

A PROFISSÃO DOCENTE APREENDIDA NA E PELA LITERATURA AUTORREFERENCIADA

Questões educacionais, históricas, sociais e subjetivas em O calvário de uma professora

CALLES, Diva Cleide¹

RESUMO: Tendo como fonte a obra *O calvário de uma professora* (1928), de Dora Lice (pseudônimo de Violeta Leme), que oferece um panorama da escola primária em São Paulo no início do século XX, o presente artigo se insere na linha de pesquisa em que narrativas literárias autorreferenciadas, nas quais se valoriza a voz do professor, recuperaram-se e tornam-se perenes memórias pessoais, profissionais e educacionais. Na forma escrita, essas narrativas constituem uma materialidade ideológica que pode interferir na construção da própria história da profissão docente e do campo educacional. Tais obras relacionam literatura, memória, experiência e história, aliando, desse modo, a dimensão literária à histórica. Trata-se de produção literária considerada como prática social, que possibilita a reflexão sobre a realidade como espaço onde o sujeito vive seus conflitos e anseios. Com base na singularidade, a obra autorreferenciada apreende a realidade tanto como construção histórica e social, quanto como constituição subjetiva, possibilitando esquadrihar o sentido coletivo, social e histórico.

PALAVRAS-CHAVE: literatura autorreferenciada; profissão docente; memória individual e coletiva

ABSTRACT: Taking the book *O calvário de uma professora* (1928), by Dora Lice (Violet Helm's pseudonym), as the source of that research, as it offers an overview of the elementary school in São Paulo in the early twentieth century, the present article is comprised to the self-referential literary studies, in which the narratives make the teachers' voices heard, recover reminiscences and make personal, professional and educational memories forever lasting. In written form, these narratives constitute an ideological materiality which may interfere in the building up of the teaching profession and educational field history. These works relate literature, memory, experience and history, combining thereby the literary dimension to the historical one. Literary production is considered as a social practice, which enables reflection on reality as a place where the subject lives his conflicts and anxieties. Based on the singularity, self-referential texts perceive reality both as a social and historical construction, and as a subjective one, and that makes it possible to scrutinize the collective, social, and historical meaning.

KEY WORDS: self-referential literature; teaching profession; individual and collective memory

O presente artigo se insere na linha de pesquisa desenvolvida em minha tese de doutorado, na qual são analisadas obras literárias autorreferenciadas² que lidam com a figura do

¹ Graduada em Letras (Português e Inglês), FFLCH-USP, Mestre em Teoria Literária e literatura Comparada, FFLCH-USP, Doutora em didática, Práticas Escolares e Teorias de Ensino, FE-USP.

² Nesse âmbito de produções literárias, incluem-se biografias, autobiografias, diários, memórias, cartas, relatos de experiência pessoal do próprio autor ou narrativas elaboradas sobre fatos reais.

professor (CALLES, 2012). Em tais narrativas, a realidade é apreendida tanto como construção histórica e social, quanto como constituição subjetiva, isto é, a partir de diferentes lugares subjetivos, “[...] nos quais o eu encontra refúgio e se converte em elemento de referência” (VIÑAO FRAGO, p.337). Sendo a produção literária considerada como prática social, possibilita-se a reflexão sobre a realidade como espaço onde o sujeito vive seus conflitos e anseios, oferecendo-se, no presente caso, um panorama da escola primária em São Paulo no início do século XX. A fonte para essa pesquisa, **O calvário de uma professora**, foi escrita por Violeta Leme sob o pseudônimo de Dora Lice, publicada em 1928 pelo Estabelecimento Graphico Irmãos Ferraz, que também editava revistas de ensino.

Pela via ficcional, são perscrutadas as representações do magistério e levantadas questões fundamentais sobre educação, ensino e a constituição da carreira docente, como: a formação e as condições de trabalho das professoras, a relação com os superiores (diretores, inspetores) e colegas de profissão, com as comunidades em que se inserem as escolas, a situação do ensino em São Paulo, em especial nas escolas rurais, as reformas do ensino e as políticas educacionais³. Vêm à tona as condições de vida e de trabalho das professoras, sobretudo em escolas isoladas, bem como conflitos entre as representações veiculadas pelos órgãos de administração escolar, das instâncias políticas e das pessoas comuns, concernentes à educação feminina e à figura da professora. A par disso, desvenda-se a identidade pessoal e profissional da personagem central, Hermengarda, e representação literária da professora primária pública paulista. Narrativa sobre eventos históricos, sociais e educacionais, **O calvário de uma professora** se indicia como testemunho histórico e fonte documental.

Todavia, cabe aqui a ressalva de Pierre Bourdieu, em “A ilusão autobiográfica” (2005). O sociólogo francês pondera que essas narrativas apontam para uma noção de vida como um conjunto coerente e orientado de acordo com uma cronologia, uma ordem lógica, partindo de um princípio a um *telos*, um caminho, um percurso, uma estrada, “um deslocamento linear unidirecional”, num processo de tácita aceitação da filosofia da história com o sentido de sucessão de eventos históricos. Bourdieu avalia que a narrativa de vida submetida a uma seleção de acontecimentos significativos pode não se constituir num documento que corresponda ao

³ Na década de 1920 não havia ainda um sistema organizado de educação pública. Várias reformas educacionais ocorreram: (a) 1920-1920 – Sampaio Dória (em São Paulo); (b) 1922-1923 – Lourenço Filho (no Ceará); (c) 1924 – Anísio Teixeira (na Bahia); (d) 1925-1928 – José Augusto Bezerra de Menezes (no Rio Grande do Norte); (e) 1927-1928 – Lisímaco Costa (no Paraná) e Francisco Campos (em Minas Gerais); (f) 1927-1930 – Fernando de Azevedo (no Distrito Federal). Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial/ReformasEducacionais>>. Acesso: mar.15.2012.

que, de fato, ocorreu na realidade, descontínua, aleatória e imprevisível. Ele acrescenta que se trata de uma tentativa de encontrar e acatar a criação artificial o fato de autores de obras autorreferenciadas e memorialistas procurarem atribuir coerência, razão, lógica retrospectiva e prospectiva, consistência e constância, além de relações aceitáveis de causa e efeito (BOURDIEU, 2005, p.74-5).

