes ao longo da narrativa, Amaral descreve os pensamentos que Dr. Barros sublimava ao pensar na professora, casada com um de seus funcionários. As mulheres dos outros empregados da fazenda e dos outros fazendeiros da região implicavam com D. Margarida, porque a professora gostava de usar maquiagem, estava sempre de unhas bem-feitas era muito vaidosa e bem vestida, sendo considerada *assanhada*.

O comportamento da professora é abertamente criticado por D. Eliza, esposa de Gonçalves, administrador da fazenda, que dizia dela: “*Sahida como ella só!*” (p.87) D. Eliza, sem contrariar a moral da época e os lugares do feminino, ao contrário de D. Margarida era considerada uma dona de casa exemplar, que, segundo a observação do autor, é descrita como:

“*Dona de casa sacudida! Cozinhava, cosia, criava gallinhas, para a venda de ovos e frangos; fabricava polvilho de mandioca e farinha de milho, para o gasto e pra negocio; fazia goiabada, marmellada, bananada, doce de laranja, de cidra, de abobora; fornecia a colônia de sabão de cinza de sua industria; e ainda achava tempo para, uma vez por semana, ao calor afogueante do forno, sortir a dispensa de pão, broas, biscoutos, sequilhos, mães bentas e brevidades!*” (p.99).

É visível a atenção dispensada pelo autor para descrever uma verdadeira “mulher honesta”, que vivia para os seus e para o lar, e torna compreensível a animosidade de D. Eliza para com D. Margarida:

“*Queria saber para quem era que a professora se enfeitava tanto. Para o songa-monga do marido? Para os colonos e os camaradas? E uma scisma*



*a alfinetava: se fosse para o Gonçalves, que não era muito santarrão, segundo adivinhava, sem saber de nada? Implicava com as suas unhas compridas, rosadas de verniz. E para que rebocava ella a cara de creme e carmim, feito uma actriz?”(p.87-88).*

Além das implicâncias por conta da aparência da professora, havia muita desconfiança em relação ao comportamento de D. Margarida, pois corria o boato de que ela fora obrigada a se casar com o Lemos após ter dormido com ele, conforme descrito por Amaral:

*“D. Margarida, professora numa cidade da zona da Central, certo dia se sumira em companhia do Lemos, após uma série de serenatas de modinhas e violão. A velha mãe os fôra descobrir em s. Paulo, num hotel do Braz, próximo à estação do Norte. Desesperada, correrá à policia. O casal voltára da delegacia já rehabilitado pelos laços legaes do matrimonio. Dahi a mudança para onde o episodio fosse ignorado, no Oeste.” (p. 88).*

D. Margarida não amava o Lemos e sabia da infidelidade do marido, mas não podia se separar. O autor revela que: *“Uma separação seria um escândalo, que talvez lhe custasse a perda da cadeira (...) Peor que o escândalo, seria o ridiculo que recahiria sobre a sua vaidade de mulher, preterida por uma preta boçal e suja.” (p.124).* Além de sentir-se atraída pelo dono da fazenda, com quem logo iniciou uma relação amorosa, tratou de se vingar como podia, com o desprezo que passou a nutrir por Lemos. Viviam juntos, mas distantes, dormindo em camas separadas. Amaral conclui: *“O marido acabou por se conformar com a situação. Tinha casa e comida, roupa lavada.” (p.124).*

Rubens do Amaral descreve que apesar da reciprocidade do sentimento entre a professora e o fazendeiro, foi D. Margarida quem começou o romance, durante um jantar oferecido em casa de Gonçalves e D. Eliza:

*“Barros gozou delicias muito maiores: D. Margarida, sentada em frente, pisou-lhe o pé, de chofre, sem rodeios. Era um convite franco. Nenhum disfarce. Nada que fizesse pensar num acaso ou admittir a involuntariedade do gesto. O rosto conservava-se-lhe, porém, tão natural, o olhar tão tranquillo, a fala tão calma! Não eram modos duma peccadora.” (p.102).*

Percebe-se que há neste discurso um tom conservador, como se não fosse possível que uma mulher, principalmente sendo professora e casada, relacionar-se por vontade própria com um outro homem. Apesar dos desejos amorosos de Barros, bem relatados por Amaral, a “culpa” pelo envolvimento é sempre atribuída à D. Margarida. É possível pensar que a

descrição de Amaral ora se aproxima de um discurso conservador ora de caráter mais liberal, pois o autor talvez estivesse tentando oferecer uma visão particular sobre a situação feminina, docente ou não, numa época em que a literatura ocupou-se de inventar um brasileiro típico, quase sempre melhorado, sem vícios, representado por ideal.

Este contexto é revelador de um sentido particular, em que os sujeitos descritos por Amaral se percebem em sua realidade. O autor utiliza uma narrativa em que não há indícios autobiográficos nem mesmo reminiscências, mas revela as condições sociais exigidas para se exercer a docência. Como numa autêntica narrativa benjaminiana, Amaral talvez recorra a suas próprias percepções, próprias do contexto cultural em que viveu, para garantir uma trama permeada de significações sociais, neste caso em particular para o exercício da docência. A professora, após a exoneração, fugiu para São Paulo, sendo obrigada a prostituir-se para sobreviver, fato que também é revelador de uma norma não dita de conduta feminina e docente, sobretudo.

