



# A escola como lugar da não alegria em escritos literários

*Jeová Silva Santana\**

## **Resumo:**

O texto pretende abordar os conflitos inerentes às práticas escolares, mais particularmente os que se originam nas relações discentes e docentes. Para tanto, foram usados textos literários de autores brasileiros nos quais se percebem marcas dessa relação. A presente análise é um recorte de tese (PUC-SP, 2011) sobre o modelo internato na educação brasileira tendo-se a literatura como fonte investigativa. Apresenta, nos exemplos textuais recolhidos, como principal norteamento teórico a crítica de Adorno sobre os empecilhos nas práticas do magistério, contraposta ao pensamento de G. Snyders, segundo o qual a escola pode ser o espaço para intervenções positivas no sentido da afetividade.

## **Palavras-chave:**

*Práticas escolares; literatura brasileira; educação brasileira; teoria crítica.*

---

\* Doutor em educação e ciências sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em teoria da literatura pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e da rede pública em Aracaju.





# The school as place of non-joy in literary writings

*Jeová Silva Santana*

**Abstract:**

The text seeks to address to the conflicts inherent school practices, particularly to those that originate from the relations with students and teachers. Therefore, brazilian authors of literary texts who present such relationship, will be used. This analysis is part of the thesis (PUC-SP, 2011) which is being carried out based on the model of the boarding school in the brazilian education, taking up the research literature as a source and has. Presents, in textual examples collected, as the main orientation, the theory of criticism of Adorno on the practices of teaching, opposing the thoughts of G. Snyders, to whom the school can be the space for positive interventions in the sense of affection.

**Keywords:**

*School practices; brazilian literature; brazilian education; critical theory.*





Jeová Silva SANTANA

A escola é uma das mais caras experiências humanas. Conhecê-la desde seus primórdios até a forma estabelecida em nosso tempo tem sido uma aventura apaixonante para profissionais de diversas áreas do conhecimento. Nesse processo, abre-se como uma expectativa fascinante tanto o mergulho em seu passado quanto a busca de se entender as razões por que, malgrado tantos dispositivos pedagógicos e discursos críticos para seu melhor funcionamento, ela ainda seja permeada por questões como seu papel social, produtora de fracassos, lugar de insatisfação, impotente às ideologias dominantes etc.

O presente texto pretende expor algumas situações desse conflito. Para entendê-lo, a historiografia educacional apoia-se em inúmeros expedientes investigativos em torno da escola como fenômeno cultural. Aqui será usado um recurso que, mais recentemente, tem ganho espaço como instrumento para esse fim: o texto literário. Essa guinada reafirma a possibilidade de se diminuir a distinção entre *ficção* e *história*, como pensa Carlo Ginzburg (1991, p. 196): “uma maior conscientização da dimensão narrativa não implica uma diminuição das possibilidades cognitivas da historiografia, mas, antes pelo contrário, a sua intensificação”.

Serão apresentados alguns momentos em que, na literatura brasileira, a escola aparece predominantemente como um lugar de recusa, de negação, de insatisfação. Para o suporte teórico dessa tendência serão aproveitadas as reflexões de Adorno sobre o mal-estar na relação docente e discente, contrapondo-o ao pensamento esperançoso de G. Snyders, segundo o qual é possível transformar a escola no “lugar da alegria”. De permeio, tentaremos abordar esse dualismo também sob o questionamento da funcionalidade da escola feita por Michael Young.

Observando o estágio em que se encontra nosso processo civilizatório, é difícil imaginar como se chegaria a ele sem a contribuição da escola. Sem ela, no dizer de Young (2007, p. 1288), “cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes da escola, permanecer inalterada durante séculos”. Na luta para exercer o que parece ser seu papel fundamental, qual seja a transmissão de certos saberes, a escola vem se enredando em duas frentes de luta ao longo do tempo: ser campo da instrumentalização para esse fim ou





servir como veículo para que classes dominantes definam o que deva ser o conhecimento (idem, p. 1289).

Ao lado da família como uma das bases de sustentação para o convívio social, a escola, contudo, tem refletido as contradições e os desajustes que circulam fora de seus pátios e salas de aula. Nesse sentido, um dos seus principais conflitos está na relação entre professor e aluno, a qual oferece muitos exemplos literários como testemunho. Adorno (2006, p. 98) observa que essa aresta é resultante de motivações psicológicas, pois a aversão à prática do magistério vem não só do professor, mas “principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas”.