De qualquer forma, reconstruções literárias sobre um conjunto de fatos, que apresentam maior ou menor aproximação com a realidade, podendo reproduzir episódios imaginários e representações sobre uma história idealizada, têm sido objeto e fonte de pesquisas em educação. Para estabelecer fronteiras entre os modos discursivos fictícios e os modos discursivos factuais, é possível recorrer à concepção de pacto ou contrato autobiográfico entre o narrador e o leitor desenvolvida por Phillippe Lejeune (2008), para quem o autobiográfico se estabelece como um gênero contratual, implícito e determinante do modo de leitura do texto. Conforme Lejeune, o autor de uma obra autobiográfica ou autorreferenciada se compromete a ser o mais fiel possível aos fatos narrados, permitindo ao leitor se apossar dos fatos narrados como ficcionalmente verossímeis. Tal pacto só é possível se houver uma afirmação no texto da identidade do nome (autor = narrador = personagem), pois todas as formas de pacto manifestam a intenção de honrar sua firma.

Sendo ficção, contudo, a obra não está isenta de artimanhas encobridoras na superfície discursiva. Coenunciador, o leitor necessita desconfiar das intenções enunciativas do narrador. Diante dos modos de subjetivação do narrado, diante da mobilidade do relato sobre o que foi vivenciado, o leitor pode respeitar o pacto, tal como proposto por Lejeune, acatar o que é narrado como verossímil. No entanto, pelo envolvimento subjetivo nos fatos representados, pelo aspecto fragmentário de toda memória, pela impossibilidade de reconstituição de um todo, pelas diversas mediações da reconstituição do passado, como coenunciador, esse leitor deve estar atento às entrelinhas, às pistas emergentes na superfície discursiva como artifícios narrativos.

Igualmente, várias são as especificidades desse tipo de textos autorreferenciados que relacionam literatura, memória, experiência e história, aliando, desse modo, a dimensão literária à histórica, cada uma delas demandando condições de produção diferentes. Nesse tipo de obra, deseja-se recuperar e tornar perenes memórias pessoais, profissionais e educacionais, as quais, na forma escrita, constituem uma materialidade ideológica que pode interferir na construção da própria história da profissão docente e do campo educacional, valorizando-se a voz do professor. De qualquer modo, com base na singularidade, textos autorreferenciados possibilitariam esquadriñar o sentido coletivo, social e histórico.

Relevante na constituição do fazer literário, o narrador existe no mundo da história, esfera alternativa por ele criada. Porque entidade discursiva que define como será contada a história, marcando não apenas implicações estruturais (como personagens, cenários e eventos componentes da ficção), mas temáticas e de sentidos, o narrador interage com as outras duas entidades, o autor e o leitor, os quais habitam o mundo real. O leitor interpreta, compreende e recria a história. Antecipando-se à representação imaginária do enunciatário-leitor ao se identificar com o enunciador, o autor subentende e institui em seu texto um determinado destinatário, hábil para interpretar seu discurso. O leitor preenche as possibilidades criadas pelo autor, multiplica as opções de leitura, eventualmente oferecendo novos caminhos. Quando da leitura, cada um desses destinatários constrói um discurso específico, povoado por outras tantas vozes enunciativas, podendo até levar ao pé da letra todas ou parte das formações discursivas emitidas pelo narrador (CALLES, 2012).

Em **O calvário de uma professora**, esse coenunciador é interpelado e instado a interatuar com o narrador, por questionamentos elaborados a partir da própria reflexão do enunciatário do discurso em interação com a pluralidade enunciativa do texto. Na constituição da narrativa, imbricadas no discurso coexistem várias instâncias enunciativas. Para tratar dessas vozes na enunciação, cabe recorrer a Bakhtin (1992), para o qual a verdadeira substância da língua está no fenômeno social da interação verbal, sendo o dialogismo o princípio constitutivo fundamental da linguagem, que designa as relações que todo enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente e com os futuros enunciados que poderão ser efetivados pelos destinatários desses primeiros enunciados⁴. Vale dizer, pela presença de sujeitos diversos em um mesmo enunciado, várias vozes se exprimem sem que uma seja dominante. Assim, polifonia refere-se à qualidade de todo discurso estar tecido pelo discurso do outro, de toda fala estar atravessada pela fala do outro. Desse modo, dialogismo e polifonia pressupõem a interdiscursividade e a presença de diversas instâncias enunciativas, pois todo enunciado é direcionado a alguém e dialoga com outros discursos. Como consequência do dialógico⁵, da

⁴ Também de acordo com Bakhtin (1992), *polifonia* se refere ao romance *polifônico*, caracterizado pelo não acabamento, inconclusibilidade, sujeito a mudanças e apresentando personagens num processo de evolução que não se fecha ou se conclui; em oposição a romance *monológico*, caracterizado pela intervenção soberana do escritor, acabamento, conclusividade, não liberdade ficcional das personagens. A despeito dessas vozes na superfície discursiva, **O calvário de uma professora** não se constitui como romance polifônico, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, pois é o próprio narrador que assume as pretensas vozes, delas se valendo em inúmeras artimanhas da narrativa. Cabe ao leitor desvendá-las.

