





CREDECIMENTO E APOIO FINANCEIRO:  
PROGRAMA DE APOIO ÀS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS PERIÓDICAS DA USP  
COMISSÃO DE CREDENCIAMENTO

Revista USP / Superintendência de Comunicação Social  
da Universidade de São Paulo. – N. 1 (mar./maio 1989) -  
- São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, Superintendência  
de Comunicação Social, 1989-

Trimestral.  
Continuação de: Revista da Universidade de São Paulo  
Descrição baseada em: N. 93 (2012)  
ISSN 0103-9989

1. Ensaio acadêmico. I. Universidade de São Paulo.  
Superintendência de Comunicação Social

CDD-080

## dossiê vida escolar

### 5 Editorial

- 9 **Apresentação** *Denice Barbara Catani, Vivian Batista da Silva e Renata Marcílio Cândido*
- 15 **Annie Ernaux e a educação: ficção, autobiografia e compreensão sociológica** *Denice Barbara Catani*
- 31 **Fora do lugar: por uma compreensão do sofrimento na escola** *Vivian Batista da Silva*
- 45 **Entre objetos, práticas e instituições: aprendizados sobre a vida e a cultura escolar** *Renata Marcílio Cândido*
- 59 **Tornar visível o invisível: a aprendizagem escolar da leitura como um problema de percepção e de esquecimento** *Patrícia Aparecida do Amparo*
- 73 **Sobre o que versa a vida na escola? Considerações sobre as experiências culturais a partir de Winnicott** *Ana Laura Godinho Lima*
- 87 **Florestan Fernandes: entre o autodidatismo e o segundo nascimento** *Juliana de Souza Silva*
- 101 **Conduzir e conformar: o que a escola faz ao instituir práticas de moralização? Pensar a educação moral no Brasil com Émile Durkheim** *Katiene Nogueira da Silva*
- 115 **A educação no pensamento conservador-autoritário brasileiro das primeiras décadas do século XX: um exame do “intérprete do Brasil”** *Alberto Torres Roni C. D. de Menezes*

## textos

- 131 **Machado de Assis e a quimera da originalidade** *Cleber Vinicius do Amaral Felipe e Jean Pierre Chauvin*
- 145 **Crônica: a tradução do cotidiano pelo ponto de vista de cronistas** *José Alcides Ribeiro, José Ferreira Junior e Lucilinda Teixeira*

## arte

- 154 **Arquitetura em 1922** *Hugo Segawa*

## livros

- 179 **Algum repertório da filosofia da educação, entre a história da cultura e a literatura: um livro clássico** *Carlota Boto*
- 187 **Respostas pertinentes a questões impertinentes** *Lênia Márcia Mongelli*
- 195 **A identidade posta à mesa** *Reginaldo Prandi*

A **revistausp** é uma publicação trimestral da Superintendência de Comunicação Social (SCS) da USP. Os artigos encomendados pela revista têm prioridade na publicação. Artigos enviados espontaneamente poderão ser publicados caso sejam aprovados pelo Conselho Editorial. As opiniões expressas nos artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor CARLOS GILBERTO CARLOTTI JUNIOR  
Vice-reitora MARIA ARMINDA DO NASCIMENTO ARRUDA

SUPERINTENDÊNCIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Superintendente EUGÉNIO BUCCI

**revistausp**

Editor JURANDIR RENOVATO  
Editora de arte LEONOR TESHIMA SHIROMA  
Revisão MARIA ANGELA DE CONTI ORTEGA  
MARIA PAULA LUCENA BONNA (estagiária)  
SILVIA SANTOS VIEIRA  
Secretária MARIA CATARINA LIMA DUARTE  
Colaborador MARCOS SANTOS (fotografia)

Conselho Editorial  
ALBÉRICO BORGES FERREIRA DA SILVA  
CICERO ROMÃO RESENDE DE ARAUJO  
EDUARDO VICTORIO MORETTIN  
EUGÉNIO BUCCI (membro nato)  
FERNANDO LUIS MEDINA MANTELATTO  
FLÁVIA CAMARGO TONI  
FRANCO MARIA LAJOLI  
JOSÉ ANTONIO MARIN-NETO  
OSCAR JOSÉ PINTO ÉBOLI

Ctp, impressão e acabamento  
Gráfica CS



Rua da Praça do Relógio, 109 – Bloco I – 4º andar  
CEP 05508-050 – Cidade Universitária – Butantã – São Paulo/SP  
Telefax: (11) 3091-4403  
[www.usp.br/revistausp](http://www.usp.br/revistausp)  
e-mail: [revisusp@usp.br](mailto:revisusp@usp.br)

# A

inda que a palavra “escola” venha do grego *scholé*, que significa “lugar do ócio”, o cotidiano de uma instituição de ensino não é de todo desprovido de conflitos. Seja no âmbito das relações que se estabelecem nesse espaço, seja na forma como se dão essas relações, o fato é que adentrar o universo escolar é o momento em que se põem para funcionar as engrenagens de um sistema repleto de experiências as mais diversas, sejam culturais, sociais, éticas, enfim, de aprendizagem e de convivência. Nesse sentido, então, é sempre o princípio de algo que vai nos marcar para o resto da vida. Não à toa, assim começa o romance de Raul Pompeia: “Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta”. Assim começa, também, a vida escolar do protagonista desse livro cujo subtítulo, curiosamente, é “crônica de saudades”, a sugerir (embora com certa ironia) a importância desse período.

Como Raul Pompeia, são inúmeros os escritores que tiveram a escola e o mundo em torno dela como tema. Alguns deixaram registros valiosíssimos, outros, reflexões fundamentais. Este dossiê “Vida Escolar” conta com alguns deles; é o caso de Annie Ernaux, Pierre Bourdieu, Edward Said, Émile Durkheim, Florestan Fernandes e outros cujos escritos serviram de bússola para guiar os textos e análises aqui presentes. O dossiê foi organizado por Denice Barbara Catani e Vivian Batista da Silva, da Faculdade de Educação da USP, e por Renata Marcílio Cândido, do Departamento de Educação da Unifesp. A elas, portanto, os nossos mais sinceros agradecimentos.

Alinhada ao dossiê, na seção Livros, a resenha de Carlota Boto tece instigantes comentários sobre a recém-lançada *Introdução à filosofia da educação*, de Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio e Rogério de Almeida. Não deixe o leitor de conferir.

