

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS,
CULTURA E REGIONALIDADE**

ROSE ELAINE BARCELLOS DUARTE ARRIETA

**IMAGINÁRIO DO PROFESSOR: A LEGITIMAÇÃO DA DOCÊNCIA NO ROMANCE
CAPITÃES DA AREIA, DE JORGE AMADO**

CAXIAS DO SUL

2018

ROSE ELAINE BARCELLOS DUARTE ARRIETA

**IMAGINÁRIO DO PROFESSOR: A LEGITIMAÇÃO DA DOCÊNCIA NO ROMANCE
CAPITÃES DA AREIA, DE JORGE AMADO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade, pela Universidade de Caxias do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Ceccagno
Coorientador: Prof. Dr. João Claudio Arendt

**CAXIAS DO SUL
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

A775i Arrieta, Rose Elaine Barcellos Duarte

Imaginário do professor : a legitimação da docência no romance
Capitães da Areia, de Jorge Amado / Rose Elaine Barcellos Duarte
Arrieta. – 2018.

87 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Letras e Cultura, 2018.

Orientação: Douglas Ceccagno.

Coorientação: João Claudio Arendt.

1. Professores - Formação - Brasil. 2. Educação - Brasil. 3. Sociologia
educacional. 4. Amado, Jorge, 1912-2001. I. Ceccagno, Douglas, orient.
II. Arendt, João Claudio, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051(81)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

Imaginário do professor: a legitimação da docência no romance Capitães da Areia, de Jorge Amado

Rose Elaine Barcellos Duarte Arrieta

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade, Área de Concentração: Estudos de Identidade, Cultura e Regionalidade. Linha de Pesquisa: Literatura, Cultura e Regionalidade.

Caxias do Sul, 17 de agosto de 2018.

Banca Examinadora:

Dra. *Cecil Jeanine Albert Zinani*
Universidade de Caxias do Sul

Dr. Douglas Ceccagno
Orientador
Universidade de Caxias do Sul

Dr. João Claudio Arendt
Coorientador
Universidade de Caxias do Sul

Dr. Márcio Miranda Alves
Universidade de Caxias do Sul

Parecer emitido à distância
Dra. *Valeska Maria Fortes de Oliveira*
Universidade Federal de Santa Maria

Dedico este trabalho ao meu pai e à minha mãe;
Ao Miguel, Nicolai, Ananda, Bástian e Ayla, meus
amores.

AGRADECIMENTOS

De “A” a “Z”, existem pessoas a agradecer... Aqui estão algumas...

Ao professor Dr. Douglas Ceccagno, meu orientador, pelo estímulo, pela paciência e pela amorosidade

Ao professor Dr. João Cláudio Arendt, meu coorientador, que tem a palavra certa, na hora certa.

Aos professores Márcio Miranda Alves, Cecil Jeanine Albert Zinani e Valeska Fortes de Oliveira, por aceitarem fazer parte da minha banca de defesa.

À secretária, Daniela Cristina Pioner, pela disponibilidade, bom atendimento e eficiência.

Aos professores da turma 15, pelo conhecimento compartilhado.

Aos colegas da turma 15, em especial a colega Emanuele Mendonça de Freitas, pelo aprendizado e bons momentos.

Aos colegas de trabalho do IFRS – *campus* Caxias do Sul.

Ao Vitor Schlickmann, pessoa do bem.

Ao colega Jorgemar Teixeira, que me apresentou essa oportunidade.

À Magali Ines Pessini, sempre presente.

À Aline Regina Horbach, pelas palavras positivas.

À Marla Regina Vieira, pelas palavras de fôlego.

À Maiara Correa de Moraes, pelo grande auxílio.

À Amanda Souza Santos, por acreditar em mim.

À Querubina Aurélio Bezerra, pela confiança transmitida.

A todos que acreditaram que eu conseguiria.

Aos meus pais, Amarante e Ivone, meu porto seguro.

À minha irmã, Rose Marie, minha alma gêmea, sem o ser.

À Taís e ao Gabriel, que são família.

À Alina, desejando que um dia ela possa ler.

À minha filha querida, Ananda, que me auxiliou até o final.

Ao Nicolai, Báastian e Ayla, meus queridos filhos, que sempre acreditaram em mim.

Ao Miguel, esposo amado, pela presença constante, revelada na paciência, na compreensão, no estímulo, na amizade, no carinho, na cumplicidade e no amor.

*“Minha vida intelectual é inseparável de minha vida
[...].
Não sou daqueles que têm uma carreira, mas dos
que têm uma vida.”
Edgar Morin, *Meus Demônios*.*

RESUMO

Este trabalho apresenta como ponto de partida o questionamento sobre o papel do professor e como ele se manifesta na sociedade brasileira. Para isso, selecionamos a década de 30, um período específico na literatura do Brasil, no qual diferentes autores apresentam o professor como personagem em suas obras. A obra principal para análise é o romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, cujo personagem chamado Professor possui somente o nome, e não o ofício e a formação docente. A título de comparação, citaremos as obras de Graciliano Ramos (*São Bernardo*), Rachel de Queiroz (*O quinze*), Erico Verissimo (*Caminhos cruzados*) e Cyro dos Anjos (*Abdias*), nas quais as personagens, professores, possuem uma formação e exercem o magistério. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica e a análise do romance em relação ao contexto histórico e social da década de 30, com a abordagem da história da educação brasileira e com as legislações relacionadas à carreira do professor. Com a finalidade de responder aos questionamentos desta pesquisa, a base teórica principal está representada por pensadores do imaginário social, tais como Michel Maffesoli, Bronislaw Backzo, Gaston Bachelard e Gilbert Durand. Outros autores, de diferentes áreas, complementam a pesquisa realizada, como apoio bibliográfico na construção de conhecimentos das expectativas sociais em relação ao papel do professor.

Palavras-chave: Imaginário; Educação; Professor; Jorge Amado; Capitães da Areia.

ABSTRACT

This work presents as a starting point the questioning about the role of the teacher and how it manifests itself in Brazilian society. For this, we selected the 1930s, a specific period in Brazilian literature, in which different authors present the teacher as a character in their works. The main work for analysis is the novel *Captains of the Sands*, by Jorge Amado, whose character called Professor has only the name, not the office and the teacher training. As a comparison, we will cite the works of Graciliano Ramos (*São Bernardo*), Rachel de Queiroz (*O quinze*), Erico Verissimo (*Caminhos cruzados*) and Cyro dos Anjos (*Abdias*), in which the characters, teachers, have a formation and exercise the teaching. The methodology adopted is the bibliographical research and the analysis of the novel in relation to the historical and social context of the 1930s, with an approach to the history of Brazilian education and to the legislations related to the teacher career. In order to answer the questions of this research, the main theoretical basis is represented by thinkers of the social imaginary, such as Michel Maffesoli, Bronislaw Backzo, Gaston Bachelard and Gilbert Durand. Other authors from different areas complement the research carried out as bibliographic support in the construction of knowledge of social expectations in relation to the role of the teacher.

Keywords: Imaginary; Education; Professor; Jorge Amado; *Captains of the Sands*.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PROFESSOR NA SOCIEDADE BRASILEIRA: EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE.....	14
2.1 UM HISTÓRICO DA PROFISSÃO NO BRASIL	14
2.2 UM HISTÓRICO DA SEGUNDA REPÚBLICA	39
3 O IMAGINÁRIO SOCIAL E OS PROFESSORES NO ROMANCE DE 30.....	45
3.1 PROFESSORES NO ROMANCE DE 30	47
3.2 MADALENA, EM <i>SÃO BERNARDO</i>	51
3.3 CONCEIÇÃO, EM <i>O QUINZE</i>	53
3.4 CLARIMUNDO, EM <i>CAMINHOS CRUZADOS</i>	54
3.5 ABDIAS, EM <i>ABDIAS</i>	56
4 JORGE AMADO E OS <i>CAPITÃES DA AREIA</i>	58
4.1 PROFESSOR DE RUA	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS	83

1 INTRODUÇÃO

Nas diversas fases da educação brasileira, a figura do professor desempenhou diferentes papéis, de acordo com as necessidades e os interesses da época, seja para disseminar informações, formar cidadãos ou ocupar as crianças. Esses papéis se constituíram em alguns momentos de modo formal, através de uma capacitação regular e, em outros, de modo informal, instituídos pelo imaginário social.

A importância e a presença do imaginário em diferentes espaços nos remetem, conforme palavras de Maffesoli (2001, p. 75-76), a “uma construção mental”, que “estabelece vínculo”, unindo, em “uma mesma atmosfera”, um grupo, um país, uma comunidade. Nessa concepção de imaginário, a figura do professor se transformará, na medida em que ele se tornará menos, ou mais, importante naquele ambiente alterando-se o modo como ele é visto.

O imaginário social também é objeto de estudo no campo literário e, especificamente, nessa pesquisa, no romance brasileiro da década de 30. A vasta produção e a riqueza de obras literárias ocorridas nesse período possibilitam a investigação e a análise de romances cuja personagem professor se faz presente.

Utilizaremos, como fonte principal de pesquisa, o romance *Capitães da areia*, obra de Jorge Amado, cuja personagem Professor possui da profissão, à primeira vista, somente o nome, e não o ofício e a formação. O objetivo geral desta pesquisa é investigar como se processa a legitimação da docência no romance *Capitães da areia*, de Jorge Amado, com base na teoria do imaginário. Os objetivos específicos almejados consistem em apresentar o romance em relação ao contexto histórico e social da década de 30 e estabelecer paralelo entre a história da educação brasileira e as principais legislações nacionais relacionadas à carreira do professor.

Para esta dissertação, será utilizada a pesquisa bibliográfica de obras variadas, de diversos autores e em diferentes campos, tais como Educação, História da Educação, Sociologia, Antropologia e Estudos Literários. Desse modo, a fim de confirmar a hipótese da pesquisa, utilizaremos, como base teórica principal, alguns dos principais pensadores do imaginário social, tais como Michel Maffesoli, Bronislaw Backzo, Gilbert Durand, Gaston Bachelard, Cornelius Castoariadis e Pierre Bourdieu. Já autores como Dermeval Saviani, Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Lucia Spedo Hilsdorf, Valeska Fortes de Oliveira, Antonio Candido, Alfredo Bosi, Massaud Moisés e Flavio Loureiro Chaves, dentre outros, oferecem apoio bibliográfico para a investigação das expectativas históricas, literárias e pedagógicas em relação à figura do professor.

Por reconhecermos ser importante uma contextualização sócio-histórica da educação, desde o início da colonização do Brasil, a mesma será apresentada no início desta dissertação. Através da presença de religiosos, principalmente jesuítas, pode-se esboçar uma linha inicial do processo educacional brasileiro, em que poderemos considerar os jesuítas como os primeiros educadores do Brasil. Inicialmente, esses religiosos, pertencentes à Companhia de Jesus, tinham como principal objetivo atuar contra a Reforma, através da catequização da população nativa, ou seja, dos indígenas e, também, dos colonizadores que aqui estavam. Para esse empreendimento, traçaram uma ação pedagógica, utilizando-se de diferentes metodologias que possibilitariam, assim, atingir os seus objetivos. Posteriormente, dedicaram-se ao ensino, preparando os filhos da elite colonial para estudar na Europa, principalmente na Universidade de Coimbra para, mais tarde, retornarem ao Brasil. Os jesuítas construíram um vasto complexo educacional, através da fundação de escolas, seminários e conventos, cujos ensinamentos se perpetuaram, mesmo após a expulsão desses religiosos de Portugal e do Brasil, pelas ações do Marques de Pombal.

A construção do sistema educacional brasileiro acontecia, também, de forma paralela às ações dos jesuítas, pela contribuição dos professores leigos, chamados de mestres-escolas¹, que foram substituídos, posteriormente, pela atuação do professor.

Pesquisar sobre a formação de professores, que aconteceu através da fundação de escolas normais, cursos de formação de professores e outras ações de capacitação docente, é essencial para que possamos verificar a legitimação do papel social² do professor, bem como investigar os espaços e lugares de sua atuação, no ambiente em que ele está inserido.

A proclamação da República brasileira é outro período a ser analisado em consonância com as aspirações e pretensões dos grupos que ajudaram a implantá-la. É nesse período que a segunda Constituição do Brasil foi publicada e que, através do federalismo, delegou-se uma maior autonomia aos estados.

Uma análise mais profunda se dará na Segunda República. Essas análises ocorrerão subsidiadas pelo estudo das legislações e das políticas públicas, as quais aconteceram no momento histórico da publicação da obra *Capitães da areia*.

¹ Conforme Schueler (2005), “A expressão mestre-escola, mestres-escolas no plural, era comumente utilizada para designar os professores de primeiras letras até, pelo menos, os anos 1880 do século XIX. SCHUELER, Alessandra Frota de. De mestres-escolas a professores públicos: histórias de formação de professores na Corte Imperial. Educação Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 333 – 351, Maio/Agosto 2005.

² Papel social é um modelo de comportamentos e atitudes que se espera de um indivíduo de acordo com as expectativas sociais, sejam de gênero, de idade, de nacionalidade, de religião, de posição social, etc. Segundo Elkin, “o papel não implica somente conhecimento do comportamento esperado, mas também valores e sentimentos apropriados.” (ELKIN, Frederick. *A criança e a sociedade: o processo de socialização*. Trad. A. Blaustein. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1968. p. 32.)

Na sequência da pesquisa, apresentamos as considerações de diferentes pensadores sobre o imaginário social. Analisamos o conceito e sua aplicação na construção da realidade, principalmente no âmbito do social. Nosso amparo encontra-se em Michel Maffesoli, que considerou as definições de Gilbert Durand e a relevância dessa construção do imaginário para as relações sociais. Veremos que, conforme Maffesoli, a concepção do imaginário é como “uma força social de ordem espiritual”, como algo que existe, mas não é palpável (MAFFESOLI, 2001, p. 79). Buscamos em Durand, Bachelard e Backzo, aproximações para conceituar o imaginário associado ao vivido.

Ainda nesse momento histórico da década de 1930, apresentamos alguns exemplos de personagens professores presentes na literatura brasileira. Dissertamos sobre Madalena, a personagem do romance *São Bernardo*, de autoria de Graciliano Ramos; analisamos o papel da Conceição, personagem da escritora Rachel de Queiroz, encontrada na obra *O quinze*; no romance *Caminhos cruzados*, do escritor Erico Verissimo, examinamos o professor Clarimundo, que é um professor de diferentes disciplinas, e, também, a personagem Abdias, do romance de Cyro dos Anjos, do livro também chamado *Abdias*, que, mesmo sem a formação pedagógica, leciona para meninas da alta sociedade de Belo Horizonte.

No capítulo final, nosso olhar está direcionado à obra *Capitães da areia*, sendo extremamente importante abordarmos o autor Jorge Amado e uma pequena parcela da sua fortuna crítica. Através de suas obras, que tematizam problemas sociais ainda presentes em nossos dias percebemos que, em sua escrita, há uma grande preocupação com questões sociais e a denúncia do menor abandonado. No âmbito do romance da nossa pesquisa, as transversalidades existentes na obra, são mencionadas em relação a postura das personagens em contraste com a sociedade civil e religiosa da época. Portanto, nesse contexto de denúncia social, de inconformidade com a realidade brasileira, é que surgiu o enredo da obra *Capitães da areia*, romance publicado em 1937.

Nossa análise está direcionada, especificamente, para a personagem chamada Professor e o papel social atribuído a ele e que está intimamente relacionado ao imaginário social.

2 PROFESSOR NA SOCIEDADE BRASILEIRA: EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE

A educação brasileira sempre foi marcada pelos interesses políticos e econômicos da classe dominante de cada época. Esse fato é visível desde os primórdios da colonização do Brasil, quando as principais características da educação estão relacionadas às mudanças religiosas, às discussões humanistas e científicas, à reafirmação da autoridade da Igreja, à expansão da burguesia mercantilista, à organização das monarquias absolutistas e à composição da Igreja-Estado. Todos esses fatores culminaram com a ação católica associada aos interesses políticos e econômicos dos colonizadores portugueses.

Para uma melhor compreensão da história da educação brasileira, cabe a nós nos debruçarmos sobre a história do Brasil, pois essa análise não se faz sem o conhecimento de aspectos políticos, sociais e econômicos. Assim, sem incorrerem em uma análise detalhada da história, vamos rever fatos que contribuíram para o início da profissão docente em nosso país.

2.1 UM HISTÓRICO DA PROFISSÃO NO BRASIL

Quando os portugueses aqui chegaram, seu principal objetivo era explorar o local e tomar posse do território. Objetivando o povoamento e vivendo em constante “estado de guerra” (PAIVA, 2010, p. 45), era importante a proteção contra os ataques desses habitantes denominados infiéis ou pagãos³. Paiva, ainda afirma que, para os portugueses, “o número de índios devia ser assustador” e que “ataque e defesa caracterizam o estado de violência em que se vivia” fazendo, desse modo, com que eles desvalorizassem a vida do outro, em prol de seus projetos de posse, riqueza e exploração (PAIVA, 2010, p. 46). Ora, se considerarmos que o número de índios era potencialmente maior que o número de europeus e, a cada momento, havia disputas e risco de perder a vida, o europeu deveria encontrar novas formas de sobrevivência ou sujeitá-los, com a finalidade de conseguir trabalho escravo.

Quase 50 anos mais tarde, especificamente em 1549, aportou em solo brasileiro o padre Manuel da Nóbrega, acompanhado de alguns jesuítas que vieram com a missão de instrução e catequese dos indígenas. Conforme Aranha, passados quinze dias da chegada do

³ Os gregos chamavam aos outros de “bárbaros”, enquanto os europeus dentro de ambiente saturado de cristianismo, davam-lhes o nome de “pagãos” ou de “infiéis”. Ambos, gregos e europeus, admitiram e praticaram a escravidão e o colonialismo. (TOBIAS, 1986. p. 26)

padre, os jesuítas estavam organizados na consecução de seus objetivos, fazendo funcionar “na recém-fundada cidade de Salvador, uma escola de ‘ler e escrever’” (ARANHA, 2006, p. 140), pioneira no processo de criação do lugar da educação escolar.

Os jesuítas, pertencentes à Companhia de Jesus, criada em 1534 por Inácio de Loyola, diferente de outras congregações religiosas, tinham como princípio “ir e ensinar para cristianizar” (VEIGA, 2007, p. 55). Através da total obediência aos mandamentos cristãos e procurando servir a Deus, objetivavam, além de transpor as distâncias físicas, vencer, e até subjugar, barreiras culturais. Isso se revelou essencial, pois, através dos ensinamentos aos indígenas, poderiam, até, atingir os colonos e seus filhos (VEIGA, 2007, p. 60).

Notadamente, para eles que aqui chegaram e que tiveram um contato próximo com alguns grupos indígenas, houve uma grande estranheza nos modos de vida desses habitantes, segundo relatos, principalmente em relação à nudez (PAIVA, 2010, p. 48). A imposição de vestimentas e do trabalho era uma outra forma de doutrinação jesuítica, considerando-se que os indígenas andavam nus e suas atividades não representavam trabalho, na concepção dos religiosos. Assim Aranha (2006) se refere ao descobrimento do Brasil:

Os padres vestiram literalmente os índios, para que se envergonhassem da nudez. Também os ‘vestiram’ simbolicamente de outros valores, de cultura diferente: impuseram-lhes outra língua, outro Deus, outra moral e até outra estética (ARANHA, 2006, p. 144).

Sabemos que, quando os portugueses aportaram em terras brasileiras, a grande maioria deles não veio com suas famílias, fato esse que nos leva a concluir que havia uma pequena população de mulheres brancas. Veiga afirma que “os efeitos dessa postura logo se fariam sentir: mancebias, concubinatos, misturas étnicas e filhos ilegítimos”, fazendo que a Coroa, juntamente com a Igreja, realizasse um esforço para uma regularização de casamentos. Nessa situação, a tarefa dos jesuítas era desafiante, pois, se de um lado havia os habitantes locais, os indígenas, com línguas, costumes e hábitos diferentes, do outro havia o colonizador português, sem família, aventureiro, com hábitos rudes e muitas atitudes criticadas pelos religiosos. Portanto, a simples presença dos padres entre eles garantiria a manutenção da fé entre os colonos, inibindo determinadas atitudes contrárias à fé cristã. Ação missionária, formação teológica para religiosos e preocupação em educar os filhos dos colonizadores consistiam nas prioridades dos jesuítas (VEIGA, 2007, p. 50-51).

No tocante à educação, na concepção de Veiga, não podemos considerar que no Período Colonial aconteceu uma educação brasileira, visto que todo o modelo aqui implementado através dos jesuítas era um modelo português, o qual trazia, de forma explícita,

as concepções, os valores e os conteúdos aplicados em Portugal (VEIGA, 2007, p. 51). Assim sendo, apesar dessa justificativa, podemos considerar o período de colonização o tempo em que aconteceu a circulação da pedagogia jesuítica. Logo, consideraremos, sob esse prisma, os jesuítas como alguns dos primeiros professores da história da educação brasileira⁴.

Fiéis à igreja católica, os jesuítas deveriam, segundo o seu entendimento, dominar, através da fé, os instintos selvagens dos habitantes locais, utilizando-se de práticas cotidianas de rituais cristãos que, acreditavam eles, fariam com que Deus olhasse, com misericórdia, para este mundo pagão (ARANHA, 2006, p. 141). Então, a primeira coisa a considerar na “pedagogia brasílica”⁵, com a intenção de ilustrar o panorama encontrado pelos missionários, é que já havia um processo de “educação em ato”⁶ ocorrendo em meio aos indígenas (SAVIANI, 2013, p. 38-39) e que, para a realização do trabalho pedagógico, os jesuítas organizaram a sua prática educativa, acionando diferentes e variadas maneiras de adaptação dos indígenas.

Manuel da Nóbrega, de espírito organizado e empreendedor, traçou planos de ensino adaptados ao local e ao público ao qual se destinava, procurando a implantação de um ensino mais prático. O plano iniciava com o aprendizado do português (somente para os indígenas), a doutrina cristã e a escola de ler e escrever, tanto para os indígenas quanto para os filhos dos colonizadores; na segunda etapa, canto orfeônico e música instrumental. Em determinado momento da vida do estudante, havia duas escolhas: aprendizado profissional agrícola ou aulas de gramática latina, para finalizar os estudos na Europa, especificamente na Universidade de Coimbra. Nóbrega planejava que esse modelo de instrução iniciaria na Bahia e se estenderia pelas povoações litorâneas (SAVIANI, 2013, p. 43).

Nessa perspectiva, percebe-se que os jesuítas se utilizavam de diferentes estratégias pedagógicas para impor o cristianismo, através de uma educação cristã. Veiga explica que

⁴ A expressão “alguns dos primeiros professores” refere-se ao comentário de Saviani de que outras congregações religiosas também colaboraram com o início da história da educação brasileira, tais como os franciscanos e os beneditinos. Para informações adicionais, ver: SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. cap. II. Consultar, também: VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007. p. 64-70.

⁵ Usaremos a explicação de Saviani ao se referir às ideias pedagógicas postas em prática por Nóbrega e Anchieta (e outros seguidores), que esta é uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses. Para informações complementares, ver, também: SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 43-47.

⁶ Nas palavras de Saviani, essa educação “se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal”. SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 38-39.

eles aprenderam o idioma dos índios, o tupi-guarani, que era o idioma mais falado na costa, e, assim, os padres combinaram escrita, expressão corporal e oralidade em suas práticas, realizando cerimônias religiosas e orações nesse idioma, que eles denominaram língua brasílica (VEIGA, 2007, p. 57).

Para Nóbrega, agir sobre as crianças era a principal estratégia adotada para organização e difusão do ensino jesuítico, pois, através da conversão destas, atingiria os adultos, especialmente os caciques e, por consequência, toda a tribo. Com esse objetivo, foi fundado em 1549, em Salvador, o Colégio dos Meninos de Jesus, também conhecido como o Colégio da Bahia. No princípio, era voltado à alfabetização dos meninos índios na língua portuguesa e, posteriormente, o colégio passou a oferecer aulas de gramática latina. Os indígenas participavam de catequese, tinham aulas de aritmética, canto e de instrumentos musicais. Uma gramática em tupi-guarani, denominada *Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, foi organizada por José de Anchieta, em 1560. No entanto, a gramática já era utilizada, de forma manuscrita, no Colégio da Bahia, antes de sua organização (VEIGA, 2007, p. 57-58).

Portanto, à medida que o tempo transcorria e a população brasileira crescia, a economia brasileira também foi se modificando, passando por diferentes ciclos que, paralelamente, passaram a afetar o desenvolvimento cultural e a organização da sociedade. Nas palavras de Romanelli (2009), o objetivo prioritário da pedagogia dos jesuítas era a propagação de um conteúdo de Contra-Reforma, através da catequese (ROMANELLI, 2009, p. 34). Isso era visível, pois todo o ensino ministrado pelos padres jesuítas não espelhava a vida da Colônia e, sim, uma reafirmação da autoridade da Igreja. Era um ensino que não qualificava para o trabalho, sendo destinado, somente, a ofertar uma cultura geral básica. Assim, os padres jesuítas foram declinando da catequese como objetivo principal e iniciaram a instalação de seminários que visavam formar novos quadros sacerdotais. Mas, ao perceberem que poucos apresentavam vocação, optaram por expandir estes seminários como instituições de ensino, as quais passaram a preparar os filhos dos colonizadores para, no futuro, estudarem na Europa. Nesse sentido, a classe dominante, branca, oriunda, primordialmente, de Portugal, de donos de terras e senhores de engenho, buscava uma boa instrução para seus filhos (somente os filhos homens) que não fossem primogênitos (estes dirigiriam os negócios paternos), os quais concluiriam seus estudos, preferencialmente na Universidade de Coimbra (VEIGA, 2007, p. 63-64).

