

## Os professores das histórias e a história dos professores

Bakhtin nos fala sobre a intertextualidade e evidencia: o homem não se constrói só através do texto, o homem se constrói no texto. A intersubjetividade, assim, é anterior mesmo à subjetividade: a linguagem constrói os sujeitos produtores do texto.

Além da polifonia (intertextualidade), outro conceito nos guia até aqui: falar em representação é falar em termos de poder. Ou seja, todo texto inscreve, nas suas formas e nos seus temas, uma relação pela qual se organiza o modo de exercício do poder, as configurações sociais. Isso significa dizer que não há discurso neutro – nem do escritor, nem do leitor. O discurso não existe fora de uma materialidade que lhe dá existência.

Se o conhecimento é um processo dialógico; se em todo discurso são percebidas vozes que se contrapõem, que polemizam; se a arte, como todos os outros produtos da atividade humana, nasce “na e para” a sociedade; a literatura, conseqüentemente, reflete e refrata o conjunto do horizonte ideológico do qual faz parte: refrata os discursos circundantes de outras esferas ideológicas, e, por sua vez, incide sobre esses discursos.

Nesse sentido, vale investigar se as imagens dos professores que encontramos nas obras estudadas têm relação com a história da educação e da própria formação dos professores no Brasil. Será que a literatura está sintonizada com o real? Será que a literatura se vincula a outros sistemas ideológicos? A literatura absorve os valores do mundo? Constrói também esses valores?

Stuart Hall insiste que a representação é a produção de sentido através da linguagem.<sup>255</sup> Para o autor, não é possível buscar uma simples relação de reflexo, imitação ou correspondência “um a um” entre a linguagem e o mundo real: os signos funcionam dentro de códigos; esses não existem na natureza, mas são o resultado de convenções sociais. Nesse sentido, as palavras funcionam como “entidades” que remetem a outras que não sejam elas mesmas, que significam.

---

<sup>255</sup> HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós Modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

Assim, sem a pretensão de traçar aqui uma história da educação – este seria um outro estudo, certamente resultado de uma pesquisa em Educação e não em Literatura –, nem de fazer da literatura fonte para um estudo em história de educação – o texto definitivamente não é pretexto para nada –, este trabalho deseja pesquisar a relação – se é que ela existe – entre as representações do professor na literatura brasileira e a história da educação no Brasil. Haverá pontos de encontro? A ficção de alguma forma espelha a realidade? A realidade se projeta na arte? Quais as convergências entre esses dois mundos? “A literatura não é menos real do que aquilo que se chama realidade”<sup>256</sup>, diz Borges.

Não se trata ainda de verificar “a veracidade” das representações, mas sim de perceber como elas foram constituídas culturalmente a partir de relações de poder que produziram – e continuam produzindo – sentidos hierarquicamente diferenciados. O intuito é dialogar, articular a literatura com outros saberes, enriquecer a análise, ouvindo outras vozes, sempre tendo como premissa que a representação é marca material, não é cópia, não é reflexo, não é espelho.

Mais importante que tentar explicar, diz Bakhtin, é tentar compreender. A explicação é monológica. Ainda mais em se tratando de literatura...

#### 4.1

##### **A escola dos homens e o professor castrador**

A atividade docente no Brasil começa com os homens. São eles que ensinam e mais: são para eles que se ensina.

No período colonial brasileiro, a educação no Brasil é dirigida à elite, ditada principalmente pelos padres jesuítas, que se dedicavam, por um lado, à educação dos filhos das famílias tradicionais voltadas para a atividade produtora rural e, por outro, a ensinar os meninos indígenas, como meio de concretização de sua atividade missionária de evangelização das populações autóctones. Isso se fazia tanto nos colégios fundados por eles em algumas cidades litorâneas, como nas escolas elementares, erguidas junto aos colégios destinados à formação da elite culta e religiosa ou nas aldeias de indígenas recém-convertidos.

---

<sup>256</sup> BORGES, JORGE LUIS e SABATO. *Diálogos: Borges / Sabato* compilados por Orlando Barone. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: Globo, 2005, p. 53.

Os jesuítas eram os mestres, os professores das primeiras letras, a cuja tarefa se dedicavam antes mesmo de serem ordenados sacerdotes.

Depois da sua expulsão em 1759, por iniciativa do Marquês de Pombal, a função passa a ser exercida pelos membros das outras ordens religiosas instaladas no país, que atuavam em escolas monásticas: os capelães de engenho, padres geralmente pertencentes à própria família dos senhores rurais, que desempenhavam tanto funções religiosas como educativas no complexo da propriedade rural. Além deles, atuavam como professores alguns poucos “mestres-escolas”, leigos nomeados para cobrir os lugares vagos.

Os beneficiários da instrução estabelecida na colônia eram somente indivíduos do sexo masculino. De acordo com os padrões sociais da época, as mulheres permaneciam em casa, de onde saíam exclusivamente para as práticas religiosas e para as festas da igreja. A elas, cabia, portanto, aprender as tarefas ditas “próprias ao seu sexo”: costurar, bordar, lavar, fazer rendas e, naturalmente, cuidar das crianças.