A primeira vez em que Barros e Margarida estiveram juntos foi por iniciativa da professora, que audaciosamente foi sozinha ao escritório do fazendeiro, pretextando tratar de um assunto qualquer. Amaral descreve: *“De repente, fechou a porta a chave, cerrou as janellas e, antes que Barros comprehendesse, sentou-se-lhe no collo, enlaçou-lhe o pescoço e cobriu-lhe o rosto de beijos. Foi uma scena sem palavras.”* (p.108).

O autor revela que Barros ficou muito surpreso com a atitude da professora, que após o ato conservava *“o vestido irreprehensivel, os cabellos compostos, o ar tranquillo, parecia nunca haver peccado.”* (p.108). É interessante notar que logo após as investidas de D. Margarida o autor caracteriza a atitude do fazendeiro como a de alguém incapaz de resistir aos encantos da professora pecadora. Barros é descrito como alguém encantado por D. Margarida, mas que não compreendia direito seus atos, o que sugere sempre uma conduta negativa por parte da professora, que teria começado o romance. Mesmo considerando a professora uma pecadora, Barros continuou a encontrá-la secretamente, arranjando sempre pretextos para manter o Lemos longe da fazenda, em serviços que exigiam pequenas viagens.

Um dia a relação de Barros e D. Margarida foi descoberta pelo marido, que decidiu primeiramente chantagear o fazendeiro, dirigindo-se ao seu escritório para exigir dinheiro. Amaral escreve que: *“Uma subita indignação apossou-se de Barros, que previu outras extorsões e teve nojo daquelle individuo que explorava a propria infamia (...)”* (p.208). Para evitar maiores dissabores, o fazendeiro dispensou Lemos do trabalho na fazenda, sob ameaças

do marido traído, que prometia vingança. Ao sair do escritório, Lemos sacou um revólver e disparou dois tiros contra Barros. O primeiro atingiu a parede e o segundo acertou-lhe a mão, sem gravidade. Os amigos do fazendeiro, estupefatos, acusavam Lemos de bandido e o chamavam de rufião. D. Margarida, já sabendo de tudo e prevendo a revolta do marido, fugiu para São Paulo num trem de carga.

Lemos refugiou-se em casa de outro fazendeiro, assumindo ares de vítima que tinha “limpado” a própria honra. Muitos fazendeiros e homens influentes da região ofereceram ajuda e solidarizaram-se com Lemos, porém, o autor descreve que ao saberem da tentativa de chantagem, mantiveram-se ao lado de Barros. As mulheres, no entanto, procuravam acusar D. Margarida, e D. Eliza exclamou: “(...) *Eu logo vi! Bem me parecia... Que bisquinha, a tal professora, Deus me perdoe!*” (p.210). A atitude das mulheres já era prevista por Barros, conforme uma conversa que manteve com Da Sylva no caminho para São Paulo, para onde foram logo após o ocorrido, a fim de evitar dar explicações aos vizinhos. O jornalista queria que Barros ficasse para desmascarar o Lemos diante dos amigos e vizinhos, mas o fazendeiro retrucou:

*“– Não vale a pena. O Gonçalves incumbir-se-á dessa tarefa. Demais, os homens são homens como eu, de carne e osso, não de bronze ou marmore. Só poderia incomodar-me a opinião de D. Eliza, D. Maria e D. Etelvina, que, entretanto, são por mim.*

*– Acredita você?*

*– Tenho certeza. Ellas me arranjarão excusas. E descarregarão toda a sua condenação sobre a cabeça da Margarida...*

*– Boa psychologia! Você tem razão. A mulher, nesses casos, é implacável para com a mulher, e sempre perdôa o homem, com uma condição: não ha de ser o seu marido...”* (p. 214-215).

Apenas três dias mais tarde Barros teve notícia de D. Margarida, através do jornal: “*Por decreto de hontem, foi exonerada a professora D. Margarida Lemos, da escola mixta da fazenda Santa Josepha, do bairro de Água Vermelha, município de S. Carlos.*”(p.215).

D. Margarida havia fugido para São Paulo, onde se tornou amante de vários homens importantes. Barros descobriu-a algumas semanas depois “(...) *gritante no seu vestido de velludo cor de sangue, um rico arminho sobre as espáduas nuas, solitarios nos dedos, africanas grandes como pulseiras, um collar de perolas falsas(...)*” (p.216). Após conversarem um pouco, a ex-professora confessou a Barros: “(...) *Você foi, mais do que tudo, o instrumento de uma vingança (...)* Mas depois veio o sentimento.” (p.217). D. Margarida

representa claramente a mulher perigosa, a que se referem vários estudos sobre o feminino no final do século XIX e início do século XX. No caso específico das professoras, inverter os lugares sociais e ganhar mais que os maridos custou-lhes uma imagem social depreciada, como afirmam Lajolo e Zilberman (1998): “*Se a professora que trabalha, porque trabalha, inscrevia-se no prisma da masculinidade, pervertendo sua natureza, nada mais lógico do que dar um passo avante e considerar prostituta toda mulher que ganha dinheiro.*” (p.288).