Desse modo, durante um longo período, a educação esteve sob o domínio da Igreja, especificamente da Companhia de Jesus, através das ações dos jesuítas, de modo direto ou por meio de ações indiretas.

E, apesar da eliminação de toda a educação jesuítica colonial, como consequência da expulsão dos jesuítas em 1759, pelo Marquês de Pombal⁷, a influência dessa educação de elite persistiu em suas bases, pois os colégios para a formação de sacerdotes e os seminários que formavam o clero repetiam a pedagogia dos jesuítas. Dessa forma, o público que era composto pelos filhos das famílias proprietárias de terras, que quando formados, passavam a atuar nas fazendas, replicando os ensinamentos jesuíticos.

Romanelli (2009) enfatiza que o período de transição na substituição dos educadores jesuítas sofreu um lapso de treze anos, causando uma desorganização na estrutura administrativa de ensino, porque, a partir desse momento, pessoas leigas passaram a assumi-lo, e o Estado assumiu os encargos da educação, terminando, assim, a uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, sendo substituídas pela implantação de um sistema de disciplinas isoladas (ROMANELLI, 2009, p. 36).

A partir da reforma de Pombal, a função do Estado na educação, tanto em Portugal como no Brasil, consistia em “realizar concursos, verificar a literatura que deveria ser usada e a que deveria ser censurada” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 4). Observa-se assim que, em função dessa reforma, inicia-se um processo de laicização da instrução, que fica sob responsabilidade do Estado e da prática de professores leigos.

No dia 28 de junho de 1759, já havia sido publicado um Alvará⁸ que determinara o fechamento de todas as classes, escolas e colégios jesuítas; que introduzira as aulas régias, bem como orientações referentes à reforma dos estudos menores, que correspondiam ao ensino primário e secundário. Este alvará apresentava, também, disposições relativas ao diretor de estudos (funções de supervisionar o ensino) e aos professores de diferentes aulas régias, que são as de gramática latina, grega e hebraica e de retórica (SAVIANI, 2013, p. 82-88). “As aulas régias eram sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam com

⁷ Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, foi secretário de Estado dos negócios do reino, no reinado de Dom José I. Para adaptar Portugal e suas respectivas colônias ao desenvolvimento econômico e cultural, ele implantou diversas ações para o novo Estado por ele instituído, dentre elas a expulsão da Companhia de Jesus, tanto de Portugal como de suas respectivas colônias. Maiores informações sobre Marquês de Pombal, consultar: SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. cap. V.

⁸ Esse alvará é anterior à Lei de 3 de setembro de 1759, referente à expulsão dos religiosos da Companhia de Jesus. Para maiores informações, ler: SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 82.

determinada cadeira⁹, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores” (SAVIANI, 2013, p. 108). Veiga (2007, p. 134) complementa que esse documento, além das diretrizes na esfera administrativa, também determinava que os professores gozariam de distinção social, isto é, de privilégios da “nobreza ordinária” e que nenhum professor poderia ensinar sem a autorização do diretor de estudos. O professor, nessa época, era conhecido como mestre-escola.¹⁰

No Brasil, no dia 20 de março de 1760, especificamente em Recife, aconteceu o primeiro concurso para admissão de professores régios. Em maio desse mesmo ano, no Rio de Janeiro, aconteceram exames para professores régios de gramática latina. Saviani comenta que, apesar dos concursos, havia demora na nomeação, faltavam livros didáticos, e os salários eram baixos, havendo atraso nos pagamentos (SAVIANI, 2013, p. 89-90). A admissão de professores régios oriundos de Portugal causou revolta e animosidade de parte dos mestres interinos locais e dos alunos, devido a “soberba dos professores portugueses, os atritos decorrentes dos proventos mais altos pagos a eles e a resistência aos novos métodos” (VEIGA, 2007, p. 136).

Quando Dona Maria I ascendeu ao trono de Portugal, como consequência da morte de seu pai, Dom José I, várias mudanças políticas, sociais e econômicas aconteceram na Colônia surgindo, inclusive, discussões políticas sobre a possível vinda da família real para o Brasil. No seu reinado, em relação ao Brasil, as reformas educacionais continuaram em curso, pois Dona Maria I manteve a estrutura vigente, aumentando o número de escolas de primeiras letras, criando novas cadeiras e aulas avulsas nos estudos intermediários e, como inovação, incentivou o estudo das meninas. Apesar da destituição do Marquês de Pombal, as aulas régias continuaram a estender-se pelo Brasil, através do retorno dos religiosos ao magistério (VEIGA, 2007, p. 137-138).

Destacam-se, nesse período, duas instituições de ordem religiosa que foram criadas no espírito das reformas pombalinas: o Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro e o Seminário de Olinda. No primeiro, os sacerdotes franciscanos, organizaram o curso de Filosofia e de Teologia, nos moldes da Universidade de Coimbra. O segundo, o Seminário de Olinda, criado dentro do ideal iluminista, foi fundado pelo bispo José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, “famoso pelo seu espírito de renovação científica” (ROMANELLI, 2009, p. 38). Nesse Seminário, havia uma nova metodologia de ensino, destacando-se a formação de

⁹ Veiga explica que houve uma retomada do modelo de ensino que vigorava antes da criação dos colégios jesuítos, onde havia predominância das aulas avulsas. As denominações “aula”, “aula régia”, “escola” e “cadeira”, significavam um mesmo modelo. (VEIGA, 2007, p. 134-135).

¹⁰ Ver nota de rodapé da p. 10.

padres e de educadores, com ênfase para o ensino das ciências, línguas vivas e literatura moderna, rejeitando a metodologia tradicional dos castigos físicos e da memorização (ARANHA, 2006, p. 192).

Consequências das invasões de Napoleão chegaram até o Brasil e, em 1807, quando Portugal foi invadido, a Corte portuguesa se deslocou para cá, sob proteção e escolta dos ingleses. No ano de 1808, quando o príncipe regente¹¹ chegou ao Rio de Janeiro, esta cidade passou a ser considerada a sede do reino português e, como metrópole, precisou adaptar-se ao grande número de pessoas estrangeiras que aqui aportaram. (ARANHA, 2006, p. 219).

A abertura dos portos para trocas econômicas e culturais com a Inglaterra e o incentivo para as grandes transformações culturais foram consequências da instalação da corte portuguesa no Brasil. Nas considerações de Saviani, nessa nova fase, apesar de Dom João sofrer influência das ideias oriundas do pombalismo, e a educação obtendo um grande incentivo, a sua maior motivação era na esfera administrativa (SAVIANI, 2013, p. 113). Através de iniciativas como o estabelecimento da Imprensa Régia, em 1808, foi possível a divulgação de informações políticas, que até então eram proibidas, entre a população letrada. A criação da futura Biblioteca Nacional e do Jardim Botânico do Rio, em 1810, contribuíram, também, para o incremento das atividades culturais que iriam transformar a cidade do Rio de Janeiro semelhante às principais metrópoles da Europa (ARANHA, 2006, p. 221).

Com a presença da família real em solo brasileiro, várias instituições educacionais foram criadas com cursos que contemplassem a necessidade de formação de pessoas para a estrutura administrativa e para a proteção do reino. No campo dos primeiros cursos superiores não-teológicos, destaca-se a criação de academias e aulas, iniciando-se com a implantação, em 1808, da Academia Real da Marinha e, em 1810, da Academia Real Militar, cujo objetivo seria formar engenheiros civis e militares. Na Bahia, ainda em 1808, foi instituída a Escola de Cirurgia e, no Rio de Janeiro, em 1809, a Escola de Anatomia e Cirurgia, precursoras dos cursos de Medicina. Outras aulas avulsas merecem destaque, tais como: Aula de Economia Política (1808), Aula de Comércio (1809), Aula de Botânica (1812), todas no Rio de Janeiro; em Pernambuco, criou-se um curso de matemática (1814). Através do decreto de 1816, criou-se a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, cujo objetivo era formar artistas e artífices para as atividades industriais (VEIGA, 2007, p.141).

¹¹ Dom João assumiu o governo de Portugal em 1792, devido à doença de sua mãe. Em 1799, quando ficou claro o estado de demência de Dona Maria I, Dom João foi nomeado príncipe regente. Segundo Saviani, somente em 1816 ele seria coroado rei Dom João VI. (SAVIANI, 2013. p. 107 e 113).

De forma que, para fins de organização, o ensino do Império passou a ser estruturado em três níveis, denominados primário (escola de ler e escrever), secundário (que permaneceu com aulas régias, mas recebeu várias novas cadeiras) e superior (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 5).

Nesse período, é importante considerar que a ênfase no ensino superior tinha como objetivos proporcionar uma educação de qualidade para a elite, que fazia parte da Corte e, também, possibilitar a ocupação de cargos administrativos e políticos. A partir da criação, em 1827, das Faculdades de Direito, em São Paulo e em Recife, os cursos de Direito iriam contribuir, significativamente, na formação de pessoal qualificado para exercer funções administrativas e políticas para o país, pois os acadêmicos seriam os futuros escritores, jornalistas, professores, magistrados e políticos (HILSDORF, 2011, p. 45).

Assim, como consequência do ensino elitista, o abandono dos demais níveis de ensino ficou evidente, principalmente em locais mais afastados da Corte, levando a iniciativa privada a buscar soluções, a fim de atender àqueles que tinham interesse em uma instrução básica. Ou seja, a educação aristocrática ainda persistia, pois diante da não obrigatoriedade da conclusão do curso primário para o acesso aos outros níveis, a elite ainda preferia educar seus filhos em casa, com preceptores; ou, como alternativa, os pais se reuniam para contratar professores que dessem aulas em conjunto para seus filhos, em um lugar definido (FARIA FILHO, 2010, p. 145).

Em relação à instrução primária, conforme o espaço geográfico e a importância que a família lhe dava, as ações adotadas, na maioria das vezes, se faziam a partir de diferentes ações e iniciativas, principalmente da esfera privada. A iniciação de indivíduos na cultura letrada poderia acontecer através da igreja, de corporações profissionais, de associações filantrópicas, de professores mantidos por diversas ordens religiosas nos conventos e recolhimentos, de professores que ensinavam atividades produtivas de costura e marcenaria, bem como da própria família, que contratava preceptores particulares. Em outras palavras, havia, assim, muitas formas e lugares para ensinar e aprender (VILLELA, 2010, p. 98). Entende-se, por conseguinte, que, apesar de não haver escolas específicas para a formação de professores, havia uma preocupação em selecioná-los, conforme o local e a esfera onde atuariam.

Aranha (2006) ilustra essa situação, quando relata que não podemos imaginar a escola da época, comparando-a com a escola de hoje, pois:

Além da educação doméstica, em que os mais abastados pagavam preceptores para seus filhos, reuniam-se as crianças nas igrejas, em salas das prefeituras e de lojas maçônicas ou na casa dos professores, que podiam ser nomeados pelo governo ou contratado por particulares (ARANHA, 2006, p. 192).

O fato de acontecer a Independência do Brasil não alterou, imediatamente, o quadro da situação do ensino no país. Na Constituição de 1824, há um texto dedicado à educação, definindo que o Império possuiria escolas primárias, ginásios e universidades, ou seja, o projeto de um sistema nacional de educação (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 6).

Porém, é certo que a lei não se consolidou, pois em outubro de 1827 foi promulgada a lei para a adoção do método lancasteriano¹² aplicado à escola primária, demonstrando, claramente, que havia falta de professores, de escolas, de espaços e de uma organização do ensino no Brasil. A inovação na aplicação desse método para a organização das aulas de primeiras letras para as comunidades mais populosas estava, também, na oferta de aulas para as meninas. Esse método foi adotado até meados de 1854, mas sem muito êxito, sendo mesclado com outros. O fracasso desse método se deve ao fato de que os professores nem sempre estavam bem preparados (apesar de existirem diversas escolas normais espalhadas pelos estados), sentiam-se descontentes com os baixos salários, faltavam salas espaçosas para abrigar o grande número de alunos, havia falta de materiais adequados e, principalmente, por essa pedagogia se ancorar em atividades de monitores (colegas mais adiantados). Assim, os resultados de aprendizagem eram insuficientes (ARANHA, 2006, p. 223).

Após a reforma constitucional, através do Ato Adicional de 1834 (lei nº 16, de 12 de agosto), que descentralizaria o poder, demandando às Províncias a responsabilidade pela formação docente, foram fundadas as escolas normais, com a finalidade de possibilitar o aumento do número de professores e tendo como objetivo inicial prepará-los para a docência através do ensino do método Lancaster.

Para realizarmos uma contextualização, torna-se importante analisarmos o contexto político em que esta escola foi criada e qual a sua verdadeira finalidade. Após a publicação do Ato Adicional de 1834, um grupo de proprietários de terras e de escravos, de ideal conservador, assumiu o poder na província fluminense, com a intenção de construir um Império unificado. Joaquim José Rodrigues Torres foi eleito presidente da província do Rio de Janeiro e Paulino José Soares de Souza, seu cunhado, foi eleito vice-presidente. Sendo

¹² O sistema mútuo ou sistema monitorial foi uma prática que se iniciou na Índia, pelo pastor protestante Andrew Bell (1753-1832). Em 1798, por falta de recursos, um *quaker*, Joseph Lancaster (1778-1838) o recriou na Inglaterra, obtendo certo êxito. Por tal método, o ensino acontecia mediante ajuda mútua entre alunos mais adiantados e menos adiantados. Os alunos menos adiantados ficavam sob o comando de alunos-monitores; estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos (não necessariamente alguém com qualquer experiência em magistério) que se mantinha em contato com o professor (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 6).

originários de grandes famílias produtoras de açúcar e café, que eram os principais produtos exportado na época, na região de Saquarema, província do Rio de Janeiro, esse grupo político¹³ destacou-se através de um projeto específico, que tinha a finalidade de manter e difundir a sua visão de mundo, fazendo que cada indivíduo se identificasse com os seus objetivos. Entre eles, destacam-se manter a hierarquia do povo, da plebe e das coisas, promover mudanças na sociedade, com a manutenção da ordem vigente e difundir a civilização, isto é, coibir a “barbárie” dos sertões, eliminar a desordem das ruas, o atraso do passado colonial, entre outros. Estratégias de controle e moldagem seriam necessárias, a fim de manter a ordem e a civilização da sociedade, sendo realizadas através da nomeação dos presidentes das províncias, do controle de taxas e impostos, da difusão de uma literatura que enfatizasse os bons costumes para se viver em sociedade (por exemplo, a obra de Joaquim Manuel de Macedo) e do fortalecimento do modelo escolar, dentre outras. Portanto, é nesse quadro político que foi fundada a Escola Normal de Niterói (HILSDORF, 2011, p. 46).

A primeira escola que entrou em funcionamento, em 1835, foi a Escola Normal de Niterói, na capital da província do Rio de Janeiro. Havia um só professor e uns poucos alunos, e ela foi fechada em 1849. Essa escola, apesar de não estar na Corte, foi um importante centro de referência, inclusive funcionando como um laboratório para as práticas de outros professores do país, pois muitos a frequentavam para se capacitar no método Lancaster.

Além disso, para frequentar a Escola Normal de Niterói, foram definidos alguns critérios para admissão, que eram saber ler e escrever, ser brasileiro, ter mais de 18 anos e bons costumes; ou, conforme a lei da própria criação da escola, ter boa morigeração (VILLELA, 2010, p. 105-106).

A própria autora explica essas condições:

Nacionalidade, idade e moral eram critérios de exclusão e ao mesmo tempo definiam aqueles que poderiam candidatar-se à formação profissional que credenciaria para o futuro exercício do magistério. A terceira exigência era, sem dúvida, a mais interessante. “Boa morigeração” relaciona-se à moral, bons costumes e boa educação. Mas como avaliar se o indivíduo era morigerado ou não? (VILLELA, 2010, p.106).

Villela (2010, p. 106) relata, ainda, que o candidato deveria dirigir-se ao juiz de paz de seu domicílio, que atestaria a sua boa conduta (em alguns casos, o pároco da comunidade) e, posteriormente, ao presidente da província, que despacharia os documentos ao diretor da escola, que teria a palavra final. Importante ressaltar que os conhecimentos exigidos eram

¹³ Esse grupo político ficou conhecido como Saquarema. Para maiores informações, sugerimos a leitura do livro: MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema*. São Paulo: HUCITEC, 1987.

mínimos, sem noções de gramática ou cálculos. Notadamente, a ênfase dos aspectos morais sugere que havia uma preocupação com o conhecimento que os professores iriam disseminar. Surge, dessa maneira, a necessidade de:

[...]formar o professor como um agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejavam difundir – um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade, mas que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava (VILLELA, 2010, p. 106).

O critério moral para a admissão nas escolas normais era, também, uma exigência em todas as outras escolas das províncias, demonstrando que a instrução dos candidatos não era o mais importante.

Nessa perspectiva, o método Lancaster, apesar de sofrer duras críticas na época pelo seu baixo resultado em relação à aprendizagem, era o método ideal a ser ensinado na Escola Normal de Niterói. A adoção desse método aplicado às camadas menos favorecidas, que frequentavam a escola primária, implicava desenvolver hábitos de disciplina, hierarquia e ordem, que eram “aprendidos” através da vigilância e do controle suave, sem uma punição física. Nesse método, a instrução não era prioridade e, sim, o seu potencial disciplinador que serviria, sobremaneira, ao ideal do grupo conservador que estava no poder naquela Província (VILLELA, 2010, p. 107-108). E, diga-se de passagem, esse ideal se propagou, de diferentes maneiras, por todo o país, através da influência exercida pelos políticos fluminenses e pelas ações controladoras e vigilantes, citadas anteriormente.

É certo que, desde a fundação dessas escolas, muitas mudanças curriculares ocorreram, conforme a legislação vigente e os interesses de quem as dirigia. A título de exemplificação, usaremos a mesma Escola Normal de Niterói, que, quando começou a funcionar, tinha um único professor, o qual era, também, o diretor do estabelecimento. A matriz curricular era muito simplificada, especificando que o futuro professor (a escola somente atendia o público masculino) deveria compreender e saber aplicar o método Lancaster; ele aprenderia as quatro operações de aritmética, números quebrados e decimais e proporções; noções de geometria (teórica e prática), elementos de geografia e princípios da moral cristã e da religião oficial, bem como a gramática nacional. Nesse curso, especificamente, não havia uma divisão em séries ou anos e, à medida que o diretor da instituição percebia que o aluno estava apto, este era submetido a uma banca composta pelo presidente da província e mais três convidados. Se fosse aprovado, ele poderia concorrer a uma cadeira no magistério público (VILLELA, 2010, p. 110).

O currículo dessa escola sofreu outras alterações a partir da Reforma de 1847, a qual determinou a junção da Escola Normal ao Liceu Provincial, que, a partir desse período, possibilitaria aos alunos cursar dois anos para uma formação de professores de ensino preliminar e três anos para a formação de professores do ensino médio, tornando-o, assim, um curso seriado. Essa experiência não obteve sucesso, pois, após quatro anos dessa reforma, o Liceu foi extinto (VILLELA, 2010, p. 110-111).

Havia, na sociedade da época, uma grande distinção fundamental dos elementos que constituíam o povo, que era formada pelos negros¹⁴, pelas mulheres¹⁵, pelos homens brancos - livres e pobres¹⁶ - e pela elite - cidadãos que, de fato¹⁷, conforme a sua classe específica, tinham direitos ou não. Portanto, nesse contexto social, político e econômico, é visível que o ensino da fase imperial continuava erudito, elitista, discriminatório, pois a sua base era constituída por uma sociedade patriarcal e escravocrata que, ainda, perpetuava o seu domínio, porque não existia um público desejoso de estudar e, quando havia interesse, não havia escola ou espaço para todos.

Nessas circunstâncias, a oferta da escola pública era voltada, prioritariamente, para a população excluída, para meninos e meninas que necessitavam aprender a ler e escrever e ter bons costumes que, segundo o pensamento oficial, estariam aptos a viver em sociedade. Assim posto, esse é o pensamento dos dirigentes que assumem o poder nas províncias que acreditavam que a instrução poderia ser uma estratégia muito eficiente no combate à criminalidade.

Dessa forma, o surgimento de outras escolas normais vinha ao encontro da ideia de que a instrução era o meio de homogeneizar o povo, “numa espécie de cruzada pelo bem comum da sociedade” (VILLELA, 2010, p. 104), pois ela formaria e capacitaria professores, que teriam a missão civilizatória de elevar os padrões morais e intelectuais da população. A busca da uniformidade, através de uma instrução comum, para que hábitos intelectuais e morais fossem amplamente difundidos para todas as classes, provinha de uma crença otimista que a razão conduziria a população para estágios mais avançados da civilização. Assim,

¹⁴ Eles eram proibidos de frequentar as escolas, porque eram considerados uma propriedade de seus senhores e, caso passassem para a condição de libertos, a proibição permanecia, tanto para frequentar a escola primária, quanto para frequentar a escola normal (VILLELA, 2010, p. 108).

¹⁵ Quando elas tinham a oportunidade de frequentar a escola, tinham um currículo diferenciado, pois eram consideradas intelectualmente inferiores aos homens. “A matemática era a ausência mais flagrante, nunca indo além das operações mais simples” (VILLELA, 2010, p. 108-109).

¹⁶ Estes, por possuírem, somente, a sua liberdade, eram destituídos de direitos, pois eram analfabetos e não poderiam votar (VILLELA, 2010, p. 108).

¹⁷ Essa camada da população, que se constituía de homens livres, possuíam a característica de serem proprietários de terras e de pessoas (VILLELA, 2010, p. 108).

como alternativa para atrair novos estudantes ao magistério, foi utilizado o recurso de ofertar bolsas de estudos a jovens pobres.

Assim, mais escolas foram surgindo em diferentes províncias, as quais, em sua maioria, foram criadas em uma data e passaram a funcionar geralmente em outra. Tomemos como exemplo a Escola Normal de Minas Gerais, que foi fundada em 1835 e seu efetivo funcionamento ocorreu, somente, em 1840. Em diferentes regiões do país, mais escolas foram fundadas, conforme descrição abaixo, onde, entre parênteses, estão discriminadas as datas do efetivo funcionamento: na Bahia, 1836 (1841); em São Paulo, 1846 (1846); em Pernambuco e no Piauí, 1864 (1865); em Alagoas, 1864 (1869); no Rio Grande do Sul, 1869 (1869); no Pará e em Sergipe, 1870 (1871); no Amazonas, 1872 (1872); no Espírito Santo (1873 (1873)); no Rio Grande do Norte, 1873 (1874); no Mato Grosso, 1874 (1874); no Paraná, 1876 (1876); em Santa Catarina, 1876 (1880); no Ceará, 1880 (1884); em Goiás, 1882 (1884); na Paraíba, 1884 (1885) (TANURI, 2000, p. 64).

É fato que as escolas normais se caracterizavam por serem espaços reconhecidos pela sociedade para fornecer conhecimentos e capacitar o novo professor primário, diferenciando-o de seus antecessores, os mestres-escolas. Era o local de difusão dos saberes característicos dessa ocupação e da disseminação da ideologia dominante, pois os novos professores se tornariam os seus replicadores (VILLELA, 2010, p. 109).

Entretanto, pela inexistência ou ineficiência das escolas normais, os governos provinciais se utilizavam de outros mecanismos para a contratação de professores do ensino elementar. O candidato a professor, mesmo que não tivesse nenhum método pedagógico ou nenhuma formação profissional, poderia participar de concursos e/ou exames, onde deveria demonstrar, apenas, que sabia ler, escrever e recitar orações da Igreja. Ou, ainda, praticava-se a contratação de professores, através de nomeação de funcionários públicos sem concurso, como forma de devolver favores; prática essa que estimularia o nepotismo e o protecionismo entre colegas. Em suma, eram ações para garantir um mesmo fim, ou seja, a escolarização da população¹⁸ (ARANHA, 2006, p. 227).

A escola de Niterói foi fechada, em 1849, por Luiz Pedreira Couto Ferraz, quando o mesmo era presidente da província do Rio de Janeiro. Ele adotava uma postura cética em relação à formação de professores, mencionando que a escola era muito onerosa, ineficiente e tinha poucos alunos. Posteriormente, em 1854, quando se tornou ministro do Império, baixou

¹⁸ Forma de clientelismo que, segundo Maria Lúcia de A. Aranha, “sempre existiu – e continua existindo – no Brasil dos laços de família e dos favores que estimulam a prática de nepotismo e de protecionismo” (ARANHA, 2006, p. 227).

um decreto que ficou conhecido como a “Reforma Couto Ferraz”. Inicialmente de postura liberal, quando assumiu o cargo passou a ter uma postura conservadora (SAVIANI, 2013, p. 130 e 133).

Nesse período é que as bases da formação da Escola Normal sofreram uma transformação radical, porque, conforme Heloisa Villela:

Durante a presidência de Couto Ferraz, abalam-se os alicerces da formação da Escola Normal, ficando deliberado que os professores seriam formados na própria prática como professores adjuntos a um professor mais experiente até que estivessem aptos a reger sua própria escola (VILLELA, 2010, p. 111).