**Jurandir Renovato**





Arte sobre foto de Sebra/123RF

# vida escolar



# Apresentação

## O que a escola faz?

**E**ste dossiê é fruto de uma iniciativa que vem sendo realizada na Faculdade de Educação da USP desde o primeiro semestre de 2019, envolvendo docentes de várias áreas dos departamentos de Filosofia da Educação e Ciências da Educação e de Metodologia do Ensino e Educação Comparada e uma professora da Unifesp, e consiste

no desenvolvimento de ciclos de palestras destinados aos alunos de graduação e de pós-graduação da unidade<sup>1</sup>.

1 A primeira edição (primeiro semestre de 2019), com o título “A formação da biblioteca pessoal: efeitos refeitos”, examinou as questões relativas ao desenvolvimento do gosto pela leitura e à formação da biblioteca pessoal (para alguns, “biblioteca interior”) em nossas trajetórias. Tais reflexões originaram um dossiê publicado na *Revista Brasileira de Pesquisa Autobiográfica*, em seu número 17, volume 6, de janeiro a abril de 2021. A segunda edição (segundo semestre de 2019), intitulada “Obras literárias e seus efeitos (sentidos) educativos”, elaborou análises que reconstituíam potenciais efeitos formativos

Para a quarta edição do ciclo, concretizada no primeiro semestre de 2022, tivemos como objetivo explorar as múltiplas aprendizagens constituídas de docentes e discentes em meio à cultura escolar, concedendo atenção especial, nessa operação, às convocações, empréstimos e trânsito de conhecimentos no domínio educacional mostrados em interlocuções com diferentes vertentes teóricas. Convém mencionar que, em 2015, a Edufu (Editora da Universidade Federal de Uberlândia)

de algumas obras literárias. Os trabalhos (com o título “Contribuições da literatura para a história da educação”) foram editados em *Cadernos de História da Educação* (v. 21, fevereiro de 2022). No primeiro semestre de 2020, quando vivíamos a pandemia, a terceira versão do ciclo fez-se numa roupagem distinta, não gerando intervenções na programação das disciplinas da graduação e pós-graduação da FEUSP, dada a necessidade do distanciamento social. Propiciou, mesmo assim, investigações que integram um dossiê da revista *Estudos Avançados* do IEA-USP, n. 36 (105), de maio de 2022. Nesta terceira edição do ciclo de palestras, dedicamo-nos a autores como Durkheim, Chartier, Bourdieu, Scheffler, Azanha e M. H. Souza Patto e pretendemos estimular a reflexão sobre livros e autores que se tornaram “clássicos” para cada um de nós e para a área educacional, que podem ser ou não reconhecidos como “clássicos” no sentido tradicional do termo.

publicou o livro *O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar*, que reuniu, dentre mais, contribuições de professores que agora propõem aqui o dossiê. Recupera-se o núcleo de interesses que motivou o livro e, se ali se fizeram presentes estudos sobre a multiplicidade de práticas e formas de convivência e de aprendizado, cujos efeitos nem sempre são apreensíveis de modo imediato e amplo, agora se volta a atenção para o exame de algumas matrizes teóricas que podem fazer proliferar o entendimento da questão. Trata-se de contribuir para a análise das formas pelas quais as apropriações de diferentes matrizes das ciências e das artes podem gerar proposições para a educação e a vida escolar ao configurarem modalidades de entendimentos sobre elas.

As matrizes a que nos referimos, sejam teóricas ou conceituais, integram a história da escola porque dizem respeito a um conjunto de saberes que estabeleceram ideias-chave para imaginar e projetar essa instituição. Apenas a título de exemplo, valeria lembrar as noções de infância, autonomia e aprendizagem mobilizadas pela Escola Nova, movimento mundialmente difundido nas décadas iniciais do século XX que agregou, de forma paradigmática, a formação de professores, bem como inúmeros projetos de renovação do funcionamento do ensino. A segunda metade do século XX passou a ser marcada pela preocupação com outras ideias, as quais foram substituindo paulatinamente as preocupações com o aluno tão marcantes no escola-novismo. Desde então, os cursos de formação docente tornaram-se mais atentos à organização institucional da escola, com ênfase na proposição de metodologias de ensino. Outros exemplos

poderiam ser evocados para evidenciar a composição de diferentes matrizes que são apropriadas, geram e movimentam aquilo que se faz e se espera da escola.

Perguntar sobre as nossas matrizes teóricas significa buscar compreender com quais referências a escola é entendida, projetada e vivida. Quais autores, textos, ideias são mobilizados para definirmos o trabalho de professores e alunos? Quais métodos são indicados em determinados momentos para ensinar? De que maneira justificamos nossos princípios? O que queremos da ação pedagógica? As matrizes teóricas aqui podem ser entendidas como uma espécie de “comunidade de sentido” (quem sabe, espécies de “paradigmas”?) compartilhada por educadores de diferentes lugares. Elas circulam entre os educadores, incluindo desde explicações oriundas das ciências sobre as crianças, justificativas para o uso de determinados métodos, definições sobre os papéis dos professores e da escola, até prescrições minuciosas sobre como agir em sala de aula. Os artigos deste dossiê caminham ancorados em autores e ideias que, de certo modo, já circulam nas produções acadêmicas com significativo reconhecimento. Muitas referências são revisitadas, convidando a reflexões ainda necessárias sobre as possíveis compreensões do que a escola faz. Por um lado, o conjunto de textos conduz a refletir sobre os grandes sistemas de pensamento, que forjaram tradições intelectuais e ainda hoje se fazem presentes no campo educacional. Os textos também incidem sobre o debate de fontes e métodos de produção do conhecimento da área. E, por fim, sugerem matrizes teóricas que podem ser elaboradas para inspirar uma escola mais fértil e justa.

As possibilidades de conhecimento oferecidas por esse enquadramento dizem respeito aos conteúdos curriculares e às descobertas que a vida relacional escolar proporciona mediante a interação entre estudantes e professores, entre os próprios estudantes e destes com os demais membros da comunidade escolar. Essas possibilidades também auxiliam na compreensão das disposições ativadas e exercitadas na apropriação dos saberes que habitam o ambiente escolar e estão direta e indiretamente atrelados aos processos de formação. Refletir sobre a escola envolve o exame das circunstâncias em que foi possível *descobrir alguma coisa* por meio das experiências institucionais, de formação e de relações com o conhecimento ali concretizadas. Ao mesmo tempo, envolve o exame dos discursos forjados sobre a instituição. Diversas dimensões da vida e da cultura escolares são examinadas e, simultaneamente, ao apostar nessa perspectiva como ponto de partida de análises enraizadas na história, psicologia, sociologia, didática ou literatura, pode-se alcançar maior mobilidade e, em alguns casos, a dissolução de fronteiras disciplinares na produção de conhecimentos sobre formação de professores e sobre os processos educativos em geral.