Heloísa Villela (2000) analisa como o discurso a respeito do feminino no século XIX atribuía às preceptoras uma conduta materna e assexuada, para ser considerada respeitável. Villela afirma que estas mulheres representavam um papel contraditório aos valores burgueses, porque ao desempenharem um trabalho assalariado já não precisariam de um homem para sustentá-las, remetendo à literatura do período que associava a figura da preceptora às prostitutas. No caso, os discursos de enaltecimento ao magistério se revelaram capazes de substituir esta representação ambígua das antigas preceptoras em seres quase santificados, por isso a conduta de Margarida provocou tanto impacto, talvez maior do que teria causado se ela não exercesse a docência.

Após o encontro com D. Margarida, Dr. Barros perdeu momentaneamente o interesse por ela, fato que Amaral atribuiu à fantasia masculina de relacionar-se com uma mulher proibida, como se pode observar nesta confissão, feita ao amigo, o jornalista Joseph da Sylva, de partida para o Rio de Janeiro: “– *Desejei a Margarida quando era mulher do Lemos e a professora de Santa Josepha.*” (p.218). O jornalista, sorrindo, disse:

“– *Você me parece um menino que deixa na sua terra uma caipirinha namorada, vem a encontrá-la perdida na metrópole e foge-lhe horrorizado para não profanar a imagem virginal e casta que guardára no coração e que continha a viver num eterno sonho retrospectivo, perfumado a boninas e flores de laranjeiras...*” (p.218-219).

Diversos estudos dão conta da relação do fetiche exercido pelas professoras no desejo masculino. Guacira Lopes Louro (1997) analisou a canção *Professora*, de Benedito Lacerda e Jorge Faraj, datada do final dos anos 1930 para dar forma a esta observação, concluindo que: “*A professora é apresentada como objeto do desejo amoroso; no entanto, ela ainda é pura como uma “operária divina”, contrapondo-se à vida desregrada do homem que com ela sonha (...)*” (p.470).

Esta citação é pertinente às problematizações evidenciadas neste trabalho, pois que o autor descreve Dr. Barros como um homem jovem e bem-sucedido, mas que não procurava casamento, constituindo-se no único solteiro dentre os fazendeiros da região, o que causava indignação nas mulheres consideradas “direitas”, numa clara alusão às orientações de Louro, para quem a mulher possuía papel regenerador social, ao impor ao homem uma vida regrada.

As posições cômodas de Dr. Barros podem ser entendidas no âmbito de uma sociedade marcada por uma compreensão de mundo conservadora e romântica, que acreditava no casamento perfeito como um dos ideais civilizatórios. Num determinado trecho do romance, no qual o fazendeiro visitava a casa de um outro cafeicultor, o autor descreve o excesso de amabilidades com que a dona da casa, mãe de três moças solteiras tratou Barros, sugerindo que ele estava passando da idade de se casar, quase oferecendo uma das filhas ao solteirão bom partido, que desconversou.

Depois de ter tido D. Margarida fora do âmbito normatizado do casamento, Barros passou a vê-la de modo diferente e a rejeitou, embora continuasse apaixonado, conforme a descrição de Rubens do Amaral. Ao tentar se afastar de Margarida, Barros é descrito como um homem consumido pela dúvida, que relutava entre procurar ou não a amada pecadora. Numa narrativa repleta de argumentações, o fazendeiro parou em frente à casa de mme. Jeannette, onde a ex-professora estava vivendo, e subiu certo de que romperia definitivamente com Margarida. Não rompeu, e a descrição de Amaral é envolvente: “*Não sahiu num segundo, nem numa hora. Não sahiu naquella noite. Voltou na noite seguinte. E voltou sempre dali por diante.*” (p.221).

A descrição de Amaral tanto pode evidenciar o machismo de Barros em aceitar a condição da mulher amada quanto pode provocar uma discussão sobre o lugar social atribuído historicamente à mulher, quase sempre descrita de forma maniqueísta, ora pecadora ora sustentáculo do lar. Ao abordar tais assuntos o autor pode ter possibilitado o alargamento de uma visão pré-estabelecida da mulher quanto pode ter tentado discutir e reforçar um comportamento dito feminino, no sentido da ordem social.

Outras significações sociais atribuídas ao exercício do magistério, como o altruísmo, evidenciam-se em algumas fontes estudadas, especialmente em *O Professor Jeremias*, onde há uma descrição interessante sobre o conceito, relacionado a construção idealizada dos professores.

Numa das cartas que escreve ao filho, Jeremias descreve um colega, Carmo Sotero, professor de Geografia, a quem conhecia desde que lecionara em Santo André. Segundo Jeremias, Sotero morreu de *altruísmo* (p.151), e explica que o colega tornou-se vegetariano devido à crença de que os animais não deveriam servir de alimento, por serem nossos *irmãos inferiores*. (p.153). Sotero chegou mesmo a escrever um artigo no *Arauto de Santo André* exigindo justiça para quem maltratasse animais, ainda que com fins alimentares.