Preparar para o mundo adulto ocupando, para isso, uma fatia significativa da vida dos “mais favorecidos socialmente” têm sido duas vertentes fundamentais da escola moderna (Snyders, 1988, p. 11-12). Esse mecanismo, contudo, tem proporcionado resultados nem sempre positivos entre os que ocupam essa faixa social e, mais ainda, para os que estão fora dela e têm na escola o único instrumento de ascensão social. Diante disso, as palavras “crise” e “fracasso” têm feito parte do vocabulário dos que a possuem como objeto de estudo em distintas áreas das ciências humanas. Assim, cada um pleiteia uma escola ideal ou apresenta opções para se chegar a esse fim:

Minha escola: uma alegria que brota de um encontro com as obras de arte, desde os grandes poemas de amor até as realizações científicas e técnicas, de uma tensão em direção aos mais realizados sucessos humanos, de uma participação; de um certo modo de participação nos movimentos organizados pelo que os homens se esforçaram para progredir em seus estilos de vida. Gostar de um texto, compreender como funciona um motor, apreender o que é capitalismo, o socialismo, o Terceiro Mundo... começar pelo menos a apreendê-lo, na aproximação, mas também as sementes da realidade que cada idade e cada aquisição anterior permitem; agir a partir dessas aquisições fortificando-as pela ação, enraizando-as na ação. Alunos que vivem no nível dos ideais, dos valores (Snyders, 1988, p. 13-14).





Jeová Silva SANTANA

O autor não esconde que é essa sua visão sobre a função primordial da escola. Ainda que fale de um lugar diferente da realidade brasileira, é possível observar pontos de convergência entre o que apresenta como objetivo e o que também entremeia as discussões sobre essa problemática entre nós, já que fazemos parte de um contexto educacional sob o timbre do “Terceiro Mundo”. Nesse caso, a dimensão do conflito entre professor e aluno desponta com igual intensidade, na medida em que, lembrando Adorno (2006, p. 99), o primeiro recebe alguma notoriedade quando milita no ensino superior, mas é marcado pelo “silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus”.

É justamente nessa segunda faixa de atuação que situaremos nossa abordagem. Para isso, teremos a literatura como auxiliar na recolha de exemplos que pontuam esse embate. O texto literário, apesar de suas especificidades construtivas, calcadas na linha tênue do imaginário, pode ser um contributo importante para tal análise, como demonstra Adorno (2006) ao utilizar textos de Thomas Mann, Heinrich Mann e Franz Kafka como fonte de consulta para refletir sobre certos “tabus acerca do magistério”:

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

O ritual da punição é o aspecto mais marcante que diversos escritores expuseram em suas criações no recorte temporal aqui estabelecido: final





do século XIX até metade do século XX. São situações descritas com a habilidade necessária para configurar a escola como o lugar destituído de alegria: o prazer da aprendizagem e da descoberta é substituído pelo medo, pela rejeição, por demandas psíquicas que migraram para a memória e obrigam a reconstituição textual como forma de purificação e acerto de contas com o passado escolar.

Raul Pompeia exemplifica bem o problema ao recriar Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, proprietário de um colégio que levava seu nome no bairro de Laranjeiras, no Rio de Janeiro, na figura do Dr. Aristarco Argolo de Ramos, diretor do colégio que dará vida às suas “páginas de saudades” no romance *O Ateneu*. Depois de situar o drama da separação evocado na primeira frase do livro<sup>1</sup>, quando o pai do narrador leva-o para integrar o internato do colégio que tinha “quarenta janelas, resplendentes do gás interior” (Pompeia, 1998, p. 21), destaca-se o aspecto econômico da instituição cujo funcionamento é “afamado por um sistema de nutrido reclame” (idem, p. 14). Além disso, o narrador, Sérgio, pinta com cores vivas o desempenho do diretor frente aos protocolos responsáveis pelo sucesso escolar: a tríade norma, moral e disciplina:

Ah! Mas eu sou tremendo quando esta desgraça nos escandaliza. Não! Estejam tranquilos os pais! No Ateneu, a imoralidade não existe! Vejo pela candura das crianças, como se fossem, não digo meus filhos: minhas próprias filhas! O Ateneu é um colégio moralizado! E eu aviso muito a tempo... Eu tenho um código (idem, p. 28).

Do discurso para a prática, saltam-se poucas páginas. Logo o leitor fica a par de como funcionava o “código” do diretor. Antes disso, há a

1. “Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do *Ateneu*. Coragem para a luta”. A frase tem sido considerada uma das melhores metáforas para definir o drama do corte da separação casa/escola e suas posteriores consequências, ainda mais em se tratando da experiência com o modelo internato que será vivida pelo personagem Sérgio: “Bastante experimentei depois a verdade deste aviso, que me despia, num gesto, das ilusões de criança educada exoticamente na estufa do carinho que é o regime de amor doméstico, diferente do que se encontra fora [...]” (Pompeia, 1998, p. 13).





primeira experiência em sala de aula revivida pelo narrador-protagonista: a brandura do professor Manlio ao perguntar-lhe “se queria ir à pedra” não impediu o desastre: “O professor interrogou-me; não sei se respondi. Apossou-me do espírito um pavor estranho. Acovardou-me o terror supremo das exibições, imaginando em roda a ironia má de todos aqueles rostos desconhecidos” (idem, p. 30).