\*\*\*

Cada um dos artigos refere-se a uma matriz específica, diferenciando-se entre si no tipo de questão e delimitação temática analisados. Denice Barbara Catani discute problemas da natureza do conhecimento do social presente na literatura. O ensaio “Annie Ernaux e a educação: ficção, autobiografia e compreensão sociológica” pri-

vilegia a análise de dois livros da autora, *O lugar* (2021) e *A vergonha* (2022). A análise indaga sobre os saberes da literatura, da ficção e da autobiografia e sobre partilhas possíveis entre a educação, literatura e ciências humanas. Annie Ernaux (Prêmio Nobel de Literatura em 2022) retoma em suas obras as histórias de sua formação: aprendizado formal e informal e suas vicissitudes na escola e na família, como, por exemplo, “a progressiva distância que se impõe entre ela e seus familiares conforme avança sua educação formal e ela se afasta da condição de origem, as classes populares”. A reconstrução do tempo vivido questiona as relações entre o individual e o coletivo, levando a reflexões acerca de sentimentos, emoções, trabalho, projetos de vida. E as obras circulam impregnadas por interpretações e rememorações que se produzem nos cruzamentos de territórios da sociologia e da literatura, ancorando-se na sociologia de Pierre Bourdieu, segundo a própria autora.

Partindo também de uma produção literária mais especificamente autobiográfica, Vivian Batista da Silva reflete sobre possíveis matrizes teóricas para a didática e a formação de professores analisando o *Fora do lugar*, livro escrito por Edward Said (2004). Como Annie Ernaux, Said trata da ideia de lugar de um ponto de vista social, permitindo compreender como o sofrimento se coloca nessa perspectiva e é vivido na escola. Tomando como ponto de partida as memórias de Edward Said, esse artigo destaca seu potencial explicativo sobretudo à luz do que a didática e os estudos sobre a formação de professores produzem para compreender sentimentos vividos no cotidiano da escola. A narrativa interessa pelas

descrições do que foi vivido pelo autor em seus tempos de aluno, quando experimentou rupturas, exclusões, frustrações, inseguuranças e medos, sentimentos muitas vezes relacionados ao estar *fora do lugar*. São memórias fecundas porque se mesclam a retomadas de contextos históricos e desvendam processos de dominação, que podem acontecer entre estudantes e professores de uma escola, na partilha física do mesmo espaço, ao mesmo tempo.

As obras de Annie Ernaux e Edward Said e suas ressonâncias para o entendimento do que significa a sensação de deslocamento permitem uma compreensão mais acurada da cultura escolar, conceito explorado por Renata Marcílio Cândido no artigo “Entre objetos, práticas e instituições: aprendizados sobre a vida e a cultura escolar”. Tal discussão ganha relevo no presente dossiê porque permite apreender justamente aquilo que é específico da vida institucional de alunos e professores, para além da ideia simplificada segundo a qual a escola seria um mero simulacro da vida social. A autora mobiliza suas memórias de formação inicial e continuada e os conceitos de *cultura* e *forma escolar* como eixos organizadores das reflexões. Muitos anos de investigação confirmam a tenacidade dos conceitos e as formas pelas quais eles se complementam em um movimento fértil para a apreensão das especificidades da escola, da profissão e da carreira docente. Autores clássicos como Dominique Julia (2001), Viñao Frago (2001) e o texto inaugural de Vicent, Lahire e Thin (1991) são retomados para dar relevo ao debate que chega aos dias atuais, especialmente para pensar as questões da escola e do ensino no período após a pandemia.

Patrícia Aparecida do Amparo indaga-se sobre o que a escola faz analisando justamente aquilo que é esquecido entre as práticas de alunos e professores. Destaque-se a metáfora profícua evocada no título do artigo “Tornar visível o invisível: a aprendizagem escolar da leitura como um problema de *percepção* e de *esquecimento*”. Sua originalidade reside na percepção de que algumas práticas não são desejadas nem aclamadas no universo escolar. Para tanto, dialoga com as formulações de Bernard Lahire e com estudantes do ensino médio, quando falam sobre suas experiências de escolarização. Busca, ainda, configurar um ponto de vista para a análise, articulando reflexões sociológicas, didáticas e experiências pessoais. O ensaio apostava na ideia de que tornar visíveis referências e representações de leitura invisíveis no espaço escolar seria um caminho promissor para a ampliação da compreensão do que se pode aprender nas instituições educativas.

A busca por alternativas mais férteis de formação também marca o artigo de Ana Laura Godinho Lima, que interroga: “Sobre o que versa a vida na escola?” A autora tece “considerações sobre as experiências culturais a partir de Winnicott”, a vida na escola como o ambiente privilegiado para as experiências culturais, detendo-se no evento da aula e no espaço da sua realização, a sala de aula. Retomando os escritos do pensador, são elaboradas reflexões sobre o ambiente da aula como um local que pode ser considerado privilegiado ou não para as experiências culturais, ou ainda as experiências culturais como transicionais, ou seja, experiências que simultaneamente nos unem e nos separam dos outros e do mundo

compartilhado. A sala de aula é concebida como um espaço potencial, que corresponde a uma região intermediária entre o mundo subjetivo e o mundo objetivamente percebido. Para o psicanalista, as experiências culturais contemplam um tipo de necessidade diferente daquelas ligadas à sobrevivência biológica, mas ainda assim vitais, uma vez que, como supõe o autor, é sobre essas experiências que *versa a vida*.

Juliana de Souza Silva, por sua vez, atenta para a trajetória escolar de um dos intelectuais brasileiros mais reconhecidos nas ciências humanas. “Florestan Fernandes: entre o *autodidatismo* e o *segundo nascimento*” identifica experiências e razões do sucesso escolar e acadêmico do autor e seus significados frente às lógicas de uma história de vida que, a despeito da origem social, lhe permite ascender a lugares de prestígio e reconhecimento. Advindo da condição de *lumpenproletariado* (em suas palavras), alcançou o mais alto cargo docente da universidade de sua época, o de professor catedrático. Os depoimentos de Florestan Fernandes apontam as dificuldades de ser estudante da USP durante o processo que equivaleu a um “segundo nascimento” (Bourdieu, 2013, p. 110), quando teve que assimilar saberes e formas de ser distantes de sua classe de origem. Frente às exigências docentes, viu-se impelido a recorrer ao *autodidatismo*. E na medida em que conseguia transitar tranquilamente pela universidade, distanciava-se do que fora até ali. Assim, enquanto se *aculturava*, abandonava *Vicente* (nome que recebeu da patroa de sua mãe) para fazer nascer *Florestan*, o respeitado intelectual.