Um dia, durante a Festa das Aves, o professor levou seus alunos ao Jardim Público para soltarem pintassilgos especialmente adquiridos para a ocasião, quando iniciou uma briga com um homem descrito como um caipira, ligado a um coronel influente que vinha conduzindo uma cabra com duas crias para a casa do delegado. De repente, o homem foi atacado por Sotero e houve uma luta corporal. A notícia se espalhou e o tal influente coronel Felismino “(...) escreveu ao seu deputado e dias depois um irmão do doente o ia buscar por ter-lhe sido dada demissão por incapacidade para o magistério.” (p.160). Não bastasse o afastamento forçado, o professor foi ainda internado no Juqueri.

Um dia, Jeremias foi visitar o amigo no Juqueri. Sotero parecia tranqüilo embora não se alimentasse, nem mesmo de vegetais, explicando que estes também tinham vida, argumentando: “(...) Toda a gente imagina atingir o requinte do altruísmo, só com deixar em paz os animais. Mentecaptos! Deixam de devorar alguns bichos, mas transferem a sua ferocidade para as plantas! (...)” (p.162). Mais adiante: “(...) quem quiser ser altruísta respeite os vegetais também.” (p.162).

Indignado, o professor Jeremias perguntou-lhe se os altruístas deveriam viver de oxigênio e Sotero o deixou incomodado ao tentar explicar que “(...) A respiração é outra violência que não deve nada à digestão.” (p.162). Jeremias já não sabia o que dizer, quando Sotero fechou suas explicações sobre o altruísmo, bradando: “(...) a vida é já o princípio de todas as violências! É com a vida que o altruísta tem de lutar em primeiro lugar. Estes brutos que aqui me guardam não me querem compreender e obrigam-me a engolir caldos e fazem-me injeções. Mas eu prego-lhes uma boa peça: vomito os caldos e eles hão de esgotar as empolas. Vamos ver quem sai ganhando...” (p.163).

É evidente que o professor Sotero não estava muito bem, mas também é possível compreender suas atitudes como num mecanismo de resistência, no qual o altruísmo parece ser ao mesmo tempo, causa e conseqüência de sua loucura. Neste caso, o humor trágico com que o autor descreve a situação do professor pode ser entendido como uma crítica aos

discursos que pediam atitudes altruístas aos professores, e que neste caso, o teriam levado à loucura.

Sem poder fazer nada pelo amigo, Jeremias despediu-se, profundamente abalado com as palavras do colega, que morreria pouco depois. A descrição que Léo Vaz faz da reação de Jeremias é bastante impactante do ponto de vista da categoria e pode revelar o incômodo que os docentes sentiam em ter de corresponder a esta imagem socialmente inventada e atribuída a eles, conforme:

*"Mais tarde, à morte de Sotero, cortavam-me os nervos as lágrimas da pobre mãe, incapaz de compreender, e que me perguntava, quando a fui visitar:*

*– Por que é que os senhores foram inventar isso de altruísmo, para virar o juízo do meu filho?*

*Devo declarar que, apesar de me incluir, de algum modo, a boa senhora, no rol de tais inventores, nenhuma responsabilidade me cabe no invento. Até hoje não inventei coisa nenhuma. Quem diabo o teria inventado?"* (p.163).

Nesta mesma obra também é possível entender a violência sofrida por Jeremias após decidir separar-se da mulher, o que, enquanto mestre-escola, tornava-se difícil e custoso, do ponto de vista da imagem idealizada da carreira. Em diversos trechos da obra, Jeremias descreve a esposa como uma mulher de temperamento muito forte, desesperada com a vida doméstica e excessivamente insatisfeita com a vida de casada com um mestre-escola, reclamando em várias oportunidades, “(...) *quem mandou casar com perdulário?... É agüentar, agora, é ser a besta de carga...*” (p.200).

As brigas do casal permitem identificar indícios sociais relevantes sobre o modo de vida dos docentes, especialmente relacionados ao salário percebido pelos professores, o que foi, paulatinamente, causa e efeito da feminização da carreira, cada vez menos atrativa para os homens, conforme visto no capítulo anterior. D. Antoninha também era professora, mas considerava um terrível erro o casamento com um homem tão mal remunerado. Além disso, sentia inveja da irmã, que tinha se casado com um engenheiro e vivia muito confortavelmente. Jeremias sentia-se desprezado porque além de ter um salário considerado baixo, via-se obrigado a relembrar a vontade que sempre tivera de ser engenheiro, o que lhe causava enorme angústia.

Numa das cartas que escreve ao filho é possível entender a ambigüidade que se cristalizou no universo docente. D. Gertrudes, sogra de Jeremias, estava muito orgulhosa de

sua outra filha casar-se com o tal engenheiro, conhecido na cidade como *Marquesinho*, por ser filho dos Marqueses de Sapopemba, que ostentavam a opulência do título obtido no final do Império. O professor conta que a cada visita que chegava a casa de D. Gertrudes ela o fazia abrir as malas com o enxoval de Elvirinha, todo de muito luxo, em cambraia bordada e linho, para impressionar as visitas. Jeremias, indignado, conta que o enxoval de Elvirinha foi custeado graças à hipoteca da casa, afinal, como dizia sua sogra, o futuro genro não era um “(...) *homem qualquer...*” (p.212).