O doloroso processo de socialização escolar que o personagem Sérgio vai desfiando ante tantos “rostos desconhecidos”, sob a sombra do “código moral” do diretor, pode ser resumido diante das palavras do colega Rebelo que lhe aponta outro colega no castigo: “Uma alma penada. Hoje é o primeiro dia, ali está de joelho o Franco. Assim atravessa a semana, os meses, assim o conheço, nesta casa, desde que entrei.” (idem, p. 32). Ao receber, por parte de Rebelo, a descrição dos tipos com os quais deveria conviver, Sérgio ouve do colega um conselho semelhante ao do pai à porta do estabelecimento: “[...] Olhe; um conselho; faça-se forte aqui, faça-se homem. Os fracos perdem-se.” (idem, p. 33).

Adorno considera que existem reminiscências do castigo físico que se deslocam para os meandros do psicológico. Na literatura, testemunha-se a fusão dos dois, sendo a escola retratada como uma experiência traumática. Machado de Assis é outro exemplo a que se pode recorrer para dimensionar esse problema. Em “Conto de escola”<sup>2</sup> ele apresenta o personagem Pilar às voltas com um dilema: escolher, entre dois morros, em qual iria brincar, ou ir para a escola, “um sobradinho de grade de pau” que ficava na “Rua do Costa” (Assis, 1993, p. 31). Opta pela última ao lembrar que na semana anterior não fora à escola por dois dias, o que lhe rendeu do pai “o pagamento das mãos” com “uma sova de vara de

2. No livro do qual foi retirado este conto, há outro bem expressivo quanto ao desajuste entre escola e prática social. Trata-se de “O caso da vara”. Nele, a personagem Damião, depois de fugir do seminário – no qual fora levado pelo padrinho para ser “um grande homem” – vai pedir socorro a uma amiga dele, Sinhá Rita. Na casa desta, desenrola-se uma cena em que o fujão tem a oportunidade de mostrar os resquícios cristãos da sua passagem pelo seminário: entregar ou não a sua possível protetora, a vara com que esta pretende castigar Lucrecia, a única de suas discípulas que tinha se atrasado no manejo dos bilros para a feitura de uma almofada.





marmeleiro” (idem, *ibidem*). O pai queria que ele seguisse a carreira comercial. A escola surge então como a alternativa para escapar da tirania paterna: “Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes” (idem, *ibidem*).

A escolha, como se verá, não foi a mais pertinente, pois o narrador-personagem passará, na mesma manhã, por duas experiências exemplares. No primeiro momento, registra-se a entrada cautelosa de Pilar ao sobradinho, evitando o contato com o condutor acanhado que recepcionava os alunos. Já o mestre “entrou com o andar manso de costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído” (idem, *ibidem*). A precisão e a economia descritivas coadunam-se com a austeridade do ambiente e a monotonia das lições. O protagonista assume que superou algumas das etapas, cumprindo-as mais rapidamente que os companheiros. Por isso, passa o tempo a “recortar narizes no papel ou na tábua”, tendo o do mestre como alvo principal, “dando-lhe cinco ou seis atitudes diferentes [...] a interrogativa, a admirativa, a dubitativa e a cogitativa” (idem, p. 32).

O arrependimento começa quando Pilar compara o ambiente em que se encontra com uma imagem vista pela janela. É evidente o contraste entre a claridade e alegria, quando pensa nos “meninos vadios”, “a fina flor do gênero humano” que usufrui tal liberdade, representada pela visão do Morro do Livramento (nome mais do que simbólico) por “um papagaio de papel, alto e largo, preso por uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba”, enquanto ele simplesmente estava “[...] na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos” (idem, p. 32).

Para completar o desapontamento, surge o pedido de ajuda feito por Raimundo, filho do professor, para uma questão gramatical, sob a promessa de lhe pagar com uma “pratinha”. Antes de se prontificar a atender ao pedido, o personagem-narrador faz conjeturas sobre a possível inclinação política do mestre, até reconhecer que o único partido, para o qual ele tenderia, estava no uso da palmatória, o instrumento pedagógico que assombrou tantas gerações escolares no período aqui analisado: “E lá estava ela, pendurada do portal da janela, à direita, com seus cinco







Jeová Silva SANTANA

olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força de costume, que não era pouca” (idem, p. 33).

O desfecho é o esperado: o colega Curvelo faz a trama chegar aos ouvidos do mestre. Este não pestaneja em tomar a atitude que julga correta, exemplando os dois indisciplinados. Antes do castigo físico, atinge-os verbalmente bradando que ambos cometeram “uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania”. Em seguida entra em cena a eficácia da palmatória:

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

A moeda é atirada na rua; o desejo de vingança paira no ar, mas o delator escapa na saída da escola. Esse sentimento alia-se a mais dois que são marcas indelévels da condição humana: “a corrupção” e “a delação”. O protagonista pretende recuperar a moeda mesmo assim. Mas, no percurso para o lugar onde deveria aprender a lidar com essas e outras corruptelas subjetivas, entra em cena o batalhão de fuzileiros. Mas dessa vez, ele não tem dúvida sobre a melhor opção, pois “o diabo do tambor...”.