Katiene Nogueira da Silva prolonga as discussões sobre os efeitos da cultura escolar atentando para um dos clássicos das ciências sociais mais utilizados nos cursos de formação para o magistério. “Conduzir e conformar: o que a escola faz ao instituir práticas de moralização? Pensar a educação moral no Brasil com Émile Durkheim” analisa o que a escola faz ao instituir práticas de moralização neste espaço. A crença em que uma população bem moralizada garantiria o bom funcionamento da vida social foi bastante difundida na literatura pedagógica e nos discursos do campo educacional. Inicialmente trazida pela influência do catolicismo na educação, depois é fortalecida pelos ideais republicanos, que a tomam como um dos pilares da organização nacional. Émile Durkheim (2008) assevera que na sociedade moderna o melhor lugar para a moralização seria mesmo a instituição escolar, devido à insuficiência moralizadora da família. A escola era considerada por ele como a “fonte” da moralidade pública, que incutiria as normas e as regras para manutenção da vida coletiva. Durkheim falava em educação como processo de socialização, com o fim de suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais.

Roni C. D. de Menezes sublinha algumas das heranças de matrizes teóricas que inspiraram a edificação da escola pública. “A educação no pensamento conservador-autoritário brasileiro das primeiras décadas do século XX” corresponde a “um exame do ‘intérprete do Brasil’ Alberto Torres”. Menezes tece explicações acerca da emergência de um discurso e de um projeto de intervenção gestados no inte-

rior de um campo simultaneamente conservador e autoritário que se desenha no Brasil a partir da década de 1910. Muito provavelmente, essa tônica autoritária ainda se faz presente em discursos e práticas educacionais, não obstante as tentativas de democratização das oportunidades escolares e da gestão da vida de alunos e professores. Uma proposta como essa desvela mecanismos que podem parecer atenuados nas produções educacionais da atualidade, mas que precisam ser reconhecidos para uma compreensão mais acurada daquilo que forjou o programa de modernização da sociedade brasileira.

Em suas várias contribuições, o dossiê elabora um conjunto de discussões ora atentas a autores específicos, ora a fontes

literárias, ora a conceitos ou momentos históricos que permitem conhecer ou reconhecer problemas legítimos comuns ao campo educacional, mas também à vida dentro e fora da escola. Matrizes para compreensões, móveis para o desenvolvimento de práticas ou reinvenção de relações entre conhecimentos e rupturas de fronteiras disciplinares, autores, conceitos e ideias selecionados aqui devem fazer proliferar entendimentos que contribuam para uma escola mais justa.

**Denice Barbara Catani**

**Vivian Batista da Silva**

**Renata Marcílio Cândido**

# Annie Ernaux e a educação: ficção, autobiografia e compreensão sociológica

*Denice Barbara Catani*



### resumo

Mediante a leitura de dois livros de Annie Ernaux, o texto discute problemas relativos à natureza do conhecimento do social presente na literatura. Reflete sobre os saberes da literatura e da autobiografia e sobre partilhas possíveis entre a educação, a literatura e as ciências humanas. Nessas obras, a autora retoma histórias de sua formação: aprendizado formal e informal e suas vicissitudes na escola e na família. A progressiva distância que se impõe entre ela e seus familiares, conforme avança sua educação formal e se afasta da condição de origem. A reconstrução do tempo vivido questiona as relações entre o individual e o coletivo e promove reflexões sobre sentimentos, emoções, trabalho, projetos de vida. As obras circulam impregnadas por interpretações e rememorações que se produzem nos cruzamentos entre sociologia e literatura, ancorando-se no pensamento de Pierre Bourdieu.

**Palavras-chave:** literatura; educação; Annie Ernaux; Pierre Bourdieu; autobiografia.

### abstract

*Through the reading of two books by Annie Ernaux, this text discusses issues related to the nature of knowledge of the social present in literature. It reflects on the knowledge of literature and autobiography and on a possible exchange between education, literature and the human sciences. In these works, the author readdresses stories of her background: formal and informal learning and her vicissitudes at school and in the family, and the progressive distance that imposes itself between her and her family, as her formal education advances and moves away from its original condition. The reconstruction of the time lived poses questions on the relationships between the individual and the collective and promotes reflections on feelings, emotions, work and life projects. The works circulate while being imbued with interpretations and remembrances that are produced at the crossroads between sociology and literature, anchoring themselves in the thought of Pierre Bourdieu.*

**Keywords:** literature; education; Annie Ernaux; Pierre Bourdieu; autobiography.

*Para Dom Flávio, pela sua presença forte na escrita da minha “nova história” (ficcional, quase literária, sociológica, educacional?)*

“A ficção não é, a meu ver, o ato de inventar mundos que não existem. Ela faz parte integrante de nosso mundo e mais, de nossa maneira de fazer o mundo. Ela é uma estrutura de racionalidade.”  
(Jacques Rancière)

“Perdemos a paixão pela boa escrita e pelo estilo, face visível de um trabalho íntimo e rigoroso de perscrutar o mundo.”  
(Mary Gaitskill)

**M**uitas vezes nos perguntamos sobre a natureza dos conhecimentos educacionais: estudos, pesquisas, prescrições e suas articulações com as ciências humanas e a eventual autonomia dos saberes que são produzidos acerca dos fenômenos de aprendizagem, formação, ensino e vida escolar, entre mais. Daí surgem algumas dificuldades quanto ao que é melhor, nesses domínios, para o aumento do nosso entendimento e para a invenção de práticas férteis e justas. Mediante a leitura dos livros de Annie Ernaux *O lugar* (original de 1983; no Brasil, 2021) e *A vergonha* (original de 1997; no Brasil, 2022) pre-

tende-se colocar em cena os problemas relativos à natureza do conhecimento do social presente na literatura. Interessa-nos, especialmente, pensar questões educacionais em conexão com os escritos literários. E como não poderia deixar de ser, pensar efeitos das leituras sobre a formação.

Antoine Compagnon, em sua aula inaugural no Collège de France no final do ano de 2006, apresentou indagações que nos tocam diretamente a partir do título de sua conferência. *Literatura para quê?* foi a sua pergunta central (Compagnon, 2009). Em admirável incursão pela história das concepções da literatura e dos sentidos da leitura, o autor desdobra sua questão em outras vitais para a educação.

**DENICE BARBARA CATANI** é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Lembro algumas: “Quais valores a literatura pode criar e transmitir no mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?” (Compagnon, 2009, p. 20). Noutra passagem, indaga-se sobre a pertinência dela para a vida: “Qual é a sua força, não somente de prazer, mas de conhecimento, não somente de evasão, mas também de ação?” (Compagnon, 2009, p. 24).