⁵ Refere-se ao conceito emprestado ao Círculo de Bakhtin, entre outras linhas teóricas, pela Análise do Discurso de linha francesa, surgida na França, na década de 1960, de inspiração psicanalítica e marxista sobre linguagem e seu funcionamento e sobre como se estrutura discursivamente o social, considera como parte constitutiva do sentido o contexto histórico-social e as condições em que o texto foi produzido.

pluralidade de fontes enunciativas inseridas no discurso, decorre a não unicidade do sujeito, mas a heterogeneidade discursiva⁶ (MAINGUENEAU, 2002a e 2002b).

Sendo a própria linguagem heterogênea na sua constituição, e sendo a materialidade do discurso de natureza linguística, de acordo com Authier-Revuz (1998), cabe considerar o discurso como heterogêneo também. Conforme a autora, a heterogeneidade enunciativa é constitutiva do sujeito falante e de seu discurso, isto é, uma vez que a exterioridade habita em ambos (o sujeito e o discurso), neles aparece o outro. Para fundamentar seu pensamento, a autora, remetendo ao dialogismo bakhtiniano, recorre a trabalhos que tomam o discurso como produto de interdiscursos, bem como àqueles que abordam o sujeito e sua relação com a linguagem sob o ponto de vista da psicanálise, particularmente a leitura de Freud feita por Lacan. Na perspectiva da psicanálise de orientação lacaniana se produz a dupla concepção de uma fala fundamentalmente heterogênea e de um sujeito dividido. Por meio da polifonia não intencional de todo discurso, podem-se tentar recuperar indícios do inconsciente, pois, sob as palavras, outras palavras são ditas. Esta concepção do discurso atravessado pelo inconsciente se articula àquela do sujeito que não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, mas descentrado, dividido e clivado (AUTHIER-REVUZ, 1998).

Em **O calvário de uma professora**, o narrador traz à superfície discursiva não apenas a voz da protagonista Hermengarda, como também, por meio de diversos personagens, vozeares sociais constitutivos daquele momento histórico-social. Dessa forma, vozes inextricavelmente cruzadas e atravessadas são trazidas à tona, possibilitando a emergência do *outro* construído no discurso. A par disso, uma história de vida é convertida em narrativa ficcional, pela mediação da subjetividade da memória, com vínculos à realidade vivida. O passado é incorporado ao presente por meio da linguagem, que aproxima no mesmo espaço histórico e cultural representações ou símbolos da experiência passada evocada e presentificada.

Outro aspecto a considerar, em **O calvário de uma professora**, refere-se ao narrador trazer à tona não apenas suas memórias individuais, mas também as memórias sociais e coletivas, ambas indissociáveis. Os quadros sociais estruturam nossa memória, inserindo-a na memória da coletividade a que pertencemos, de modo que seja viável evocar e localizar lembranças para reconstrução do que chamamos reminiscência. Visando examinar os procedimentos memorialísticos subjacentes à narrativa literária em questão, é válido abordar a

⁶ São monológicos apenas na forma exterior mesmo os discursos emanados de um único locutor; na sua estrutura interna e semântica, são essencialmente dialógicos, comportando vozes de outros tantos enunciadores.

teoria psicossocial de Maurice Halbwachs, que se ocupa tanto do papel social da memória na vida dos sujeitos, quanto das determinações sociais do presente que fazem evocar experiências do passado e trazê-lo reconstruído com imagens e ideias de hoje. É esse um passado recomposto pelo que povoa a consciência atual; presentificado, não mais aquele passado vivido. Não são as mesmas percepções, tampouco os mesmos sujeitos. Mudam também ideias, juízos, valores, a própria realidade e até mesmo os sonhos (HALBWACHS, 2006).

Ainda com Halbwachs, pode-se reconhecer na nação a forma mais acabada de um grupo, e, na memória nacional, a forma mais completa de uma memória coletiva. Quanto à seletividade, para conciliar memória coletiva e memórias individuais, Halbwachs defende um processo de negociação o qual pode variar de acordo com a experiência individual, familiar, grupal, cultural, determinando aquilo que fica retido pela memória, intacto, pouco ou profundamente alterado:

Para que a memória dos outros venha assim a completar e a reforçar a nossa, como dizíamos, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias as relações entre política e ciências sociais e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum (HALBWACHS, 2006, p.98).

Retém-se como lembrança, pelo processo de construção social da memória, uma versão consagrada dos acontecimentos de acordo com uma elaboração grupal, que se fixa como imagem, representações e ideias dominantes inculcadas no sujeito ou apenas amortecida no inconsciente.