No pensamento positivista do Séc. XIX, nos diz Guacira Lopes Louro<sup>257</sup>, a mulher é de natureza complementar ao homem, tendo, portanto, características diferentes das dele, devendo ser educada para cumprir aqueles que seriam seus objetivos específicos: a mulher era a grande responsável pelos “homens de amanhã”. A finalidade da educação da mulher não estava, portanto, nela mesma, mas fora dela, nos filhos.

Aparecem também, salienta a pesquisadora, outros argumentos de origem religiosa ou revestidos de um cientificismo. Alguns defendiam que a mulher tivesse instrução por razões morais, para que se mantivesse no papel de conservadora dos valores familiares, isto é, impedindo as inovações perturbadoras da ordem que surgiam na sociedade; outros acreditavam que ela era inferior mentalmente ao homem, fosse por razões biológicas, fosse por razões históricas.

Desse modo, além das escolas das primeiras letras, eram poucas as oportunidades educacionais para as mulheres. O ensino secundário oficial no Brasil foi muito tempo ministrado só no Colégio Pedro II (fundado em 1837, no Rio), exclusivamente masculino. Somente após a independência é que essa situação começou a mudar.

---

<sup>257</sup> LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e anti-prendas. Uma escola de mulheres*. Ed. Da Universidade, UFRGS, 1987.

Assim, se o banco escolar era reservado só aos meninos, o que dizer do lugar do professor?

Dos textos aqui estudados, dois foram publicados ainda no final do século XIX: *O Ateneu*, de Raul Pompéia e *Conto de Escola*, de Machado de Assis. Os professores que habitam essas histórias, o velho Aristarco e o mestre Policarpo, têm certamente muitos pontos em comum. As escolas e os alunos, também.

Aristarco é o diretor da escola, o fiscal, símbolo de poder e de autoridade. Vigiava todos; como um verdadeiro espião, impunha-se a alunos e professores. Tirano, áspero, feroz, opressor, Aristarco é o símbolo de uma escola onde “ilustrar o espírito é pouco; temperar o caráter é tudo”<sup>258</sup>. E para temperar o caráter, vale ser delator, injusto, implacável. Na escola de Aristarco, o livro não circula, a não ser “o livro das notas”, aquele que registra as faltas dos meninos.

Policarpo, o mestre que tortura até o filho com dificuldades de aprendizagem, também não perdoa. Ele tem os olhos pontudos, como os olhos do diabo, os cinco furos da palmatória. O mestre é cruel, e mesmo sabendo que o filho deu a moeda ao amigo em troca de uma ajuda na lição, não contemporaniza. A voz do mestre cai sobre a turma como um trovão. A voz do mestre, poderosa, implacável, é incisiva: “não há perdão!” Não há perdão – ainda ouvimos Policarpo gritar; não há perdão – vemos os dois meninos estendendo as mãos, trêmulos e humilhados.

Aristarco e Policarpo: quem seria capaz de esquecê-los? Quem seria capaz de não temê-los? Quem teria voz diante deles? Quem se atreveria a contestá-los?

O menino Sergio encanta-se com os alunos do Ateneu em sua primeira visita à escola: eles lhe parecem de um “militarismo brilhante”, produzindo “manobras perfeitas de um exército sob o comando do mais raro instrutor.”<sup>259</sup> A escola é a guerra. Não à toa o pai lhe recomenda, no célebre início do livro: “Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta.”<sup>260</sup>

A mesma disciplina imposta no Ateneu, a mesma necessidade de homogeneização pode ser percebida em *Conto de Escola*, até pelas ilustrações de Nelson Cruz, completamente sintonizadas com o texto de Machado. Os meninos praticamente iguais, vistos do alto, todos vestidos da mesma forma, tendo à frente

<sup>258</sup> POMPÉIA, Raul, op. cit., p. 201.

<sup>259</sup> Ibid., p. 33.

<sup>260</sup> Ibid., p. 25.

apenas um caderno aberto.<sup>261</sup> A escola que se opõe ao “diabo do tambor”, que toca na rua a convidar à vida.

“Naturalmente”, nesse ambiente de clausura, de tortura, de medo, que prazer podem ter a leitura e a escrita? A palavra é só um dever a cumprir; a leitura, a lição que pode gerar “bolos e mais bolos”. “Metemos o nariz no livro e continuamos a ler”<sup>262</sup>, diz o menino Pilar em *Conto de Escola*.

Sem o lúdico, sem a fantasia, sem a alegria do mundo de fora, a escola é a solidão, o silêncio, a morte. “Quando tornei a ver os meus, foi como se os houvesse os adquirido de uma ressurreição milagrosa.”<sup>263</sup>

Se o pai de Sergio acredita que na escola o filho vai encontrar o mundo; se o professor Venâncio, em discurso no Ateneu, afirma que o mestre “é o prolongamento do amor paterno”; se o pai de Pilar tinha interesse na escola apenas para transformar o menino em caixeiro, e tal qual o mestre, era ríspido e intolerante, vemos uma total identificação das figuras do pai e professor.

Em *O Ateneu* e em *Conto de Escola*, não existe a professora. Temos o professor pai, o professor fiscal, o professor disciplinador. O professor torturador. É o homem quem tem a voz do trovão, é o homem que educa, que corrige.