Annie Ernaux é uma escritora francesa que retoma, em algumas de suas obras, histórias de sua formação e do aprendizado formal e informal na escola, na família, na vida social, e a progressiva distância que se impõe entre ela e seus familiares, conforme avança em sua educação formal e se afasta da condição de origem, as classes populares. Em seu livro *O lugar*, a reconstrução do tempo vivido incide sobre as relações entre o individual e o coletivo, levando a reflexões que envolvem sentimentos, emoções, trabalho, projetos de vida e condição de classe. A autora não se restringe a descrever a vida como sequência de eventos, assim, muitos aspectos são sugeridos e temporalidades se inventam na e pela escrita. Como as suas reconstruções podem nos ajudar a compreender aspectos dos processos formativos? A educação? Ela pode, certamente, recorrer à literatura, à ficção ou à autobiografia. Importantes dimensões teóricas surgem dessa perspectiva. E como podem contribuir para a área dos estudos educacionais?

As reflexões aqui apresentadas foram elaboradas e lidas publicamente, numa primeira versão, no primeiro semestre de 2022, quando ainda não havia sido anun-

ciada a premiação da autora com o Nobel de Literatura. Foi também nesse ano que se publicou o livro *A vergonha*. Neste, há muitas referências explícitas à educação formal e informal, bem como rememorações impregnadas pelas interpretações de Pierre Bourdieu sem que, obviamente, sejam reproduzidas as palavras do sociólogo, assim como na obra *O lugar*. Em muitas situações antes e depois da premiação, Ernaux mencionou sua relação com a obra desse pensador dando conta de uma apropriação visceral, se assim se pode dizer, que a conduziu na produção de escritos “autossociobiográficos”<sup>1</sup>, que é como ela denomina parte de sua obra literária. E, justamente, a parte para a qual se volta a atenção neste texto.

Para além das importantes perguntas relacionadas ao ensino e aprendizagem formais das diferentes áreas de conhecimento, a ideia de valorizar e insistir sobre dimensões não explícitas dos processos educacionais é, de fato, um ponto crucial a ser enfrentado pelas pedagogias e pelos estudos educacionais, de modo geral. E é nesse quadro que se vislumbram e se identificam possibilidades formativas para as leituras de obras literárias (e, também, autobiográficas e memorialísticas). Não se trata de pensar em leituras modelares, no sentido dessas obras fornecerem padrões de excelência a serem reproduzidos ou

---

1 A expressão “autossociobiográfico” aparece em Ernaux (2022, p. 23) na passagem em que enuncia sua objeção ao uso do termo “relato autobiográfico” por considerá-lo insuficiente e redutor. A entrevista fornece muitas ideias para sustentar o emprego da primeira expressão pelo que ela amplia de entendimento sobre a construção do texto, valendo-se de uma intermediação da compreensão sociológica que se fará presente em seus escritos.

copiados. Trata-se, sim, de privilegiar o contato com narrativas que podem constituir exemplos de casos que integram ou integraram o mundo como materialidades ou potencialidades, ou como os dois modos de existência em simultâneo; ou casos que foram imaginados como formas de habitar o mundo, relacionar-se, produzir, sofrer, construir e cuidar, dentre mais. Se a literatura nos oferece esses contatos de modos potentes e atrativos e um inegável exemplo de conhecimento do social em modalidades diversas, permitindo, muitas vezes, desvelar aspectos insuspeitos da realidade e de suas formas de vida, ela pode, certamente, contribuir para as dimensões formativas que se fazem (ou devem se fazer) presentes nos processos educativos e ultrapassam, em muitos sentidos, os níveis explícitos das disciplinas escolares. É a partir desse ancoradouro que se sustenta muito do que se elabora aqui.

Não penso que os saberes sobre educação/ensino devam resultar apenas dos empreendimentos ditos científicos, das pesquisas ou das derivações a partir das ciências (psicologia, sociologia etc.), nem necessariamente apenas a partir de descrições mais ou menos rigorosas do trabalho docente, das aprendizagens ou da vida escolar. Digo isso por acreditar que, como atividade humana, a educação tem muito a se valer da filosofia, das artes, da literatura. Penso que os estudos educacionais ganham muito quando não partilham dessa espécie de “inimizade fictícia” (usando uma expressão de Compagnon) entre a literatura e a produção científica.

A ideia de procurar entender, mediante a literatura, dimensões variadas de nossas

experiências, inclusive as que se dão na escola e pela escola, ou ainda, nos processos de formação em geral, ancora-se em diversos estudos (Catani, 1990-1991; Larrosa, 2019; Lima & Menezes, 2022). Nesse sentido, as descrições de experiências vividas pelos outros, sob a forma de autobiografias, relatos memorialísticos e de formação, podem também ser especialmente férteis no domínio educacional. Temos tentado desde os anos de 1990, justamente, criar modalidades de práticas de educação docente que, partindo de obras literárias das mais diversas, estimulem o pensamento sobre os sentidos pessoais assumidos pela vida escolar, pela formação dentro e fora da escola e pelas relações que se desenvolvem com os conhecimentos, em suas diferentes áreas, com a leitura e com os próprios atos de ensino e aprendizagem nas histórias da vida dos que são professores ou se preparam para o magistério. Tudo isso, supondo que essas sejam dimensões vitais para a atenção que educadores devem ter na concretização do seu trabalho, e supondo que a análise das próprias experiências seja também um espaço privilegiado para o desenvolvimento da compreensão do outro.

Ao unir os termos ficção, autobiografia e compreensão sociológica, o título desta intervenção prepara caminhos para respostas à pergunta que lhe segue: “E a educação?”. E pode encontrar resistências justamente da parte dos que desacreditam da literatura como forma privilegiada de conhecimento do social e dos que desacreditam do valor do entendimento de si enraizado na compreensão do social. Igualmente, pode encontrar resistências dos que concebem esta ideia como uma

apropriação limitante na apreensão da arte literária. Eles ainda existem. Mas sabemos que ficções e autoficções são tecidas como buscas de saber. Não pretendemos mostrá-las como rivais das ciências para os estudos educacionais, porém como convergentes em muitas possibilidades, conforme já se assinalou.