Ainda com referência à reconstituição memorialística nesse tipo de obra, Pierre Bourdieu aponta que a subjetividade conserva ou reelabora qualitativa e quantitativamente fatos e sensações passadas que vêm à tona como acontecimentos significativos numa narrativa autobiográfica sem necessariamente corresponder à realidade concreta e vivida, mas a representações dessa realidade. A isso se acrescenta que à memória individual – e à seleção operada por essa memória individual – o sujeito incorpora elementos da memória coletiva – familiar e grupal. Ademais, assim como Halbwachs, Michel Pollak (1989) também enfatiza que, mesmo no plano individual, o trabalho da memória é indissociável da organização social da vida, fundamentando e reforçando os sentimentos de pertencimento e as fronteiras socioculturais. Tal como Pierre Bourdieu, Pollak se refere à ordenação *a posteriori* de acontecimentos do passado que se constituem em instrumentos de reconstrução de uma identidade, e não apenas como relatos fatuais. Há um núcleo resistente, um fio condutor, uma espécie de *leitmotiv* em cada história de vida, num processo em que se procura uma

continuidade cronológica, numa reconstrução de si mesmo. O indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros, refletindo ainda sobre a validade de expor o próprio passado, o que também explica eventuais dificuldades e bloqueios da memória ou de esquecimentos (POLLAK, 1989, p.13).

Expostas todas as concepções anteriormente referidas, fica, então, o questionamento sobre a recepção do discurso sobre si no caso da narrativa literária, como em **O calvário de uma professora**. Os fatos devem ser tomados como relatados pelo narrador, considerados verossímeis do ponto de vista narrativo, isto é, fazem sentido para o narrador no momento da atualização da escrita, parecem ter sido os mais adequados no estabelecimento de um contato com o leitor e seu interlocutor. Em relação dialógica com a obra literária, o leitor procura apreender as intenções do narrador, mesmo aquelas camufladas na superfície discursiva, à espera de múltiplas interpretações. Uma vez que não há um sujeito, tampouco enunciador ou coenunciador unificados no tempo, tanto esse leitor se desloca ao longo do mesmo percurso de leitura da narrativa, descobrindo e inferindo, como a cada leitura, num outro dado momento, constitui-se como novo receptor. O narrador, por sua vez, como sujeito da narrativa não é unívoco: ele se assume com diversas identidades ao longo da narrativa, ao longo do tempo da ação do relato, de acordo com diferentes papéis ou identidades que pretenda incorporar. Igualmente é preciso considerar que a reconstituição memorialística transmutada em discurso literário engloba a memória individual e coletiva, trazendo intrínseca a memória da nação como forma mais acabada da memória grupal. A tais memórias se agregam as do leitor, bem como aquilo que ele detém de conhecimento de mundo, tornando-o mais ou menos propenso a acatar e o que é narrado e a se envolver no enredo, com ele interagindo e dele reelaborando o relato.

O calvário de uma professora se configura como um documento que comporta vestígios do passado, permitindo compreender, no momento presente e à luz do momento histórico em análise, questões de identidade do sujeito e da profissão em vários lugares sociais, a cultura escolar, a gramática (forma) da escola, natureza e especificidades da profissão, saberes e práticas docentes. Trata-se, então, de literatura útil, engajada, como forma de ação política, que fixa uma memória, e que estabelece a escola como elemento aglutinador, que constrói uma cidade e seus cidadãos. Ressalta-se o papel do mestre já na própria capa da obra: “É excelsa, a missão do professor, que na tenda obscura da ESCOLA PRIMÁRIA elabora a futura grandeza da Pátria”.

Destaca-se a alternância do foco narrativo em 3ª pessoa, que se inicia numa antecipação do enredo, já quase antecedendo o final da história e do *calvário* pessoal e

profissional de Hermengarda. Há uma transição para a história da protagonista na mocidade com os pais, seus estudos, seu anseio em cursar farmácia e, finalmente, sem escapatória, a fatalidade de tornar-se professora (p.14 a 98)⁷. Há posteriormente um apagamento do percurso da protagonista, trazendo-se a voz de outras doze professoras, personagens secundárias (p.98 a 137), incluindo a visita à amiga Julieta (p.137 a 155). Outra parte da história chega ao leitor por meio do diário de Jacy, irmã de Hermengarda (p.164 a 186). A partir daí, são então retomados os eventos do capítulo inicial até o desfecho da narrativa (p.240).

Trata-se de um romance de tese, um romance útil, um tipo de autobiografia dissimulada, em que, sob a perspectiva do narrador ficcional, cria-se o efeito de realidade e de diferentes níveis de memória, como se, por meio da protagonista Hermengarda, fossem filtrados os eventos e fatos históricos, mesclados ou não à vivência familiar e social da protagonista e às suas mais subjetivas apreensões da realidade. O narrador representa o ponto de vista hegemônico de apreensão das questões sociais, o ideal autoritário – e, em grande medida, eurocêntrico –, preconizador de formação individual segundo um padrão modelar de regeneração social, nacionalização, moralização e civilização. Tal padrão se coaduna com o momento histórico de consolidação do país como nação e da importância então conferida ao processo de nacionalização, do qual a escola é o principal agente. A par disso, observa-se a representação da escola como fator de controle social, instrumento pelo qual se possibilita modelar a sociedade.

Indispensável evidenciar os elementos discursivos no Prefácio, para situar o significado social e histórico da obra. Endereçado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário do Interior, muito embora haja referência à insignificância daquelas páginas, ressalta-se a pureza de caráter do interlocutor, assinado por *A Autora*. Pelas astúcias discursivas do narrador, o texto assume um tom acusatório face à dureza e à complexidade da situação real a ser narrada. A Autora metaforicamente abre as portas das escolas aos olhos do Estado indiferente às dificuldades enfrentadas pela professora, a que mais coopera na grande obra da formação do caráter nacional. Ao referir-se à prática docente, o narrador traz à superfície discursiva a rotinização dos procedimentos executados por professoras transformadas em máquinas, submetidas a trabalhos forçados e contraproducentes, vigiadas e oprimidas por *fatores* brutais, qual fossem escravas.