Alguns aspectos dessa reforma são importantes destacar, tais como o aparecimento de diferentes professores para diferentes cátedras e a inserção de um curso especial para as mulheres. Esse curso tinha em seu currículo, além de todas as matérias ofertadas ao público masculino, o acréscimo das matérias de trabalhos de agulha e de práticas domésticas. As aulas ocorriam em dias alternados, para que não houvesse encontro dos homens com as mulheres; essa nova proposta começou a funcionar, somente, em 1862.

Já a Escola Normal de Niterói, reativada e tendo como diretor, no período de 1868 a 1876, o bacharel e jornalista Alambary Luz, teve o seu currículo acrescido e qualificado com a finalidade de torná-la uma escola-modelo. O diretor adotou uma pedagogia moderna, trazendo novidades da Europa e dos Estados Unidos e importou material didático próprio para aplicação do método. Alambary Luz, junto com outros intelectuais da época, preocupava-se com a necessidade do exercício consciente da cidadania e, para tanto, era necessário instruir, moldar o povo, para “evitar lapsos nas urnas”. Assim, através da aplicação e do ensino de diferentes métodos nas escolas normais e da apresentação de muitos materiais pedagógicos que eram trazidos do exterior, o futuro professor estaria capacitado para instruir a população (ARANHA, 2006, p. 228).

Em sua gestão, Alambary Luz, realizou grandes mudanças metodológicas, rejeitando os castigos corporais e introduzindo o método “lição de coisas”¹⁹, que era uma novidade para a sala de aula. O que ele se propunha era “preparar o professor para ‘saber se portar, saber o que ensinar e saber como ensinar’” (ARANHA, 2006, p. 228).

Na década de 80, em outra gestão da Escola Normal de Niterói, foi introduzido o ensino misto, no qual mulheres e homens passariam a estudar juntos, cujo diferencial estava

¹⁹ Lição de coisas é a etapa da observação minuciosa, detalhada e organizada do “método intuitivo”. Esse método enfatiza o respeito que a escola deve ter com os ritmos de aprendizagem dos alunos, considerando a intuição e a observação como elementos essenciais para a aprendizagem humana. (FARIA FILHO, 2010, p. 135-150).

na maior quantidade de mulheres do que de homens. A supressão do ensino da religião e novas pequenas alterações na grade curricular, ocorridas em 1893, não mudaram, significativamente, a essência do curso normal, apesar da introdução da instrução moral e cívica, que já apontava para os ideais republicanos (VILLELA, 2010, p. 112-113). Com a criação da Escola Normal da Província, daí em diante, as moças tiveram a oportunidade de se especializar no magistério.

É importante mencionarmos que a admissão de mulheres em escolas normais aconteceu de forma lenta e gradual, o que é demonstrado através da Escola Normal de São Paulo, que, ao iniciar suas atividades, permitia, somente, a presença de pessoas do sexo masculino; já após trinta anos de sua fundação, começou a receber, também, o público feminino para o exercício do magistério (ARANHA, 2006, p. 227).

Pesquisas em relação ao aumento da clientela feminina nas escolas normais e, posteriormente, a predominância feminina nessa profissão, em diferentes regiões do país, são apresentadas em diferentes artigos. Dentre eles, destacamos o processo de feminização do magistério no estado do Rio Grande do Sul²⁰, que contribui para que possamos identificar, no imaginário social do professor, que a questão “ser professor” está, também, intimamente relacionado ao gênero feminino.

No que tange à educação feminina, algumas ações já aconteciam em outros momentos, por meio de uma educação não institucionalizada, principalmente nas classes abastadas, onde a contratação de preceptoras era muito comum, ou através do envio das meninas para os internatos ou conventos (RITZKAT, 2010, p. 288). Observamos que, ainda, em relação a educação feminina, as mulheres eram impedidas de frequentar os cursos superiores.

Desse modo, a partir da década de 70, percebemos que o germen para a consolidação das escolas normais e a tomada de consciência da profissão docente começou a despontar. Mesmo nesses momentos de crise da escola normal, em que ora se abriam escolas, e ora se fechavam, não significava que a formação deixava de ser importante para o Estado. O que acontecia, nesses períodos, era uma redefinição de prioridades, tendo como pano de fundo a intenção de perpetuar o modelo da sociedade vigente, isto é, uma sociedade hierarquizada e excludente.

²⁰ Para informações detalhadas, indicamos duas abordagens, conforme segue: WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p.609-634, set./dez. 2005; e TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal, e feminilização: Magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (3): 35-57, abr. 1998.

Não obstante, as décadas de 70 e de 80 assistiram a uma nova postura de parte da sociedade frente às escolas normais. Era um momento de mudanças da sociedade brasileira, quando a economia, a política e as relações de poder estavam em transformação. O voto do alfabetizado, na questão da representatividade eleitoral, era um assunto que estava em pauta. O diretor da Escola Normal de Niterói, Alambary Luz, a exemplo de muitos intelectuais da época, preocupava-se com a voto oriundo de pessoas ignorantes, sem instrução que, apesar de alfabetizadas, poderiam cometer equívocos nas urnas. Havia, também, o enfraquecimento da base conservadora e da monarquia; o crescimento dos movimentos abolicionistas, que lutavam pela substituição do trabalho escravo nas lavouras por outras técnicas e instrumentos; e, finalmente, o progresso e o desenvolvimento que surgiam, através da construção de estradas de ferro, da utilização de barcos a vapor e da iluminação pública, do surgimento do telégrafo (VILLELA, 2010, p. 115).

O advento da imprensa pedagógica marcou profundamente essa época, pois, através de publicações de jornais, artigos e periódicos, a identidade do professor, enquanto profissão, estava sendo elaborada. *A Instrução Pública* era um jornal pedagógico, lançado na Corte, em abril de 1872, tendo à frente o diretor da Escola Normal de Niterói, José Carlos de Alambary Luz. Villela (2010, p. 128-129) relata que a publicação ocorria a cada quinze dias, tendo vários colaboradores que escreviam textos sobre assuntos pertinentes ao ensino, tais como legislações, métodos pedagógicos, questões gramaticais e matemática, além de charadas e notícias. Ali também se publicavam textos sobre assuntos de interesse geral, como economia e fisiologia do corpo, poemas e textos literários com características religiosas e morais. Alambary Luz era o responsável pelos editoriais, os quais eram dirigidos aos professores.

Outro jornal, intitulado *A Verdadeira Instrução Pública*, tendo como diretor o professor Manoel José Pereira Frazão, surgiu como forma de contestação ao primeiro, que, de certo modo, apregoava as boas ações do governo a fim de legitimar o Estado, como o responsável pela manutenção do sistema educacional. Esse segundo jornal teve pouca duração, de junho a novembro de 1872, mas muitos de seus seguidores, posteriormente, participaram de conferências, debates e exposições pedagógicas (VILLELA, 2010, p. 128-129).

Através dessa euforia pedagógica, surgiram grandes movimentos, como as exposições, reuniões de sociedades literárias e científicas e as chamadas conferências pedagógicas sobre educação, que se espalharam por todo o país, propiciando encontros entre profissionais e intelectuais de diferentes áreas. Apresentações de trabalhos com temas relacionados ao ensino, tais como espaço escolar, materiais pedagógicos, disciplinas,

métodos, infância, higiene, administração, formação de professores, dentre outros, eram comuns entre os intelectuais da época (VILLELA, 2010, p. 116-117).

Bastos (2005) menciona que as conferências pedagógicas, públicas, literárias, os congressos, as exposições, a criação de museus pedagógicos e escolares, fizeram parte de um movimento a favor da educação, que tinha como principal finalidade difundir novas ideias, tanto para professores como para o público interessado, as quais foram organizadas em diferentes espaços e lugares, tanto na Corte em diferentes províncias. Para ela, a escola tem um novo papel, além da unificação de conhecimentos transmitiria, também, “valores culturais e morais, que garantiriam o sentimento pátrio” (BASTOS, 2005, p. 116) colaborando, assim, para a construção de um Estado Nacional.

Desta forma, sabe-se que as conferências pedagógicas:

Caracterizam-se pela reunião de pessoas interessadas em ouvir e/ou discutir temas da atualidade. Integram-nas professores ou outros profissionais, figuras proeminentes, autoridades públicas e políticas, dentre outros. Isso decorre também da exigência de formação dos professores primários e da disseminação das escolas normais, da constituição de um sistema de instrução pública em vários países (BASTOS, 2005, p. 117).

Entretanto, apesar de todas as ideias pedagógicas surgidas, o sistema de ensino brasileiro era incompatível com o momento pedagógico, pois as escolas primárias, direcionadas à população, continuavam em situação débil na maior parte do Brasil. A publicação de diferentes leis, decretos e reformas em nada colaboravam para melhorar a realidade, pois, abordando questões burocráticas e teóricas, criava-se um distanciamento da prática propriamente dita. A sociedade conservadora, excludente e hierarquizada, oriunda de uma tradição agrária e sustentada por escravos, relutava em aceitar ideias liberais e capitalistas, provenientes da Europa, pois isso os forçaria a passar de uma sociedade rural-agrícola para uma sociedade urbano comercial, modificando as estruturas de poder (ARANHA, 2006, p. 231).

Assim, a fase final do Império foi marcada por mais uma reforma do ensino, em 1879, denominada de Reforma de Leôncio de Carvalho. Leôncio de Carvalho era ministro do Império e professor da Faculdade de Direito de São Paulo. Através dessa reforma, estabeleceu diretrizes para o ensino primário, secundário e superior. Simpatizante do modelo americano de ensino, era um liberal defensor dos direitos individuais. Sua reforma preconizava a liberdade de ensino, sem uma fiscalização do governo e sem o controle de frequência; regulamentava o funcionamento das escolas normais, com currículo próprio, nomeação dos professores e remuneração dos funcionários; manteve, em relação à reforma anterior, a

obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos. Mas a escola normal, de forma pública e gratuita, destinada a ambos os sexos, se consumou, somente, em 1880 (SAVIANI, 2013, p. 137).

A nova lei entendia, como liberdade de ensino, que todo aquele que se sentisse apto, através de seu próprio julgamento, teria capacidade para lecionar e adotar os métodos que lhe conviessem. O texto da lei afirmava somente que o trabalho do magistério não deveria ser exercido junto com outros cargos públicos e administrativos (GHIRARDELLI JÚNIOR, 2009, p. 7). A grande discussão que surgiu, por consequência dessa reforma, e que contribuiria muito para discussões futuras, foi sobre o dever ou não de intervenção do Estado no sistema de ensino nacional.

Por sua vez, no tocante à fundação de outras escolas normais, poucas mudanças ocorreram. Segundo Tanuri (2000), no final do Império, estava em funcionamento, na maioria das províncias, não mais do que uma escola normal pública, que poderia atender ao público masculino e feminino e, ainda, permanecia no âmbito da capacitação para o ensino primário. Contudo, os professores, ainda na sua grande maioria, continuavam mal remunerados e com uma parca qualificação (TANURI, 2000, p. 67).

O final do século XIX sinalizou que o Império não possuía mais os requisitos para esse novo tempo que surgia, isto é, um tempo repleto de inovações. As novas ideias de mudanças, oriundas do exterior, através dos ideais positivistas e liberais, estavam presentes nos discursos de intelectuais brasileiros, o que culminaria, em 1888, na abolição do trabalho escravo e, em 1889, na Proclamação da República. Associam-se a esses acontecimentos a ampliação das cidades, a industrialização, o desenvolvimento das ciências e das tecnologias, o surgimento de uma pequena classe burguesa e o aumento da população brasileira.

Ghirardelli Júnior (2009) expõe, em relação à Proclamação da República, que, apesar do pouco ou nenhum envolvimento do povo junto com os militares (alguns nem mesmo sabendo o que ocorria), houve uma parcela de intelectuais que participou, ativamente, da idealização desse movimento. Eles pertenciam a uma classe emergente, que não mais praticava um trabalho braçal, mas que tinha aspirações pessoais, acreditando que, através da educação, haveria um meio de ascensão social e política. Aqueles idealistas e sonhadores, que esperavam um governo com a participação do povo, enfrentaram uma realidade muito diferente da imaginada, a qual se mostrou já na própria Proclamação, que teve uma concepção militar e contou com o apoio de alguns setores elitizados da economia, principalmente dos chamados barões do café (GHIRARDELLI JÚNIOR, 2009, p.10-11).

Diante desse cenário, a Reforma Benjamin Constant, apresentada através do Decreto nº 981, de 1890, que aprovou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, estabeleceu a liberdade e a laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária, os quais estavam em consonância com a primeira Constituição Brasileira e, que, segundo a mesma autora, por meio do regime implantado no Brasil, a República, baseada no sistema presidencialista americano, representou “a dominância da elite oligárquica agrária” (COUTO, 2010, p. 25-26).

Tal reforma reorganizou os ensinos primário, secundário e a Escola Normal e criou um centro de capacitação e aperfeiçoamento do magistério, denominado de Pedagogium²¹. Benjamin Constant, enquanto ministro responsável pelo Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos (que durou até 1892) exigiu, através dessa Reforma, como requisito para a prática do magistério nas escolas públicas, possuir o diploma da Escola Normal e, para a prática nas escolas particulares, a apresentação de um atestado de idoneidade moral dos professores (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 15).

A aplicação desse regulamento sobre as escolas normais, segundo Veiga (2007, p. 247-248), “define o professor como regenerador da escola pública primária”. Para ingressar na escola normal, que era gratuita e aberta a ambos os sexos, era necessário ter 15 anos, no mínimo, e o certificado de conclusão da escola primária de primeiro grau ou, ainda, se tivesse recebido as primeiras instruções no lar ou com professores particulares, teria que ser aprovado em um exame de admissão. O aluno receberia a habilitação para o exercício do magistério no ensino primário após concluir cinco anos de curso. Ressalta-se que essa habilitação era um pré-requisito para prestar concurso ou lecionar em escolas públicas. Quando o professor cumprisse 5 anos de prática no magistério, ele se tornava catedrático, e o seu cargo passava a ser vitalício.

A Constituição da República de 1891, que instaurou o governo representativo, federal e presidencial, legitimou o sistema dual de ensino, que já ocorria na época do Império, através da descentralização. Na prática, caberia à União a responsabilidade sobre a instrução superior e o ensino secundário de toda a Nação; aos Estados, caberia o ensino primário e o ensino profissional. Essa dualidade espelhava a estratificação da sociedade brasileira, pois a

²¹ Segundo Bastos (2005), o Pedagogium se caracterizava por ser um “estabelecimento de ensino profissional, na cidade do Rio de Janeiro, um centro impulsor de reformas e melhoramentos da educação nacional” (NR, p. 125). O Pedagogium surge do extinto Museu Escolar. Para informações mais completas, sugerimos consultar BASTOS, Maria Helena Camara. A educação como espetáculo. In: *Histórias e memórias da educação no Brasil*. STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª ed. Vol. 2, p. 116-131, 2005.

união do ensino superior com o ensino secundário era uma prerrogativa da classe dominante, enquanto os ensinos primário e profissional estavam relacionados ao povo (ROMANELLI, 2009, p. 41).

Ainda assim, a descentralização do ensino, que já acontecia em todo o país, estabeleceu algumas inovações pedagógicas de iniciativa de alguns estados. A Escola Normal de São Paulo, criada e dirigida pelo médico Antonio Caetano de Campos, serve como uma amostra. Essa escola, erigida como um símbolo do moderno e como representação do processo de instituição da República, representava o modelo de instrução pública que adotava o método intuitivo, baseado nas “lições de coisas”. Na escola modelo, que estava situada anexa à escola normal, os normalistas, através da observação das crianças desta escola, poderiam ver como os professores conduziam a instrução dos alunos. Os professores da escola modelo deveriam ter domínio dos novos métodos e processos do ensino intuitivo. Havia, inclusive, a exigência de que o professor, que era pago pelo governo, fosse normalista ou formado pela escola normal da capital (VEIGA, 2007, p. 248).

Nesse contexto, a criação do Grupo Escolar, através de outra reforma empreendida por Caetano de Campos, em agosto de 1893, se consolidou como um novo modelo de organização do ensino primário, que, futuramente, foi implantado em muitos estados e municípios, sendo substituído, somente, em 1971 (VEIGA, 2007, p. 242). Os grupos escolares eram formados por 4 a 10 escolas e o seu diretor deveria ser um professor normalista nomeado pelo governo. Dentre as diversas funções do diretor, dentro de sua administração, deveria zelar pelo cuidado com o prédio, verificar a assiduidade dos professores e realizar a supervisão pedagógica, a fim de que os professores seguissem as determinações das escolas-modelos de São Paulo, em especial da Escola Normal da Capital, no que concerne à aplicação do método intuitivo (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 17-18).

A localização da direção e da inspeção em um único local também deveria contribuir para um modelo de ensino diferente; as classes passariam a ser divididas em séries, separadas por sexo, cada série funcionando em uma sala, havendo um professor para cada série. Existiam funcionários, com funções específicas, para atender a comunidade do grupo escolar, tais como porteiro e diretor (VEIGA, 2007, p. 242). Gradualmente, à medida que se efetivava a implementação de novos grupos escolares, o corpo docente e administrativo foi sendo adaptado, pois, além de uma nova cultura pedagógica, a própria paisagem urbana se modificou, através da grandiosidade dos prédios.

Portanto, nesta perspectiva, é visível que os grupos escolares, que se espalharam por todo o Brasil, tornaram-se exemplares das disparidades regionais, pois aquelas regiões ou

estados que tinham mais condições político-econômicas de equipar as suas escolas e investir em seu sistema educacional tornaram-se referência nacional para aqueles estados mais pobres. Estados estes que, ao adotar esse modelo, concordavam em reproduzir o pensamento que vigorava desde a época colonial, ou seja, uma educação acadêmica e aristocrática, que replicava, ainda, a estrutura e a organização da sociedade de sua época (ROMANELLI, 2009, p. 43-44).

Assim, de forma geral, na maioria dos estados, as reestruturações das escolas normais acompanhavam a estrutura educacional vigente, principalmente no que diz respeito à reforma do ensino primário, à implantação dos grupos escolares e à construção de prédios suntuosos.

No período de 1889 a 1930, quando vigorou a Primeira República ou, como também é conhecida, a República Velha, mudanças na constituição da sociedade demonstraram que havia interesse pela abertura de novas escolas, trazendo um incentivo para se efetivar a República de fato, ou seja, um governo para o povo. Nesse enfoque, a nova sociedade formada, também, por homens de letras, jornalistas, políticos, padres, ministros evangélicos proprietários, homens do povo e mulheres, manifestam interesse pela escolarização para todos (GIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 11). Nessa conjuntura, essa burguesia emergente, buscava a ascensão social através da instrução e da formação intelectual, conforme o ensino secundário ofertado e segundo o modelo de comportamento e forma de educação das classes latifundiárias, visto que o ensino secundário era literário e acadêmico, em contraposição ao ensino técnico, que preparava para o trabalho e que, ainda, era visto como sinônimo de escravidão (ROMANELLI, 2009, p. 44).

Percebe-se, então, que a preocupação com a escola normal é consequência de uma nova estrutura política, social e econômica e que, já na década de 20, viria a sofrer uma modificação muito maior que a da escola primária. Segundo Nagle (1976), a necessidade e a solicitação de abertura de escolas originaram um fenômeno denominado “entusiasmo educacional”, e a preocupação com métodos e conteúdo de ensino em relação à escola primária, estendendo-se à escola normal, vai desenvolver o fenômeno que ele denomina de “otimismo pedagógico”.²² (NAGLE, 1976, p. 101).

²² “Entusiasmo educacional”, de sentido quantitativo, e “otimismo pedagógico”, de sentido qualitativo, são duas expressões utilizadas por Nagle, que pretende, de uma forma geral, demonstrar o clima cultural em que intelectuais e educadores discutiam os principais problemas educacionais no período da Primeira e da Segunda República. No entanto, usaremos, somente, essa noção, sem o aprofundamento de Nagle e sua concepção sobre esse momento. Nesse aspecto, vamos concordar com Carvalho, ao dizer que esses dois movimentos “estiveram fortemente impregnados pelas formulações autoritárias de intelectuais que, nos anos 20, se propuseram a ‘pensar o Brasil’ (CARVALHO, 1993). Para realizar a comparação indicamos os dois autores: NAGLE, Jorge.

Quando finalizou a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a economia brasileira começou a se modificar, através do aumento da industrialização e, conseqüentemente, da urbanização. Nesse cenário, movimentos de contestação surgiram em diferentes esferas, tanto política quanto econômica ou cultural. Entre 1917 a 1920, eclodiram greves de operários, apoiados por sindicatos de influência anarquista, que reivindicavam leis que os protegessem. No campo cultural, em 1922, ocorreu a Semana da Arte Moderna, que reuniu representantes da pintura, escultura, música, arquitetura e literatura. Logo depois, em 1927, aconteceu a fundação do Partido Comunista do Brasil e as revoltas tenentistas, tendo como seu líder Luís Carlos Prestes.

Desta feita, até certo ponto, percebe-se que as reformas, os decretos e as leis republicanas anteriores aos anos 20 estavam em consonância com as demandas da sociedade da época, cuja maioria da população se encontrava, ainda, na zona rural. Para a pequena população urbana, as classes médias e operárias urbanas, a solicitação de aberturas de escolas e a frequência a elas eram importantes por dois motivos: ou como meio de ascensão social, ou como meio de adquirir o mínimo de conhecimentos para trabalhar nas indústrias (ROMANELLI, 2009, p. 45).

Em síntese, como a maioria da população que acompanhava esse processo acelerado de urbanização era oriunda da zona rural, havendo um alto nível de analfabetismo entre eles, esse quadro contribuiu para a reivindicação de oportunidades de escolarização.

Assim, a partir dessa pequena urbanização, nas palavras de Otaíza de Oliveira Romanelli (2009, p. 46), é criado o “germe do desequilíbrio”, que faz com que esse novo estrato social, ou seja, as classes médias e operárias urbanas, passe a cobrar dos poderes públicos a expansão do sistema escolar, de modo que “a estreita oferta de ensino de então começou a chocar-se com a crescente procura”. A prova taxativa é que, ao final da década de 20, havia no Brasil um alto índice de analfabetos, ou seja, 80% da população (ARANHA, 2006, p. 299).

Entre os anos de 1920 e 1930, muitas discussões sobre a educação tomaram corpo, com a representação de diversas vertentes políticas e as suas concepções pedagógicas. Os debates aconteciam, principalmente, entre duas vertentes: liberais e conservadores. Além dessas duas frentes, somavam-se os anarquistas e grupos da esquerda socialista, os integralistas e os militares, que também tinham interesse na educação. Os conservadores

tinham os católicos como seus representantes, e os liberais democráticos eram os simpatizantes da Escola Nova. Aranha (2006) relata que o ideário da Escola Nova nasceu na Europa e nos Estados Unidos, criticando a educação tradicional e defendendo o ativismo pedagógico. Os escolanovistas brasileiros mantinham o ideal de que, através da escola, a sociedade poderia ser transformada. “Para tanto, procuravam reagir ao individualismo e ao academicismo da educação tradicional, propondo a renovação das técnicas e a exigência da escola única (não dualista), obrigatória e gratuita” (ARANHA, 2006. p. 302).

Esse ideário da Escola Nova, mesmo antes de ser amplamente conhecido, já vigorava em reformas educacionais de alguns estados, especificamente na mudança curricular das escolas normais. Então, em nível estadual, tem-se as reformas de Sampaio Dória, em São Paulo, em 1920; Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, em 1927; Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, em 1928 e Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928 (ARANHA, 2006, p. 303).

Aqui, convém uma ressalva:

Embora tenha havido difusão dessas ideias, nem sempre foi possível aplicá-las, ficando suas experiências restritas a alguns locais. Por outro lado, apesar das vantagens do novo método, o escolanovismo ocupava-se mais com os aspectos técnicos, o que ajudou a desviar o debate educacional do seu foco mais importante, a universalização da educação popular (ARANHA, 2006, p. 303)

Os Institutos de Educação foram criados no Distrito Federal, por Anísio Teixeira, que pretendia colocar em prática suas ideias renovadoras de educação, nos cursos de formação de novos professores, com uma nova mentalidade para uma nova escola.

No entanto, Nunes (2010), ao referir-se às estratégias adotadas nas mudanças educacionais, entre as décadas de 20 e 30, não se refletiam na rotina escolar:

A escola risonha e franca tinha também versões menos luminosas, nas quais ainda se praticavam os castigos físicos e morais; nas quais se exacerbava a vigilância sobre o estado de limpeza do corpo, da roupa e dos modos dos alunos; nas quais os professores driblavam as autoridades pedagógicas e suas medidas de controle e avaliação dos resultados pedagógicos e os métodos oficiais de alfabetização (NUNES, 2010, p. 371).

Nessa época, destaca-se a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Constituíam a ABE, médicos, engenheiros, juristas, professores, escritores, jornalistas que, apesar de terem algumas discordâncias ideológicas entre si, pois havia liberais, democratas, católicos, esquerdistas, compartilhavam de um objetivo comum que era

“reinventar a educação para adaptar os indivíduos à sociedade de seu tempo” (VEIGA, 2007, p. 254). Enfim, muitos dos “reformadores” já mencionados pertenceram a ABE, tentando implementar ações educacionais nos estados que, de uma forma ou outra, possibilitariam uma nova educação.