Numa determinada ocasião Jeremias discutiu com D. Gertrudes, reclamando que também tinha ascendência nobre, afirmando: “*E da nobreza verdadeira, da legítima, da do Reino.*” (p.213). Não se trata aqui de confirmar a ascendência nobre de Jeremias, mas a disposição do professor em ser um pouco mais respeitado pela esposa e pela sogra, que, no entanto, toca os sentimentos mais profundos de Jeremias, desdenhando mais uma vez da profissão do genro: “*Pois olhe que, para ser um simples professor público, não valia a pena proceder de Carlos Magno, nem de Capeto nenhum!...*” (p.213-214).

A questão dos engenheiros é tão presente na vida de Jeremias, talvez pelo fato do professor sempre ter manifestado a vontade de seguir esta carreira, que há um capítulo no livro dedicado apenas a eles. Jeremias conta que “*Em Piraçagüera, criara-se, no meu tempo, uma Escola de Engenharia Agrária*” (p.203). O professor relembra que as moças da cidade ficavam deslumbradas pelos estudantes de engenharia, que terminado o curso, partiam, deixando-as apaixonadas e infelizes. Com algum despeito, recorda:

*“Enquanto perambulavam por Piraçagüera, à espera de que passasse o biênio moroso, namoravam as nossas meninas, com grande indignação de nós outros da Escola Normal, que ficávamos ofuscados pelo fulgor das roupas dos adventícios. Nós outros, pobres-diabos da terra, de gravata de chita e sapatos amarelos, e de quem as meninas passaram a fazer uma elegante abstração, víamo-las atentas às de seda e aos de verniz dos ricos forasteiros. Foi um capítulo doloroso da história da Escola Normal.”* (p.204)

A fala do professor demonstra as diferenças sociais atribuídas aos estudantes de engenharia e aos alunos da Escola Normal, que eram preteridos pelas moças. Os futuros professores usavam gravatas de chita enquanto os estudantes de engenharia as tinham de seda, o que demonstra a sua origem social. No caso de Jeremias, o desconforto com a situação era notório, pois que a engenharia sempre fora sua opção de carreira, se sua família não tivesse sofrido tantos infortúnios materiais.



Para completar o desgosto do professor, D. Antoninha, sua esposa, demonstrou mais revolta com sua situação financeira, depois da irmã casar-se com o engenheiro filho dos Marqueses, visivelmente mais bem colocado na vida, que lhe proporcionou uma bela casa com empregados e até uma dama de companhia, o que, segundo Jeremias, foi o que tirou a pouca paz de seu casamento. Diante de tantos problemas, o professor propôs a separação. D. Antoninha não pareceu se abalar, quis apenas a guarda de Joãozinho e que o pai não procurasse mais o menino. Como Jeremias não demonstrou algum abalo com as exigências, D. Antoninha explodiu: “(...)  *você o que quer é ver-se livre de nós, para cair na gandaia!... Pois seja tudo como Deus quiser!...*” (p.21).

Nas cartas o professor destaca muito sobre a terrível personalidade de D. Antoninha para o filho, quase explicando os motivos que o levaram a separar-se dela, numa tentativa de ganhar alguma simpatia ou afeição do menino, a quem nunca mais pudera ver. No entanto, Jeremias pede ao filho: “*Não queirais menos à tua mãe, portanto.*” (p.202).

Na obra também aparecem questões relativas à conduta esperada dos professores. Jeremias conta que vivia simplesmente em Ararucá, destacando a todo instante que lá as pessoas não sabiam da sua condição de professor descasado, e que passado por homem solteiro muitas vezes ficava em situações constrangedoras. Numa determinada ocasião, o professor teve de insinuar uma suposta dívida de jogo para não ter de assumir um compromisso. Esta condição, quase absurda aos significados sociais ambíguos atribuídos à docência, não o tornaria mais um *bom partido*. Ao saber que uma das moças de Ararucá estava interessada nele, Jeremias se preocupou e resolveu inventar a dívida de jogo: “*Vivi então alguns meses atribulados, à cata de algum expediente que me tirasse da extremidade de ter de revelar a Vevita o meu estado civil, perdendo o encanto do sorriso da sua boquinha brejeira (...)*” (p.130).

A narrativa de Jeremias é quase triste, não fossem alguns aspectos pitorescos de sua existência num local descrito como inóspito e sem atrativos. O humor com que muitas vezes trata das situações pode ser entendido como uma forma de crítica. Homem jovem ainda, via-se obrigado a manter ilibada sua moral como professor descasado, fato que seria um escândalo naquele pequeno vilarejo, e por isso era melhor que continuasse em segredo. Os únicos momentos de descontração de Jeremias eram as conversas na farmácia da cidade, onde os homens costumavam discutir diversos assuntos. O professor conta que ele gostava de

*arrepiar as opiniões dos homens de bem* (p.143), já que as reuniões eram quase sempre descritas como conservadoras e suas posições, polêmicas.