## DE ANNIE ERNAUX E DOS SEUS LIVROS

Informações biográficas de Annie Ernaux passaram a ser divulgadas entre nós há pouco tempo e, em grande medida, em função da tradução brasileira de cinco de suas obras. A jovem e inovadora Editora Fósforo, de São Paulo, publicou-as: *O lugar* (em 2021, embora o original francês seja datado de 1983), *Os anos* (2021, editado originalmente em 2008), *O acontecimento* (em 2022, com edição em francês datada de 2000) e *A vergonha* (com publicação francesa datada de 1997 e brasileira, de 2022). Também *O jovem* aqui se editou em 2022, mesmo ano da edição francesa, embora seja datado pela autora como escrito entre 1998 e 2000. Nascida em 1940, tem uma obra bastante grande, com mais de 20 livros reconhecidos pela crítica, com muitas premiações e edições (e com numerosos exemplares vendidos) em diversos idiomas. Foi professora ao longo de sua vida e seus livros são entendidos por alguns como autoficção, embora ela faça restrições a essa nomeação. Difícil classificar, porém ao alcance de nosso entendimento: os romances abrigam fatos da vida da autora, refeitos num trabalho de memória

e mesclados à invenção ou criação pela escrita literária. E, no seu caso, valendo-se dos entrecruzamentos da sociologia, história e literatura.

*O lugar* e *A vergonha* são aqui retomados e gostaria que isso funcionasse como um convite à leitura dos livros e um estímulo ao exercício de elaboração de uma espécie de “socioanálise” em primeira pessoa para professores atuantes ou em formação. Ernaux não é a única a beneficiar-se dos escritos de Pierre Bourdieu para a compreensão literária de si. Ela nos dá notícia, em entrevistas e em escrito já publicado, do quanto a obra de Bourdieu permitiu uma percepção fecunda de sua história pessoal e impregnou sua escrita (Ernaux, 2013). Não se pode esquecer, por exemplo, de Didier Eribon, que elabora um entendimento de sua formação e experiências de vida impregnado pelas ideias do sociólogo em *Retorno a Reims* (com original de 2009 e edição brasileira de 2020, pela também jovem e promissora Editora Áyiné, de Minas Gerais). Neste, ele se empenha em entender seu pensamento e suas ações, os de seu pai e de sua mãe, as posições políticas por eles assumidas e um tanto da lógica da vida dos indivíduos das classes populares quanto às apreciações morais das orientações de gênero. Em perspectiva convergente, pode-se, certamente, mencionar os livros de Édouard Louis, *O fim de Eddy* e *História da violência* (traduzidos no Brasil pela Editora Planeta respectivamente em 2018 e 2020). Em todas essas produções, as marcas das leituras de Bourdieu são perceptíveis.

Convém sublinhar que, retomando e até adiantando fatos contidos nos livros de Ernaux, creio que não estarei, com isso,

estragando o prazer da leitura. As características de sua escrita e criação, a precisão e a economia das palavras e explicações merecem ser conhecidas por si e não, apenas, por qualquer relato que seja. Daí o convite à leitura. Mas preciso adiantar algo, se quero sustentar as ideias que apresentei no início e ir além na defesa dessa obra para pensar a educação. Do que fala *O lugar?* É a história de uma formação? A história da relação com um pai? Uma história de afetos familiares transfigurados pela educação recebida na escola? A história de uma ascensão social pela educação? Respondo afirmativamente a todas essas indagações e fico com a sensação de não dizer o suficiente. Tentarei explicar mais e melhor e, assim, fortalecer a ideia da importância da leitura de Ernaux para análises acerca da produção de conhecimentos em educação e para o desenvolvimento de processos formativos.

Partamos da clivagem existente entre o mundo familiar e a vida escolar, em muitos casos, para muitas crianças e adolescentes. Clivagens do mundo social retraduzidas no interior da escola, e que se transfiguram em categorias de apreciação e exigências, por vezes, difíceis de serem cumpridas por crianças que experimentam realidades bastante diferentes em suas casas. No Brasil, muito já se investigou sobre isso e, dentre os trabalhos importantes e pioneiros entre nós basta lembrar os de Maria Helena Souza Patto desde os anos 1980. Também já foram estudados os casos nos quais a coincidência ou o ajustamento entre esses dois mundos conduz ao êxito nos aprendizados escolares e nas trajetórias sociais. Os caminhos e descaminhos, as aproximações e os afastamentos do êxito e dos fracassos individuais constituem materiais

de amplos estudos que invocam o mérito, as competências e as peculiaridades das trajetórias de membros integrantes das classes populares, por exemplo. Bernard Lahire (2004) tem, a propósito, importantes contribuições a oferecer. No entanto, parece ainda haver muito a compreender sobre as formas de experimentar os fracassos e sobre as ressonâncias pessoais que daí decorrem.

A sociologia à qual nos referimos no título é tomada aqui, na obra de Pierre Bourdieu (1930-2002), por Annie Ernaux e pela motivação para a escrita deste texto. As questões aqui tratadas beneficiam-se das teorias e desdobramentos das ideias desse autor, que têm se mostrado muito fecundas desde as décadas de 1960 e 1970, com a publicação dos livros *Os herdeiros: os estudantes e a cultura* (1964) e *A reprodução* (1970). Estas obras discutiram, de modo bastante original, naquele momento, as articulações entre a educação, as condições socioeconômicas e a perpetuação das formas de dominação, dando especial relevo aos processos e práticas que acontecem na vida escolar, tais como exames, avaliações, comunicação entre professores e alunos, relações pedagógicas e muito mais. A obra de Bourdieu é vasta e sua potência se estende para muitas outras ciências humanas, tendo voltado a atenção para o Estado, a linguagem, o gosto, as artes e os museus, a literatura, os esportes, dentre outras áreas. Como toda grande obra, a sua enfrentou resistências e gerou polêmicas. Principalmente pelo seu empenho em dar a conhecer os determinantes impensados dos nossos comportamentos e as inúmeras relações entre o social, o individual e os

mecanismos menos evidentes de reprodução da dominação de classes. Além de sua apostila em que, mediante o conhecimento do social, podemos transformar as relações com o mundo e os indivíduos. Embora essa formulação, feita aqui dessa maneira, desconectada dos argumentos que a sustentam na explicação original, tenha certo tom de obviedade, o fato é que nem sempre a consideramos em seu potencial estruturante para a busca de uma vida mais justa. E, acredito, é nessa perspectiva que ciência, arte e educação deveriam colocar seus saberes – em partilha e em prol de todos.

Antes de prosseguir, vale lembrar que a compreensão e a apropriação da obra de Bourdieu pelos estudos educacionais no Brasil foram objeto de análise (Catani, Catani & Pereira, 2001). A leitura sistemática de seus trabalhos permite observar as maneiras pelas quais ele aceitou, recusou e estabeleceu relações com formulações clássicas de sua área, redefinindo alguns conceitos e elaborando novos. Menciono isso, com base na constatação de que alguns na área educacional, por vezes, deixam de levar em conta o alcance, as retificações e a extensão de suas proposições, inclusive no que tange não apenas a esta área, mas também à sociologia do conhecimento, à literatura e às histórias de vida como meios de conhecer (Catani, 2022).