Ressalta-se que Machado de Assis também registrou a incompatibilidade com as práticas escolares em *Dom Casmurro*. Desta vez, inserindo o ensino religioso como pano de fundo. Além da questão amorosa que permeia a obra e tornou-a referência sobre as habilidades do escritor em apresentar os distúrbios da alma, lembremo-nos que esse “narrador ensimesmado” teve uma passagem efêmera pelo seminário – estratégia para atender em parte a uma promessa materna, mas da qual ele quer se livrar o quanto antes para correr aos braços da então amada Capitu. Essa ligeireza é consubstanciada por pedaços de frases que vão adiando um relato mais completo de sua passagem pelos caminhos da teologia:





“No seminário... Ah! Não vou contar o seminário, nem me bastaria a isso um capítulo” (Assis, 1988, p. 102); “[...] Pois, meu caro colega, nada fez apagar aquele tempo da nossa convivência, os padres, as lições, os recreios... os nossos recreios, lembra-se? o padre Lopes, Oh! O padre Lopes...” (idem, p. 104); “[...] e, demais, ainda não acabando padre, a vida no seminário é útil, e vale sempre entrar no mundo unguido com os santos óleos da teologia...” (idem, p. 115).

Essa narrativa foi publicada em 1900. É anterior o conto machadiano aqui analisado, que data de 1896. Ambas, portanto, sob a vigência dos primeiros passos da República. Mas o uso dos expedientes disciplinares apresentados em “Conto de escola” adentra o século XX, como demonstra um romance cuja filiação imediata é *O Ateneu*, de Raul Pompeia<sup>3</sup>. Trata-se de *Doidinho*, de José Lins do Rego (2004), editado quarenta anos depois da experiência de Pompeia. Feitas as ressalvas estilísticas entre os autores, ambos apresentam narrativas que têm o modelo internato como cenário. Assim como n’*O Ateneu*, em *Doidinho* destaca-se um colégio que “criara fama pelo rigorismo. Era o último recurso para meninos sem jeito” (Rego, 2004, p. 30), tendo na figura do diretor, seu Maciel, uma lembrança não amistosa para os primos que estiveram sob suas mãos: “Um judeu. Dava sem pena de palmatória, por qualquer coisa” (idem, p. 30).

O contato com outros representantes da “fina flor do gênero humano”, além do embate entre o espaço da casa, agora tingido pela

3. *O Ateneu* destaca-se na história da literatura brasileira não só por suas qualidades estéticas. Tornou-se também referência como crítica a um momento do sistema educacional brasileiro. Além de José Lins do Rego, também Léo Vaz cita a obra de Pompeia em seu *O professor Jeremias*, publicado em 1921, cuja ação narrativa desenrola-se em um colégio paulista. Vale a pena registrar aqui essa intertextualidade no momento em que o narrador-protagonista escreve ao filho, destinatário de suas memórias: “Não te farei o relato de tudo quando no colégio vi, ouvi, ou imaginei. Seria um outro livro dentro deste, com o defeito de o já ter escrito, com muito mais encanto e arte, Raul Pompeia. Se teimas em conhecer o meu colégio, abre o Ateneu e o encontrarás ali, com pequenas variantes, e com algum tédio a mais, porque o colégio era em S. Paulo e teu pai não tinha embrião de Pompeia” (Lajolo; Zilberman, 1996, p. 171).





Jeová Silva SANTANA

memória, e as práticas escolares, também são ingredientes de afinidade entre os dois textos. O personagem Carlos de Melo, assim como Sérgio e Pilar, logo sente na carne e na alma o modo como se tentava apagar a inocência para a assimilação de outras formas de ordenamentos sociais e psíquicos:

De tarde fui dar minha lição. Levava o coração aos saltos, como nas noites em que acordava com o quarto às escuras. Muitas vezes a velha sinhazinha me deixava esta expressão de pavor. Com a velha, porém, havia jeito de fugir às suas iras. Aqui mudava muito para pior. Errei a lição toda. Sabia quase que decorada a história de ‘Júlia, a boa mãe’. O medo, no entanto, fazia a minha memória correr demais; saltava as linhas.

– Leia devagar. Para que essa pressa?

Foi pior. A língua não me ajudava. Quando vi foi ele com a palmatória na mão.

– Levante-se.

*Não soube mais o que fiz. Senti as mãos como se estivesse com um formigueiro em cada uma. Como o Chico Vergara, apanhava no meu primeiro dia de aula* (Rego, 2004, p. 39, grifos nossos).

Pode-se depreender que o tema da escola como fonte de inspiração para a literatura não se deu apenas como opção narrativa. Há motivos de sobra para se perceber que esse tipo de experiência muitas vezes foi vivida pelos autores. Apesar do uso do imaginário como forma de recuperar esse passado, não se pode negar o fundo de verdade que permeia tais relatos, ainda mais quando, como nos casos de Raul Pompeia e José Lins do Rego, tem-se o recurso da memória atado a nuances biográficas.