Em outras fontes analisadas também há indícios do que era considerado importante para o exercício da docência. Em *Éramos Seis*, a protagonista, D. Lola, era filha de um antigo mestre-escola a quem todos se lembravam com respeito. Todas as vezes em que se via numa situação de desconforto diante da educação que dispensava a seus filhos, D. Lola pensava no pai:

*“Em trinta e tantos anos de sua vida, só vira crianças diante de si e só convivera com crianças; crianças de várias raças, de várias origens, de várias cores e de várias religiões. Fora um mestre-escola eficiente e honesto, sempre elogiado pelos pais dos meninos e elevado no conceito dos inspetores que visitavam a escola. Diziam dele: é um verdadeiro pedagogo.”* (p. 44).

A fonte sugere que os inspetores e os pais o consideravam um *verdadeiro pedagogo* sem citar nenhuma forma de profissionalização pela qual o professor teria passado. Naturalmente que o processo de profissionalização foi se constituindo ao longo do tempo, mas é notório que a imagem do “bom professor” sempre se atrelou primeiramente às atribuições psicológicas e baseadas nos bons costumes do que propriamente nos atributos formativos. Não se trata de questionar a forma como estes professores atuaram nem se foram bons ou maus professores, mas de levantar críticas a respeito do processo de constituição da carreira, destituído de qualidades profissionais e quase sempre representado como modelo do ideal. Foi possível perceber nas fontes que mesmo quando não desejavam o magistério como ocupação, os professores se esforçaram para obedecer ao padrão, pelo menos em parte, que se esperava deles. Mesmo sem possuírem a vocação para o magistério, não eram maus profissionais apenas porque não queriam ser professores.

No entanto, é necessário compreender que a conduta dos professores descritos nas fontes é apenas um fragmento da forma como eram vistos e representados socialmente. Esta consideração implica que apesar de muitos deles não aceitarem o magistério como carreira, sentindo-se muitas vezes infelizes com a escolha, investiam-se das qualidades necessárias para o exercício da profissão, uniformizando comportamentos, normas e condutas, conforme observou Chartier (1991).

Para Roger Chartier (1991) as representações são subjetivas, se ligam umas às outras nas histórias narradas e se situam à distância do real. O autor analisou o universo francês, afirmando que no Antigo Regime as formas de teatralização da vida social exemplificavam

como a representação é perversa, pois: “(...) *que a representação mascara ao invés de pintar adequadamente o que é seu referente.*” (p.185).

Trata-se de uma consideração importante, pois na época em que as fontes foram escritas ou a que se referem, havia os movimentos operários, a situação feminina ainda era de aprisionamento e era bastante delicada a questão do trabalho fora do lar, além dos perigos atribuídos aos pobres e desocupados. Nesse sentido, a representação dos professores em ideais de civilidade auxiliou na composição de um projeto de plasticidade no sentido em que o Estado se fortalecia nos professores e simultaneamente os colocava como tentáculos desta representação. Marginalizados ou manipulados, muitas vezes a escrita se compôs em forma de resistência. Para Chartier:

*“A relação de representação é, deste modo, perturbada pela fraqueza da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela cercade, que considera os signos visíveis como índices seguros de uma realidade que não o é. Assim desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta.”* (p.186).

É na formação social que se pode perceber as determinações históricas como resultado do exercício de pressões que se estabelecem sobre os representados. No caso dos professores, o próprio cotidiano pode ter contribuído para um tipo de representação como a apontada. No entanto, interiorizado no humano e livre dos determinismos históricos, o ser existe para além de seu pensamento, evidenciando a necessidade de questionar por que as histórias dos professores analisadas aqui sempre os representam ora como gentis e sacerdotais ora como o extremo oposto, não havendo espaço para um ser subjetivo, simples e sem a máscara dos maniqueísmos.

As representações vão se modificando com o tempo histórico, embora existam resquícios e permanências que perigosamente vão se imbricando no imaginário social, fazendo com que os representados se sintam naturais, ainda que inadequados neste processo. Eurize Pessanha e Décio Gatti Júnior (2005) sinalizam que: “(...) *mesmo a noção de moral que depende do processo histórico consiste em um imenso território de disputas, tais quais as disputas de classe em torno de salários, condições de trabalho etc.*” (p.74). Talvez a maior característica da profissão docente seja exatamente a ambigüidade que a ela se atribui.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada esta análise, muito embora a pesquisa histórica nunca se esgote, possibilitando interlocuções e abordagens constantes e atuais, é necessário tecer algumas considerações sobre a pesquisa apresentada.

Utilizou-se a literatura para a compreensão de questões mais ou menos amplas relativas ao magistério, abrindo espaço para novas incursões e problemáticas nesta área, de modo a enriquecer o vasto campo dos estudos históricos em geral e da história da educação em particular. A análise de textos auto-referenciais permitiu resgatar o modo como se articulavam as práticas, o cotidiano e as percepções dos docentes bem como modos de educação e os significados sociais da atividade profissional nos contextos em que se inseriram. A abordagem se pautou nos sujeitos descritos nas obras, supostamente ficcionais, de forma a reconstruir trajetórias a partir de valores e situações pertinentes ao magistério.