## D'*O LUGAR*

Na obra *O lugar*, Ernaux toma um caso de êxito escolar e tenta compreender, em primeira pessoa, o custo afetivo e emocional dos ajustes necessários para uma

mulher de família pobre adentrar uma realidade social diferente daquela de sua origem. Ao valer-se do título *O lugar*, na década de 1980, a autora deixa entrever, desde o início, algo do seu entendimento sobre os efeitos da superposição e dos cruzamentos dos lugares geográficos e dos lugares sociais ocupados pelos indivíduos em momentos diversos de suas existências. Ao tratar dos descompassos entre o seu universo familiar e a sua ascensão social pela escola, é evidente que ela não faz uma análise sociológica, no sentido literal da expressão. Mas movimenta seu pensamento refletindo com Pierre Bourdieu. E ela mesma já disse que o espaço de sua escrita fica entre a literatura, a sociologia e a história.

Quer se defina por essas aproximações, quer por seus afastamentos com relação a uma autobiografia romanceada tradicional, o fato é que *O lugar*, como muitas grandes obras, nos conduz de maneira rápida e fecunda à retomada de nossas experiências, à análise de “nossos lugares”, à história que podemos reconstruir de modo intimamente associado aos tempos e eventos que nos constituíram. Contributo decerto inestimável para os que cuidam de pessoas (e de seu futuro) em situações educativas. Movimentar seu pensamento com Bourdieu quer dizer, justamente, levar em conta o que ele ensinou sobre o poder da escola e sobre os modos pelos quais o social nos constitui até quase parecer que tudo é natural. E sabemos que aí tudo se torna injusto, ou melhor, todas as injustiças já existentes ganham maior força e geram outras. Conceitos ou teorias não são mencionados, e essa espécie de “sociologia de si” ou, como que-

rem alguns, “introspecção sociológica” é tecida de um ponto de vista literário, autoficcional, se assim é possível dizer, uma vez que a autora pensa ser este um termo limitante (Ernaux, 2013).

Na tentativa de entender o modo de recompor suas lembranças e indagar os seus sentidos, ela nos diz de sua escrita:

“Ao escrever, caminha-se no limite entre reconstruir um modo de vida em geral tratado como inferior e denunciar a condição alienante que o acompanha. Afinal, para nós, essa maneira de viver constituía a própria felicidade, mas era também a barreira humilhante de nossa condição (consciência de que ‘em casa as coisas não estão tão bem assim’). Eu gostaria de falar ao mesmo tempo dessa felicidade e da sua condição alienante. Sensação de que fico oscilando de um lado para outro dessa contradição” (Ernaux, 2021, p. 33).

As lembranças contidas no relato tecem a figura de um pai amado com relação a quem a ascensão social de Annie vai, progressivamente, criando um afastamento entre os dois e com relação à família. Alguns excertos podem mostrar, de forma paradigmática, esse processo ao longo do tempo: da infância à maturidade, num estilo muito econômico e numa escrita que descreve, reflete e pergunta sobre o próprio sentido e a lógica de escrever. Chama atenção a capacidade de condensação que caracteriza o texto. Vou me permitir mais uma longa transcrição na qual ela apresenta um tempo já da adolescência:

“Meu pai entrou na categoria das ‘pessoas simples ou modestas ou boas’. Ele

já não ousava me contar histórias de sua infância. Eu já não conversava sobre meus estudos, com exceção do latim, pois ele, quando menino, participava das missas. Fora isso, o resto lhe era incompreensível e ele sequer fingia se interessar, ao contrário de minha mãe. [...] E sempre o medo ou TALVEZ O DESEJO [maiúsculas no original] de que eu não conseguisse” (Ernaux, 2021, pp. 48-9).

É a economia dessa última afirmação que parece surpreendente. Nessas páginas, como em todo o texto, vários eventos do cotidiano de uma família pobre vão sendo recuperados, dando conta, delicadamente, de dois pontos de vista: o dele, pai, e o dela, filha, produzidos em espaços diferentes. Entre o espaço da casa e o da escola há ambiguidades e incompreensão. Ela reconstrói a linguagem do pai e da casa ou, para usar a expressão-título de uma das obras de Natália Ginsburg, “o léxico familiar”. Assim vemos surgir as frases impregnadas de lições morais e incorporadas, justamente, para dar significado à vida do operário honesto, “um homem que nunca fez mal a ninguém” no dizer do padre que assim o definiu, depois de morto.

Em *A miséria do mundo* (1993), Bourdieu e colaboradores procuraram compreender as dificuldades oriundas dos confrontos de visões de mundo diferentes em espaços físicos e sociais que as pessoas são obrigadas a partilhar, lugares que ele nomeia como “difíceis de descrever e de pensar”. Refere-se especialmente às escolas e aos conjuntos habitacionais, embora a análise não seja restrita a eles, e às diversas pequenas misérias que podem

impregnar o cotidiano das pessoas, ocasionando sofrimentos característicos da vida contemporânea. Certo está que, com Ernaux, falamos de uma história pessoal na qual o cerne do afastamento entre pessoas se dá nos confrontos do interior da casa, em meio a afetos familiares incontornáveis. Porém, é o caso de se admitir que os movimentos e os sofrimentos são da mesma natureza; os espaços produzem pontos de vista e estes são, ou parecem ser, inconciliáveis em diversas situações. Lembremo-nos da afirmação:

“[...] o mais pessoal é o mais impessoal [e] que vários dos dramas mais íntimos, dos mal-estares mais profundos, dos sofrimentos mais singulares que os homens e mulheres podem experimentar encontram seus princípios nas contradições objetivas, inscritas nas estruturas, do mercado de trabalho ou de habitação, do sistema escolar [...]” (Bourdieu, 1992, p. 173).

Para Annie Ernaux, descrever sua relação com o pai equivale a tentar não só compreender a si mesma, mas compreender os mundos sociais nos quais transitava. Também equivale a ampliar os sentidos de *lugar*, reconhecer as superposições e os distanciamentos dos lugares físicos (geográficos) e sociais (da família, da escola, das amizades e do trabalho, por exemplo); o lugar dos afetos e o das incorporações do *habitus* ligados à condição de classe e seus necessários ajustes para circular noutros meios. Tal como Bourdieu, ela falará de um *habitus* clivado pelo que foi imposto a si no trânsito de um a outro espaço, de uma a outra condição social. Cada um desses processos,

o da formação, o da compreensão ou o da percepção do alcance das relações afetivas familiares, vai se reconfigurando no livro. E, neste, os tempos deslizam das lembranças, ancoram-se nos acontecimentos e se superpõem com frequência na busca de adequação da escrita. Aqui é preciso sublinhar com Jacques Rancière que “a ficção é, em primeiro lugar, uma estruturação do tempo humano que o submete a um princípio de causalidade” (Rancière, 2021, p. 8). Neste seu ensaio sobre Guimarães Rosa, sublinha:

“Se a vida mais insignificante é digna de entrar na ficção, é na medida em que é capaz de se separar de si própria, de se ficcionar a si própria. A ficção moderna se baseia no direito de todos ficcionalizarem sua própria vida” (Rancière, 2021, p. 16).