Avançando um pouco no tempo, virando o século, vamos encontrar o neto do Coronel José Paulino, o menino do engenho, em dois livros primorosos de José Lins do Rego: *Menino de Engenho* e *Doidinho*.

O menino vadio, o menino safado, o menino atrasado, o menino do engenho prepara-se para uma outra vida: “o colégio amansa menino!”<sup>264</sup> Novamente, a escola para “endireitar”, para “consertar o desmantelo dessa alma descida demais para a terra”.

Que professor Doidinho encontra na escola?

Seu Maciel causa suores frios, Seu Maciel deixa os olhos assustados, seu Maciel não tem piedade: “Já estou cansado de ensinar a burros, a burros”,<sup>265</sup> grita o mestre. Seu Maciel é a continuação de Policarpo e Aristarco. Um professor

<sup>261</sup> ASSIS, Machado de, op. cit., p. 12.

<sup>262</sup> Ibid., p. 13.

<sup>263</sup> POMPÉIA, Raul, op. cit., p. 100.

<sup>264</sup> REGO, José Lins do, *Menino do Engenho*, p. 119.

<sup>265</sup> REGO, José Lins do. *Doidinho*, p. 37.

rigoroso, autoritário, frio. “O velho é uma peste: por qualquer coisa está dando na gente.”,<sup>266</sup> diz o menino. Seu Maciel é cruel, é carrasco, é diabólico.

Um professor carrasco exige uma escola que é prisão. O dia-a-dia da escola de Doidinho era insuportável, tanto quanto no Ateneu: castigo, punição. Presídio.

Nesse cárcere, o livro não pode mesmo circular: do que uma leitura seria capaz? O menino do engenho vai ser seduzido pelas palavras através dos livros que seu tio Juca vai lhe indicar. “Era o primeiro livro que lia do começo ao fim por gosto, sem a obrigação da lição.”<sup>267</sup> Não é a escola, portanto, que motiva as leituras: a escola é prisão; o mundo de lá, sugerido pelo papel, é um mundo sem controle, “mundo, mundo vasto mundo”<sup>268</sup>, que precisa ser interditado. A escola cega os olhos dos meninos: a palavra é vadia e precisa ser podada.

O professor de *Cazuza* (publicado em 1938) prossegue o modelo do professor austero do menino de engenho, do professor de Pilar, do professor do Ateneu. O professor João Ricardo é ameaçador, carrancudo, violento. “Tentei encarar o professor e um rio esquisito me correu da cabeça aos pés. O que eu via era uma criatura incrível, de cara amarrada, intratável e feroz”<sup>269</sup> – seria essa uma constatação de Sergio, Pilar, Carlinhos ou de Cazuza?

Aristarco, Policarpo, Seu Maciel, o velho João Ricardo: esses professores revelam um arquétipo: a figura do pai que castra e educa. O pai que impõe a ordem, que define limites, que impõe sua autoridade. O pai castrador, como nos fala a psicanálise, o pai da punição. O narrador de *Menino de Engenho* evidencia essa comparação: “Era talvez que o diretor se identificava conosco, com desvelos de pai. De um pai de coração duro, desses que amam os filhos, porém dizem amar muito mais o futuro deles; e daí os corretivos de chicote em punho, a cara feia da manhã à noite.”<sup>270</sup> Não à toa o professor de *Conto de Escola* é o pai do menino que não aprende – o que o leva a torturá-lo ainda mais.

Para esse professor, uma escola que é feita uma prisão. Uma escola sem vida, uma escola sem cor. Aliás, outra semelhança: o menino Sergio conhece a escola num dia de festa; o menino Cazuza também. Para os dois, a escola aparece

<sup>266</sup> Ibid., p. 35.

<sup>267</sup> Ibid., p. 113.

<sup>268</sup> Referência ao *Poema de Sete Faces*, de Carlos Drummond de Andrade.

<sup>269</sup> CORREA, Viriato, op. cit., p. 29.

<sup>270</sup> REGO, José Lins do, *Menino de Engenho*, p. 81

como um lugar vibrante, um lugar retumbante. Engano: passada a festa, a escola é mesmo cinza. A escola é marrom, aliás, diz o narrador de Cazuzza: “as paredes nuas, cor de barro, sem coisa alguma que me alegrasse a vista”. O mesmo tom das ilustrações de Nelson Cruz para a escola de Machado de Assis: marrom. Não há vida, não há luz, não há cor.

A escola é marcada pela violência, pela palmatória, pela injustiça. Pela crueldade que se estende aos alunos. Sergio, de *O Ateneu*, lamenta que o único amigo “passara para o lado de lá”: “O meu único amigo, aquela que tinha coragem de ficar comigo, estava agora a serviço da tirania, virara cão de fila, um espião da ordem. Através dele iríamos sentir a opressão do velho diretor.”<sup>271</sup> O menino de *Conto de Escola* reconhece que os dois amigos lhe deram o primeiro conhecimento: um da corrupção, outro da delação. Os amigos de Carlinhos (*Menino de Engenho* e *Doidinho*) também não perdoam: “Por que se mostravam tão ruins assim os meus colegas? Abusavam dos mais fracos, dos mais infelizes, dos mais atrasados.”<sup>272</sup> Os alunos punem: quando não é o professor, são eles mesmos que torturam. A escola é o espaço da injustiça, da violência. O espaço dos alunos cruéis, tão cruéis quanto os professores.