Cinco anos depois da primeira edição de *Doidinho*, aparece o romance *Cazuza*, de Viriato Corrêa (2004). O autor retoma o final do século XIX para apresentar um personagem às voltas com métodos rígidos de ensino e aplicações disciplinares rigorosas. Aqui, contudo, a amizade que aparece arranhada nas narrativas anteriores, torna-se o grande legado para Cazuza em seu périplo para aprender. No entanto, o narrador também destaca o principal instrumento para fazer a escola funcionar com eficácia:





As escolas antigamente não tinham, às vezes, mobiliário que prestasse, material de ensino que servisse, professores que cuidassem das lições, mas... uma palmatória tomava a feição de um monstro. Punham-se-lhe em cima todos os nomes feios. Chamavam-lhe a “danada”, a “tirana”, a “malvada”, a “bandida” (Corrêa, 2004, p. 15).

Pelo menos, nesse exemplo, abre-se espaço para alguma manifestação pois, segundo o narrador, “a meninada vingava-se dela no fim do ano, fazendo-lhe uma festa gaiata, com algazarra e cantoria” (idem, p. 15).

Entre *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, publicado primeiro vez em folhetim e depois em duas edições sucessivas, 1854 e 1855 – que tem como cenário o Rio de Janeiro sob a passagem de D. João VI –, até a publicação de *Infância*, de Graciliano Ramos, em 1945, temos um lastro de quase cem anos em que a escola desponta como espaço da não alegria. Tanto em um como no outro, apesar da distância temporal, repetem-se as imagens que simbolizam a escola como negação da possibilidade de se adquirir novos conhecimentos sem a convivência com o medo:

Na segunda-feira voltou o menino com a sua competente pasta a tiracolo, a sua lousa de escrever e o seu tinteiro de chifre; o padrinho acompanhou-o até a porta. Logo nesse dia portou-se de tal maneira que o mestre não pôde dispensar de lhe dar quatro bolos, o que lhe fez perder toda a folia com que entrara: declarou desde esse instante guerra viva à escola. Ao meio dia veio o padrinho buscá-lo, e a primeira notícia que ele lhe deu foi que não voltaria no dia seguinte, nem mesmo naquela tarde.

– Mas você não sabe que é preciso aprender?...

– Mas não é preciso apanhar...

– Mas você já apanhou?...

– Não foi nada, não, senhor; foi porque entornei o tinteiro na calça de um menino que estava ao pé de mim; o mestre ralhou comigo, e eu comecei a rir muito...

– Pois você vai se rir quando o mestre ralha... (Almeida, 1992, p. 52)





Jeová Silva SANTANA

Sempre o autoritarismo, o castigo, a proibição do riso. Em Graciliano Ramos (1986) esses componentes são esboçados antes mesmo do contato com a escola. Na infância marcada por uma afetividade mínima devido a componentes sociais e geográficos, as memórias do narrador não ocultam o estranhamento ante a possibilidade de “desasnar” na leitura, superando os obstáculos no uso de determinados fonemas que o ensino em casa não pudera vencer:

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. [...] A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça (Ramos, 1986, p. 114-115).

Nessa perspectiva, torna-se pertinente a associação da escola com outras instituições reclusivas que, ao longo do século XX, tinham como princípio básico a utilização do cerceamento, da vigilância e do controle, tal como viu Michael Foucault em seus estudos sobre hospitais, prisões e asilos. Para ele, os procedimentos usados pelas escolas em termos de disciplina e normatização não ficam distantes das práticas observadas naquelas instituições (YOUNG, 2007, p. 1290).

Assim, percebe-se que a escola, vista por Young, é marcada por duas frentes de lutas: emancipação e dominação (idem, p. 1292). Em se tratando do modelo internato, a segunda característica sobrepõe-se à primeira, como demonstram a maioria dos registros literários que abordaram essa temática. Essa experiência, que aparece sob o signo do trauma, encontra-se não só nas narrativas citadas, mas também em outros gêneros literários. No caso da lírica, tem-se o importante testemunho de Carlos Drummond de Andrade (1986). Em *Boitempo II*, ele apresenta sobre o tema as séries “Primeiro Colégio” e “Fria Friburgo”. A primeira registra sua passagem pelo Colégio Arnaldo, em Belo Horizonte. A segunda, a experiência no Colégio Anchieta, em Nova Friburgo, cidade do interior do Rio de Janeiro. Esse conjunto é formado por cinquenta e quatro poemas, nos quais o poeta-narrador recompõe um itinerário marcado pelo confinamento. São diversos registros sobre as diferentes ordenações dessa





forma escolar: leitura, refeição, música, dormitório, amizades, regime disciplinar *versus* transgressão, práticas docentes, esportivas e religiosas, aulas, passeios, sexualidade, jornalzinho etc.

Os fragmentos de dois poemas exemplificam o embate desse novo mundo que se abre ao olhar infantil contraposto à ordem e à seguridade existentes no espaço da família. No primeiro bloco, o melhor exemplo, diante da expectativa do enfrentamento, é dado pelo poema “Fim da casa paterna”:

E chega a hora negra de estudar.  
Hora de viajar  
rumo à sabedoria do colégio.  
Além, muito além de mato e serra,  
fica o internato sem doçura.  
Risos perguntando maliciosos  
no pátio de recreio, imprevisível.  
O colchão diferente.