⁷ LICE, Dora. **O calvário de uma professora**. São Paulo: Estabelecimento Gráfico Irmãos Ferraz, 1928. As citações dessa obra estão indicadas pelo número da página da referida edição.

O discurso narrativo apresenta a modesta educadora paulista, tão duramente tratada. O narrador pede atenção e clama por justiça, pelo suavizar da frieza das leis, por melhores e justas condições de vida e trabalho, uma vez que a professora representa a força máxima que impulsiona o complicado mecanismo da instrução pública. Nesse contexto, contidos na superfície discursiva literária, estão o discurso político, pedagógico, técnico e operacional, que exaltam a profissão docente na figura de Hermengarda, a qual, por sua vez, assume a imagem que dignifica a carreira, isto é, o exercício da profissão como sacerdócio e como instrumento civilizatório, o que se coaduna com o discurso do senso comum.

Com o intuito de situar o contexto histórico e social presente na obra **O calvário de uma professora** cumpre inicialmente assinalar que, à época da Primeira República, a carreira de magistério não era nada promissora. Exercia-se sobre os profissionais que se dedicavam ao magistério enorme vigilância, com punições extremamente severas e rígidas. Havia uma imensa distância entre o pensar e o executar a docência. O exercício do magistério não oferecia possibilidades de atitudes autônomas, tampouco tinham as professoras o controle sobre a prática docente, tal como afirma Moraes (1996, p.63). Em contrapartida, os homens que se dedicavam ao magistério não apenas gozavam de grandes privilégios, como buscavam, o mais rápido possível, abandonar as salas de aula para exercer funções superiores na carreira. Por seu turno, as mulheres dificilmente obtinham uma promoção, e, quando a conseguiam, em geral, esta se devia a um apadrinhamento.

Esse forte caráter machista e intolerante, que negava à mulher a extensão de prerrogativas ou direitos do homem, refletia a sociedade brasileira à época, também como decorrência das forças políticas conservadoras. Registra-se ainda que a docência passa a se tornar uma atividade marcadamente feminina. Desse modo, as mulheres que se dedicavam ao magistério não poderiam deixar de se submeter à rigidez das normas de vigilância, controle e punição: “[...] à medida que os empregos são preenchidos por mulheres, há mais tentativas de controlar externamente tanto o conteúdo como os processos desses empregos [...]” (MORAES, 1996, p.76). A falta de autonomia das professoras, bem como o distanciamento entre o pensar e o exercer a docência, verifica-se até mesmo na opção pelo material didático. A Diretoria Geral de Instrução acabava tendo quase que total poder sobre a escolha, uma vez que se pensava como *melhor para a educação* que tal responsabilidade não recaísse sobre um corpo docente mal preparado no plano pedagógico e moral.

As professoras estavam subordinadas diretamente aos diretores das escolas. Idealmente, um bom diretor seria aquele que estabelecesse: igualdade entre professores e

diretores, liberdade na prática pedagógica, liberação dos professores da fiscalização do recreio, promoção de verdadeiras palestras pedagógicas (MORAES, 1966, p.69). No entanto, a maioria dos diretores fugia a esse padrão, exercendo seu poder sobre as professoras de forma totalmente centralizada e arbitrária. Esses profissionais muitas vezes excediam suas prerrogativas, em exigências descabidas e improdutivas, em denúncias improcedentes sobre a atuação das subordinadas, pouco contribuindo com o processo educativo propriamente dito. Sobrecarregavam-nas com atividades desnecessárias e obrigações excessivas, exorbitavam na vigilância e proibições (como conversar no estabelecimento escolar, ou sentar-se na sala de aula), não permitiam autonomia pedagógica, entre outras arbitrariedades.

Acima do diretor estava o inspetor escolar, função criada com a reforma de 1892. Numa demonstração de total descrença na capacidade dos docentes, consubstanciando o fim da pouca autonomia dos professores, o número de inspetores foi aumentando gradativamente durante toda a República. Como publicado em O Estado de São Paulo, em 7/3/1914, à página 4, no Inquérito sobre a situação do ensino primário no Estado de São Paulo, tais inspetores deveriam “[...] trazer solidariedade ao professor da escola e promover encontros e congressos. Entretanto, esses inspetores demonstravam uma visão paternalista em relação aos professores” (MORAES, 1996, p. 73). Fiscalizavam toda a estrutura burocrática, regulamentos, horários, material pedagógico, prática docente; exerciam, enfim, um controle excessivamente policialesco. A prática dos inspetores com relação aos docentes se choca com seus supostos deveres, mais uma vez evidenciando o distanciamento entre o pensar o magistério e o exercer de fato.

Por sua vez, criada com a Constituição de 1891, a Diretoria Geral da Instrução tinha a função estadual de organizar a instrução primária. Até o ano de 1897, havia os cargos de diretor geral do Conselho Superior e inspetores distritais. A partir de então, foram extintos os cargos de Conselho Superior e inspetores distritais, sendo criados os de inspetor geral do ensino público e de inspetores auxiliares. Submetidos aos interesses políticos e ao poder do Secretário do Interior, esses inspetores exerciam atividades de fiscalização e burocratização de toda a parte administrativa da vida escolar, desde o atendimento às professoras e sua frequência à escola, aos assuntos pedagógicos. Dislane Zerbinatti Moraes assinala que o Secretário do Interior era tido como o menos repressor, o único a quem se podia tentar recorrer no intuito de minorar os graves problemas do sistema educacional. Contudo, por estar muito distante da realidade vivida pelas

professoras, ele costumava transferir todas as suas responsabilidades quanto à administração escolar para o diretor geral da instrução (MORAES, 1996, p.80)⁸.