Lourenço Filho, um dos educadores em ascensão na sociedade brasileira da década de 20, era um dos representantes da Escola Nova. Pertencente ao grupo de fundadores da ABE, teve uma grande participação nas reformas educacionais, em diferentes momentos da República. Lourenço Filho, proveniente de São Paulo, foi chamado, no ano de 1922, pelo então governador do Ceará, Justiniano Serpa, para contribuir com a modificação do sistema educacional do estado. Ao assumir a Diretoria de Instrução Pública no Ceará, Lourenço Filho iniciou um amplo e ousado trabalho de reestruturação do ensino, começando pela mudança nas estratégias de formação de professores.

Suas ações consistiam em organizar cursos de férias, mudar o currículo da Escola Normal, criando uma Escola Modelo, anexa à Escola Normal, semelhante ao sistema de São Paulo, onde, através da observação dos professores mais velhos, o normalista aprenderia a prática do magistério. Lourenço Filho tornou-se professor de pedagogia e de psicologia na Escola Normal do Estado, captando, assim, dois terços dos professores do estado. Dentre as mudanças curriculares, fez da pedagogia o campo relacionado à psicologia experimental, trazendo novas disciplinas que desenvolveriam características físicas, morais e intelectuais, tais como o desenho, formação moral e cívica, trabalhos manuais, jogos, escotismo e ginástica sueca. Ele escolhe, também, para serem distribuídos em todas as escolas, cartilhas, livros, compêndios, todos provenientes de São Paulo, além de um livro de leitura adaptado ao meio cearense. Como solução, apregoa que, através da educação moral, física e intelectual, a escola, além de ensinar a ler, escrever e contar, passaria a ser o espaço de desenvolvimentos de outras habilidades para fins de adaptação ao meio cearense (CARVALHO, 2010, p. 234-237).

Outro simpatizante dos fundamentos e proposições da Escola Nova, Anísio Teixeira, foi convidado pelo governador da Bahia, Francisco Marques de Goés Calmon, no ano de 1926, para realizar uma reforma na Instrução pública daquele estado. Mudanças na escola primária foram efetuadas, e uma nova organização surgiu, tanto no mobiliário quanto de material escolar, provenientes de São Paulo. Para o currículo do ensino primário, acrescentou o ensino da geometria, trabalhos manuais e introdução ao desenho o que, segundo ele, contribuiria para preparar a criança para a vida, isto é, indo além da alfabetização de letras e números. Para melhor conhecer a realidade americana, ele viaja aos Estados Unidos. Ao

regressar, volta impressionado com a escola pública onde os pobres e ricos estudam juntos, não havendo diferenças entre trabalho intelectual e trabalho manual (CARVALHO, 2010, p. 242-245). Essa postura de Anísio Teixeira é, também, semelhante à postura adotada, no Distrito Federal, por Fernando de Azevedo, na implantação da reforma do estado.

Fernando de Azevedo acreditava que deveria haver uma integração entre a escola primária e o ensino técnico-profissional, ou seja, implantaria uma reforma em que o trabalho era considerado como o princípio unificador do sistema educacional. Nesse sentido, Carvalho (2010) considera que essa reforma, implementada por Fernando de Azevedo, em certo aspecto, “antecipou e subsidiou o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” (CARVALHO, 2010, p. 247).

Durante a República Velha, o governo publicou outras reformas que alcançaram pouco êxito, na tentativa de encontrar soluções para os problemas educacionais mais graves. Alguns fatores que impediram a implantação destas mudanças, elencados por Maria Lucia de Arruda Aranha (2006, p. 299), foram a falta de infraestrutura adequada e a oposição da Igreja Católica, que era contra as ideias republicanas, principalmente após a promulgação da Constituição, que estabeleceu a laicização do ensino.

Romanelli (2009) corrobora essa informação, ao afirmar que:

Todas essas reformas, porém, não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação (ROMANELLI, 2009, p. 43).

Portanto, é fato que, durante esse período, mudanças aconteceram, impostas, em sua maioria, por um governo de cunho conservador e antidemocrático, com o objetivo de consolidar o pensamento vigente, o poder e o domínio dos comandos políticos locais. Esse poder ainda estava nas mãos das oligarquias²³ rurais, que, com certeza, propunham as reformas e as leis educacionais, de acordo com sua concepção.

Veiga (2011) explica que:

De modo geral, em todo o Brasil, as condições de avanços nas políticas educacionais como a ampliação de escolas e a democratização de seu acesso foi totalmente limitada por uma teia política de favoritismos e redes de clientelismos locais. A característica da República brasileira esteve principalmente na institucionalização do federalismo e no sentimento de pertencimento local, para posteriormente se ampliarem as discussões e manifestações de pertencimento nacional (VEIGA, 2011, p. 30).

²³ Oligarquia, na concepção de Aranha, “significa um governo de poucos, indicando que a escolha dos governantes não é propriamente democrática, mas controlada por uma elite” (ARANHA, 2006, p. 294).

Em especial, se destaca a compreensão de que a criação de um sistema de educação nacional é um processo em constante formulação e reestruturação que, no início do período republicano ainda, os resquícios do localismo e coronelismo, tinham grande influência na sociedade urbana que surgia, ao mesmo tempo em que se defendia a responsabilização pela educação do povo, pelos agentes públicos.

Consequentemente, desde o início da colonização, quando o processo educacional acontecia através de ordens religiosas, principalmente jesuítica, cuja prioridade era catequizar e, posteriormente, ensinar, até o final desse período denominado, historicamente, de Primeira República, é impossível negar a influência que a economia e a política exercem nesse processo. A influência e a interferência desses mecanismos alteram e impõem legislações, regulamentos, decretos que transformam o quadro histórico-social do Brasil. E, a educação, nessa perspectiva de ebulição social ocorrida, principalmente a partir da década de 20, através da criação de diferentes órgãos, mecanismos e movimentos, caminha para um novo momento, através da absorção de novos ideais pedagógicos e novas ideologias. O destaque, aqui, recai sobre as forças de um movimento político e sobre a ação da Igreja Católica, que se intensificaram na Segunda República.

2.2 UM HISTÓRICO DA SEGUNDA REPÚBLICA

O período da história da política brasileira, de 1930 a 1937, é denominado de Segunda República, quando Getúlio Vargas ascendeu como chefe do governo provisório, em consequência de um movimento armado iniciado no sul do país e, posteriormente, de 37 a 45, foi o período marcado por uma ditadura. Assim, esse período de 1930 a 1945 é conhecido como a Era Vargas.

A Revolução de 1930 foi o resultado de uma série de manifestações, políticas e econômicas, que procuravam terminar com o poder das oligarquias. Através desse movimento, a efetivação do capitalismo se fez sentir, concretamente, na economia brasileira. A Segunda República tornou-se, assim, um período de grande industrialização e, consequentemente, de intensa urbanização onde, grandes cidades como o Rio de Janeiro e São Paulo atingiram, cada uma, mais de 1 milhão de habitantes.

Uma das primeiras medidas de Getúlio Vargas foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública, indicando Francisco Campos como seu representante. No início de 1931, o ministro publicou sete decretos, que ficaram conhecidos como a Reforma Francisco Campos. Para o ensino secundário, implantou o currículo seriado, a frequência obrigatória e fixou que,

para a entrada no curso superior, era necessário um exame de admissão; para o ensino superior, estruturou a Universidade do Rio de Janeiro e o ensino universitário; organizou o ensino comercial e regularizou a profissão de contador; criou o Conselho Nacional de Educação e restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas. Para o ensino primário e o ensino normal, as reformas iriam acontecer, somente, em 1946. Portanto, aqui fica clara a posição do governo, enquanto regulamentador da educação em seus diversos níveis (SAVIANI, 2013, p. 195-196).

Nessa conjuntura, a população, que crescia em larga escala, começou a reivindicar educação e abertura de escolas para seus filhos. Foi através dessa situação de crescimento acelerado da população e da solicitação de escolas, que o desequilíbrio aconteceu. Agora, era uma tarefa grandiosa do governo procurar suprir tanto a necessidade emergente de escolarização quanto implantar novas possibilidades de formação de recursos humanos, para ocupar funções em diferentes setores da economia.

Desse modo, a própria natureza da escola primária se transformará, pois novos mecanismos e estratégias deverão ser acionados. Assim, as mudanças ocorridas nas escolas normais, a partir dos anos trinta, iniciaram no seu próprio currículo:

[...] que consistiu em substituição do conteúdo de formação geral pelo primeiro ciclo do curso secundário. Assim, a preocupação central do currículo da EN deslocou-se dos “conteúdos” a serem ensinados para os métodos e processos de ensino, valorizando-se as chamadas “ciências da educação”, principalmente as contribuições da Psicologia e da Biologia (TANURI, 2003, p. 254).

Essas alterações ocorreram, inicialmente, através de reformas estaduais, em 1932, no Distrito Federal, pelo professor Anísio Teixeira e, posteriormente, em 1933, em São Paulo, por Fernando de Azevedo e, assim, espalharam-se, gradativamente, aos outros estados.

Conhecimentos sobre o desenvolvimento físico e psicológico das crianças e dos adolescentes e uso de estratégias, de recursos e de metodologias diferenciadas contribuíram, significativamente, para a construção de novos parâmetros da escolarização. A pedagogia, além da associação com a psicologia e a biologia, serviu-se da sociologia e de metodologias aplicadas à educação, a fim de contribuir para uma renovação escolar (VEIGA, 2007, p. 269).

A aplicação dos conhecimentos da biologia, vinculada à compreensão da educação enquanto fenômeno biológico, manifestou-se nos aspectos da higiene escolar, direcionando ações para o planejamento de salas de aula maiores (arejadas e com mobiliário adequado), para incentivo a hábitos higiênicos (individuais e em grupo), para o uso de fichas

antropométricas na ginástica e, ainda, para a necessidade de ofertar jardins-de-infância. A psicologia, enquanto estudos do comportamento, alia-se à educação, para identificar e estudar diferentes modos de aprendizagem, adequados a cada faixa etária. Sua participação se refere à seriação, de acordo com características de idade, maturidade e a capacidade de aprender, que era verificada através de diferentes testes e, também, em relação aos diferentes modos de aprender (VEIGA, 2007, p. 270-277).

A sociologia, enquanto disciplina, foi instituída nas escolas secundárias e nas escolas normais, ainda na década de 20, tendo Fernando de Azevedo como seu principal incentivador, porque ele acreditava que o professor deveria saber as condições do meio social de seus alunos. Através da publicação do livro *Princípios de Sociologia*, em 1934, Fernando de Azevedo apresenta sugestões para que o professor desperte em seus alunos o espírito científico e os princípios dos métodos de pesquisa (VEIGA, 2007, p. 277-279).

Ainda, Veiga (2007) relata que outros conhecimentos relacionados à metodologia de ensino, didática e planejamento de ensino passaram a fazer parte do currículo das escolas normais. No final de década de 30, a disciplina de didática geral e especial passou a fazer parte dos currículos dos cursos de formação de professores (VEIGA, 2007, p. 280-282).

A leitura e escrita, também, era um dos temas que suscitava preocupação e pesquisas. No tocante à leitura, a leitura silenciosa surgiu como uma alternativa na proposta de escolarização de massa, por ser mais ágil e individualizada que a oral. Vidal (2010) complementa essa afirmação:

Se tanto a leitura silenciosa quanto a oral poderiam responder aos novos objetivos do ler: não mais interpretar, mas criar; somente a leitura silenciosa permitiria atingi-los de maneira mais eficiente. [...]Logo, o domínio da leitura silenciosa possibilitava ao indivíduo o acesso a um número maior de informações, concorrendo para potencializar a ampliação de sua experiência individual (VIDAL, 2010, p. 506).

Em relação à formação de professores para o magistério secundário, foram criados, ainda na década de 30, cursos específicos nas universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, que tiveram suas origens nos Institutos de Educação. Através da reforma de Campos, surgiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, que estabelecia o funcionamento do ensino superior no Brasil. Na Universidade de São Paulo, fundada em 1934, havia uma Seção de Educação, responsável pela formação pedagógica para alunos egressos dos cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que aspirassem lecionar no ensino secundário²⁴. Já a

²⁴ Citaremos, na íntegra, o comentário de Tanuri (2003), a respeito dessa questão: “Abrindo um parênteses, gostaria de destacar que os cursos de formação pedagógica de nível superior, tanto da UDF como da USP,

Universidade do Distrito Federal concedia a “licença magistral”, através de um curso de formação pedagógica, para aqueles que tivessem uma “licença cultural”, ou seja, uma formação científica em uma determinada especialidade (TANURI, 2003, p. 255).

Outro aspecto importante em relação aos cursos superiores está associado à fundação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, por Anísio Teixeira, cuja novidade era ter a formação pedagógica em todos os cursos (VEIGA, 2007, p. 301). E, assim, no ano de 1937, diplomaram-se, no Brasil, os primeiros professores aptos para lecionar no ensino secundário (ARANHA, 2006, p. 306).

Mudanças econômicas, políticas e sociais estavam ocorrendo em todo o mundo. O Brasil, que não ficou alheio às transformações, recebe estas influências através de imigrantes, principalmente italianos, de brasileiros que estudavam no exterior ou, ainda, através de livros, revistas, jornais ou panfletos.

Nesse contexto de mudanças, a procura de uma educação universal e de qualidade mobiliza um grupo de educadores que, em 1932, apresenta à sociedade brasileira o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, intitulado *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, enfatizando a uma escola pública, leiga e gratuita. Nesse manifesto, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros 26 educadores, está intrínseco o tema central (que vigorava nos debates da ABE, a partir de 1924), que consiste em forçar os governantes a realizar uma renovação de todo o sistema educacional brasileiro.

Esse documento, publicado e divulgado em diversos jornais do país, continha, em suas manifestações, a defesa da laicidade do ensino, negando a interferência da igreja católica em todas as questões da esfera educacional. Esse manifesto originou severas críticas da parte dos representantes da igreja católica que, como reação, se afastaram da ABE, da qual faziam parte, e fundaram a Confederação Católica de Educação (VEIGA, 2007, p. 287).

No ano de 1934, outra Constituição foi publicada, em que as seguintes prerrogativas da educação, estiveram presentes: a gratuidade²⁵ e a obrigatoriedade do ensino primário. Esses princípios que são o resultado de uma luta social muito antiga, mesmo que tenha sido disputada por bandeiras distintas, é uma conquista que determina à União a responsabilidade

tiveram origem nas escolas normais das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, então denominadas de Institutos de Educação, com a transferência temporária de sua Escola de Professores para a Universidade. Alguns autores relacionam a essa origem o desprestígio dos estudos superiores de educação, ou seja, ao fato de que seus primeiros docentes eram antigos professores do curso normal, elevados, com suas ‘cadeiras’, ao nível superior”. TANURI (2003, p. 255)

²⁵ Cury (2010), menciona que “A gratuidade nasceu em 1824 e morreu em 1891, em termos nacionais valendo para o ensino primário, isto é, para os quatro primeiros anos” (CURY, 2010, p. 574). A sua ressurreição em 1934 já vem associada com a obrigatoriedade, ambas em âmbito nacional, valendo para o ensino primário, isto é, para os quatro primeiros anos” (CURY, 2010, p. 574).

de organizar as diretrizes do sistema educacional brasileiro. Essa Constituição determina, ainda, que a educação é um direito do cidadão e, conseqüentemente, um dever do Estado, definindo que haja recursos exclusivos para a educação. No referido documento há, também, um Plano Nacional de Educação e a criação do Conselho Nacional de Educação, como um órgão consultivo (CURY, 2010, p. 574).

As mudanças econômicas e políticas que culminaram com a instalação do Estado Novo, ditadura política implantada por Getúlio Vargas, no período de 1937 a 1945, trouxeram a promulgação de uma nova Constituição. A partir desse período, a política liberal, adotada anteriormente, deixou de existir. Um sentimento de nacionalização, que surgiu no começo da década de 30, aliado ao desejo de bem-estar social, seriam despertados no povo, através da ação do governo. Esse governo, com características centralizadora e ditatorial, controlava as comunicações, manipulando a opinião pública e, também, utilizando-se de ações de repressão, de censura e de tortura (ARANHA, 2006, p. 295).

A Constituição de 1937 teve como redator Francisco Campos, que obteve a colaboração de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, dois representantes da Escola Nova. Essa Constituição tem como aspecto positivo, a ampliação da oferta de escolarização, tanto para o ensino primário quanto para o secundário. Nesse contexto, ao aumentar a oferta de escolas, aumenta a demanda por professores e, conseqüentemente, aumenta, também, a quantidade de escolas normais.

Ainda em 1937, Gustavo Capanema transformou a Universidade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil, destacando-se, entre os seus objetivos, capacitar professores do ensino secundário e normal, bem como o pessoal técnico-administrativo. Essa instituição foi estruturada em quatro seções, dividida nos cursos de ciências (matemática, química, física, história natural, geografia e história, ciências sociais), de letras (letras clássicas, letras neolatinas, letras anglo-germânicas), de filosofia (filosofia) e de pedagogia (pedagogia e didática) sendo que, essa estrutura, até 1968 serviu de modelo para outras universidades do país (VEIGA, 2007, p. 301).

Para Dermeval Saviani (2013), a concepção dessas reformas apresentou um caráter essencialmente burocrático e centralizador, com um viés elitista, ao separar o “ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior” (SAVIANI, 2013, p. 270).

Nesse período, compreendido como Estado Novo, o retrato da educação oscilou entre duas vertentes representadas de um lado pela pedagogia tradicional, tendo os católicos como

seus representantes e, de outro, pela pedagogia nova. Essas duas vertentes conviviam harmoniosamente, para fins de atingir um equilíbrio, às vezes tenso, às vezes harmonioso, conforme os interesses envolvidos (SAVIANI, 2013, p. 271-272).

Não obstante, todo esse contexto sócio-histórico, político e econômico se apresentava, se difundia e influenciava, também, no contexto cultural. Ora, quando estendemos nossa interpretação para as décadas de 1930 e 1940, a relação com a literatura brasileira, nesse período, se faz mais forte, porque existe uma geração de escritores, poetas, romancistas e historiadores que, por sua vez, também foram influenciados por esse momento.

Desse modo,

Reconhecer o novo sistema cultural posterior a 30 não resulta em cortar as linhas que articulam a sua literatura com o Modernismo. Significa apenas ver novas configurações históricas a exigirem novas estruturas artísticas (BOSI, 1985, p. 433).

Portanto, é correto afirmar que na década de 30, “a prosa, liberta e amadurecida, se desenvolve no romance e no conto, que vivem uma de suas quadras mais ricas” (CANDIDO, 2000, p. 123).

Nesse sentido, os anos 30 serviram para desenvolver um sentimento de comprometimento político, social e religioso, no campo cultural, expressado em obras literárias da época que, sem nenhuma dúvida, é o período em que se consagraram os maiores autores da história da literatura brasileira.

3 O IMAGINÁRIO SOCIAL E OS PROFESSORES NO ROMANCE DE 30

No capítulo anterior, mencionamos o papel crucial que o ensino desempenhou na história da formação da sociedade brasileira, através das inúmeras reformas educacionais e políticas, de imposições de uma educação com modelos estrangeiros e de propagação de diferentes ideologias, que se revelaram nas aspirações de diversos educadores na década de 20.

A busca pela modernização de diferentes metodologias em sala de aula trouxe, como resultado, uma renovação pedagógica que fez ressonância nas legislações e reformas da educação. A princípio, essas reformas tiveram características regionais e, posteriormente, por meio da expansão do ensino secundário e das escolas técnicas, passaram a um nível territorial.

Dessa maneira, objetivando desenvolver um espírito crítico em conjunto com o pragmatismo já existente, novas universidades foram criadas, tais como as faculdades de Filosofia, Ciências, Letras e Educação em contraposição às já existentes, isto é, de Medicina e de Direito, que atendiam a elite²⁶ social.

Entretanto, apesar das reformas que surgiram nesse período, sabemos que, mesmo que a instrução pública tenha sido ampliada, ainda assim a educação continuava como privilégio de uma determinada classe. A estreita relação entre o ensino ministrado de modo formal e os movimentos sociais colaboraram, de forma peculiar, para formar o público leitor desse período que, todavia, fazia parte de uma pequena parcela da população brasileira pois, nesse período, 80% da população era analfabeta.²⁷

Nessa perspectiva apresentada, o professor ainda detém um papel essencial na formação da sociedade, visando a atender as políticas públicas que o sistema social, econômico e político impunha para perpetuar valores vigentes.

A representação social do professor, composta por um discurso sutil, que molda interesses, que serve de modelo, torna-se uma realidade, ao constituir um modo de pensar, “excludente e generalizável que aliena o sujeito de si e de seus valores intransferíveis, ao mesmo tempo que a perpetuação do próprio discurso produz a sua legitimação”.²⁸

²⁶ Para maiores detalhes, consultar, no capítulo 1, as seguintes páginas: 10, 15, 16, 19, 23.

²⁷ Ver capítulo 1, p. 33.

²⁸ Bastos e Colla, descrevem a idealização do professor, em uma análise da “Revista do Professor”, editada desde 1939, no estado do Rio Grande do Sul, como alguém que disseminava a representação ideal de um professor. BASTOS, Maria Helena Camara. COLLA, Anamaria Lopes. A idealização do professor na representação da docência. Retratando mestres. In: *A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria*. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 465-484, 2004.

Assim, o imaginário social manifesta-se de diferentes modos e em distintas situações, principalmente quando determinado grupo precisa de uma significação para um acontecimento, seja ele político e/ou social” (CARVALHO, 1990, p. 11)

O professor, no imaginário social, é aquele que, naturalmente, detém o conhecimento sobre artes, literatura e línguas estrangeiras; é aquele que lê muito e, que, ao dominar a escrita, torna-se um mediador. Ele é um personagem de transição, ocupando “a posição de passagem entre a elite ilustrada e as camadas populares” (ZILBERMAN, 2004, p. 74).²⁹

Nesse aspecto, a leitura é uma habilidade inerente ao papel do professor. É um bem fundamental que aponta para um diferencial entre o público que lê e o analfabeto, pois o analfabeto precisa do professor como meio de comunicação para interagir com o outro.

Consideramos o pensamento de Chartier (1991) interessante e elucidativo, quando ele analisa a relação das comunidades de leitores e as tradições de leituras, ao considerar que há uma diferença entre os que podem ler os textos e os que não têm destreza para a leitura, ou seja, “entre os letrados de talento e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que leem para poder compreender, só se sentindo à vontade frente a determinadas formas textuais ou tipográficas” (CHARTIER, 1991, p. 179).

Nesse sentido, a habilidade de ler apresenta-se como um dos componentes do imaginário social do professor que, independentemente da sua origem e do espaço onde está inserido, corrobora o seu papel social.

Reconhecemos que, em qualquer situação, ao mencionarmos ou lermos a palavra “professor”, imediatamente surge em nossa mente a imagem correspondente ao professor concebido em nosso imaginário.

Nas palavras de Maffesoli (2001), sociólogo francês, e um dos principais teóricos da atualidade a pensar sobre o imaginário e a sua manifestação na sociedade contemporânea, há um contraste significativo entre a imagem e o imaginário:

Não é a imagem que produz o imaginário, mas o contrário. A existência de um imaginário determina a existência de um conjunto de imagens. A imagem não é o suporte, mas o resultado. [...] Há um imaginário parisiense que gera uma forma particular de pensar a arquitetura, os jardins públicos, a decoração das casas, a arrumação dos restaurantes, etc. Isso é uma construção histórica, mas também o resultado de uma atmosfera e, por isso, uma aura que continua a produzir novas imagens (MAFFESOLI, 2001, p. 76)

²⁹ Essa frase encontra-se no artigo de Zilberman, que selecionou os filmes, *Central do Brasil* e *A vida é bela*, para demonstrar que as duas professoras que atuam nos filmes, transitam entre contextos sociais diferentes, possibilitando a representação de seu papel. ZILBERMAN, Regina. Literatura e história da educação: representações do professor na ficção brasileira. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 15, p. 73-78, abr. 2004, p. 74.

Partimos dessa analogia para compreendermos que há um imaginário social que define a imagem que construímos do professor, originando um modo de ser, tanto em postura e comportamento, como na forma de vestir e se apresentar ao outro, legitimando seu o papel social.

José Murilo de Carvalho, complementando, afirma que “A manipulação do imaginário social é particularmente importante em momentos de mudança política e social, em momentos de redefinição de identidades coletivas” (CARVALHO, 1990, p. 11).

Considerando-se que, para que uma nova percepção de mundo, uma ideologia ou conduta coletiva se consolide e para que se mantenham vivas, será preciso, constantemente, uma significação ou ressignificação. Nesse contexto, ainda Carvalho (1990), propõe que

Símbolos, alegorias, mitos só criam raízes quando há terreno social e cultural no qual se alimentarem. Na ausência de tal base, a tentativa de criá-los, de manipulá-los, de utilizá-los como elementos de legitimação, cai no vazio, quando não no ridículo (CARVALHO, 1990, p. 89).

Na concepção de Durand (1998), o sonho, o onírico, o rito, o mito, a narrativa da imaginação, entre outros, são as manifestações mais típicas do imaginário, sendo que, em comparação à lógica ocidental, ele é alógico (DURAND, 1998, p. 87).