O despertar em série (nunca mais  
acordo individualmente, soberano).  
A fisionomia indecifrável  
dos padres professores.  
Até o céu é diferente: céu de exílio.  
Eu sei, que nunca vi, e tenho medo (Andrade, 1986, p. 119).

Observam-se índices expressivos nas duas estrofes quanto ao conflito que se avizinha, postos na linha da dualidade para fortalecer a inquietude espiritual da voz lírica. Para isso, são apresentadas formas antitéticas, tais como “a hora negra de estudar” *versus* “rumo à sabedoria do colégio” e “internato sem doçura”; “o pátio do recreio” não ameniza a angústia, visto que além de ser “imprevisível”, nele circulam os “risos perguntando maliciosos”. A memória do aconchego da casa opõe-se ao “colchão diferente”; o acordar “individualmente, soberano” choca-se com “o despertar em série”. Para finalizar, o medo frente à “fisionomia





Jeová Silva SANTANA

indecifrável / dos padres professores” e a referência ao “céu de exílio” apontam para a ruptura com a imagem da “casa paterna” na qual havia uma única voz a tecer, para o menino, o segredo das coisas. Agora são outros instrutores que, amparados pelos rituais religiosos, vão imprimir na memória do interno a lembrança do doloroso ritual de passagem, longe do espaço onde se sentia protegido.

Na seção “Fria Friburgo”, destaca-se o poema “Terceiro dia”. Nele, a voz lírico-narrativa busca apoio na imagem materna, lançando-lhe um comovido apelo para ser retirado do novo ambiente. É significativo o poeta marcar seu escrito com uma perfeita combinação de palavras que resulta em um discurso muito próximo à escrita infantil, embora esta tenha sido depurada pelo adulto que se encarrega de refazer suas andanças pelas escolas de sua infância.

Mamãe, quero voltar  
imediatamente.

Diz a Papai que venha me buscar.

Não fico aqui, Mamãe, é impossível.

Eu fujo ou não sei não, mas é tão duro  
este infinito espaço ultrafechado.

Esta montanha aqui eu não entendo.

Estas caras não são caras de gente (idem, p. 137).

Novamente o estranhamento que tem na referência ao espaço o principal vetor da incompatibilidade: “duro”, “infinito”, “ultrafechado”. No restante do poema, porém, estão outros sinais para a recusa, os quais ressaltam a perda da individualidade: “mas falta a minha xícara”; “e se durmo é um sonhar de estar em casa / que a sineta corta ao meio feito pão: hora de banho madrugadora / de chuveiro gelado, todo mundo”. A intensificação das perdas é reafirmada nos versos “Nunca tomei banho assim, sou infeliz / longe de minhas coisas, meu chinelo, / meu sono só meu, não nesta estepe / de dormitório que parece um hospital” (idem, *ibidem*).

A escola tem como função aperfeiçoar o sentido da comunhão, arrefecer o individualismo exacerbado ao orientar aqueles que transitam em





seu interior rumo à convivência social. Contudo, nem sempre tal fim é alcançado e, no caso da experiência com o modelo internato, a afirmação do indivíduo torna-se algo salutar, já que é um recurso poder elevá-lo a um modelo escolar que repete práticas semelhantes a regimes políticos que, em busca da padronização coletiva, usa mecanismos de opressão. Assim, os exemplos aqui arrolados apontam na direção observada quanto “ao trauma da socialização que representa a entrada de uma criança para o mundo fechado da escola” (Bosi, 2003, p. 51).

Outra recolha narrativa<sup>4</sup> com a temática escolar pode ser observada na produção de cronistas brasileiros. Como se sabe, esse gênero textual encontrou uma ressonância imensa no país, de tal maneira que parece ter nascido nele. Praticamente todos os nomes mais expressivos que compõem nossa história literária tiveram na crônica um expediente a mais para refletir sobre seu estar no mundo. Nesse sentido, apesar do aparente descompromisso que a caracteriza, tendo muitas vezes o humor como principal manifestação, a crônica também contribuiu para posicionamentos acerca de uma das instituições mais discutidas nos últimos tempos em termos de método de ensino, custo por aluno, capacitação, rendimento e condições salariais do professor, instrumento de inserção social etc.

Junto com a crônica, o conto também trouxe, ao longo do século XX, substantiva contribuição sobre esse assunto. Um exemplo, nessa perspectiva, vem da exitosa coleção *A palavra é...* (PEREIRA, 1992), que reúne essas duas formas narrativas. Para falar das práticas escolares são apresentados autores de programas e períodos distintos. Entre eles, o realista Machado de Assis, o pré-modernista Lima Barreto, os

4. Entre 2007 e 2011, empreendemos uma pesquisa, com fins de tese, junto ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da PUC-SP, sobre o modelo internato na educação brasileira, tendo-se a literatura como fonte. Na ocasião, foram utilizados três romances (*O Ateneu*, Raul Pompeia; *Doidinho*, José Lins do Rego; *As três Marias*, Rachel de Queiroz), três memórias (*Chão de ferro*, *Balão cativo*, Pedro Nava; *Solo de clarineta*, Érico Veríssimo), além de quarenta e seis dos cinquenta e quatro poemas de Carlos Drummond de Andrade citados acima.