Naturalmente, nesse contexto, a escrita surge como castigo, como tortura: ela é a moeda com que se paga o comportamento ruim. Ao roubo de sapotis, contrapõe-se a cópia. A leitura também: é uma obrigação a cumprir, um pretexto para a palmatória. A ficção não existe: a palavra é o princípio da mão inchada.

Um professor violento e carrancudo, sem compaixão e sem afeto, recebe os “nossos meninos”, é esse professor que representa na literatura a escola do fim do século XIX e da virada do século no Brasil.

## 4.2

### A escola das mulheres e a professora maternal

Depois de João Ricardo, o menino Cazuzza é apresentado a três professoras em sua nova escola. As donas da escola não são como o professor antigo. São Dona Janoca, Dona Nenén e Dona Rosinha, as responsáveis pelo espaço da escola, as que transformaram a velha casa na linda escola, “como os palácios

<sup>271</sup> POMPÉIA, Raul, op. cit., p. 131

<sup>272</sup> REGO, José Lins do. *Doidinho*, p. 139

surgem nos contos de fada”<sup>273</sup>. Ou seja, as professoras são as fadas, as fadas que substituem os carrancudos, os bruxos; a professora é a mãe suave que substitui o pai duro; é a figura amiga que vai cuidar dos alunos como se fossem seus filhos. É a mulher que vai cuidar da escola, do espaço da escola, como se fosse a sua casa. A escola é a continuação, o prosseguimento “natural” do lar.

Puro deslocamento? Os escritores passam a mobiliar suas casas (como nos diz Eco)<sup>274</sup> com outros móveis, “gratuitamente”? Ou haverá novamente aqui uma relação mais objetiva e direta entre o texto literário e o contexto histórico-social, entre a ficção e a realidade?

Em 1827, uma lei determinou que se instalassem escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugares mais povoados, autorizando-se a abertura de escolas de meninas, cargos que deveriam ser cobertos por mestras de meninas. É neste momento que surge no Brasil a carreira pública de professora: mulheres passam a ser escolhidas, “por reconhecida honestidade”, para ensinar nas escolas de meninas, ficando encarregadas de lecionar as “quatro operações e prendas domésticas”.

Em 1830, um projeto de lei determina que “no magistério primário das escolas públicas se dará preferência às mulheres”. Somente as poucos, contudo, as mulheres puderam freqüentar as escolas formadoras e passaram a dominar sua clientela. A pesquisadora Maria Christina Siqueira de Souza Campos aponta uma contradição da época:

[...] de um lado, o sexo feminino encontrava dificuldades consideráveis de acesso ao ensino, pois a educação formal não era considerada necessária para as funções que iriam desempenhar na sociedade; por outro, o exercício da atividade docente, especialmente no que se refere às crianças, era visto como sendo função própria das mulheres, para a qual teriam habilidades inatas.<sup>275</sup>

A primeira Escola Normal no Brasil, criada em 1835, em Niterói, não previa a admissão de alunas. Assim como esta, boa parte das primeiras escolas normais destinou-se exclusivamente ao sexo masculino, como era comum nessa época em todos os níveis de ensino.

<sup>273</sup> CORREA, Viriato, op. cit., p. 77

<sup>274</sup> ECO, Umberto. *Pós-escrito a O Nome da Rosa*. Trad. Letizia Zini Antunes e Álvaro Lorencini. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

<sup>275</sup> CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza e SILVA, Vera Lucia Gaspar da. *Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 18.

A sessão feminina da escola normal de São Paulo, criada em 1847, só foi de fato aberta no ano de 1875. Inicialmente surgiu como meio de encaminhar as órfãs criadas no Seminário das Educandas: todas aquelas que aos 18 anos não tivessem sido pedidas em casamento e não quisessem se empregar como domésticas em casas de família deveriam ser colocadas nos lugares vagos para o sexo feminino.

O currículo a ser seguido era diferente do estabelecido para os homens, o que evidencia a mentalidade da época em relação às mulheres e sua formação. Dessas candidatas não se exigia nenhum exame, mas sim a chamada “aptidão” para o magistério. Uma aptidão que era vista como tão natural que não se precisava verificar, conclui Campos.

Nos últimos anos do Império, a presença das mulheres no magistério público primário já era significativa. Os homens foram abandonando as salas de aula nos cursos primários; as escolas normais, formando mais e mais mulheres. A Escola Normal representava uma das poucas oportunidades, se não a única, de as mulheres prosseguirem seus estudos além do primário, abrigando tanto aquelas que pretendiam lecionar efetivamente, como outras que buscavam apenas dar continuidade aos estudos e adquirir boa formação geral antes de se casarem.

O magistério, entendido como um prolongamento das atividades maternas, passou a ser visto como uma ocupação essencialmente feminina e por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade para a mulher.