Já sob o ponto de vista de Baczko,

A vida social é produtora de valores e normas e, ao mesmo tempo, de sistemas de representações que as fixam e traduzem. Assim, se define um código colectivo segundo o qual se exprimem as necessidades e as expectativas, as esperanças e as angústias dos agentes sociais (BACZKO, 1986, p. 307).

Para Maffesoli, o imaginário funciona como um “cimento social” (MAFFESOLI, 2001, p. 76), uma liga, um vínculo, tornando-se, desse modo, um imaginário coletivo. Essa manifestação do imaginário ocorre exatamente dessa forma na coletividade dos *Capitães da areia*, que possui seu código próprio, suas leis e sua forma de agir, conforme um padrão instituído, reproduzidor da sociedade que esse grupo está imerso.

3.1 PROFESSORES NO ROMANCE DE 30

Na década de 1930, o Brasil havia passado pela crise cafeeira, por uma revolução, e estava em uma nova conjuntura política e econômica. O país estava em uma crescente

urbanização, e o surgimento de mazelas decorrentes dessa aceleração e do desenvolvimento industrial apresentam consequências visíveis na população. Todo esse contexto se tornou, assim, um campo fértil para a criação de diferentes obras literárias e o despontar de “alguns dos escritores mais importantes da literatura brasileira”, que colaboraram para o surgimento de um movimento denominado *romance de 30* (LAFETÁ, 2000, p. 31).

Novas vertentes políticas despontam, nesse momento, como movimentos catalisadores do crescimento de uma classe média composta, também, pelo proletariado que busca seus direitos, denunciando as más condições de vida do povo. Nessa circunstância, há duas posturas de mudança antagônica pois, em um extremo se encontram as concepções de esquerda, através da exposição das mazelas da sociedade e, no outro extremo, as concepções de direita, através do conservadorismo católico. As oposições se sobressaíam: a sociedade e o estado, o culto e o ignorante, o patrão e o operário, o urbano e o rural.

Observado por outro ângulo, no campo artístico as ações também foram intensas, em especial, na literatura. Ademais, o acesso a literaturas estrangeiras (livros, panfletos, jornais) ou a formação nas Universidades do exterior, cooperaram para a escrita de obras direcionadas aos temas sociais. Essas literaturas estrangeiras adentravam em solo brasileiro, através de trabalhadores oriundos da Europa, que passaram a formar outra parcela da sociedade brasileira, isto é, os operários.

Segundo o estudioso literário Alfredo Bosi, as décadas de 30 e 40 foram uma época áurea, quando ocorre o amadurecimento dos intelectuais brasileiros, principalmente através da compreensão de que o velho mundo, com suas tradições políticas-partidárias ainda estava vigente, onde grandes proprietários de terras iriam conviver, de forma complacente, com a burguesia industrial das grandes cidades, a despeito do surgimento de novos problemas materiais e morais (BOSI, 1985, p. 432).

Assim, é significativo considerar que a década de 30 é muito mais uma consequência do que uma causa, pois a semente já havia sido lançada na década de 20, através da Semana de Arte Moderna, que aconteceu em 1922. Conferências, declamações, recitais musicais, exposições de obras artísticas, fizeram parte da Semana e foram acontecimentos marcantes nessa época. Desse modo, ao se aproximar a década de 30, o romance adota um formato neo-realista.

Outro fator importante, conforme Lafetá (2000, p. 19-30), está no projeto ideológico, pois ele se refere ao papel do escritor frente à sociedade, ao papel social da literatura e a ideologia expressa em diferentes áreas do conhecimento, representando a visão do mundo da época, principalmente em relação às concepções de esquerda com a denúncia dos males

sociais, da descrição do operário e do camponês, gerando o “romance de denúncia, a poesia militante e de combate” (LAFETÁ, 2000, p. 28-30).

Para alguns escritores, como Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Carlos Drummond de Andrade, o Modernismo se apresentou como uma “porta aberta”, mostrando que o caminho já era outro, confirmando o ofício de escritor de cada um (BOSI, 1985, p. 432-433).

Foi nessa época que a literatura regionalista se expandiu em nível territorial, se transformando em um caminho de expressão da realidade vivida pelo povo comum, com sua linguagem própria, advinda de seu meio, embora a maioria dos escritores não fossem oriundos da classe popular.

À vista disso, é que Jorge Amado expressa a Bahia, narrando a vida dos pescadores, dos trabalhadores das fazendas de cacau e a vida dos cortiços de Salvador; Erico Verissimo produz romances urbanos, Cyro dos Anjos direciona o olhar para Belo Horizonte e Rachel de Queiroz descreve a seca nordestina, assim como, “Graciliano Ramos fala da seca e dos retirantes; José Lins do Rego, na ficção, e Gilberto Freyre, na Sociologia, sustentam o ciclo da cana-de-açúcar, fixando a derrocada do mundo dos engenhos (MASINA, 2000, p. 117).

Essa consciência validava uma nova realidade brasileira baseada em antigos conceitos do passado, revestidos de um significado novo, sobre a formação do povo brasileiro, na qual o índio, o pobre, o negro, o operário passaram a ser estudados também, por autores de renome internacional, professores e pesquisadores, que residiam no Brasil, tais como Claude Lévi-Strauss, Donald Pierson, Samuel Lowrie, Roger Bastide, dentre outros (CANDIDO, 1989, p. 191).

Nesse cenário, cada autor, em maior ou menor intensidade, revelava em suas obras, uma grande preocupação com questões sociais. Vertentes socialistas, fascistas, anarquistas, diferenciavam e dividiam os da direita e os da esquerda. Todos esses movimentos abarcavam diferentes setores da comunidade literária: intelectuais, críticos literários, estudiosos e ficcionistas. Muitos se declararam de esquerda, utilizando-se de suas obras como meio de difusão de suas ideias. Dessa forma, novos vocábulos foram se difundindo, tais como participação política, proletariado, exploração, espoliação, luta de classes, burguesia, entre outros, o que definia, em parte, a consciência social.

Romances, cujas características expressam o momento social, político e econômico do país, se constituem em uma nova forma de linguagem, com uma linguagem mais despojada e, até mesmo, com características e expressões regionais.

A busca de uma temática social representou, de um modo próprio, a riqueza que os decênios de 30 e 40 significaram para a literatura brasileira. Escritores como Jorge Amado, José Lins do Rego, Rachel de Queiroz, Graciliano Ramos, dentre outros, simbolizaram a pérola do romance do Nordeste brasileiro cujo linguajar traz, em sua essência, uma transformação do trabalhador, enquanto explorado, espoliado, para aquele que desenvolve uma consciência social de seus infortúnios e da exploração sofrida.

Referente ao aspecto da linguagem, Dacanal (1982) complementa que, nesse período, termos e vocábulos regionais passaram a ser utilizados por diferentes autores, desejosos de mostrar outras realidades da população, para outras regiões do Brasil. Não obstante, essa linguagem, apesar de regional, passa por um filtro, em que tanto o narrador quanto as personagens, falam a linguagem coloquial que permite ao leitor compreender o enredo (DACANAL, 1982, p. 13-14).

O romance urbano, que expunha as mazelas de uma sociedade em franca expansão, representou, assim, novos conflitos, não necessariamente, definindo uma vertente política, mas, sim, exibindo todas as consequências oriundas de uma urbanização desenfreada, muito bem descritas por Erico Verissimo e Dyonélio Machado, ambos do Rio Grande do Sul. Dessa forma, a linguagem apresentada, tanto no romance nordestino quanto no romance urbano, reflete um novo modo de escrever a sociedade naquele contexto.

Portanto, o movimento modernista se consolida, assim, como movimento de criação “de obras mais livres, mais regulares e seguras” (LAFETÁ, 2000, p. 31).

O romance conta uma história que, supostamente, aconteceu em dado lugar, com uma ou mais pessoas, em um determinado tempo (PRADO, 2005, p. 83). Seja qual for a característica de um romance (urbano, regionalista, intimista), pensamos em seu enredo, o que, por sua vez, nos remete às personagens. “O enredo existe através das personagens; as personagens vivem no enredo (CANDIDO, 2005, p. 53).

Prado (2005) ainda comenta que, no romance, “a personagem é um elemento entre vários outros, ainda que seja o principal” (PRADO, 2005, p. 84). Além do enredo e das personagens, outro elemento fundamental em um romance são as ideias, que forma o conjunto inseparável que irá contribuir para a escrita de um bom romance. À primeira vista, há a impressão de que a personagem³⁰ é o elemento mais importante de uma obra, mas ela só passa a ter sentido quando está inserida em um contexto.

³⁰ Para saber mais, indicamos: CANDIDO, Antonio. *A personagem do romance*. In: *A personagem de ficção*. São Paulo, Perspectiva, 2005.

Assim sendo, quando realizamos a leitura de um romance, três elementos estão envolvidos para que, como leitores, possamos compreender ou interagir com o texto. É preciso uma personagem, um enredo e as ideias, que são intrínsecos, não havendo uma hierarquia entre estes três elementos. Em contrapartida, é sabido que as personagens que iremos estudar são fictícias, criadas pelos autores e que a sua natureza irá depender, em parte, “da concepção que preside o romance e das intenções do romancista” (CANDIDO, 2005, p. 74).

Portanto, ao lermos, observarmos e estudarmos a história da educação brasileira em comparação com o papel da docência em alguns romances do período de 30, o faremos com a finalidade de traçar relações que nos conduzirão a uma concepção de imaginário social em relação ao professor e sua representação, na obra *Capitães da areia*.

Posto isso, iniciaremos com o romance *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, que tem Paulo Honório como personagem principal e a sua esposa, Madalena, que é uma professora.

3.2 MADALENA, EM *SÃO BERNARDO*

Graciliano Ramos, um dos expoentes da década de trinta, escrevia sobre o cangaço, sobre a seca, sobre misticismo carismático, código primitivo de honra (MOISÉS, 2010, p. 494) e relações de poder. Mas, também abordava reflexões de aspectos introspectivos, características tão presentes no enredo de *São Bernardo*.

São Bernardo é o segundo romance de Graciliano Ramos, publicado no ano de 1934, ambientado no sertão nordestino, especificamente em Viçosa, no estado de Alagoas. Nessa obra, Graciliano apresenta um realismo crítico, que expõe a personagem de forma intimista, introspectiva, através da narração em primeira pessoa.

A obra se desenvolve a partir do desejo que o fazendeiro Paulo Honório tem de registrar em um livro a sua história. À princípio, pensou em escrever com o auxílio de amigos, dividindo as tarefas. Não houve progresso, pois ele percebeu que é melhor escrever sozinho, porque existem fatos que não se atreveria a contar a ninguém; assim, resolve ele, irá escrever e publicar a obra usando um pseudônimo.

Na sua apresentação, no terceiro capítulo, Paulo Honório apresenta a si mesmo, com suas características físicas (idade, peso, cabelos), narrando que é órfão de pai e de mãe. Quando menino, guiou um homem cego e vendeu doces para a velha Margarida. Matou um homem e esteve preso. Foi na prisão que aprendeu as primeiras letras, com um sapateiro que lá estava. Foi mercador, aprendeu a calcular e tomou dinheiro emprestado.

O restante, que compõem a sua personalidade e o seu caráter, é identificado, pelo leitor, através das suas ações e atitudes com os outros. Nesse sentido, Lafetá (1980) confirma as características práticas de Paulo Honório, ao dizer que seu perfil é de “um homem empreendedor, dinâmico, dominador, obstinado, que concebe uma empresa, trata de executá-la, utiliza os outros para isso e não se desanima com os fracassos” (LAFETÁ, 1980, p. 191).

Paulo Honório desejava ser dono das terras chamadas São Bernardo; um dia qualquer, após conseguir realizar o seu intento, ele se torna o dono da fazenda.

Certa feita, acordou decidido a casar para que, assim, a fazenda pudesse ter um herdeiro. Havia algumas candidatas, mas ao conhecer Madalena, a personagem feminina central do romance, ele a escolhe para ser a mãe de seu filho. Madalena é loura, é bonita e tem, aproximadamente, 30 anos.

Madalena possui a formação de professora adquirida em uma Escola Normal; ela é escritora de artigos para uma revista e leitora de diferentes assuntos. Conhecedora do socialismo, possui facilidade de comunicação conversando com homens, de sua convivência, sobre os mais diferentes assuntos. Desse modo, para Paulo Honório, a inteligência intelectual de Madalena se tornou uma ameaça. Como consequência, alguns dias após o casamento, Paulo Honório passou a tratá-la com um objeto conquistado por ele e que só possuía uma função: lhe dar um filho.

Na narrativa, Paulo Honório apresenta suas expectativas, de casar com uma mulher submissa, cuja personalidade ele pudesse anular. Nada disso acontece: Madalena tem opinião própria e age contra a vontade do marido, se preocupando com os outros e em comprar mapas e materiais para a escola pois, por ser professora, reconhece o papel da educação na emancipação das pessoas.

A irritação do fazendeiro é visível, “sobretudo pela manifestação de uma força independente num lugar construído para ser o espaço de domínio absoluto de Paulo Honório” (BUENO, 2015, p. 612) pois, até o final de sua vida Madalena demonstrou o seu domínio, manteve os seus ideais, lutou contra as injustiças que Paulo Honório infringia aos seus empregados, auxiliou aos necessitados, colaborou para a manutenção da escola e escolheu quando e como iria morrer. Assim, Paulo Honório é derrotado pela vida, pois ele reconhece que o mundo não funciona conforme a sua vontade.

Alfredo Bosi descreve que “Paulo Honório cresceu e afirmou-se no clima da posse, mas a sua união com a professorinha idealista da cidade vem a ser o único, e decisivo malogro daquela posição de propriedade estendida a um ser humano” (BOSI, 1985, p. 455). E, “exatamente por sabê-la isenta de culpa diante da tirania, inocente de qualquer imputação, é

que Paulo Honório se vê diante da necessidade compulsiva de narrar os fatos após sua morte” (CHAVES, 2006, p. 32), como forma de expiar a sua culpa.

3.3 CONCEIÇÃO, EM *O QUINZE*

O quinze, de Rachel de Queiroz, aborda a problemática da seca e seus dramas, a condição da mulher, o processo de urbanização, a pobreza e a situação de miséria do retirante Chico Bento.

O romance apresenta, também, a protagonista Conceição, que surge após três anos da época da seca. Conceição é uma personagem inquieta, uma professora que trabalha em Fortaleza e que, como acontece em todos os anos, vai passar as férias no sertão nordestino, na casa de sua avó, Dona Inácia. Nesse local mora, também, o primo Vicente, o qual ela nutre uma paixão por ele.

As leituras de Conceição abrangem os mais variados assuntos, contrastando com a ignorância de sua avó, “Aqueles livros – uns cem, no máximo – eram velhos companheiros que ela escolhia ao acaso, para lhes saborear um pedaço aqui, outro além, no decorrer da noite” (QUEIROZ, 2008, p. 12).

A professora Conceição, que também é escritora, “escrevia um livro sobre pedagogia, rabiscara dois sonetos, e às vezes lhe acontecia citar o Nordau ou o Renan da biblioteca do seu avô. Chegara até a se arriscar a leituras socialistas...” (QUEIROZ, 2008, p. 14). Ela, ao reconhecer que é uma moça da cidade, constata que não irá se adaptar à vida no sertão. Assim, rejeita a convenção da época, isto é, o casamento. Bueno (2015) ilustra, de modo claro, o conflito, ao dizer que “Conceição é uma pessoa espremida entre diferentes solicitações: a vida no campo e na cidade, a realização intelectual e a maternidade” (BUENO, 2015, p. 128).

Torna-se importante fazer uma ressalva aqui, em relação à autora, Rachel de Queiroz. Por ser a única dentre os autores analisados nessa pesquisa a pertencer ao gênero³¹ feminino, em ocasião da publicação do romance *O quinze*, em 1930, suscita críticas de

³¹ Segundo Zinani, “Gênero pode ser definido como um construto cultural que tipifica atitudes e comportamentos específicos de cada sexo. Embora o termo gênero possibilite a abordagem de temas tanto sobre homens como sobre mulheres, na prática, as questões de gênero referem-se, em geral, a estudos feministas” (ZINANI, 2004, p. 38).

escritores masculinos³² daquele período, que pensavam que tal romance não poderia ter sido escrito por uma mulher.

Concordamos com Zinani (2004), que na perspectiva de gênero está implícita uma concepção de poder³³, envolvendo “a problemática da dominação do feminino pelo masculino, marcada pela ausência, até há pouco tempo atrás, da subjetividade feminina” (ZINANI, 2004, p. 39).

Sendo assim, Rachel de Queiroz direciona o leitor para temas que se tornariam cruciais no romance de 30, ao tocar em assuntos ligados ao apego à terra, à questão feminina e ao processo de urbanização. Enfim, isso espelha o comportamento da protagonista de *O quinze*, que busca uma significação maior para o papel feminino, além do casamento e da maternidade.

3.4 CLARIMUNDO, EM *CAMINHOS CRUZADOS*

Caminhos cruzados, publicado em 1935, é um romance de Erico Verissimo, escritor gaúcho, que ao se utilizar de dados da realidade, os transpôs para a ficção, expressos na obra de nossa pesquisa.

Verissimo, nas tramas de seus romances, especificamente em *Caminhos cruzados*, emprega muitas vezes trechos jornalísticos³⁴ para dar mais confiança ao leitor em relação ao texto. Na referida obra, “apresenta diversas situações dessa natureza, nas quais alguns personagens exibem suas vaidades ao procurar informações sobre si mesmas nas páginas sociais enquanto outros apenas buscam distração na leitura das notícias” (ALVES, 2013, p. 51).

Ao se utilizar do recurso jornalístico, Verissimo legitima a ficção, permitindo ao leitor identificar fatos específicos de cada espaço e lugar, como os acontecimentos urbanos descritos no romance, que aborda a questão social. A história representa, de forma perturbadora, uma Porto Alegre em crescente processo de urbanização, dividindo as personagens em dois grupos, a burguesia urbana e os que estão nas classes inferiores,

³² Bueno (2015, p. 133) faz referência à análise crítica de Graciliano Ramos sobre o livro, onde ele acreditava que o autor do livro seria um homem demonstrando, assim, o seu preconceito que, somente homens, poderiam escrever bons romances.

³³ Nesse ponto de vista, o poder é entendido como “uma prática social que se constitui historicamente, visto que está sujeito a contínuas transformações. [...] o que se pode identificar são as formas de exercício do poder que se articulam entre si com o Estado para garantir sua eficiência” (ZINANI, 2006, p. 39).

³⁴ Maiores detalhes sobre Erico Verissimo e a sua relação com a imprensa periódica, podem ser encontrados na pesquisa de ALVES, Márcio Miranda. A imprensa como fonte de pesquisa e representação em *O tempo e o vento*, de Erico Verissimo: técnica de narrativa e implicações estéticas. 2013. 427 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, SP, 2013, p. 43 a 60.

enfatizando a discrepância entre a pobreza e a riqueza, a decência dos pobres e a vilania dos burgueses (BERNARDI, 1997, p. 40).

A cidade de Porto Alegre, nos anos 30, transformou-se em inspiração para Verissimo com a dissolução da sociedade patriarcal rural, a ascensão de uma burguesia urbana, pertencente a uma classe média conservadora e, conseqüentemente, com o aumento de uma população muito pobre. É um livro emblemático, organizado por meio de uma tipificação social que existe antes das questões individuais, que na “trama das histórias cruzadas remete, em qualquer caso, para a denúncia de diferentes manifestações da tirania social [...]”, na qual existe uma “rede de relações humanas frustrantes ou destruidoras” (CHAVES, 1978, p. 72).

Entre muitos personagens, está Clarimundo, um professor que exerce múltiplas atividades para sobreviver: escreve periódicos, leciona em uma escola noturna e dá aulas particulares de português, matemática, latim e francês. Além disso, ele assume, também, o papel de leitor que estuda, diariamente, durante quarenta minutos. Essa dedicação, para Clarimundo, é essencial para que a sua rotina diária possa continuar de forma sistemática, olhando pela janela da Travessa das Acácias.

O romance inicia com Clarimundo em sua casa, na Travessa das Acácias. A sua casa, que está mais elevada que a dos seus vizinhos, representa a sua posição privilegiada, observando a rotina dos que vivem ao seu redor; posição semelhante ao *Homem de Sírio*, a personagem de seu futuro romance, que está acima de todas as outras pessoas, observando a Terra e seus habitantes, através de seu potente telescópio.

Ele vive em um mundo à parte, sonhando com a escrita e a publicação de seu livro, que possibilitará às pessoas comuns, principalmente ao sapateiro Fiorello, compreender as verdades universais que ele irá revelar, através do *homem de sírio*.

Professor Clarimundo é uma personagem extremamente distraída, vivendo em seu próprio mundo. Seus pensamentos estão direcionados para coisas elevadas. Ele admira Einstein e conhece a Teoria da Relatividade.

Ele é metódico, vivendo em função do tempo e marcando o seu calendário, diariamente:

Clarimundo bota os óculos. E, religiosamente, como tem feito todas as manhãs de sua vida, vai ao calendário arrancar a folhinha do dia. Sorri. Sorri porque sabe que o tempo realmente não é o que a viúva Mendonça ou o sapateiro Fiorello pensam... (VERISSIMO, 1939, p. 8).

Clarimundo se reconhece somente como escritor e não, como um professor que pertence a uma classe privilegiada e que obteve a oportunidade de estudar e de conhecer diferentes assuntos.

Enquanto professor e transitando por diferentes classes sociais, ele vai adquirindo várias experiências sobre os aspectos sociais. No entanto, apesar de dar aulas particulares para os filhos das famílias ricas, lecionar em uma escola pública, conviver com dois vizinhos, nada altera o seu olhar, pois ele continua a olhar para dentro, estando desconectado com o mundo exterior. Suas aulas ocorrem em forma de monólogo, completamente inacessível aos seus alunos, transmitindo conhecimentos que eles não entendem.

Scheffel (2015) ilustra muito bem essa concepção, quando escreve que a preocupação de Clarimundo está ligada ao academicismo do início do século, através do purismo linguístico, quando ele percebe na fala de seus alunos somente erros de gramática, durante as aulas que ele ministra de português, de inglês, de latim e de francês. Assim, “como um bom professor ele transmite conhecimentos superiores a uma audiência passiva, que dificilmente poderia acessá-los sem a ajuda do mestre” (SCHEFFEL, 2015, p. 81).

Nesse sentido, o mundo de Clarimundo não é o mesmo das outras personagens pois, ao usar palavras e teorias complexas, ele está se distanciando das pessoas com as quais se relaciona. Porém, por ser um professor e transitar por diferentes camadas da sociedade, ele poderia ser semelhante ao seu homem de sírio, isto é, ter uma visão ampla dos aspectos sociais.

3.5 ABDIAS, EM *ABDIAS*

Abdias é a personagem central do romance homônimo escrito por Cyro dos Anjos e publicado em 1945. A narrativa é desenvolvida em forma de diário, onde o próprio Abdias relata suas vivências e experiências, a partir da data de 1938, quando foi convidado para ser o substituto do professor Sizenando.³⁵

O diário, escrito em forma de confissão, que demonstra a sua luta íntima, através de seus sentimentos e seus impulsos é escrito, também, em forma de relato, que manifesta as suas impressões da vida urbana, sua atuação enquanto funcionário público e enquanto professor.

³⁵ Professor Sizenando possui, aproximadamente, quarenta anos. Ele é professor na Escola das Ursulinas, das cadeiras de literatura portuguesa e brasileira e de gramática. Por encontrar-se doente indica, para a diretora da escola, o seu amigo Abdias, a fim de substituí-lo em um curso de extensão.

Funcionário público e advogado de profissão, responsável pelo Arquivo Histórico, Abdias, segundo a opinião de seu amigo, o professor Sizenando, teria uma vocação para o magistério, pois é um homem dedicado aos estudos, leitor de boas obras, conhecedor de Filosofia, Literatura, Artes.

Desse modo, ele é convidado a comparecer ao Colégio das Ursulinas, a fim de conversar com a sua diretora. Mère Blandine, a diretora do colégio, explica-lhe que foi criado um curso de extensão direcionado às moças que ali estudavam. Aceitando a indicação do professor Sizenando, convida Abdias para ser o professor da cadeira de literatura portuguesa e brasileira. O enredo se desenvolve a partir da sua atuação em sala de aula, desde o fracasso do primeiro dia em sala de aula, a sua paixão imaginária pela aluna Gabriela, a morte de sua esposa Carlota, até a retomada do equilíbrio em sua vida.

O primeiro dia em sala aula, foi acompanhado pelo ridículo, tendo a hesitação e a má diction, como empecilhos para o sucesso. Para as aulas seguintes, Abdias recorreu a diferentes estratégias e recursos, procurando utilizar “frases de efeito”, mencionando que,

Cometi também erros de técnica, por inexperiência do ofício. Receando estar fraco da matéria, preparei-me como se fosse lecionar na École Normale Supérieure de Paris, e não num curso secundário de província. Em vez de me cingir ao que dizem os compêndios, como em geral fazem os professores, aprofundei o assunto, varejei livrarias, vasculhei bibliotecas. Tratei, como coisa familiar, problemas literários de cuja existência as alunas nem sequer suspeitavam (ANJOS, 2008, p. 19).

Assim sendo, o ofício de professor nesse recorte da literatura da década de 30, é institucionalizado e se consolida através da sua prática escolar, no planejamento das aulas com a utilização de compêndios, no relacionamento com os alunos, na aplicação de provas e avaliações, na correção dos temas, direcionando os alunos para a ação de decorar tanto as atividades como as lições.