No primeiro capítulo apresentaram-se as obras e analisou-se como a literatura auto-referencial, segundo Frago, se constituiu para os professores ou escritores num significado de rompimento com aspectos pré-estabelecidos quase sempre relacionados à manutenção de uma ordem que os desconsiderava de identidade, fortalecendo-se como um lugar de luta e resistência segundo Bakhtin, que destaca outras formas do ser professor, diferentes das idealizadas pelo Estado.

O segundo capítulo apresentou os professores como fatores essenciais na construção de um novo modelo de nacionalidade constituindo-os tanto em reformadores quanto reformados, a fim de atender a demanda republicana pela ordem, higiene e progresso, como sinalizaram os estudos de Marta Maria Chagas de Carvalho, Nicolau Sevcenko e Heloísa Helena Pimenta Rocha. Foi possível perceber que o processo de constituição da carreira docente e a posterior feminização foram fundamentais para a cristalização da idéia de uma profissão desqualificada e mal remunerada, que, no entanto, era tida como segura, explicitando um aspecto da ambigüidade no imaginário social sobre os professores.

A entrada de mulheres em áreas quase que exclusivamente masculinas, como foi o caso das Escolas Normais, abriu espaço para a penetração feminina em outras áreas do conhecimento. A feminização do magistério é fato tão marcante na emancipação da mulher que permite uma abordagem própria, que não caberia nesta análise e pode ser fecunda num segundo momento.

O terceiro capítulo situou a ambigüidade que circunda o universo docente no romantismo de matriz conservadora, que por meio dos significados sociais atribuídos à docência, quase sempre impostos à categoria, pretendiam um comportamento moldado a partir da ordem pré-estabelecida. Os professores, situados entre as camadas pobres e a elite, ora lutavam por romper estas tradições ora internalizavam a representação. Procurou-se fundamentar a análise em autores como Renato Ortiz, Michael Löwy e Robert Sayre.

A comparação entre as narrativas inviabiliza a noção corrente de desqualificação da profissão, consideração relativamente comum inclusive dentro do próprio professorado, de que ser professor no passado seria algo bom e valorizado socialmente. Esta idéia, profundamente enraizada em tradições conservadoras, implica pensar que houve um momento áureo da profissão docente, o que tanto foi desmitificado pelas fontes quanto pela própria análise de constituição da carreira, a partir de António Nóvoa. Tanto hoje quanto no passado da profissão houve momentos bons e ruins, mas é notório que o fim da meritocracia e a instituição de uma sociedade em que nem sempre o sucesso pessoal ou profissional liga-se ao fortalecimento da escola, a ocupação de professor tornou-se ainda menos valorizada. As estruturas sociais se definiram de maneira que não se considera a escola e nem a atuação dos docentes como fundamental para a obtenção do sucesso, tornando o discurso de exaltação do passado, além de romântico-conservador, anacrônico.

Atualmente os elementos que se entrelaçam na forma de se fazer professor estão em busca de uma identidade, estremecida diante da falta de reconhecimento e desconexa com a realidade, num processo em que há múltiplas formas de representar a figura docente, segundo a análise de De Certeau. Neste sentido, foi possível recuperar discursos sociais a respeito do magistério e situá-los com relação ao contexto histórico, identificando mudanças e sutis permanências na imagem do trabalho docente.

## BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 1986.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**. Campinas: Papyrus editora, 1996, p.53-89.

\_\_\_\_\_. A ilusão biográfica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. (orgs.) **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 183-191.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004, p.7-37.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.64, p. 4-13, fevereiro de 1988.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**. A Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

CARVALHO, Marta M. C. de. **Molde nacional e forma cívica: higiene moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de educação (1924-1931)**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

\_\_\_\_\_. **A escola, a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CATANI, Denice Barbara. Estudos de história da profissão docente. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 585-599.

CATANI, Denice Bárbara; VICENTINI, Paula Perin. “Minha vida daria um romance”; lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (org.) **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 149-166.

CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo Affonso de M. (orgs.) **A História Contada: capítulos de história social da literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CHALHOUB, Sidney, NEVES, Margarida de Souza, PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda.(orgs.) **História em cousas miúdas**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

CHALHOUB, Sidney. Classes perigosas. **Trabalhadores**, Campinas, n.6, p.2-22, 1990.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, 11(5), p.173-191, 1991.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 2003, p.101-143. Tradução de Enid Abreu Dobránsky.

DE DECCA, Edgar Salvadori. Literatura em ruínas ou as ruínas na literatura? *In*: BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia. (orgs.) **Memória (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, p.149-173.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério Primário: Profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.86, p.5-14, agosto de 1993.

DICIONÁRIO MÉDICO ILUSTRADO DORLAND. São Paulo: Editora Manole, 1999, p.1809.

FONSECA, Cláudia. Ser mulher, mãe e pobre. *In*: PRIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997, p.510-553.

GAGNEBIN, Jeane Marie. Memória, História, Testemunho. *In*: BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia. (orgs.) **Memória (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, p.85-94.