Em 1876, com aumento do número de normalistas, nova lei estabeleceu novos requisitos para a matrícula do curso normal de São Paulo: ser maior de 18 anos (diferentemente de 16, como antes), ter moralidade notória, saber ler e escrever, dominar as quatro operações aritméticas e praticar a doutrina cristã. Por essa lei, foi designada uma vaga de primeiras letras para o sexo masculino e outra para o feminino, enfatizando-se os exercícios práticos. Também por essa lei as mulheres passaram a poder dar aulas para crianças do sexo masculino de até 10 anos. Em 1880, houve o estabelecimento de classes mistas para os dois sexos.

O fenômeno da feminização do magistério, segundo Campos, teria sido resultado, portanto, da combinação de dois movimentos diferenciados: por um lado, uma transformação nos valores, ganhando as mulheres maior espaço na sociedade; por outro, notava-se a permanência de certos padrões básicos de

comportamento. Em função disso, a entrada das mulheres no magistério reforçou a imagem de que a docência seria uma ocupação de segundo nível ou complementar, diz Campos.

Em todo o país, o exercício do magistério não se constituía numa profissão e sim verdadeiramente numa vocação, reitera a pesquisadora. Segundo a tradição cristã, o trabalho e especialmente o ensino eram encarados, não como capacidade e habilidade, mas como vocação que deveria ser seguida de acordo com a inclinação e talento de cada indivíduo, em resposta a um chamado interior de origem divina. Na prática, como a atividade docente era muito mal remunerada, acabava atraindo, em muitos casos, simplesmente aqueles que podiam exercê-la como atividade paralela ou que tinham a família por trás como apoio (é o caso das mulheres, como aos poucos foi acontecendo) ou ainda, os que não haviam encontrado qualquer outra atividade mais bem remunerada. A iniciativa teria sido reforçada devido aos bons resultados obtidos inicialmente e ao salário pouco compensador que era pago aos professores, afastando os homens e criando mais oportunidades para as mulheres.

Algumas correntes de pensamento que discutiam a existência de diferenças “naturais” entre os sexos, tais como caráter, temperamento e tipo de raciocínio, acentuavam ainda mais os preconceitos e a ordem estabelecida.

Segundo essas correntes, a mulher, e apenas ela, era biologicamente dotada da capacidade de socializar crianças, como parte de suas funções maternas. E, sendo o ensino na escola elementar visto como extensão dessas atividades, o magistério primário passou a ser encarado como profissão exclusivamente feminina. O processo de feminização do magistério é, assim, “um processo fundamentalmente relacional e construído, que ocorre em justaposição a outros processos históricos nos quais a dinâmica dos gêneros é uma questão central”, reitera Gustavo E. Fischman, na apresentação do livro *Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente*.<sup>276</sup>

Concomitante à feminização do magistério e contrapondo-se à figura do professor castrador, aparece na literatura brasileira da primeira metade do século XX uma outra imagem do professor, radicalmente oposta à do professor castrador, professor pai. E não sem razão.

---

<sup>276</sup>Ibid.

Entrava em ação uma nova professora: aquela que daria continuidade na sala de aula às suas funções “naturais”, ao seu temperamento dócil, às chamadas habilidades femininas. A professora não como uma profissional, mas como mãe, que transfere para os alunos o seu lado maternal, afetivo, dócil, “próprio” das mulheres. O relacionamento professor-alunos construído pelo viés do afeto.

“Assim, miudinha, misturada ali conosco, podia-se pensar que fosse nossa irmã mais velha. Fazia-se respeitar porque se fazia estimar.”<sup>277</sup>, diz Cazuzza sobre Dona Nenén (e o nome é sugestivo, induzindo a essa figura infantil, que não chegava nem a parecer mãe, conta-nos o narrador, e sim sua irmã mais velha). A outra professora do menino, Dona Rosinha, “irradiava tanta graça e tanto brilho quando falava, andava e ria, que se tinha a ilusão de que ela fosse formosa”,<sup>278</sup> diz o menino. Formosa, suave, delicada. Como uma rosa, uma rosinha.

Se seguirmos com *Infância*, de Graciliano Ramos, publicado em 1947 (portanto, nove anos após *Cazuzza*), vamos encontrar uma professora que acentua as características das donas da primeira escola de Cazuzza: é Dona Maria, uma professora tão terna, tão dócil, quanto qualquer uma das três da escola que Cazuzza primeiro frequentou.

D. Maria é a doce professora que surpreende o menino, preparado para encontrar na escola o professor barbado e severo. D. Maria tem voz mansa, D. Maria é paciente, D. Maria o ensina a ler calmamente, D. Maria nunca se irrita. E, além de tudo, tem um cheiro agradável (como uma rosa).

É D. Maria que vai ocupar o espaço da mãe zelosa, mãe que protege, que ensina e, sobretudo, mãe que cuida.

Carvalho<sup>279</sup> traçou amplo painel das principais concepções associadas ao estudo do cuidado, relembrando que frequentemente o uso de tal palavra supõe algum tipo de incapacidade, de restrição daqueles que são objetos de cuidado (velhos, crianças e doentes). Do ponto de vista da História Ocidental, diz ela, as práticas do cuidado da infância têm sua origem mescladas ao próprio estabelecimento do conceito de infância. Observa ainda que é no final do século XIX e começo do XX que a psicologia e outras ciências da infância fomentam a

<sup>277</sup> CORREA, Viriato, op. cit., p. 78

<sup>278</sup> Ibid. p. 78.