A pesquisa sobre a representação desses professores institucionalizados, está longe de ser concluída, ficando como uma porta aberta para futuras pesquisas. Mas, pelo exposto até o momento, podemos avançar para o próximo capítulo que abordará, de modo mais profundo e sistemático, um professor, cujo papel é exercido em paralelo às instituições oficiais.

4 JORGE AMADO E OS *CAPITÃES DA AREIA*

No capítulo anterior, nas obras estudadas neste trabalho de pesquisa, identificamos elementos e atributos que compõem a representação da ideia de professor, especificamente no recorte do romance de 30.

Dentre essas personagens, Madalena, Conceição e Clarimundo e Abdias, são professores designados pelo conhecimento que possuem, independentemente de sua formação. Sua atuação docente está alicerçada dentro de um espaço instituído formalmente, com suas práticas diárias do universo escolar.

Portanto, é nesse cenário que o escritor baiano Jorge Amado apresentou, em *Capitães da areia*, a personagem João José, conhecida como Professor, permeada de elementos que compõem o imaginário desta profissão.

Entre todos os escritores brasileiros, Jorge Amado³⁶ é considerado um dos mais lidos, pois sua linguagem é simples e de fácil compreensão.

Conhecido internacionalmente, ele é um romancista campeão de vendas; “foi traduzido para quarenta e nove línguas, e sua obra circulou em uma centena de países. Autor de trinta e dois livros, Amado vendeu milhões de cópias no próprio país, e seus romances foram adaptados para a televisão, cinema, teatro e até para espetáculos de dança”³⁷. Em síntese, esse escritor tem apresentado o Brasil para o mundo e mostrado os detalhes da Bahia, para outras regiões brasileiras.

Para fins de estudo, as suas obras podem ser divididas, de forma ampla, em duas fases: considera-se como primeira fase aquela em que ele, enquanto simpatizante do pensamento comunista³⁸, apresenta um romance engajado, no qual a ideologia surge de maneira evidente, falando sobre o proletariado, o marginal, a luta de classes, criando personagens imbuídos de ideais e que adquirem consciência de seu processo histórico. A segunda fase apresenta, como principais características, a predominância de uma linguagem

³⁶ JORGE AMADO DE FARIA, nasceu em 10 de agosto de 1912, no sul do estado da Bahia e faleceu em 2011, em Salvador. Filho de João Amado de Faria e de Eulália Leal, Jorge era o primogênito do casal. Quando pequeno, morou em Ferradas, Ilhéus e, posteriormente, no futuro povoado de Pirangi, todos localizados no estado da Bahia. Aos 11 anos, estuda em um internato em Salvador. Aos 12 anos, foge para a fazenda de seu avô, em Sergipe. Retorna ao colégio interno e, aos 14 anos, torna-se aluno externo. Começa a trabalhar em um jornal. Ingressa na Academia dos Rebeldes (grupo de intelectuais que pretende ir rumo a uma literatura de raízes e características mais populares). Aos 19 anos, ingressa no curso de Direito, no Rio de Janeiro e, também, nesse mesmo ano, é publicado o seu primeiro livro, *O país do carnaval*. Cf. SPERB, Paula. *Mestiçagem e teorias raciais em Tenda dos milagres, de Jorge Amado*. 2012. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Cultura e Regionalidade, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.

³⁷ SPERB, Paula. A recepção de Jorge Amado no New York Times (1945-2001), 2017, p. 11

³⁸ “A tendência de Jorge Amado era francamente de esquerda e traduzia sem disfarce a posição do Partido Comunista à época” (CHAVES, 2006, p. 35)

despojada, irônica, com forte apelo ao erotismo e a sensualidade, por meio de “um romance mais descompromissado, em que o autor faz a defesa da liberdade e do amor, através da criação de tipos inocentes e exuberantes, verdadeiros símbolos do homem ligado diretamente à natureza [...]” (GOMES, 1990, p. 164).

Jorge Amado pertence ao grupo de escritores que despontaram na década de 30, os quais trazem no cerne de suas obras, diferentes aspectos da sociedade brasileira, principalmente das suas mazelas. Esse se tornou o tema de alguns escritores do período de 30, que apresentaram o cotidiano, urbano ou rural, de um país considerado atrasado, produzindo romances que apresentavam, às vezes, um herói fracassado, outras vezes, as injustiças sociais.³⁹

Percebe-se, desse modo, que na escrita de Jorge Amado, com o aprofundamento dos problemas sociais, há um compromisso ideológico e o engajamento em se colocar ao lado dos menos favorecidos, segundo a região e o espaço em que cada um deles está imerso.

Outra característica do autor, considerada negativa na opinião de Candido, é que a obra de Jorge Amado consiste na “retomada dos mesmos temas, no mesmo ambiente” (CANDIDO, 2006, p. 143), isto é, há uma repetição de assuntos. Todavia, interessante é que, apesar das ressalvas acima, ainda no mesmo livro, Candido (2006) considera Jorge Amado um escritor de alto nível da ficção brasileira, embora suas personagens proletárias sejam acompanhadas de um forte discurso sentimental (CANDIDO, 2006, p. 150).

Bosi (1985), citando outros autores da década de 30, complementa que a prosa de ficção de José Lins do Rego, de Erico Verissimo, Graciliano Ramos (em parte) e, também, de Jorge Amado, estão claramente direcionadas para mostrar e demonstrar o período histórico vivido, por meio de um “realismo bruto”, que se beneficiou através da “descida à linguagem oral, aos brasileirismos e regionalismos léxicos e sintáticos, que a prosa modernista tinha preparado” (BOSI, 1985, p. 433-434)

Em suma, Jorge Amado, ao demonstrar nas suas personagens, a miséria, a opressão sofrida e demais problemas da população excluída, seja ela urbana ou rural, o faz com muita propriedade, proporcionando ao leitor, na identificação destes personagens marcantes, uma tipificação social, que vem a representar uma determinada época e diferentes lugares do país.

As crianças e adolescentes de rua, especificamente da cidade de Salvador, são representados no romance *Capitães da areia*, que é a obra principal de nosso estudo. Essas

³⁹ Bueno (2015), faz uma relação, muito interessante, entre o herói fracassado e a afirmação de um país atraso. Desse modo, indicamos como leitura, BUENO, Luís. *Uma história do romance de 30*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Campinas: Editora da Unicamp, 2015, p. 74-80).

crianças e esses adolescentes, são as principais personagens desse romance; são “de todas as cores e de idades as mais variadas, desde os nove aos dezesseis anos” (AMADO, 1985, p. 26). Meninos que, por terem sido abandonadas pelos pais ou por terem se tornado órfãos, encontravam na liberdade de ir e vir pelas ruas e vielas dessa metrópole uma compensação pelo descaso sofrido.

Mencionamos, no primeiro capítulo da presente pesquisa, que a Revolução de 30 apontou que o período da República Velha estava no fim originando, assim, a Era Vargas ou o Estado Novo, que se prolongou até 1945. A citação abaixo ilustra, de forma clara, a trajetória que culminou com a Revolução de 30, conforme Hograefe:

“[...] a intensificação do movimento operário, as vanguardas artísticas, a deflagração do movimento tenentista que culminou com a formação da Coluna Prestes em 1925 e, por fim, a Revolução de 30 seriam reações a um panorama de crise econômica, política, cultural e ideológica que colocava em cheque a estrutura da República Velha e iria refletir na produção de uma nova arte preocupada com as desigualdades sociais e a superação de nosso atraso” (HOGRAEFE, 2015, p. 48).

Capitães da areia é mais do que um romance sobre meninos, é uma obra que dialoga com as circunstâncias e o período histórico-político que o Brasil passava na década de 30. Esse romance foi publicado em 1937, no início da Ditadura Vargas, quando Jorge Amado se encontrava em viagem pela América Latina e os Estados Unidos, em um período da história brasileira marcado por perseguições políticas, restrições de liberdade (coletivas e individuais), contenções de direitos, proibições de manifestações contrárias ao governo, dentre outras sanções.

A situação do país estava integrada a um ambiente em que o populismo trabalhista exaltava, por meio de propaganda nos meios de comunicação - esses dominados pelo governo - a figura de Getúlio Vargas, que era aclamado como “Pai dos Pobres” ou o “Pai dos Trabalhadores”.

Jorge Amado, ao retornar de suas viagens, é preso novamente⁴⁰, em Manaus, Amazonas, devido às restrições políticas instituídas pelo governo Vargas, sob a acusação de simpatizante do comunismo.

Capitães da areia foi escrito sob a vigência do Código de Menores⁴¹, publicado no ano de 1927, considerada a primeira lei do país direcionada às crianças e aos adolescentes.

⁴⁰ Sensibilizado com as fortes desigualdades sociais do país, em 1932 Jorge Amado, filiou-se ao Partido Comunista Brasileiro (PCB). Quatro anos depois foi preso pela primeira vez, no Rio de Janeiro, acusado de participar da Intentona Comunista. (GOLDSTEIN, 2008, p. 81).

Essa lei também era conhecida como Código Mello Matos, nomenclatura recebida porque teve como seu idealizador, o Juiz de Menores, José Cândido de Albuquerque de Mello Mattos.

A doutrina da Situação Irregular, contida na Lei, tinha como premissa a ação civil sobre os menores, em situações que eram consideradas irregulares pela legislação, definidas, a saber, de forma ampla, nos termos da Lei:

Capítulo I:

DO OBJECTO E FIM DA LEI

Art. 1º O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 annos de idade, será submettido pela autoridade competente ás medidas de assistencia e protecção contidas neste Codigo⁴².

Malfitano e Adorno (2006), citando Código de Menores de 1927 e, também, a legislação posterior, o Novo Código de 1979 que, era “basicamente uma revisão do anterior”, explica que:

Tal auxílio era ofertado, para os abandonados, de forma assistencialista e voluntária, não sendo pautado pelo direito de todos. Configurava-se como benevolência e controle, não para todas as crianças e adolescentes, mas apenas para os “menores”, ou seja: os de “menoridade social”, crianças e adolescentes pobres. Para os abandonados a assistência era sinônimo de repressão e controle. (MALFITANO e ADORNO, 2006, p. 4)⁴³

Reconhecemos que a definição de criança de rua, de outrora - conforme o Código de Menores -, afasta-se um pouco da definição atual descrita logo abaixo (MALFITANO e ADORNO, 2006). Entretanto, a situação de vulnerabilidade, de carência material e emocional é semelhante aos nossos dias, sendo considerados, ainda, pelos poderes públicos e pela sociedade, como seres invisíveis, não-cidadãos.

Ainda, para Malfitano e Adorno (2006), sob a perspectiva dos direitos e dialogando com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), viver nas ruas, nos dias atuais “representa o estado ‘da não-cidadania’, do não exercício de direitos, tais como – segundo o ECA, à convivência familiar (art. 19); à educação (art. 53); do direito de ser considerado em sua privacidade, autonomia e identidade (art. 17)”. Os menores de rua estão sujeitos, ainda, a

⁴¹ Figueiredo descreve os acontecimentos que desencadearam a publicação desse Código e a atenção que os diferentes segmentos da sociedade passaram a dispensar para a questão da proteção à infância (FIGUEIREDO, 2011, p. 81-83).

⁴² Transcrição conforme ortografia do texto original. BRASIL. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927.

⁴³ Há uma incoerência na data da promulgação do Código de Menores pois, segundo a legislação, sua publicação deu-se em 1927 e, não, em 1929 conforme os autores. No entanto, essa inconsistência é irrelevante no contexto das ótimas explicações do artigo.

diferentes formas de exploração, sendo prejudicados em seu direito a um desenvolvimento saudável (MALFITANO e ADORNO, 2006, p. 14).

Esse é o tema central da obra *Capitães da areia*, isto é, a denúncia social da capital baiana das primeiras décadas do século passado, com o predomínio da questão do menor abandonado, das diferenças de classes sociais, da discriminação, da prostituição, da marginalidade, da promiscuidade e da miséria.

A problemática da infância abandonada, excluída, maltratada, retratada na obra e presente nos dias atuais, está relacionada ao desenvolvimento, ou não-desenvolvimento, de um país. A criança é a parte mais fraca de uma sociedade, suscetível à autoridade e domínio dos adultos.

Para Dimenstein (1999), ela é

O elo mais fraco e exposto da cadeia social. Se um país é uma árvore, a criança é um fruto. E está para o progresso social e econômico como a semente para a plantação. Nenhuma nação conseguiu progredir sem investir em educação, o que significa investir na infância⁴⁴ (DIMENSTEIN, 1999, p. 17).

Desta feita, a Salvador de outrora oferece o cenário para Jorge Amado, que se utiliza da literatura como forma de denúncia de todo o descaso da sociedade e das autoridades civis e religiosas, para com os meninos e meninas de rua, assim como, para com todos os excluídos.

Foi assim que, ao denunciar o abandono, a exclusão, a discriminação, a violência e a opressão pelas esferas sociais – Estado e Igreja - através do recorte da Bahia, seus livros foram considerados uma ameaça, sendo queimados em praça pública, no dia 19 de novembro de 1937:

Foram queimados 1.694 exemplares da obra de Jorge Amado, todos de edições novas usurpadas de três livrarias: Editora Baiana, Catilina e Souza. Ao fogo, foram atirados 808 exemplares de *Capitães de Areia* (lançado no ano anterior, quando Jorge Amado se encontrava na prisão, acusado, mesmo antes do Estado Novo, de ligação com a intentona comunista), 267 de *Jubiabá*, 223 de *Mar Morto*, 214 de *País do Carnaval*, 93 de *Suor*, e 89 de *Cacau*.⁴⁵ (SPERB e ARENDT, 2014, p. 29).

⁴⁴ Livro escrito com uma linguagem acessível que traz o cenário da infância no Brasil. Apesar de ser uma edição dos anos 1990, o panorama, infelizmente, é atual. DIMENSTEIN, Gilberto. O cidadão de papel. São Paulo: Ática, 1999, p. 17.

⁴⁵ Há uma incoerência na data da publicação do livro: a data correta é 1937 e, não, 1936. No entanto, essa inconsistência é irrelevante no contexto da pesquisa. Para informações detalhadas, consultar: SPERB, Paula; ARENDT, João Claudio. A destruição dos livros, o fim da escrita e a sociedade hiperespetacular: o futuro da obra de Jorge Amado. *Sociopoética*, Campina Grande, v.1, n.12, 27-47, jan-jun. 2014.

Todos os livros de Jorge Amado, que foram queimados na fogueira, trazem a marca da denúncia social, da exploração do pobre, da violência e da exploração das crianças, que é tão bem apresentada no enredo de *Capitães da areia*.

O romance inicia com Cartas à redação e uma “Reportagem publicada no *Jornal da Tarde*, na página de ‘*Fatos Policiais*’, com um clichê da casa do comendador e um deste no momento em que era condecorado”, sob o título Crianças Ladronas (AMADO, 1985, p. 10). A reportagem evidencia e enaltece o jornal, afirmando que ele é o arauto da população baiana que, nesse contexto, é a sociedade instituída e reconhecida da época, no início dos anos 20.

O jornalista acentua as ações do grupo de meninos, conhecidos como *Capitães da areia*, como uma atividade criminosa que deve ser contida através da “imediata providência do juiz de menores e do doutor chefe de polícia” (AMADO, 1985, p. 10). No artigo, há uma linguagem discriminatória: os meninos são chamados de “meninos assaltantes e ladrões”, “jovens bandidos”, “moleques”, “bando de demônios” (transcrição das palavras de Ramiro, o jardineiro do Comendador), “malvado”, “criminoso”, “malandros”.

Outras manifestações também são publicadas no jornal, recebidas como cartas com teor de justificativa, enviadas pelo chefe de polícia, pelo juiz de menores e pelo diretor do reformatório baiano, as quais enfatizam, também de forma discriminatória, que o bando de meninos delinquentes necessita de punição. Duas cartas são exceção, a de Maria Ricardina, uma mãe costureira e do padre José Pedro, que acompanha os meninos no reformatório baiano; estas cartas contêm denúncias de maus tratos adotados para a regeneração dos menores, que são assistidos nessa “casa de educação” (AMADO, 1985, p. 20).

A ênfase encontrada nesse capítulo está na violência praticada pelos *Capitães da areia*, nos bairros nobres de Salvador e as medidas punitivas, que devem ser aplicadas pela polícia, pelo juiz de menores e/ou pelo diretor do reformatório que, na vida real, se assemelha às ações imputadas pelo Código de Menores.

Torna-se interessante nesse momento, citarmos, à luz de Maffesoli (1987), a função da violência (ou dissidência social, utilizada por ele como sinônimo), que é reveladora de uma desestruturação social e que, de forma concomitante, invoca uma nova construção. Nesse contexto, a dissidência se manifesta como um ponto de equilíbrio, como algo positivo, como contraponto a uma sociedade opressora, que se utiliza da violência institucionalizada como reformadora de menores.⁴⁶

⁴⁶ Nesse estudo, Maffesoli (1987) nos faz compreender como a violência pode ser construtiva, ao se tornar a expressão da fundação *social*. Indicamos como leitura complementar, para compreensão do papel que a violência (ou dissidência) representa em uma sociedade (MAFFESOLI, 1987, cap. 1).

Na sequência da narrativa, “Sob a lua, num velho trapiche abandonado”, está a morada dos *Capitães da areia* (AMADO, 1985, p. 23). O trapiche é um local que, antigamente, servira de depósito para todos veleiros que ali atracavam e que partiam carregados de mercadoria. Muito tempo depois, quando estava abandonado, o trapiche “Durante anos fora povoado exclusivamente pelos ratos que o atravessavam em corridas brincalhonas, que roíam a madeira das portas monumentais, que o habitavam como senhores exclusivos” (AMADO, 1985, p. 25). A porta, que um dia caiu e foi avistada por um dos *Capitães*, que em uma noite passava de largo, foi a entrada para a acomodação dos meninos que passaram a viver ali. A partir dessa noite, parte dos *Capitães*, mais de quarenta, dividia o assoalho com os ratos e a outra parte, embaixo da ponte, sobre a areia e sob a luz amarela da lua.

Assim, na sequência da história, Jorge Amado vai apresentando os meninos que eram, aproximadamente, em número de cem, “Vestidos de farrapos, sujos, semi-esfomeados, agressivos, soltando palavrões e fumando ponta de cigarro, eram, em verdade, os donos da cidade, os que a conheciam totalmente, os que totalmente a amavam, os seus poetas (AMADO, 1985, p. 27).

O chefe dos *Capitães* é Pedro Bala, que tem quinze anos, e conquistou essa posição após uma briga com o caboclo Raimundo, antigo chefe; João Grande, é o mais alto e o mais forte do grupo, apesar dos seus treze anos, e tem a bondade como sua grande qualidade; João José, o Professor, é o único que sabe ler e que conta histórias para os membros do grupo; Sem-Pernas, coxo, que odeia o mundo, ri e ridiculariza a tudo e a todos; Pirulito, o menino que reza, busca a alegria no céu, que não encontra na terra; Volta Seca, oriundo da caatinga, deseja fazer parte do bando de Lampião, o Cangaceiro; O Gato, o malandro alto e elegante do grupo, é oriundo do meio dos Índios Maloqueiros; o Boa-Vida, é um mulato baixo, atarracado e feio; e, mais tarde, há a presença de Dora, a única menina do bando, que representa a mãe, a irmã, a noiva, a amada. Esses são alguns dos meninos de rua que, na obra, são afirmações das qualidades que Jorge Amado considera inerentes ao povo brasileiro e, em especial, do povo da Bahia, tais como, a resiliência, a coragem, a criatividade e o uso da imaginação.⁴⁷

Embora todos tenham que, diariamente, lutar pela sobrevivência procurando alimentos, brigando com outros meninos ou, até mesmo, lutando contra as doenças, cada um, de forma individual, tem o seu modo de lidar com a miséria e a rejeição do mundo. Para o chefe Pedro Bala, no exercício de liderança, estar constantemente planejando e articulando

⁴⁷ Nas palavras de Amado, a confirmação: “Tais misérias e grandezas do povo da Bahia são a matéria-prima de meus romances, que os leia quem quiser saber como as coisas se passaram” (AMADO, 1993, p. 72).

furtos e resolvendo contendas, é uma forma de enfrentar a vida; para o Professor, a busca incessante do conhecimento, através da leitura de livros roubados, é um modo de lidar com a rejeição; Gato, na procura de consolo com as prostitutas, está à procura de momentos de prazer; Pirulito, através de suas rezas que lhe afasta da terra, está em busca um mundo novo; Sem Pernas, que direciona seu ódio para zombarias e maldades, age como medida de proteção da maldade do mundo.

Enfim, cada um, com suas atitudes, são representados na obra como aqueles que, apesar das privações e adversidades, não se abalam. Eles são tenazes, capaz de enfrentar os infortúnios que se abatem sobre eles, reinventado o dia a dia.

Consequentemente, a escrita de Jorge Amado, imbuída de uma forte denúncia social, apresenta a contradição entre a proposta política do Estado-nação e a desigualdade sócio-econômica vivida pela população. A falta de políticas públicas voltadas à educação, saúde, saneamento, direcionadas à população de baixa renda, estão nas entrelinhas do romance e em cada personagem apresentada.

Sob essa ótica, as personagens, apesar de serem marcados pelo estigma de moleques, jovens ladrões, delinquentes, passam a ser consideradas, também, como

Aqueles que fazem frente, que se contrapõem à ordem estabelecida, que cometem delitos para sobreviver e também para trapacear os dispositivos de controle impostos por um arranjo social opressor. [...]os pequenos furtos, as invasões às casas elegantes dos bairros da Graça e da Vitória, as brigas nas ruas, os motins são narrados no romance como episódios que causam uma interferência na ordem social estabelecida (LUZ, 2013, p. 156).

A dissidência, ilustrada na vida dos *Capitães*, toma forma social quando passa ser medida nos “limites de seu contexto social”. Assim, a “criminalidade só pode ser medida em função do grau de justiça de uma sociedade” (Maffesoli, 1987, p. 41).

Considera-se, assim, a sociedade em questão aquela estabelecida na cidade de Salvador, ilustrada pelo jornalista, nas primeiras páginas do romance, que escreveu a respeito do roubo à casa do Comendador:

Os moradores do aristocrático bairro estão alarmados e receosos de que os assaltos sucedam, pois este não é o primeiro levado a efeito pelos “Capitães da Areia”. Urge uma providência que traga para semelhantes malandros um justo castigo e o sossego para as nossas mais distintas famílias (AMADO, 1985, p. 12).

Nas primeiras páginas da obra, percebemos a descrição da sociedade da época, através da apresentação da casa do Comendador: um lindo palacete, uma bela vivenda, com

belos jardins, situado no bairro mais nobre da cidade, de nome Corredor da Vitória. Sua situação econômica, um dos mais ricos negociantes, é o oposto da vida dos *Capitães*, que moram em um trapiche abandonado e que vivem de furtos, para poder sobreviver.

Essa interpretação geográfica é parte integrante da linguagem arquitetônica do imaginário social, na qual “todas as cidades são, entre outras coisas, uma projeção dos imaginários sociais no espaço. A sua organização espacial atribui um lugar privilegiado ao poder, explorando a carga simbólica das formas (o centro opõe-se à periferia, o ‘acima’ opõe-se ao ‘abaixo’, etc.) (BACZKO, 1986, p. 313).

Jorge Amado escreve,

Lá em cima, na cidade alta, os homens ricos e as mulheres queriam que os Capitães da Areia fossem para as prisões, para o Reformatório, que era pior que as prisões. Lá embaixo, nas docas, João de Adão queria acabar com os ricos, fazer tudo igual, dar escola aos meninos (AMADO, 1985, p. 99).

O contraste entre as classes sociais, a dissidência exercida pelo *Capitães*, a reação da sociedade e a opinião do jornal, são representações que, através do imaginário social, “legitimam um poder, informam acerca de sua realidade e comprovam-no” (BACZKO, 1986, p. 312).

Desse modo, em paralelo, surge a sociedade dos *Capitães da areia*, com uma série de leis internas que, “talvez por ignorar as normas sociais e revoltar-se contra o poder e as leis estatais, desafiam-nas e criam as suas próprias leis – uma espécie de ‘código de ética’ – e saem à procura de valores que possam satisfazer os seus anseios” (FIGUEIREDO, 2011, p. 90). E, nessa sociedade, furtar e não mostrar aos companheiros “era um crime contra as leis do bando” (AMADO, 1985, p. 42), também, outras “das leis do grupo era que não admitiriam pederastas passivos” (AMADO, 1985, p. 43). Eram leis que “nunca tinham sido escritas, mas existiam na consciência de cada um deles” (AMADO, 1985, p. 101) pois, “Antes de tudo estava a lei do grupo, a lei dos *Capitães da Areia*. Os que a traíam eram expulsos e nada de bom os esperava no mundo” (AMADO, 1985, p. 112).

Ceccagno (2006) afirma que:

É por meio dos imaginários sociais que uma coletividade se percebe como tal e elabora seus objetivos. Ela institui uma identidade entre seus integrantes, distribui os papéis sociais⁴⁸, estabelece leis internas e crenças, instalando modelos de comportamentos (CECCAGNO, 2006, p. 36)

⁴⁸ Papel social, conforme definição encontrada, nessa pesquisa, na nota de rodapé, da p. 10.