Jeová Silva SANTANA

modernistas Fernando Sabino e Paulo Mendes Campos, até chegar aos contemporâneos Ledo Ivo e Carlos Eduardo Novaes. Nessa coletânea, registram-se diversas vivências escolares tais como práticas de aprendizagem, o flagrante da cola, os rituais de amizade, a professora inesquecível etc. Ou ainda, cenas mais inusitadas: uma escola revista num sonho, um pai que se matricula no jardim de infância, um falso professor de javanês.

No texto “O filho da iniquidade”, de Leonardo Arroio, relata-se a afetividade entre a professora, dona Nazaré, e o menino Ernesto, sentimento que desperta a inveja de dois colegas. Essa relação também encontra oposição em casa. Além do mote sentimental, o narrador sutilmente coloca em pauta a questão do ensino público *versus* ensino privado: “Minha irmã Tereza, de acordo com Elsa, achava que eu devia abandonar a escola de D. Nazaré para matricular-me no Grupo Escolar. Mas meu pai se opunha e dizia que tinha lá seus planos. E, além disso, era preciso ajudar as professoras particulares, coitadas!” (Pereira, 1992, p. 47).

Paulo Mendes Campos, por sua vez, rememora as primeiras impressões de leitura no “primeiro ano primário do Grupo Barão do Rio Branco”, destacando dois momentos marcantes. No primeiro, a dificuldade em não se prender somente às imagens que encimavam as “letras misteriosas”, o que leva o narrador a concluir que “Aprender é uma mutilação” (idem, p. 55). No segundo, fustiga a prática da leitura obrigatória: “Já a essa altura, sem contar as silabadas, líamos correntemente. Mistério era descobrir por que motivo tanta gente havia escrito tanta coisa sem graça” (idem, *ibidem*). Por fim, a crítica sobre a falta de afinação entre o que a escola estabelece como regra de aprendizagem e o que se depura nas práticas sociais. Além disso, enfatiza-se a assimilação, por parte do narrador, de outras formas de leitura, deslocadas do cânone didático escolar: “Feio foi o que veio depois. A vida não é antológica, não tem gramática, não tem adjetivos bonitos, não tem pontuação. Foi o que aprendi um século mais tarde em um livro besta” (idem, *ibidem*).

Se Adorno considera que “a reunião de pais e similares” serve para romper o isolamento da escola (2004, p. 109), Fernando Sabino reforça essa observação em “Reunião de mães”, na qual um pai está às voltas





com uma dúvida sobre o rendimento do filho e a inclinação deste para atividades extraescolares propícias a sua idade:

Na reunião de pais só havia mãe. Eu me sentiria constrangido, por mais simpáticas me parecessem, e acabaria nem entrando – se não pudesse logo distinguir, espalhadas no auditório, duas ou três presenças masculinas, que partilhariam de meu ressabiado zelo paterno. (Pereira, 1992, p. 64)

Apesar do tom jocoso, o narrador reflete sobre índices inerentes ao universo escolar quando destaca a fala do padre-diretor e suas considerações acerca de alunos “adiantados”, “regulares”, “atrasados”, “relapsos”, “irrequietos”, “indisciplinados”; ou em certas passagens como “muito dever para casa”, filhos que “não se habituavam com o semi-internato”, o “ensino dirigido [...] que não estava dando resultado”, “outra disse que tinha três filhos, faziam provas no mesmo dia, como prepará-los de uma só vez?” (idem, p. 65).

Percebe-se que os exemplos trazem referências recorrentes de múltiplas práticas no espaço da escola. O cronista vai desfiando-os com humor, até concluir que o filho não apresentava maiores desajustes, inclusive agindo como os demais alunos na ojeriza à “comida que serviam no almoço” (idem, *ibidem*).

Um tom mais agressivo detecta-se no texto de Ledo Ivo ao rememorar uma amizade marcante em “O aluno relapso”. No ajuste de contas com a memória escolar, o narrador traz à cena a antinomia entre ele, e um colega que ocupava a última posição. Nele estavam muitas características que são renegadas em nome do funcionamento das normas disciplinares:

Ele fumava nos recreios, desafiando o olhar suspeito dos vigilantes (e, entre duas tragadas enérgicas, proclamava atrevidamente a inexistência de Deus), envolvia-se em episódios truculentos, vangloriava-se de proezas sexuais nem sempre ortodoxas. Seu rendimento escolar praticamente nulo, e os professores, irmãos maristas, submetiam-no a continuados exercícios de humilhação. Mas eu o invejava: ele significava, para mim, aventura e a transgressão (Pereira, 1992, p. 70).