<sup>279</sup> CARVALHO, M. P. de – No coração da sala de aula – gênero e trabalho docente nas séries iniciais. S. Paulo, Xamã, 1999, citada por SILVEIRA, Rosa Maria Hessel, op. cit.

concepção da escola como extensão do lar, a ser ocupada por uma professora mãe dispensadora de cuidado:

[...] em sua forma ideal hoje, de acordo com as prescrições que parecem ainda predominar, o “cuidado” seria uma relação que garante a presença de uma adulta do sexo feminino, estável, dedicada e amorosa, que se responsabiliza pelo desenvolvimento total da criança, fazendo dessa tarefa o centro de sua vida e sendo culpabilizada pelos fracassos nesse percurso.<sup>280</sup>

D. Maria manda o menino limpar as orelhas. Depois, manda o menino parar de limpar as orelhas... D. Maria é a mãe zelosa, o oposto da mãe que pune o filho. É a mãe que protege. É o exemplo, poderíamos dizer, da professora-mãe, contrária a Policarpo, contrária a Aristarco, contrária a seu Maciel, a João Ricardo, aos professores que apunhalavam, aos professores do massacre, aos professores castradores. Aos professores que tinham um saber inquestionável, que os permitia até surrar os meninos. É a escola carinhosa, a escola dos afagos, a escola das mulheres. A escola de D. Nenén, D. Rosinha, D. Maria. A escola das “professorinhas”?

### 4.3

#### **Quebrando o paradigma, a professora contestadora**

Se a feminização já era visível antes do século XIX, ela ganha corpo ao longo de todo o século XX. Cláudia Vianna, em *Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil*<sup>281</sup>, nos mostra que o abandono pelos homens das salas de aula nos cursos primários e a presença cada vez maior de mulheres nas escolas normais podem ser percebidos ao longo de todo o século XX.

Para a pesquisadora, o rebaixamento de salário é uma das características da docência desde o início do século XX. Naquele momento, estava mais associado ao curso primário – as disciplinas se dividiam entre as ministradas só por

<sup>280</sup> Ibid., p. 76-77.

<sup>281</sup> VIANNA, Cláudia. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil in CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza e SILVA, Vera Lucia Gaspar da, op. cit.

professores e aquelas permitidas às professoras e a remuneração das mulheres, mesmo que em atividade similar, era mais baixa que a dos homens.

Uma vez integradas ao magistério, as mulheres sentiam o peso do preconceito em relação ao trabalho feminino entre o próprio professorado. Apesar de representarem a maioria absoluta, as professoras levavam desvantagem em relação aos professores em termos de carreira e remuneração.

O salário foi certamente uma das aprováveis causas do pouco estímulo dos homens à docência. Pode-se considerar também que o aumento da urbanização e o movimento econômico em torno da cultura do café, ainda no fim do séc. XIX, tenham contribuído para a ampliação do mercado de trabalho masculino, afastando os homens do magistério.

É provável ainda que a ampliação do curso Normal, de três para quatro anos, tenha se tornado ainda mais desinteressante para os homens, que teriam de investir mais tempo no preparo para uma carreira que não lhes parecia promissora.

A concepção de que os salários das professoras podiam ser inferiores aos dos professores, justificados por seu caráter secundário ou por serem complementares à renda familiar, ajudou a sedimentar a imagem do magistério como “ocupação ideal para mulheres” e a legitimar, com o passar dos anos, o crescente empobrecimento da categoria, como afirmam as pesquisadoras Cristina Bruschini e Tina Amado.<sup>282</sup>

Neste processo, o magistério primário consolidou-se não apenas numericamente como a profissão feminina, mas como a única profissão respeitável para as mulheres de classe média até o final da década de 30 (posteriormente, novas opções profissionais se abriram às mulheres e em muitos casos se firmaram também como atividades essencialmente femininas, como a profissão de secretárias, enfermeiras, etc).

Aos baixos salários, somaram-se precárias condições de trabalho e de formação. “Os homens ocupam as funções de maior prestígio social e salários mais altos. É possível constatar a segregação sexual do trabalho na docência. A

---

<sup>282</sup> BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (64): 4-13, fev., 1988, citadas por DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e ANTUNES, Fátima Ferreira in CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza e SILVA, Vera Lucia Gaspar da, op. cit.

distribuição de homens e mulheres no magistério relaciona-se também com os significados masculinos e femininos que permeiam a docência”,<sup>283</sup> diz Campos.