É importante ressaltar a referência à pioneira Reforma Sampaio Dória, ocorrida em 1920. Diante do desafio de ampliar a alfabetização de massa, essa reforma se caracterizou por inovar métodos de ensino e racionalizar procedimentos administrativos, constituindo-se, todavia, num dilema político de todo o século XX entre a expansão ou a qualidade de ensino. A proposta curricular da reforma justifica, por procedimentos técnicos, a redução do tempo de permanência na escola a dois anos, duas horas e meia diárias de aula, como *solução* para ampliá-la a oferta de vagas, denotando uma tendência generalizada à simplificação e empobrecimento da escola pública no nosso sistema educacional.

Na obra **O calvário de uma professora**, além dos aspectos relativos à administração e regulamentação da carreira do magistério, verifica-se que os recursos ficcionais empregados se mobilizam para o estabelecimento de diversas *teses* sobre educação. Nessa narrativa, por meio da própria protagonista, emergem contribuições quanto à formação do docente. Criada e educada para poder prescindir de um casamento, para ser independente, apta para representar na sociedade um papel saliente (p.15-6), Hermengarda alia uma boa formação pessoal a uma constante preocupação com a continuidade de estudos, atualização e busca de técnicas pedagógicas eficazes, numa postura de conciliação dos aspectos positivos de cada uma das correntes pedagógicas aprendidas durante sua formação, sem seguir à risca necessariamente nenhuma delas, apegar-se a modismos, ou acatar irrefletidamente as imposições dos superiores em detrimento da eficácia do ensino e aprendizagem. Na verdade, pouco se revela da formação específica de Hermengarda na escola normal. No entanto, ressalta-se a importância da literatura e da leitura, bem como a de atualização dos conhecimentos e saberes docentes (p.66).

A narrativa sobre o percurso profissional de Hermengarda permite emergirem temas como: autonomia docente; turmas heterogêneas; atividades possibilitadoras do interesse espontâneo da criança, aproveitamento desse interesse natural para explorar e aprender (aulas de botânica e geografia ao ar livre), concepção de educação como libertação de impulsos brutais e egoístas, desenvolvimento da disciplina interior da criança e não imposição de regras severas em excesso de modo a irreparavelmente anular a vontade própria da criança (p.65).

⁸ Ver também: HILSDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. E HILSDORF, M. L. S.; VIDAL, D. G. (orgs.) **Brasil 500 anos**: tópicos em história da educação. São Paulo: Edusp, 2001.

Vêm à tona, igualmente, reflexões sobre a identidade da professora primária pública paulista no início do século XX, bem como toda a problemática inerente à formação dessa profissional, ingresso no ensino, condições de vida e de trabalho, sobretudo no meio rural, constituição da carreira docente, imagem pública etc., num momento histórico, em que a atuação feminina no magistério começa a se tornar significativa. Sabe-se que a representação social dessa professora de então não é das mais favoráveis. Professoras recém-formadas, viajando sozinhas pelo interior, indo ao encontro de sua primeira ocupação em escolas isoladas, em geral, gozam de má reputação, são caluniadas, desprezadas, vistas como desonestas, de conduta forçosamente imoral, com dificuldades, por vezes, de inserção social nas comunidades em que se instalam. Chegam a ser presas fáceis do que atualmente se considera assédio sexual, especialmente, de acordo com o padrão de pensamento então vigente, por não terem um marido que as torne socialmente respeitáveis. Outras vezes, tornam-se vítimas – também pela perspectiva contemporânea – de assédio moral por parte de diretores, inspetores e autoridades educacionais.

Discute-se a questão da dificuldade em seguir a carreira pública docente, desde o ingresso no curso de formação, os apadrinhamentos políticos – refletindo o mandonismo dos coronéis do café –, a compra da cadeira de professora, os exames para ingresso e a primeira colocação, sempre numa escola isolada no interior, antes da remoção das jovens professoras para locais menos distantes das cidades de origem. Apontam-se igualmente os constrangimentos morais e físicos destas professoras, submetidas a precárias condições materiais de moradia e de trabalho. Salienta-se também que, a despeito dos parcos vencimentos, as professoras deveriam fazer frente a gastos que não seriam de sua responsabilidade, como o aluguel de salas, despesas vinculadas à própria escola, além de arcar com onerosas viagens para se locomoverem até os locais de trabalho. Digna de nota é a forma de driblar as arbitrariedades dos superiores e do sistema educacional como um todo. Usando meios legais, licenças, por exemplo, as professoras acabam por se afastar durante meses das condições precárias de vida e trabalho, até lograrem remoção a uma escola de localização menos desfavorável.

A obra também faz sobressair a naturalização da desigualdade social entre homens e mulheres, como a competência feminina, adquirida tanto pela formação como na prática docente, das professoras, em confronto com a do homem no magistério, o qual, por gozar de privilégios, ascende a cargos de mando, direção e inspeção, livrando-se de dificuldades inerentes às salas de aula, mesmo sem qualificações para tal.