Em síntese, a lei dos *Capitães da areia* era assim: “só castigava quando havia erro, pagava o bem com o bem” (AMADO, 1985, p. 113). Essa era a lei dos *Capitães*, que estava na contramão das leis do Estado. “O padre José Pedro bem sabia que não podia acenar com o Reformatório àquelas crianças. Ele conhecia demais as leis do Reformatório, as escritas e as que se cumpriam” (AMADO, 1985, p. 65). Por essa razão, muitas vezes, ficou com os *Capitães da areia*, contra a lei, “Porque os meninos abandonados também têm uma lei e uma moral, um sentido de dignidade humana” (AMADO, 1985, p. 166).

Nesse sentido é que a manifestação de uma ordem paralela colabora para uma crise, pois se existe o que é considerado *normal*, vigente, o centro, o *anormal* fará parte da periferia, o que não está mais dentro dessa organização social constituirá os excluídos. Esse é o paradoxo, pois a dissidência, a marginalidade, em sua característica positiva, contribui para a “manutenção social, ou seja, [...] existe uma cinestesia, um sentido social baseado no equilíbrio”. (MAFFESOLI, 1987, p. 32).

Com efeito, na constituição dessa sociedade paralela que estão absorvidos os *Capitães da areia*, pode-se dizer que eles são modelos contrários e, ao mesmo tempo, são similares à instituição reconhecida, isto é, aquela sociedade que vivia em Salvador, nos idos de 1910.

Nesse ponto de vista, os meninos abandonados também possuem uma organização, uma hierarquia constituída com as suas próprias leis. Em seu meio, estão inseridos os líderes, os estrategistas e os executores de tarefas; o intelectual, o malandro, o protetor e o vigilante, sendo que cada um desenvolve suas habilidades e suas potencialidades.

No universo dos *Capitães*, a dissidência praticada por eles pode ser visualizada como um auxiliar da ordem vigente, o ponto de equilíbrio em que, nas palavras de Maffesoli, “o que se supõe anti-social é, de fato, somente uma para-sociedade que assegura, no final das contas, o bom funcionamento do conjunto social” (MAFFESOLI, 1987, p. 32).

4.1 PROFESSOR DE RUA

João José é um nome comum. No grupo, em relação aos outros membros, ele se sobressai por saber ler. Ele é o intelectual do grupo:

João José, o Professor, desde o dia em que furtara um livro de histórias numa estante de uma casa da Barra, se tornara perito nesses furtos. Nunca, porém, vendia os livros, que ia empilhando num canto do trapiche, sob tijolos, para que os ratos não

os roessem. Lia-os todos numa ânsia que era quase febre. Gostava de saber coisas [...] (AMADO, 1985, p. 29).

Ao longo de todo o romance, seu nome, João José, é absorvido por um epíteto que é parte de um imaginário coletivo: Professor. A partir disso, ao fazermos uma análise dessa personagem, verificaremos os símbolos e atributos que constituem o seu papel.

Conforme Ceccagno, os estudos acerca do imaginário surgiram, especificamente, a partir do século XX, voltados para, de algum modo, investigar formas de organização social além do concreto, do real, do visível, incluindo, também, “representações mentais expressas por religiões, mitos, sonhos, sentimentos, emoções, temores e desejos” (CECCAGNO, 2006, p. 34).

Maffesoli (2011), herdeiro intelectual de Gaston Bachelard e de Gilbert Durand, nos apresenta, por intermédio de diversas pesquisas, a importância que tem o imaginário na construção da realidade. Maffesoli aponta a correspondência e a diferença entre imaginário e cultura, imaginário e ideologia e o imaginário e a apropriação individual de um patrimônio social.

Para esse autor, a cultura é constituída por elementos que podem ser descritos, por exemplo, como cultura do teatro, cultura da dança, cultura da música; em um sentido mais amplo, antropológico, a cultura está relacionada aos fatos cotidianos, à organização de uma sociedade, aos costumes, à moda, aos meios de produção, dentre outros. Entretanto, a concepção do imaginário é muito mais ampla que a cultura, pois ele tem certa autonomia, tem algo de imponderável; o imaginário é uma atmosfera, que envolve; é “uma cultura de um grupo”, sendo “mais do que essa cultura: é a aura que a ultrapassa e que a alimenta” (MAFFESOLI, 2001, p. 76).

Ceccagno (2006), amplia essa afirmação ao dizer que,

[...] a cultura também depende do imaginário, pois é através dele que um grupo produz e interpreta sua cultura. No imaginário estão os sentidos que um grupo atribui às representações que materializam seus elementos culturais. Assim, é possível afirmar que a separação entre uma cultura e outra é produzida pelo imaginário, ou seja, pelos símbolos que os diferentes grupos produzem para si mesmos (CECCAGNO, 2006, p. 35).

Isto posto, utilizaremos Baczko, para explicar que “o símbolo designa tanto como o objecto as reacções do sujeito perante esse objecto” (BACZKO, 1986, p. 311), em outras palavras, a função do símbolo, além de realizar uma classificação determinando os indivíduos

que vivem na mesma sociedade, realiza uma união dos comportamentos individuais e coletivos, através da incorporação de valores.

E, seguindo por esse viés, encontramos diferentes símbolos, ao longo de toda a narrativa dos *Capitães* que ratificam a formação e consolidação de uma sociedade paralela, assim como o papel do professor, no imaginário social.

Para os *Capitães*, o trapiche, antigo armazém, o casarão, representa a casa, a segurança, o depósito. É um refúgio “de mãe, de proteção” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1999, p. 197). É a segurança física, mas, também, a segurança psicológica onde se “Vive a casa em sua realidade e em sua virtualidade, através do pensamento e dos sonhos” (BACHELARD, 1978, p. 200).

Ainda para Bachelard (1978), “a casa é o nosso canto do mundo. Ela é, como se diz, frequentemente, nosso primeiro universo” (BACHELARD, 1978, p. 200). É o refúgio do Professor, é o seu canto, o seu mundo, “no mais longínquo canto do casarão, lendo à luz de uma vela” e, também, é o local onde estão localizados seus bens mais valiosos, os seus livros, “Nunca, porém, vendia os livros, que ia empilhando num canto do trapiche, sob tijolos, para que os ratos não os roessem (AMADO, 1985, p. 29).

A lua é outro símbolo que surge, muitas vezes, para iluminar os *Capitães*, embora, em um determinado momento, as estrelas fizessem o seu papel.

Para Chevalier e Gheerbrant (1999), a lua,

“É em correlação com o simbolismo do Sol, que se manifesta o da Lua. São duas características mais fundamentais derivam, de um lado, de a Lua ser privada de luz própria e não passar de um reflexo do Sol; de outro lado, de a Lua atravessar fases diferentes e mudanças de forma. [...] Nessa dupla qualificação, ela é símbolo de transformação e de crescimento (crescente da Lua) (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1999, p. 561).

A lua acompanha os *Capitães* em seu sono, assim como, nos momentos em que esquecem quando são desprezados e maltratados, pela população e pelo poder público, e voltam a ser crianças, ao brincar no carrossel:

Esqueceram tudo e foram iguais a todas as crianças, cavalgando os ginetes do carrossel, girando com as luzes. As estrelas brilhavam, brilhava a lua cheia. Mas, mais que tudo, brilhavam na noite da Bahia as luzes azuis, verdes, amarelas, roxas, vermelhas do Grande Carrossel Japonês (AMADO, 1985, p. 73).

Outro símbolo utilizado, que é integrado a geografia local, é o mar e a sua imensidão. Chevalier (1999, p. 592) expõe que é o “Símbolo da dinâmica da vida. Tudo sai do mar e

retorna a ele”. Para Cirlot (1984), “O mar, os oceanos, são considerados assim como a fonte da vida e o final da mesma. ‘Voltar ao mar’ é como ‘retornar a mãe’, morrer” (CIRLOT, 1984, p. 372).

Na obra, o mar é presente em diferentes situações, mas, quando Jorge Amado o utiliza no “sepultamento” de Dora, seu significado simbólico é intensificado na reação de Pedro Bala:

Pedro Bala se joga na água. Não pode ficar no trapiche, entre os soluços e as lamentações. Quer acompanhar Dora, quer ir com ela, se reunir a ela nas Terras do Sem Fim de Yemanjá. Nada para diante sempre. Segue a rota do saveiro do Querido-de-Deus. Nada, nada sempre. Vê Dora em sua frente, Dora, sua esposa, os braços estendidos para ele. Nada até já não ter forças. Boia então, os olhos voltados para as estrelas e a grande lua amarela do céu. Que importa morrer quando se vai em busca da amada, quando o amor nos espera? (AMADO, 1985, p. 192).

O mar surge, também, nas histórias inventadas e contadas pelo Professor. Ser um contador de histórias é mais uma das características que permeia o imaginário da docência. O Professor é curioso: gosta de saber das coisas e, pelas leituras diárias, a sua imaginação é aguçada. A vocação de contar histórias, sobre homens do mar, sobre criaturas históricas e lendárias ou, ainda, sobre heróis, se constituiu na vocação que conquistou o respeito e o reconhecimento dos *Capitães*. A sua narrativa é mágica, talvez porque, ao apresentar as suas histórias, transportava os *Capitães* para mundos diversos, o que “fazia com que os olhos vivos dos Capitães da Areia brilhassem como só brilham as estrelas da noite da Bahia” (AMADO, 1985, p. 30).

No romance, usar o punhal era uma ação corriqueira para aqueles meninos. Foi com um punhal que Raimundo marcou, para sempre, a face de Pedro Bala. Foi com uma navalha que o professor atacou o homem do sobretudo: “Professor tirou a navalha (poucas vezes a usava) e se aproximou do homem” (AMADO, 1985, p. 89). Assim, podemos afirmar que “O simbolismo da faca é, frequentemente, associado também a idéia de execução, no sentido judiciário, de morte, vingança, sacrifício[...]” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1999, p. 414).

Cirlot (1984), interpreta que é um termo ambíguo, podendo ser punhal-adaga ou punhal-faca. Como é pequeno, há sempre a chance de ser escondido, simbolizando, assim, “o desejo de agressão, a ameaça não formulada, inconsciente”, o punhal revela, também, devido ao seu tamanho pequeno, “como é ‘curto’ o poder do agressor, a carência de uma visão elevada e de poder superior” (CIRLOT, 1984, p. 478).

Nessa passagem, o Professor ri de satisfação, enquanto desenha o homem de sobretudo, pensando que ele o agradaria, dando-lhe umas moedas pelo seu trabalho. Não foi o que ocorreu, pois, o homem, irado, atacou ao Professor com dois pontapés. Nessa situação, Professor, que é respeitado em seu grupo, foi humilhado e agredido por um homem que não o reconheceu, nem como professor, nem como artista. A sua reação, agressiva e violenta torna-se, assim, uma forma de vingança pela humilhação sofrida e pela falta de reconhecimento do seu papel de Professor.

Os modos de ser de um professor, muitas vezes, se reflete em uma vestimenta ou em um objeto que poderão cooperar para a construção de um imaginário. Para o Professor, é o sobretudo, que o diferenciava dos outros que viviam com camisas rasgadas ou paletós furados: “O Professor tinha mesmo um sobretudo, de tão grande arrastava no chão” (AMADO, 1985, p. 88). Esse sobretudo, cuja aquisição foi através de um gesto de vingança, representou, muito tempo depois, quando o Professor se tornou famoso como pintor, uma crítica ao descaso e à discriminação sofrida pelos meninos de rua. Suas pinturas murais eram compostas com temas de crianças abandonadas, de velhos mendigos, de operários e de doqueiros, onde os “gordos burgueses apareciam sempre vestidos com enormes sobretudos que tinham mais personalidade que eles próprios (AMADO, 1985, p. 90).

A ação do imaginário social, se utilizando dos bens simbólicos, permite que uma sociedade se identifique e crie mecanismos para uma ordenação interna. Dentre seus membros, a coletividade irá definir quem serão os seus líderes e aqueles que serão os guardiões dessa simbologia. Assim, “é inviável pensar numa sociedade que não se desenvolva em torno de uma representação ideológica” (AGOSTINI, 2005, p. 27).

Dessa maneira, mesmo na sociedade paralela dos *Capitães da areia*, óculos⁴⁹ é um símbolo que se integra à imagem do professor, constituindo parte do imaginário social. Assim, há uma relação de proximidade e de interdependência entre os óculos e a leitura, que se manifesta no ato de ler.

“O professor [Clarimundo] torna a sentar-se à sua mesa. Os seus óculos refletem a lâmpada elétrica que pende do teto” (VERISSIMO, 1939, p. 100). Isso, ainda, pode ser visto na passagem quando o “Professor olhou com seus olhos de míope. [...] Mas Professor não os acompanhou na gargalhada. Começou a ler muito rápido o relato do jornal” (AMADO, 1985, p. 157). É assim que esses dois exemplos demonstram o mesmo papel, mas em contextos

⁴⁹ “Dona Eufrásia Rojão, a professora, era uma mulher de voz grossa de homem, óculos escuros, gestos rápidos”. Assim descreve Verissimo, em *Caminhos cruzados*, sobre a professora de aritmética de Noel (VERISSIMO, 1939, p. 13).

diferentes: o professor Clarimundo, se constituindo professor e sendo reconhecido em uma sociedade e transitando por diferentes classes sociais; o Professor, em uma sociedade paralela, reconhecido e respeitado, somente em sua coletividade. Entretanto, cada um deles, em seu contexto, está desenvolvendo a representação de uma ideologia e de seu papel na cultura local.

Maffesoli (2001), afirma que há parâmetros comuns entre a cultura e a ideologia, sendo que o imaginário está aquém da cultura e da ideologia porque, enquanto aura, ele se sobrepõe a qualquer concepção.

Nessa perspectiva, trazemos a afirmação de Maffesoli (2001) dizendo que “O imaginário não é de direita nem de esquerda, pois está aquém ou além dessa perspectiva” a sua complexidade é transversal, abarcando diferentes esferas da vida (política, econômica, ideológica), pois tudo está contaminado por ele (MAFFESOLI, 2001, p. 78).

Nesse ângulo, a liberdade, para os *Capitães*, é um sentimento comum, percebido pelo padre José Pedro, que tinha se tornado um dos poucos amigos adultos, que aqueles meninos possuíam: “Viu que era absurdo, porque a liberdade era o sentimento mais arraigado nos corações dos *Capitães da areia* e que tinha que tentar outros meios (AMADO, 1985, p. 67).

A legitimação desse grupo acontece, após a instituição e do poder de um, ou mais, porta-vozes, isto é, aquele ou aqueles que irão falar pelo grupo. O imaginário social, dessa forma, atua como regulador da vida da coletividade, ou seja, especificamente, do exercício da autoridade e do poder (BACZKO, 1986, p. 310). Nesse aspecto, é do centro do imaginário social, dos grupos sociais constituídos, que há uma disputa pela legitimação do poder. O estudo de como se dá essa legitimação é o que importa pois, conforme Pierre Bourdieu, é preciso conhecer o “mistério da *transubstanciação* que faz com que o porta-voz se torne no grupo que ele exprime” (BOURDIEU, 1989, p. 157, grifo meu).

Pedro Bala, o chefe dos Capitães, se tornou o líder após uma luta corporal com o antigo chefe. Ele possui como características o planejamento estratégico das atividades do grupo, o conhecimento de relações interpessoais e traz, nos olhos e na voz, a sua autoridade. Entre eles, havia outros chefes, que se reuniam, quando necessário, para planejar os assaltos, outras ações do dia a dia e para tomar decisões. Dentre esses chefes, o Professor se destaca na condução do planejamento e da execução pois, “Pedro Bala nada resolvia sem o consultar e várias vezes foi a imaginação do Professor quem criou os melhores planos de roubo” (AMADO, 1985, p. 30).

Para um professor, planejar as suas tarefas, as suas aulas, a sua rotina diária, em um espaço formal de educação, é primordial para o bom desempenho de suas práticas. Abdias

confirma essa postura, ao narrar que “Para evitar apertos de última hora, preparei, antecipadamente, o esquema de duas ou três preleções [...] (ANJOS, 2008, p. 14). Clarimundo, também, é outro professor que planeja e coordena suas ideias: “sábado, francês para a filha do cel. Pedrosa, matemática e latim no curso noturno e... [...] português para o filho do desembargador Fulgêncio” (VERISSIMO, 1939, p. 8). A capacidade de planejar, também é um elemento constitutivo na aceitação e no reconhecimento do professor; isso ocorre com o Professor, visível na postura de Pedro Bala, o chefe dos *Capitães*.

Já dissemos que, em muitas passagens do romance, onde há a menção do Professor, a simbologia é muito marcante, pois símbolos colaboram para a identificação do seu papel social. A vela é símbolo que surge em várias passagens da obra, sempre vinculada ao Professor que “buscou uma vela, acendeu, começou a ler a notícia do jornal [...] (AMADO, 1985, p. 44) ou, quando Amado diz que o Professor “que sabe muitas coisas, porque à noite lê livros furtados, à luz de uma vela (está comendo os olhos...), lhe disse certa vez que tem mais água no mundo do que terra (AMADO, 1985, p. 176).

A vela tem muitas significações, mas, todas elas, direcionam a vida ascendente. Acesa, ela é a “luz individualizada; em consequência, símbolo de uma vida particular” (CIRLOT, 1984, p. 594). Ela é o símbolo da “vida intelectual” (LURKER, 1997, p. 746), representa o conhecimento. Nas palavras de Bachelard, a luz ou “A lâmpada sobre a mesa da casa familiar é também um centro do mundo. A mesa clareada pela lâmpada é, por si só, um pequeno mundo” (BACHELARD, 1978, p. 308). Em suas palavras, “A lâmpada supervisiona. Quanto mais fino é o filete de luz, mais penetrante é a vigilância.”(BACHELARD, 1978, p. 219).

Do mesmo modo que o Professor, Conceição lê sob uma luz, que representa o seu pequeno mundo. Igual ao professor, ela procura conhecimento, na ânsia de aprender. Ela “Colocou a luz sobre uma mesinha, bem junto da cama [...] Foi à estante. Procurou bocejando um livro, Escolheu uns quatro ou cinco, que pôs na mesa, junto ao farol” (QUEIROZ, 2008, p. 12).

O livro, cujo conteúdo é a escrita, representa a diferença entre o Professor e os demais componentes da comunidade: “João José era o único que lia correntemente entre eles, e, no entanto, só estivera na escola ano e meio” (AMADO, 1985, p. 29). Na interpretação de Chevalier e Gheerbrant (1999), se está “*Fechado*, o livro conserva seu segredo. *Aberto*, o conteúdo é tomado por quem o investiga” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 199, p. 555

O Professor possui a habilidade da leitura e sabe o poder do conhecimento: “Nunca, porém, vendia os livros, que ia empilhando num canto do trapiche, sob tijolos, para que os

ratos não os roessem. Lia-os todos numa ânsia que era quase febre. Gostava de saber coisas [...]” (AMADO, 1985, p. 29). Fechados, enquanto empilhados; abertos, quando os lia.

A escrita, contida no livro, ocupa o lugar da palavra: “João Grande ficou muito tempo atento à leitura. Para o negro aquelas letras nada diziam. O seu olhar ia do livro para a luz oscilante da vela e desta para o cabelo despenteado do Professor” (AMADO, 1985, p. 30). Para Chevalier e Gheerbrant (1999, p. 387), “Ela simboliza uma perda de presença: a escrita chega quando a palavra se retira”.

Contudo, para que haja um retorno à oralidade⁵⁰, é necessário o falante, ou seja, esse retorno se dá quando o Professor começa a contar as histórias para os ouvintes. Essa característica se encontra no Professor: “Aquele saber, aquela vocação para contar histórias, fizera-o respeitado entre os Capitães da Areia, se bem fosse franzino, magro e triste, o cabelo moreno caindo sobre os olhos apertados de míope” (AMADO, 1985, p. 30). É o Professor que estabelece o elo essencial “entre o grupo e a realidade, ajudando-os a crescer em contacto com a vida, competindo-lhe igualmente alimentar o imaginário ainda infantil dos meninos através da leitura de narrativas capazes de os transportar para universos irrealis, fruto da fantasia” (FERREIRA, 2015, p. 308).

Histórias, verdadeiras ou inventadas, eram contadas por aquele que, ao abrir um livro, transportava os Capitães para mundos distantes:

Apelidaram-no de Professor porque num livro furtado ele aprendera a fazer mágicas com lenços e níqueis e também porque, contando aquelas histórias que lia e muitas que inventava, fazia a grande e misteriosa mágica de os transportar para mundos diversos, fazia com que os olhos vivos dos Capitães da Areia brilhassem como só brilham as estrelas da noite da Bahia (AMADO, 1985, p. 30)

Nesse viés, Agostini (2005) complementa, em referência a representações dentro de um determinado grupo, que o mesmo “elabora uma representação de si mesmo, estabelece modelos de comportamento e encontra um campo fértil para a expressão de suas crenças comuns” (AGOSTINI, 2005, p. 26) Nesse enfoque, o Professor é responsável por conduzir o grupo a essa identidade comum, apresentando características próprias que estão presentes no imaginário social do professor.

Sob essa perspectiva é que surge a bondade, um traço marcante no Professor, que se manifesta quando ele encontra o Sem-Pernas: “Depois encontrou os Capitães da Areia (foi o

⁵⁰ Artigo que considera o uso da oralidade na escrita de Jorge Amado. A identidade social é um dos elementos da tradição oral, que está presente no romance *Capitães da Areia*. Para ampliar conhecimentos, ler: CÂMARA, Ricardo Pieretti. Oralidade e escrita na obra de Jorge Amado. In: Cacau, vozes e orixás na escrita de Jorge Amado. Biagio D’Angelo. Márcia Rios da Silva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 95-115.

Professor quem o trouxe, haviam feito camaradagem num banco de jardim) e ficou com eles” (AMADO, 1985, p. 34), ou quando cuidou do Pirulito, que ficou abandonado na rua, quando ainda era um bebê, ou na ocasião que, junto com João Grande, encontraram Dora e seu irmão, “O negro olhou. Evidentemente estava atarantado. O branco coçou o pescoço, espantando uma mosca. Botou a mão no ombro de Dora muito devagarinho, como se tivesse medo de a tocar: — Vem com a gente. A gente dorme num trapiche...” (AMADO, 1985, p. 149) ou, ainda, quando fez uma coleta para ajudar o dono do carrossel, “É preciso levar gasolina, gente, pro motor. O Professor (tinha vencido João Grande já em três partidas) fez uma coleta para comprarem dois litros de gasolina: — Eu levo”. Todas essas atitudes bondosas realizadas pelo Professor, diga-se de passagem, era em benefício de outros, fossem do grupo, ou não.

Empatia, é um sentimento demonstrado pelo Professor, quando ele lê uma notícia no jornal para o Sem-Pernas que, “rebentou em soluços, que deixaram os Capitães da Areia estupefatos. Só Pedro Bala e o Professor compreendiam, e este abanava as mãos porque não podia fazer nada” (AMADO, 1985, p. 115).

Ou, ainda, a empatia presente na conversa com o padre José Pedro:

— Padre, o senhor é um homem bom. — Teve vontade de dizer que o padre era bom como João Grande, mas pensou que talvez o padre se ofendesse se ele o comparasse ao negro. — Mas o que tem é que o Sem-Pernas e Volta Seca tão os dois trabalhando no carrossel. E a gente tá convidado — aí fez uma pequena pausa — pelo proprietário, que é amigo deles, pra andar à noite de graça. A gente não esquece do convite do senhor... — o Professor falava pausado, escolhendo as palavras, pensando que aquele era um momento delicado, adivinhando muita coisa, e Pedro Bala o apoiava com a cabeça. — Fica pra outra vez. Mas o senhor não vai zangar com a gente porque a gente não aceita? Não vai, não é? - e espiava o padre, cujo rosto agora estava novamente alegre (AMADO, 1985, p. 69).

A empatia, também, é identificada na personagem Conceição quando, ao ir ao Campo de Concentração para ajudar os retirantes, encontra o compadre Chico Bento. Após um triste silêncio, lhe falou “Compadre, vou ver se arranjo um ranchinho melhor para vocês” (QUEIROZ, 2008, p. 96).

A sabedoria é outro atributo do Professor que, segundo Lurker (1997), representava para os povos do Oriente antigo, “o mais elevado ideal de perfeição, pertencente ao Deus Supremo” (LURKER, 1997, p. 619).

Em sua interpretação, ela pode ser imaginada tanto no gênero feminino, quanto masculino. Sabedoria, luz e vida estão associados a ela e, a coruja, é o animal sagrado que a representa pois “vê na escuridão” (LURKER, 1997, p. 619).

No romance de Jorge Amado, há a ilustração da sabedoria do Professor, na ocasião em que “Pedro Bala, enquanto subia a Ladeira da Montanha, revia mentalmente seu plano. Fora arquitetado com a ajuda do Professor e era a coisa mais arriscada em que se metera até hoje” (AMADO, 1985, p. 91).

Até aqui, identificamos símbolos e atributos que, distribuídos por toda a obra, nos levam a compreender o processo de reconhecimento e legitimação, realizado pelos *Capitães da Areia*, ao reconhecerem João José como Professor.

O Professor é parte integrante do imaginário social daqueles meninos que, embora vivam às margens da sociedade e nunca tenham frequentado os bancos escolares, tem o imaginário do professor como uma realidade, que se manifesta de diferentes modos.