Não à toa Zeila de Brito Fabri Demartini e Fátima Ferreira Antunes afirmam “Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina”. A partir da análise de relatos de professores (mulheres e homens) que se formaram e lecionaram nas primeiras décadas do séc. XX, as pesquisadoras constataram que a carreira dos professores homens era bem mais rápida que a das mulheres:

Podemos notar que para quase toda a permanência como professor primário dentro da sala de aula representou um curto período de sua trajetória profissional: logo depois que iniciaram suas atividades foram promovidos a diretores ou convidados para assumirem cargos técnicos no próprio sistema educacional. Para os professores homens, as facilidades de promoção e ascensão na carreira do magistério e dentro do sistema educacional eram grandes embora algumas discriminações ocorressem dentro desse restrito grupo masculino.<sup>284</sup>

Os homens que assumiam o magistério como profissão, tão logo fosse possível, direcionavam sua carreira para outros postos, abandonando o espaço “feminino” das salas de aulas. Deixavam de ser professores para se tornarem supervisores, diretores, formadores de professores, delegados de ensino, chefes da instrução pública, etc. e, dessa maneira, continuavam controlando a profissão já então maciçamente feminina. Os homens ingressavam numa “profissão feminina” e mal remunerada para a maioria, porém numa “carreira” efetivamente masculina.

Por outro lado, a análise das trajetórias de vida contidas nos relatos das professoras entrevistadas mostra o oposto: somente uma minoria conseguia sair do magistério primário e deixar as salas de aula; as demais passaram por diferentes regiões e tipos de escola, mas aposentaram-se exercendo a atividade docente, como professoras primárias, muitas delas ainda modestamente.

Para as pesquisadoras, a comparação entre as trajetórias do conjunto de homens e mulheres confirma que havia um privilégio indiscutível dos primeiros, podendo-se pensar que isso ocorria tanto por influência das autoridades escolares, dentro do próprio sistema educacional, como era reforçado pelos vínculos

<sup>283</sup> CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão in CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza e SILVA, Vera Lucia Gaspar da, op. cit..

<sup>284</sup> DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina in CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza e SILVA, Vera Lucia Gaspar da, op. cit.

estabelecidos com as forças políticas. Dos professores homens, não se exigiam normalmente cursos de especialização como fundamento para suas promoções ou nomeação.

A feminização do magistério, portanto, seria a causa (ou a consequência?) da desvalorização da figura do professor.

O homem sai de cena e deixa a sala de aula para as mulheres: as ternas, as submissas, as que estão ali por vocação, as que estão ali para completar a renda, as que estão ali para serem mães – “rosas”.

Paulo Honório, o narrador de *São Bernardo*, obra-prima de Graciliano Ramos, achava que estava diante de uma professora assim. Miudinha, fraquinha, para Paulo Honório, Madalena não passava de “uma boneca da escola normal”<sup>285</sup>. Doce ilusão. O grande escritor reinventa e a escrita desloca, distorce, recria. Surpreende. Madalena tem opinião, Madalena não se intimida diante do marido poderoso, Madalena não se intimida contra a exploração que o fazendeiro faz dos pobres, Madalena contesta. Absurdo? Para Paulo Honório, sim: Madalena era uma distorção: como podia um pontinho no universo querer valer mais que toda a sua terra? O que poderia representar uma professora? “Professorinhas de primeiras letras a escola normal fabricava às dúzias. Uma propriedade como S. Bernardo era diferente”<sup>286</sup>, tenta justificar o fazendeiro.

Madalena não é Dona Rosinha. Madalena não é Dona Nenén. Madalena tampouco tem a dureza de Aristarco, ou de Policarpo, ou ainda de Seu Maciel. Madalena expõe sua oposição em tom baixo, um tom suave, “um tom feminino”, o que mais desequilibra o fazendeiro: “O meu desejo era pegar Madalena e dar-lhe pancada até no céu da boca.”<sup>287</sup> Madalena irrita Paulo Honório com “idéias avançadas”, de encontro ao estereótipo da mulher – e da professora – na época. Madalena não era a normalista “espera marido”, não era a professora que Paulo Honório reconhecia, aquela que existia “às dúzias”. Madalena é exceção e por isso seu fim talvez não pudesse ser outro: Madalena se mata.

Interessante recuperar a explicação para a morte que Graciliano Ramos dá a Nelson Pereira dos Santos, quando este, filmando o romance, propõe ao autor um outro final para a personagem. Diz o escritor ao cineasta:

<sup>285</sup> RAMOS, Graciliano, *Infância*, p. 110.

<sup>286</sup> *Ibid.*, p. 136.

<sup>287</sup> *Ibid.*, p. 163.

Olha, é o seguinte, você está pensando em Madalena como uma mulher de sua cidade, do seu tempo, que tem condições de fugir. A minha personagem vivia nos anos 30, no começo dos anos 30. Ela estava impossibilitada, até fisicamente, de continuar a vida, porque ela era libertária, ela queria ensinar os empregados a ler, ela queria cuidar das crianças, ela queria fazer uma porção de coisas, ela queria tomar medidas a favor dos pobres e oprimidos, que não estavam na cabeça do marido. Ela tinha que morrer, porque o mundo não permitia que ela escrevesse essas idéias, ela estava vivendo muito antes do seu tempo, daí a função dramática da morte, a morte termina o caminho daquele personagem.<sup>288</sup>

Se Graciliano “mata” Madalena, algumas décadas após, Ziraldo também some com a sua professora maluquinha, aquela por quem todos os alunos eram apaixonados, a professora revolucionária, que gosta de ler, que incentiva a leitura e a escrita, que faz do aprendizado um processo lúdico e interativo. A professora maluquinha é substituída na escola e vai continuar suas aulas debaixo do abacateiro, até sumir de vez, fugindo da cidade com o namorado. Ninguém sabe onde a professora está: não há lugar para esta professora “maluquinha” que ama as palavras, que lê, que incentiva a leitura, que desenvolve as habilidades de cada aluno, que desperta a curiosidade. Esta professora é excluída: em seu lugar, na sala de aula, entra a professora retrógrada, a que castiga, a que recolhe os gibis, a que manda fazer cópias – a versão feminina de Aristarco, de Policarpo, de seu Maciel. Em pleno século XX.