Outro aspecto relevante a sobressair na obra em exame refere-se à questão social, à forma como eram vistos como *não brasileiros* os não verdadeiramente *paulistas*, Depreende-se, por parte dos *descendentes de bandeirantes*, a percepção sobre os imigrantes, italianos, sobretudo, mas também sobre portugueses e alemães, referidos como *estrangeiros*, nos quais, as mesmas que clamam por igualdade e respeito, estranham e repelem costumes, comidas e a linguagem. Justifica-se tal perspectiva em nome do *nacionalismo*, exacerbado àquele momento, pela *estrangeirização* das terras paulistas⁹. Manifesta-se também o sentimento de superioridade de classe, de linhagem, talvez fundamentada no orgulhoso sangue do bandeirante (p.172), no orgulho de família paulista antiga, uma atitude fidalga em tudo (p.184), que se corrobora também com relação aos negros, paupérrimos, mas brasileiros, a quem falta até a moral. Ao indignar-se, por exemplo, com os desmandos de um diretor, Hermengarda não se refere apenas às injustiças e arbitrariedades por ele cometidas, e à sua pouca competência profissional, mas salienta a humilhação sofrida pela descendente de vetusta e ilustre família paulista, detentora de qualidades superiores e fina educação, ter que se submeter a um mulato altivo, desses que, do nada saindo, se julgam muito elevados, embora na sociedade ocupem um lugar pequeno (p. 53), um filho de escrava de vulgar educação e de acanhadas ideias! (p.54).

Discute-se igualmente a situação da mulher brasileira àquela época, sem direito a voto, por exemplo. Menciona-se que a assinatura de um homem iletrado tinha validade, não a de uma mulher formada e culta, pelo simples fato de ser ela mulher (p.67-8). Defende-se que essa injusta e inaceitável desvantagem social e moral da condição feminina pode ser revertida pela educação, pela atuação das professoras com as crianças, bem como pela formação dada aos meninos e meninas por suas mães, sem que os primeiros fossem poupados de atividades domésticas por alguma inata superioridade (p.114-6). Pela voz de uma costureira, surge a justificativa mística para essa eterna servidão feminina, desde a infância pela subserviência de irmãs aos irmãos: “Quem pecou foi Eva, não foi Adão” (p.114).

Há uma contestação do estereótipo da mulher apenas no papel de mãe e esposa, uma reivindicação de direitos de emancipação dessa mulher na sociedade, na família e no trabalho, também para fazer frente às despesas com as quais apenas o homem não mais conseguia arcar. Entretanto, manifesta-se o fracasso da protagonista no casamento e na maternidade. Hermengarda teria negligenciado a educação dos filhos para poder se dedicar ao magistério, em

⁹ Entre outras, as citações que seguem fornecem alguma ideia com relação a tais aspectos. Sobre os italianos: *festa estrangeira* (p.158); *meio que não era o teu* (p.157); *repugnante polenta* (p.166); *penca de filhos* (p. 168); *professoras saídas muitas das camadas baixas do enxurro da imigração ou dos restos mesmo da passada escravidão* (p.199). Sobre os negros: *nem higiene nem moralidade* (p.179).

que revela vocação, competência e dedicação. Nesse sentido, o fatalismo que permeia todo o trecho dá a conhecer certa culpabilização das condições da atividade docente sobre todos os fracassos da vida de Hermengarda: como vítima impotente do destino, ela se sacrifica em nome dos pais e irmãos menores, dedicando-se a uma profissão pela qual não tinha inclinação alguma, contrariando seus antigos anseios profissionais. Entrega-se a um casamento anatematizado com um oportunista – Siqueira, um chupim, tipo do marido de professora (p.204) –, sequer podendo, por conta de suas obrigações como professora, evitar a fuga da filha, e as mortes dos dois filhos.

Emergem condições de desigualdade sociais, étnicas, de gênero e de nacionalidade. Quanto à dimensão histórica, destacam-se, no início de século XX, os processos de transformação econômico-social, desenvolvimento industrial e crescimento da produção cafeeira, aumento da oferta de mão de obra livre (ex-escravos e imigrantes), e do mercado consumidor. A obra permite ainda apreender as manifestações de insatisfação da classe média urbana e de militares jovens com as estruturas políticas da República, que se opunham às oligarquias, movimento liderado pelo general Isidoro Dias Lopes.

Todos esses elementos ficcionalmente reconstruídos convergem para a constituição do profissional docente, representado, sobretudo, pela personagem Hermengarda, cujo percurso pessoal e profissional dá conta de experiências docentes e de uma série de desventuras por ela vivenciadas. Apreendem-se questões fundamentais compondo o cerne do que, segundo António Nóvoa, seria o processo identitário da profissão docente. Nóvoa ressalta a pertinência de processo identitário, não identidade, pois se trata de identidade não como dado adquirido, propriedade ou produto, mas como lugar de lutas e de conflitos, espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Assinala esse autor que

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 2007, p.17).

Cabe apontar que, na constituição do estilo individual de cada professor, pesa sua própria história de vida, tal como se verifica em **O calvário**, e como afirma António Nóvoa. O autor ressalta que a maneira como cada um se sente e se diz docente, o modo de ser professor se configura como uma espécie de segunda pele profissional, por meio de um processo de consolidação de comportamentos, gestos, rotinas, preferências, com os quais o sujeito se identifica como tal. É também um processo que demanda tempo: para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 2007, p.16). A criação de sentidos

para o trabalho docente normalmente se apoia em noções histórica e socialmente constituídas, tais como: vocação, dom, amor pela profissão, entre outros. Trata-se de valores que, em geral, incorporam a ideologia dominante sobre o exercer da docência, com vistas a dotar de significados a experiência e o próprio trabalho como professor expressos por formações discursivas que revestem tais discursos.