GARCIA, Elenira Martins Sanches. **A educação do homem do campo**. 1920-1940. Dissertação de mestrado. Itatiba-SP: Universidade São Francisco, 2006.

GATTI Jr., Décio, PESSANHA, Eurize Caldas. História da Educação, Instituições e Cultura Escolar. *In*: GATTI Jr. e FILHO, Geraldo Inácio. (orgs.) **História da Educação em perspectiva**. Campinas: autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2005, p. 71-90.

GAY, Peter. **A educação dos sentidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.13-41.

GONDRA, José G. Medicina, higiene e educação escolar. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 519-549.

GUINSBURG, J. (org.) **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

HOBBSAWM, Eric. **Tempos interessantes**. Uma vida no século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. *In*: In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. (orgs.) **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 167-182.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*. DEL PRIORE, Mary. (org.) e BASSANEZI, Carla (coordenadora de textos). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, Editora da Unesp, 1997, p.443-481.

LOURO, Guacira Lopes. Prendas e antiprendas, educando a mulher gaúcha. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 11, p.25-26, julho/ dezembro de 1986.

LÖWY, Michael e SAYRE, Robert. **Revolta e melancolia**. O romantismo na contramão da modernidade, tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira, Petrópolis: Vozes, 1995.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio e CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). **Práticas de memória docente**. Volume 3, São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MORAES, Dislane Zerbinatti. **Literatura, memória e ação política**: uma análise de romances escritos por professores paulistas. Dissertação de mestrado. São Paulo: FEUSP, 1996.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

NÓVOA, António.(1991), “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.” **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.109-139, 1991.

ORTIZ, Renato. **Românticos e Folcloristas**. São Paulo: Olho d’água, [ca 1992].

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O Coronelismo numa interpretação sociológica. *In*: FAUSTO, Boris (direção). **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: Difel, 1982.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **A Higienização dos Costumes**. Educação escolar e saúde no projeto do instituto de hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

RODRIGUES, Carla Marisa e VICENTINI, Paula Perin. Memórias de sala de aula: uma análise de autobiografias de professores. **Cadernos Prestige 22**, Lisboa: EDUCA, 2004.

SALIBA, Elias Thomé. **Raízes do riso**. A representação humorística na história brasileira: da Belle Époque aos primeiros tempos do rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1983.



SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. *In:* DEL PRIORE, Mary. (org.) e BASSANEZI, Carla (coordenadora de textos). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, Editora da Unesp, p.362-400, 1997.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **Escola e memória**. Bragança Paulista: Edusf, 2000.

\_\_\_\_\_. Professores e professoras: retratos feitos de memória. *In:* GONDRA, José (org.). **Dos arquivos à escrita da história**: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX. Bragança Paulista: Edusf, 2001, p.73-95.

TAVARES, Fausto Antonio Ramalho. **São Paulo na marcha do ensino**: poder, burocracia e sociabilidades no surgimento da escola primária do Estado de São Paulo. 1892-1910. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP, 2004. Disponível em <http://amarchadoensino.blogspot.com/>

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. *In:* DEL PRIORE, Mary. (org.) e BASSANEZI, Carla (coordenadora de textos). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, Editora da Unesp, 1997, p. 401-442.

VICENTINI, Paula Perin. Celebração e visibilidade. O Dia do Professor e as diferentes imagens da profissão docente no Brasil (1933-1963). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.8, p.9-41, julho/dezembro 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves e FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os tempos escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** nº 14, maio, junho, julho, agosto de 2000.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. *In:* LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

VINÃO, Antonio. Relatos e relações autobiográficas de professores e mestres. *In:* MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, memória, história**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.333-373.

\_\_\_\_\_. **Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos**. Texto utilizado numa palestra no curso de verão da Universidade Complutense, Espanha, julho de 1997. (mimeo)

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979. Tradução de Waltensir Dutra.

## Fontes

AMARAL, Rubens do. **Terra Roxa**. São Paulo: Nacional, 1934.

CIMINO, Francisco. **Prelúdios**. São Paulo: Safady, 1979.

DUPRÉ, Maria José. **Éramos Seis**. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_ **Os Rodriguez**. 11ª ed. São Paulo: Ática, 1983.

MORAIS, Carlos de. **Até de Repente...** São Paulo: Ateniense, 1989.

ROCHA, Luiz Marcondes. **Café e Polenta**. São Paulo: Martins Editora, 1964.

VAZ, Léo. **O Professor Jeremias**. Rio de Janeiro: Bom Texto: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2001.

## **ANEXO 1 - O Professor Jeremias**

Reprodução da capa da obra utilizada neste trabalho.

## **ANEXO 2 - Terra Roxa**

Reprodução da página de rosto da primeira edição da obra.

## **ANEXO 3 - Éramos Seis**

Reprodução da capa da 29ª edição.

## **ANEXO 4 - Os Rodriguez**

Reprodução da capa da 11ª edição.

## **ANEXO 5 - Café e Polenta**

Reprodução da capa da obra publicada em 1964.

## **ANEXO 6 - Prelúdios**

Reprodução da capa da obra utilizada neste trabalho.



## **ANEXO 7 - Até de Repente**

Reprodução da capa da obra utilizada neste trabalho.