Ziraldo estaria “louco”? Não nos parece, nem aos milhões de leitores de suas obras, que o tornam o escritor mais festejado e reconhecido das Bienais do Livro no Brasil. A imagem do professor “tradicional”, que nada sabe fazer a não ser punir, o professor austero, alienado, ainda é forte. É este professor “sério” que cumpre o seu papel, antagonista à professora “maluquinha”, à professora divertida, à lúdica. Às que não se filiam ao modelo, ao padrão, e, portanto, não têm vez.

Professor castrador, professora maternal: será que só cabem opostos na nossa memória e na(s) nossa(s) história(s)?

---

<sup>288</sup> SANTOS, Nelson Pereira dos. Nelson Pereira e sua admiração por Graciliano Ramos. Disponível em: < <http://www.gracilianoramos.hpg.ig.com.br/pereira.htm> > Acesso em: 15 mar. 2003 apud FABRIS, op. cit.

#### 4.4

#### A professora e o professor sedutores

Há uma outra imagem da professora que podemos depreender da leitura dos cânones: a professora sedutora, a professora com credibilidade para ensinar mais que “matéria”. É o caso de Fraulein, do famoso romance de Mário de Andrade, *Amar, verbo intransitivo*. Fraulein é a prostituta, mas não a prostituta ignorante, aquela que vende seu corpo por necessidade, mas a erudita, a que lê, a que tem cultura. Fraulein é professora, o que a legitima para ensinar Carlos a “criar um lar sagrado”.

Fraulein é também Judite, a primeira professora do menino de engenho: “Ela sempre que me ensinava as letras debruçava-se por cima de mim. E os seus abraços e os seus beijos eram os mais quentes que já tinha recebido.”<sup>289</sup> A professora que seduz, que encanta o aluno, que o concilia com os estudos. A professora-mulher, que pode até ser mãe, mas que mais que isso, é mulher sedutora.

Sedutor é também uma outra representação hegemônica dos professores, que podemos encontrar no esplendoroso (e não há outro adjetivo possível) conto de Clarice Lispector, *Os desastres de Sofia*. O encantamento da menina pelo professor – ou do professor pela menina – é arrebatador: “Ele me olhava. O olhar era uma pata macia e pesada sobre mim. Mas se a pata era suave, tolhia-me toda como a de um gato que sem pressa prende o rabo do rato.”<sup>290</sup>

O professor tirano e o professor sedutor; a professora mãe e a professora mulher – opostos que se completam?

Importante ver ainda que o professor sensível, aquele que vai perceber o talento oculto do aluno (é o professor quem descobre a vocação para escritor tanto do menino de *Infância* quanto da menina de *Os desastres de Sofia*) é um professor e não uma professora – mera coincidência?

Se o professor pode ser anarquista, se o professor pode ser sensível, pode descobrir os talentos ocultos dos alunos, às professoras talvez caiba apenas a

<sup>289</sup> REGO, José Lins do, *Menino do Engenho*, p. 76

<sup>290</sup> LISPECTOR, Clarice, op. cit., p. 106.

anarquia via uso do corpo. A professora criativa, a professora que rompe com as regras autoritárias, a professora que não aceita os padrões é eliminada.

Serão as representações inconciliáveis? Veiga Neto nos lembra que:

não há um metassignificado identitário, isto é, um significado hierarquicamente superior aos outros, os quais seriam subordinados. Nós até podemos, por questões de estratégia ou de esquecimento, conferir primazia a um sistema de significação, mas ele não será, *per se*, dominante sobre os demais.<sup>291</sup>

Sendo assim, não nos parece oportuno apontar que representações dominam. É fato que a escola é apresentada, em contos e romances de autores considerados canônicos da nossa literatura aqui estudados, muito mais como lugar da tortura que da criação; muito mais como lugar da crueldade que da solidariedade, muito mais como lugar da punição que da valorização. Em quase todos os textos, a escola é prisão, tortura, solidão – embora seja ela também a responsável por dar a arma “terrível”, por fazer a passagem “da calcinha ao homenzinho”, por tornar o menino caixeiro, por dar ao menino que não se reconhece uma identidade. Por fazer o menino leitor, por fazer o menino escritor. Por fazer a menina crer que seu veneno é seu mel – pode haver algo mais importante? Leitura e escrita: apesar de, é a escola.

Essas são nossas primeiras considerações. Mas podemos ouvir outras vozes.

---

<sup>291</sup> VEIGA NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. In COSTA, M. V. *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre. Ed. Da UFRRGS, 2000.