Além disso, a autoestima do professor depende de sua inserção social. Ora, o que se percebe no caso de Hermengarda é que não se trata de uma carreira deliberadamente escolhida. Sua destinação ao magistério se faz por contingências e adversidades. Entretanto, seu percurso profissional é coroado de êxito, ela se torna uma profissional competente, ainda que não realizada pela obtenção de condições ao menos razoáveis para o exercício da docência, sequer em termos de vencimentos satisfatórios. A despeito dos ressentimentos da protagonista com relação às agruras do magistério, Hermengarda estabelece um contraponto no próprio discurso ao longo da narrativa, destacando as possibilidades e a força social do trabalho que nobilita, a função educativa, viva e poderosa, o futuro da Pátria, nas mãos das professoras públicas, *formadoras de almas, remodeladoras do caráter nacional, futuro moral do Brasil* (p.155). Dessa forma, tem-se a representação do magistério como algo místico, com um caráter religioso e beneficente (p.51-2), o *calvário* como missão e sacerdócio. Contraditoriamente, revelando a tensão entre os vários discursos histórica e socialmente constituídos, Hermengarda ou outros personagens assumem a perspectiva inversa, ou seja, o aspecto de luta perpetrada por um *exército de professoras* (p.155), com *coragem de soldado para arrostar o perigo* (p.186), em confronto com a engrenagem asfixiante do sistema público de ensino, castradora da autonomia pessoal dessas mestras (p.54).

Não apenas no campo de pesquisas em história da educação, fontes literárias inscritas na categoria textos autorreferenciais (ego-documentos), tal como aponta VIÑAO (2000, p. 337), têm sido fonte e objeto de pesquisas acadêmicas. Dada a riqueza de perspectivas encontradas nesse tipo de obra, verifica-se crescente publicação de trabalhos de classificação, catalogação e análises, bem como a incorporação destes como objeto de estudo. Por meio de tais narrativas, múltiplos aspectos das dinâmicas da vida escolar podem ser examinados sob as mais diversas configurações, trazendo, por exemplo, para o campo da história da educação informações sobre sentimentos, representações, disputas em torno dos saberes e práticas pedagógicas e de formação de professores, pontos de vista peculiares, específicos, não encontrados em outras fontes históricas. Pela narrativa literária e ficcional da experiência didática, são conhecidas dimensões não reveladas nas leis e políticas propostas pelo Estado, as quais não devem ser tomadas como reflexos do real, dados os processos de apropriação, assimilação, prescrições e

resistências à legislação. O relato sobre esferas cotidianas de professores e outros envolvidos na vida escolar, de alguma forma presentes nos textos literários, traz aspectos significativos à pesquisa e análise historiográfica.

À crítica dos que inferem certa ambiguidade nesse tipo de pesquisa fundamentada numa atividade intersubjetiva, em que predominam o pessoal, o cotidiano e o íntimo, constata-se que a realidade demanda a reflexão a partir de diferentes lugares subjetivos, em contraposição à coerção imposta por discursos normativistas e essencialistas, desvinculados, muitas vezes, de seus contextos de produção e de recepção (VIÑAO, 2000).

Ao questionamento sobre a importância do relato num romance autobiográfico, que privilegia a visão subjetiva de um memorialista sobre a educação e a realidade escolar em determinados espaço e tempo, cabe o argumento de que é fundamental preencher, por memórias de vozes muitas vezes silenciadas – mas historicamente atuantes –, os vazios da memória oficial. Tal história oficial, muitas vezes, manifesta-se determinada por interesses políticos e pedagógicos ligados às disputas no campo educacional, em que se configuram perspectivas preconcebidas e sacramentadas. Esse tipo de documento literário permite, assim, dar voz aos agentes sociais em cotejo com a história oficial das instituições escolares e a legislação educacional.

Referências Bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Palavras Incertas**: As não coincidências do dizer. Campinas: UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail (1981). **Problemas da Poética de Dostoiévski** (Trad. de P. Bezerra). Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1992.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: UNESP: Hucitec, 1993.

BOURDIEU, Pierre. “A ilusão biográfica”. In: _____. **Razões práticas**. Campinas (São Paulo): Papyrus, 2005.

CALLES, Diva Cleide. **O ser professor em obras literárias autorreferenciadas e em filmes: dimensões profissionais e emocionais do trabalho docente**. São Paulo, 2012. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.

HALBWALKS, Maurice. **A memória coletiva** (Trad. Beatriz Sibou). São Paulo: Centauro Editora, 2006.

HILSDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HILSDORF, M. L. S.; VIDAL, D. G. (orgs.) **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Edusp, 2001.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**. De Rousseau a Internet. (Trad. NORONHA, J.M.G. e GUEDES, M.I.C.). São Paulo/Minas Gerais: Humanitas/UFMG, 2008.

LICE, Dora. **O calvário de uma professora**. São Paulo: Estabelecimento Gráfico Irmãos Ferraz, 1928.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação** (Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha). 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso** (Trad. Freda Indursky). Campinas: Pontes, 2002b.

MORAES, Dislane Zerbinatti. **Literatura, memória e ação política: uma análise de romances escritos por professores paulistas** (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação, 1996.

NÓVOA, A. “Os professores e as histórias de suas vidas”. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores** (Coleção Ciências da Educação). 2 ed. Porto (Portugal): Porto Editora, 2007.

VINÃO, A. “Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos”. Teias. Faculdade de Educação. UERJ, ano 1, n. 1, jan/jun. 2000.