Jeová Silva SANTANA

Essa atração por quem tenta romper com o estabelecido pode ser posta ao lado da apresentada por Graciliano Ramos em “Escola”, quando, ainda mal acostumado com a “fileira de alunos” que “perdiam-se num aglomerado confuso”, vê a chegada de um futuro colega, que tentava se desvencilhar dos dois homens que o trouxeram à força. Depois da luta acirrada, conseguem imobilizá-lo para “espanto, desprezo e inveja” do narrador. No seu caso, não houvera nenhuma luta, visto que cedera docilmente à imposição de trilhar os caminhos da aprendizagem marcada pelo signo da resignação: “Tinham-me domado. Na civilização e na fraqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve, como os pedaços da carta de ABC, triturados, soltos no ar” (Ramos, 1986, p. 117).

As duas palavras finais do texto de Ledo Ivo, “aventura e transgressão”, dimensionam bem o propósito da discussão aqui estabelecida, qual seja, a de que a escola, na maioria dos relatos literários que a tem como tema, é vista como o espaço de negações: da ruptura, do questionamento, da crítica. Nela, a viagem maior da busca do conhecimento é feita na base de solavancos. A opção pelo individualismo aparece, para os que ali transitam, como a alternativa para não sucumbir às práticas opressivas e assim poder superar os inúmeros obstáculos de um processo cujo saldo é a convivência com ranhuras psíquicas. Nesse embate, professor e aluno são figuras antagônicas. Suas múltiplas carências transformam tal contato, com raras exceções, em uma experiência marcada pela desconfiança e pelo atrito constante. Das sobras dessa peleja, às vezes ficam marcas perenes que apontam o divã como solução. Nesse caso, a arte pode ser uma alternativa em busca das razões pelas quais ainda nos debatemos com tantas fissuras no lugar onde deveria circular a alegria.

Talvez, no tocante à função da escola, caiba a indagação de Renoir (1991, p. 36) em relação a seu trabalho com as cores do impressionismo: “Por que a arte não pode ser bonita? O mundo já tem muitas coisas desagradáveis.”. Essas palavras coadunam-se com o pensamento de Snyders (1988, p. 20) quando observa que a cultura é um instrumento possível de satisfação perante as carências subjetivas e as mazelas do mundo.

No breve percurso analítico ora empreendido, percebe-se a permanência da tensão entre “democratização e educação individual” *versus*





“transmissão dos valores coletivos e da consciência social” (Puiggrós, 1997/ 1998, p. 10). Esse sintoma é resultante da prática de sujeitos que, em nome da escola, produzem discursos distintos e mantêm uma luta renhida mesmo diante das variáveis pedagógicas trazidas pela modernidade. Assim, resta lançar mão de todas as formas que possam iluminar a “produção simbólica que se realiza no espaço educacional” (idem, p. 11). Nesse caso, a arte literária, apesar de ser marcada por simbolismos e discursos próprios, pode ser um contributo para se entender como a educação e sua engenharia pedagógica vêm agindo para democratizar o acesso ao conhecimento a todos que pisam no solo nem sempre (con)sagrado da escola.

## Referências bibliográficas

ADORNO, W. Theodor. Tabus acerca do magistério. In: *Educação e Emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ALMEIDA, Manuel Antônio. *Memórias de um sargento de milícias*. São Paulo: FTD, 1992.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Boitempo II*. Rio de Janeiro: Record, 1986.

ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. Rio de Janeiro/ Belo Horizonte: Livraria Garnier, 1988.

\_\_\_\_\_. *Contos*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

BOSI, Alfredo. *Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideológica*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003.

CORRÊA, Viriato. *Cazuza*. São Paulo: Nacional, 2004.

GINZBURG, Carlo. *A micro-história e outros ensaios*. Trad. de Antônio Narino. Lisboa: Difel, 1991.

LAJOLO, Mariza; ZILBERMAN, Regina. A escola na literatura. In: *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

PEREIRA, Manuel da Cunha (Org.). *A palavra é... escola*. São Paulo: Scipione, 1992.





Jeová Silva SANTANA

POMPEIA, Raul. *O Ateneu*. São Paulo: Ática, 1998.

PUIGGRÓS, Adriana. Para que serve a escola?. *Pátio - Revista Pedagógica*, ano I, n. 3. nov./ jan. 1997/ 1998.

RAMOS, Graciliano. Escola. In: *Infância*. 23. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

REGO, José Lins do. *Doidinho*. 40. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

RENOIR, Pierre-Auguste. *Os grandes artistas: romantismo e impressionismo*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Editora Manole Ltda., 1988.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. Campinas/ SP: *Revista de Ciência da Educação*, v. 28, n. 101, set./ dez. 2007.

Endereço para correspondência:

Jeová Silva Santana

Rua Paraguaçu, 404, ap. 408

Perdizes

São Paulo-SP

CEP: 05006-011

E-mail: jeopoesi@bol.com.br

Recebido em: 30 abr. 2010

Aprovado em: 28 jul. 2011