O imaginário da escola, como um lugar de aquisição de conhecimentos, é mencionado por Pedro Bala e pelo Professor: “Que é que tu sabe? Que é que eu sei? A gente nunca andou em escola... Eu tenho vontade de fazer a cara dos homens, a figura das ruas, mas nunca tive na escola, tem um bocado de coisa que eu não sei...” (AMADO, 1985, p. 117).

Ora, sabemos que o imaginário é constituinte das instituições pois, antes das instituições existirem concretamente, elas foram imaginadas. Assim acontece com a escola, com os hospitais, os reformatórios, as delegacias, as igrejas e com os espaços públicos, que são exemplos de instituições contidas nas obras. Cornelius Castoriadis (1982), assim se expressa:

Encontramos primeiro o simbólico, é claro, na linguagem. Mas o encontramos igualmente, num outro grau e de uma outra maneira, nas instituições. As instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica. Uma organização dada da economia, um sistema de direito, um poder instituído, uma religião existem socialmente como sistemas simbólicos sancionados (CASTORIADIS, 1982, p. 142).

Portanto, a cada frase, a cada menção do Professor, o imaginário está visível, como uma aura, que atravessa todo o entendimento e reconhecimento do grupo.

Sentimentos como a bondade, a empatia, a solidariedade, também reforçam e legitimam a imagem do Professor:

A riqueza das imagens simbólicas e a sua potencialidade inesgotável de instauração de sentido, repousam, também, no fato de serem produtos da emoção, motivo por que guardam vínculos com as profundezas da alma humana que, abandonando-se aos sentimentos, se manifesta com espontaneidade”. (MELLO, 2007, p.11)

Dito de outro modo, foi a partir de um imaginário coletivo que os *Capitães* investiram João José, em um dia qualquer, do papel de “Professor”, por meio da legitimação dos símbolos fornecidos pela sociedade.

Portanto, ele representa a expectativa, o reconhecimento e a consolidação de um papel social que integra comportamentos, sentimentos, atitudes e posturas que se esperam de um professor. Ele é o Professor, reconhecido e respeitado em sua coletividade, pela sua vocação em contar histórias, pela criatividade e pela disciplina; ele é bondoso, solidário, sábio, corajoso e possui empatia.

No tocante à dimensão do tempo para os *Capitães*, ele é medido pelos acontecimentos e está relacionado, diretamente, à idade dos meninos. À medida que eles crescem, fisicamente, suas atitudes mudam e saem à procura de novos caminhos e novos destinos:

Pedro sorriu. Era outro que ia. Não seriam meninos toda vida... Bem sabia que eles nunca tinham parecido crianças. Desde pequenos, na arriscada vida da rua, os Capitães da Areia eram como homens, eram iguais a homens. Toda diferença estava no tamanho (AMADO, 1985, p. 208).

A projeção de esperança e sonhos coletivos, começam a tomar forma entre os *Capitães*, expressa nas palavras de Pedro Bala ao prever que, um dia, o Professor irá contar suas histórias como pintor, “- Um dia tu ainda bota um bocado de pintura numa sala da Rua Chile, mano. Sem escola, nem nada. Nenhum destes bananas da escola faz uma cara como tu... Tu tem é jeito...” (AMADO, 1985, p. 118). Baczko (1986), menciona:

Esses imaginários intervêm activamente na memória colectiva, para a qual, como dissemos, os acontecimentos contam muitas vezes menos do que as representações a que dão origem e que os enquadram. Os imaginários sociais operam ainda mais vigorosamente, talvez, na produção de visões futuras, designadamente na projecção das angústias, esperanças e sonhos colectivos sobre o futuro (BACZKO, 1986, p. 312).

A reflexão efetuada até o momento, nos conduz para o universo da educação permeado pelo imaginário social em que o professor, enquanto sujeito, se torna a personagem principal. Pelo exposto, no primeiro capítulo de nossa pesquisa, referente à abordagem histórica, constatamos que, inúmeras vezes, o papel delegado ao professor não caminha em paralelo com a legislação e, tampouco, com as oportunidades de formação.

Constata-se que, no recorte dos anos 20-30, novas ideias pedagógicas surgiram, especificamente divulgadas pelos intelectuais da Escola Nova. Reformas educacionais foram

realizadas em vários estados da Federação, como já verificamos. Na Bahia, através de Anísio Teixeira, aconteceu a reforma da instrução pública que incluiu no currículo primário, a disciplina de Introdução ao Desenho, cujo objetivo era preparar a criança para a vida. Podemos, talvez, pensar que era essa a escola de desenho que o Professor desejava frequentar.

No Ceará, a reforma aconteceu por meio das ações do educador Lourenço Filho, que alterou, positivamente, os cursos de formação de professores, incluindo as escolas normais que, poderia ser, a escola onde Conceição cursou o magistério. Em Minas Gerais, estado do professor Abdias, ocorreram reformas na educação, através de Mário Casassanta, onde existia, em Belo Horizonte, uma das poucas universidades do Brasil. Dentre as mudanças significativas do Governo Vargas, ocorre a criação do Ministério da Educação e da Saúde, a organização do ensino profissionalizante e a reforma do ensino superior, todas com o objetivo de realizar mudanças na educação e na formação de novos professores. Talvez, essas reformas tenham atingido a escola normal da Madalena.

Desse modo, não podemos ignorar que a legitimação do papel do professor, em diferentes momentos históricos do Brasil, está imbricada, também, com as políticas públicas direcionadas à educação e, principalmente, com a formação de professores. Interessante ressaltar que, somente a partir da Constituição de 1934, aconteceu a obrigatoriedade de recursos específicos para o ensino, que favoreceu, assim a implantação de cursos superiores para a formação do magistério para o ensino secundário (PILETTI, 2000, p. 119).

Não resta dúvida que a formação de professores possibilita ao professor, seja em conjunto com seus pares ou com todos os agentes envolvidos nesse processo, assumir a sua identidade e legitimar o seu papel de professor. Isto é, a definição do que ele faz ou de quem ele é, irá transitar, necessariamente, pelo imaginário de professor que construímos.

Nessa perspectiva, aceitamos a professora Conceição e a professora Madalena, por serem formadas em uma escola normal. Identificamos, e aceitamos também, atributos e características que estão presentes no professor Clarimundo e no professor Abdias, como aquele que lê, que estuda e que escreve. Reconhecemos, assim, nas professoras escritoras a legitimação do papel social pois, saber ler e escrever é um poder que, conforme o contexto, é a ponte entre classes letradas e iletradas (ZILBERMAN, 2004, p. 74).

Conceição, além das diferentes leituras, escreve livros, inclusive na área de Pedagogia; Madalena, lê livros de diversas áreas e escreve artigos para revistas. Clarimundo, é metódico, disciplinado e está constantemente estudando, sendo conhecedor de vários assuntos; ele escreve um livro científico. Abdias, leitor de diferentes obras, é profundo conhecedor de literatura e, por apresentar aptidão para o magistério, torna-se professor.

E, assim, todas as personagens mencionadas acima, estão inseridas em uma instituição de ensino, uma escola, com uma organização escolar, que tem seus sujeitos e os seus respectivos papéis sociais (professor, aluno, diretor, supervisor, etc.).

Reconhecer a escola, nesse aspecto, como uma instituição formal de ensino implica, em tempos atuais, também estabelecer o seu papel enquanto componente do imaginário social do professor. Através dessa visão, “a escola passa a se repensar na sua perspectiva e deixa de ter apenas a responsabilidade com a formação de massa, tornando-se um elemento para a transformação social (GROCHOSKA, 2011, p. 22).

De toda forma, o modo como compreendemos e concebemos a educação, implicará na concepção do imaginário acerca do professor, afetando, também, o imaginário social de aluno e de escola, bem como, o papel que é atribuído a eles.

Assim, “a atividade docente, bem como as demais atividades profissionais, não escapa das influências do mundo simbólico que vivemos. Somos seres simbólicos e, como tais, nos movemos no mundo. Um mundo que ao mesmo tempo nos constrói e é por nós construído” (ANTUNES, 2004, p. 2). Nesse sentido é que o imaginário social do professor, permeia as relações sociais nos grupos que estamos integrados, sendo constituído de toda a porção simbólica.

Segundo as palavras de Oliveira (2014), “A dimensão simbólica da educação e da pedagogia recoloca os sujeitos da educação a partir da sua cultura, da sociedade, das suas emoções, das suas vivências, dos sonhos, mitos e ritos. Subjetividade e objetividade estão imbricadas.” (OLIVEIRA, 2014, p. 30). Nessa relação há um “vir a ser” presente nas nossas práticas do dia a dia e em nossas perspectivas futuras.

Amado (1985, p. 195) relata: “Nessa noite, Professor não acendeu vela, não abriu livro de história. Ficou calado quando João Grande veio para seu lado. Arrumava suas coisas numa trouxa. Quase tudo era livro”. Conforme essa narrativa, o Professor que, em meio aos *Capitães* é respeitado e reconhecido, irá assumir o papel de porta-voz daqueles meninos e será respeitado, e reconhecido, como o pintor João José.

A transposição natural, de um papel social para outro, ocorre quando o Professor percebe que, em meio a sua coletividade, ele não é mais necessário. Sua importância permanece, seus conhecimentos e habilidades continuam presentes, mas, a instituição se transformou; os *Capitães* cresceram e saem em busca de novos horizontes e de novas aventuras. E, assim, o Professor se transforma, se adapta, se constrói e se reconstrói, representando o ciclo da vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel social do professor, que surge de um imaginário social, foi o objeto dessa pesquisa, em obras da literatura brasileira, no recorte da década de 30. O *romance de 30* foi um movimento que gerou, nas palavras de Candido (1989, p.) “uma unificação cultural” pois, o que ocorria antes, a nível regional, passou a acontecer a nível nacional. Muitas transformações e inovações surgiram nesse período, em diferentes segmentos. Transformações no meio artístico, na literatura, nos estudos históricos, culturas e sociais, na educação e na política, foram acontecimentos significativos.

Dessa forma, com a ênfase no segmento educacional, é desenvolvido o primeiro capítulo dessa pesquisa, que discorre sobre o histórico da educação brasileira ou da educação no Brasil, que se caracterizou com traços de educação europeia, considerando que éramos colônia de Portugal.

No período de desenvolvimento e da independência do Brasil, as concepções de educação e, conseqüentemente, as legislações, foram surgindo e se adequando a realidade brasileira, mas, ainda, conforme os interesses da classe dominante.

Ainda, no período imperial, a educação era voltada, principalmente, para a elite da sociedade, que privilegiava aos mais abastados. Com o advento da República, surgem novos ideais, novas ideologias e um novo imaginário, que estava em construção, que contribuiu para que os conceitos de educação, de escola e de professor fossem reformulados.

A partir do início do século XX, em relação ao segmento da Instrução Pública, muitas reformas foram realizadas, em diferentes níveis de ensino, sob a influência do movimento denominado Escola Nova. Os ideais dos educadores e reformadores provenientes da década de 20, inspiraram reformas em muitos estados da federação onde, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, eram ideais a serem implantados. O aspecto da formação e da capacitação de professores foi amplamente incentivado através da criação de cursos superiores, nas Universidades e nos Institutos de Educação.

Aliado a esse incentivo pedagógico surge, nessa época, no cenário político do país, o início de um governo populista que, futuramente, se transforma em uma ditadura. Em contrapartida, vertentes anarquistas, socialistas e comunistas, emergem nessa conjuntura social que, por conta de sua ideologia, torna-se a oposição do governo vigente, nos anos 30.

O período literário da década de 30 é considerado como, nas palavras de Bosi (2015), “o momento talvez mais fecundo da narrativa brasileira”, que apresentou grandes autores que, em suas obras, mostraram diferentes retratos do Brasil. Nesse recorte do romance da década

de 30, escolhemos cinco autores de obras desse período, que trazem a figura do professor como personagens centrais. Nessa seleção, temos Madalena, em *São Bernardo*; Conceição, em *O quinze*; Clarimundo, em *Caminhos cruzados*; Abdias, em *Abdias*, os quais, são os romances selecionados para servir de comparação com a obra principal, *Capitães da areia*, de Jorge Amado.

Nos quatro primeiros romances, existem professores que lecionam ou lecionaram em uma instituição formal, isto é, em escolas, colégios e, até mesmo, atendendo alunos de forma individual. Esses professores, reconhecidos pelos membros da coletividade que estão inseridos, apresentam muitas características que remetem ao imaginário de professor.

As habilidades de ler e de escrever constituem um diferencial entre o mundo dos alfabetizados e não alfabetizados. O repertório de diferentes objetos (livros, óculos, velas, lâmpadas), os olhos míopes (que remetem aos óculos), interpretados de modo simbólico, também são constituintes do imaginário do professor. Qualidades como bondade, empatia, conhecimento, sabedoria, inteligência, apontam aos professores, sendo indicadores que remetem ao papel social do professor. A arte de contar histórias e ensinar a contá-las, são atribuições inerentes ao professor, porque assim estão instituídos no imaginário como características e funções desse papel social.

Esses quatro professores, com sua formação ou incorporação no magistério, servem de parâmetro para o reconhecimento da legitimidade do menino chamado João José como professor entre seus amigos, no romance *Capitães da areia*, de Jorge Amado. No enredo, ele recebeu, da parte dos Capitães, o nome de Professor, por ser o único no grupo que sabe ler e escrever. Por meio da sua habilidade em contar histórias, ele conquistou o reconhecimento e o respeito.

O romance é carregado de símbolos que estão presentes no imaginário do professor. Pelo fato de os Capitães da Areia constituírem uma “sociedade paralela” dentro da sociedade que os exclui, o Professor somente é reconhecido em sua coletividade restrita. Esse fato é comprovado no momento em que o Professor, depois de desenhar um homem com um sobretudo, é agredido por ele, por não gostar de seu desenho. Para o homem, o menino representava mais um dos meninos de rua, um delinquente, indigno de conversar.

O Professor de Jorge Amado, enquanto permanece em seu meio, é reconhecido e legitimado em seu papel social, porque apresenta características coerentes com um imaginário de professor. Quando alguém do grupo o apelidou de Professor, o seu nome, João José, deixou de existir. Houve, a legitimação do papel social, com a incorporação de todos os elementos que compõem o seu imaginário. No momento em que ele percebe que a sua

instituição (paralela) está se transformando, ao se afastar da sua coletividade, de forma natural, ele assume um outro papel, voltando a utilizar o seu nome, que é a sua identificação, para se transformar no pintor famoso chamado João José.

De igual maneira, quando comparamos os professores (Abdias e Clarimundo) e as professoras (Madalena e Conceição) dos outros romances, concluímos que há conformidade entre os professores instituídos e o Professor legitimado dos Capitães da Areia.

Assim Oliveira (2014) se expressa referente a aproximação entre o imaginário e a educação:

O imaginário como um outro olhar para as questões educacionais representa uma outra dimensão, ainda pouco explorada pelos dispositivos de formação de professores, na perspectiva do conhecimento daquilo que dá significado à existência da instituição escolar, aos sentidos construídos pelos sujeitos que a vivem, e mesmo aos deslocamentos de sentidos. (OLIVEIRA, 2014, p. 27-28).

Nossa pretensão é que, com o término desse estudo, novas perspectivas e novos horizontes se ampliem. Que esse estudo contribua para elucidar e estimular novas pesquisas sobre os imaginários sociais, conscientes de que estamos imersos em um mundo de símbolos.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Agostinho Luis. **O Pampa na Cidade: O Imaginário Social da Música Popular Gaúcha**. 2005. 194 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras e Cultura Regional, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2005.
- ALVES, Marcio Miranda. **A imprensa como fonte de pesquisa e representação em O tempo e o vento, de Erico Verissimo: técnica de narrativa e implicações estéticas**. 2013. 427 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- AMADO, Jorge. **Capitães da areia**. 61. ed. Rio de Janeiro: Record, 1985.
- _____. **Navegação de cabotagem: apontamentos para um livro de memórias que jamais escreverei**. 2. ed. Rio de Janeiro, Record, 1993.
- ANJOS, Cyro dos. **Abdias**. 6. ed. São Paulo: Globo, 2008.
- ANTUNES, Helenise Sangoi; OLIVEIRA, Valeska Fortes de Oliveira & BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. Imaginário, representações sociais e formação de professores (as): entre saberes e fazeres Pedagógicos. **Revista do Centro de Educação**. v. 19, n. 2, 2004.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 354 p.
- BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: **Einaudi**, Lisboa, v. Anthropos-Homem, n. 5. 1986.
- BASTOS, Maria Helena Camara. A educação como espetáculo. In: **Histórias e memórias da educação no Brasil**. STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2. ed. 2005, p. 116-131.
- BASTOS, Maria Helena Camara. COLLA, Anamaria Lopes. A idealização do professor na representação da docência. Retratando mestres. In: **A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria**. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 465-484, 2004.
- BERNARDI, Francisco. **As bases da literatura rio-grandense: história, autores, textos**. 2. ed. Porto Alegre: AGE, 1997.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1985.
- _____. Uma caixa de surpresas: nota sobre a volta do romance de 30. In: **Teresa Revista de Literatura Brasileira** / área de Literatura Brasileira. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, n. 16, p. 16, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa, Ed. Bertrand, 1989.

BRASIL. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. **Código dos Menores**. Brasil, Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 maio 2018.

BUENO, Luís. **Uma história do romance de 30**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

CÂMARA, Ricardo Pieretti,. Oralidade e escrita na obra de Jorge Amado. In: **Cacau, vozes e orixás na escrita de Jorge Amado**. Biagio D'Angelo. Márcia Rios da Silva. Porto Alegre: EDIPUCRS. p. 95-115, 2013.

CANDIDO, Antonio. **Educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

_____. A personagem do romance. In: **A personagem de ficção**. Antonio Candido et al., 11. ed. São Paulo: Perspectiva. p. 51-80, 2005.

_____. **Ficção e confissão**: ensaio sobre a obra de Graciliano Ramos. 3.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Escola, memória, historiografia**: a produção do vazio. São Paulo em Perspectiva, 7 (1): 10-15, janeiro/março, 1993.

_____. Reformas da instrução pública. In: **500 anos de Educação no Brasil**. Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho, Cynthia Greive Veiga (Orgs.). 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 225-251, 2010.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

CECCAGNO, Douglas. **Ovelhas Merinas: Malditas Feras**: O imaginário social no teatro de Qorpo-Santo. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras e Cultura Regional, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2006.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados**. Vol. 11, n. 5. São Paulo: USP, 1991

CHAVES, Flávio Loureiro (org.). **O contador de histórias**: 40 anos de vida literária de Erico Verissimo. Porto Alegre: Globo, 1978.

_____. **Ponta de estoque**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2006

CHAVES, Vania Pinheiro; MONTEIRO, Patricia (Org.). **100 anos de Jorge Amado: O escritor, Portugal e o Neorrealismo**. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2015. 816 p.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

CIRLOT, Juan-Eduardo. **Dicionário de símbolos**. São Paulo: Moraes, 1984.

COUTO, Ana Cristina Ribeiro. **Ensino fundamental**: caminhos para uma formação integral. Curitiba: Ibpx, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: **500 anos de Educação no Brasil**. Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho, Cynthia Greive Veiga (Orgs). 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica. p. 567-584, 2010.

DACANAL, José Hildebrando. **O romance de 30**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**. São Paulo: Ática, 1999, p. 17.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

ELKIN, Frederick. **A criança e a sociedade**: o processo de socialização. Trad. A. Blaustein. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1968. p. 32.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: **500 anos de Educação no Brasil**. Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho, Cynthia Greive Veiga (Orgs). 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 135-150, 2010.

FERREIRA, Carla. Compreender o outro: a herança pedagógica dos Capitães da Areia. In: **100 anos de Jorge Amado: o escritor, Portugal e o Neorrealismo**. (Orgs) Vera Pinheiro Chaves. Patrícia Monteiro. Lisboa, CLEPUL, p. 299-310, 2015.

FIGUEIREDO, Ediliane Lopes Leite de. **Beecher Stowe e Jorge Amado – Da cabana ao trapiche**: Uma visão jusliterária da injustiça social. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2011.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**: da colônia ao governo Lula. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

GOLDSTEIN, Norma Seltzar. **Cadernos de leituras**: A literatura de Jorge Amado. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

GOMES, Álvaro Cardoso. NEVES, Sonia Regina Rodrigues. **Jorge Amado**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1990. (Literatura Comentada)

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **Organização escola**: perspectivas e enfoques. Curitiba: Ibpx, 2011.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

HOGRAEFE, Renata Paltrinieri. **Capitães da Areia: um estudo comparado entre os Amados – literatura e cinema em diálogo**. PPG em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, USP, 2015.

LAFETÁ, João Luiz. O mundo à revelia. In: **São Bernardo**. Graciliano Ramos. 36. ed. Rio de Janeiro, Record. p. 189-213, 1980.

_____. **1930: a crítica e o modernismo**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2000.

LURKER, Manfred. **Dicionário de simbologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LUZ, Jadson Santana da. SILVA, Márcia Rios da. Pelas mãos dos capitães: o delito como crítica social. In: **Cacau, vozes e orixás na escrita de Jorge Amado**. D'ANGELO, Biagio. SILVA, Márcia Rios da. (Orgs.) Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987. (trad. Cristina M. V. França)

_____. **O imaginário é uma realidade**. Revista Famecos, Porto Alegre, n.15, agosto 2001.

MALFITANO, Ana Paula Serrata & ADORNO, Rubens de Camargo Ferreira. Infância, juventude e vivências nas ruas: entre o imaginário da instituição e do direito. In: **Imaginário**, São Paulo, v. 12, n. 12, p. 15-33, jun. 2006.

MASINA, Léa. Xarqueada, de Pedro Wayne: um paradigma do romance gaúcho de 30. In: **A geração de 30 no Rio Grande do Sul: literatura e artes plásticas**. Léa Masina, Myrna Bier Appel (Orgs.). Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS. p. 109-130, 2000.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo saquarema**. São Paulo: HUCITEC, 1987.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. **Mito e literatura**. Ciências e letras. Porto Alegre, n. 42, p. 9-19, jul-dez. 2007.

MOISÉS, Massaud. **A literatura brasileira através dos textos**. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: **500 anos de Educação no Brasil**. Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho, Cynthia Greive Veiga (Orgs.). 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica. p. 371-398, 2010.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário, cotidiano e educação: por uma ética do instante**. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, p. 18-31, maio/agosto 2014.

- PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: **500 anos de Educação no Brasil**. Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho, Cynthia Greive Veiga (Orgs.). 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 43-59, 2010.
- PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino médio**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- PRADO, Décio de Almeida. A personagem no teatro. In: **A personagem de ficção**. Antonio Candido *et al.*, 11. ed. São Paulo: Perspectiva. p. 81-102, 2005.
- QUEIROZ, Rachel de. **O Quinze**. 85. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. 36. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- RITZKAT, Marly Gonçalves Bicalho. Preceptoras alemãs no Brasil. In: **500 anos de Educação no Brasil**. Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho, Cynthia Greive Veiga (Orgs.). 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 269-290, 2010.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SCHEFFEL, Marcos. **Da janela do Clarimundo**: a condição do intelectual em Erico Verissimo. *Teresa revista de Literatura Brasileira*; São Paulo, p. 75-90, 2015.
- SCHUELER, Alessandra Frota de. **De mestres-escolas a professores públicos**: histórias de formação de professores na Corte Imperial. *Educação Porto Alegre – RS*, ano XXVIII, p. 333 – 351, Maio/Ago. 2005.
- SPERB, Paula & ARENDT, João Claudio. A destruição dos livros, o fim da escrita e a sociedade hiperespetacular: o futuro da obra de Jorge Amado. **Sociopoética**, Campina Grande, n.12, 27-47, jan-jun., 2014.
- SPERB, Paula. **Mestiçagem e teorias raciais em Tenda dos milagres, de Jorge Amado**. 2012. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Cultura e Regionalidade, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.
- _____. **A recepção de Jorge Amado no New York Times (1945-2001)**. 2017. 327 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras Cultura e Regionalidade, Mestrado em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017.
- STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs). 2. ed. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TAMBARA, Elomar. **Profissionalização, escola normal, e feminilização**: Magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, pelotas, n. 3, p. 35-57, abr. 1998.

TANURI, Leonor M^a. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação: 500 anos de Educação**. Editores Associados, n. 14, mai/jun/jul/ago. p. 61-88, 2000.

_____. A formação docente no Brasil: história e política.. In: **Educação e Filosofia**. n. 34, jul/dez. p. 259-264, 2003.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **A escola e a república**. RBHE, Campinas-SP, n. 1, p. 143-178, jan./abr. 2011.

VERISSIMO, Erico. **Caminhos cruzados**. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1939.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. In: **500 anos de Educação no Brasil**. Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho, Cynthia Greive Veiga (Orgs). 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 497-517, 2010.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: **500 anos de Educação no Brasil**. Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho, Cynthia Greive Veiga (Orgs). 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 95-134, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Práticas de gestão e feminização do magistério**. Cadernos de Pesquisa, n. 126, p. 609-634, set./dez. 2005

ZILBERMAN, Regina. **Literatura e história da educação**: representações do professor na ficção brasileira. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 15, p. 73-78, abr. 2004.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. SANTOS. Salete Rosa Pezzi dos. (Orgs). **Multiplicidade dos signos**: diálogos com a literatura infantil e juvenil. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004.