Uma longa transcrição ajudará a entender como Annie Ernaux se viu no afastamento progressivo da família. Após uns dias passados com a mãe, em seguida à morte do pai, ela reflete:

“No trem de volta, no domingo, tentei distrair meu filho para ele ficar quieto, os viajantes de primeira classe não gostam de barulho, nem de criança agitada. De repente, pensei estupefata: ‘agora sou mesmo uma burguesa’ e ‘tarde demais’. Depois, ao longo do verão, enquanto esperava meu primeiro cargo de professora, pensei: ‘um dia terei que explicar todas essas coisas’. Ou seja, terei que escrever sobre meu pai, sobre a vida dele e sobre essa distância entre nós dois que teve início em minha adolescência. Uma distância de classe, mas bastante singular, que não

pode ser nomeada. Como um amor que se quebrou” (Ernaux, 2021, p. 14).

Seu desejo é, pela escrita, ter acesso a essa região tão íntima do “amor quebrado” e quem sabe poder aceitar com menor sofrimento as relações entre esse fato e a história exterior de sua vida. Talvez aqui caiba nos appropriarmos (mais uma vez) das palavras de Rancière:

“A ficção moderna não é a operação que faz todo mundo entrar no universo da ficção. Se ela des-hierarquiza o tempo, é, pelo contrário, marcando a linha tênue que, para cada vida, une e separa, simultaneamente, dois tempos cuja diferença é quase imperceptível: um tempo da vida vivida, um tempo ordinário que se contenta em passar, e um tempo no qual alguma coisa se passa, o tempo de uma vida que se inventa como diferente daquela a que ela estava destinada” (Rancière, 2021, p. 19).

## D'A VERGONHA

Dos imperativos pessoais que a “condenam” à escrita, Ernaux nos fala ao longo de diversos livros e em *L'écriture comme un couteau* (2013), no qual diz que concebe a sua escrita como o que pode fazer de melhor em sua situação de trânsfuga, de quem transitou de uma classe social a outra. Para ela, trata-se de um dom tanto quanto de um ato político. Em *A vergonha*, a estrondosa primeira frase escrita será o núcleo estruturante da dor e do sentimento que dominam e nomeiam o texto. “Meu pai tentou matar minha mãe num domingo de junho, no começo da

tarde” (Ernaux, 2022a, p. 9). Em muitos momentos, ela expõe suas razões para precisar escrever. Dos sentidos pessoais e coletivos partilhados pela sua escrita ela nos fala bastante. O suficiente para nos conduzir também à compreensão formulada por Eribon na obra *A sociedade como veredito*, a parte em que a escritora se faz mais presente foi nomeada pelo autor como “Ao ler Ernaux” e na edição brasileira ocupa mais de 50 páginas. Cultura, memória e conhecimento são pensados e impregnados pela produção da autora de *A vergonha*. Sem nos demorarmos demais sobre a obra de Eribon (ainda que o impulso seja forte), convém reconhecer sua potência também em unir (tal como ela), em suas reflexões, o mais pessoal ao mais universal, se é o caso de se usar o termo. Quem sabe se possa sustentar que esse seria também o traço mais marcante a nos impulsionar ao seu livro. E, igualmente, a pensar no caráter vital da leitura literária para o desenvolvimento da atenção ao outro, à diferença, às singularidades<sup>2</sup>, ao espaço partilhado, ao viver junto e à sociedade.

Conforme sublinhei, inicialmente, não proponho aqui um modo “útil” de emprego da literatura apresentada modelarmente. Penso, sim, numa fruição atenta que anima a leitura pelo prazer, pelas reflexões que desencadeia, pelo estímulo ao pensamento e ao desejo de conhecer, pelo que permite que

---

2 Sobre a hipótese de desenvolvimento de uma “cultura da atenção” (a si e ao outro) e a consideração de “singularidades e universalidades” nos processos educativos e de formação de professores, ver artigo “Por uma pedagogia da pesquisa e da formação de professores na Universidade” (Catani, 2010).

nos situemos no mundo. É sempre possível estender essa experiência ao disponibilizá-la a todas as pessoas. E não se esquecer de um lugar privilegiado para ela ao pensar e propor formações, especialmente a dos professores. Nesse caso, não se pode esquecer que essa formação, a dos professores, se espalha e se prolonga no cotidiano do seu trabalho educativo<sup>3</sup>. Compagnon, no texto já citado, relata uma situação que observou: “Outro dia, surpreendi três meninos parados na porta de uma livraria, como se fosse um local suspeito, um deles protestava orgulhosamente: ‘Nunca abri um livro na vida. Você me faz entrar justo aí dentro!’” (Compagnon, 2009, p. 44). Multiplicaríamos, hoje, e na minha opinião com tristeza, exemplos desse mesmo tipo. O do aluno de licenciatura que, entre preocupado e um tanto irritado, dizia não entender a razão do que lhe era exigido em uma das disciplinas da área de educação: “Nunca li um livro inteiro. Para que devo fazer isto agora? Mas eu leio artigos em xerox... Não consigo ler um livro inteiro!”. Não precisamos ir além<sup>4</sup>.

Em *A vergonha*, Ernaux declara:

“Naturalmente não procuro fazer uma narrativa, pois produziria uma realidade em

vez de buscar uma. Também não vou me limitar a elencar e descrever as imagens da memória, mas gostaria de tratá-las como documentos que vão iluminar uns aos outros ao serem abordados de diferentes pontos de vista. Em suma, gostaria de ser etnóloga de mim mesma” (Ernaux, 2022a, p. 24).

Perguntemos ainda uma vez: por que Annie Ernaux? Por que *O lugar* e por que *A vergonha*? Ela não nos fala de algo estranho às camadas populares. Ela nos fala das sutilezas da dominação de classes alimentadas no cotidiano e daquilo que conduz os menos privilegiados a sentimentos e modos de conduta “envergonhados” de si. E fala do que conduz a uma incompreensão das origens reais de tais sentimentos. *A vergonha* de Ernaux não é (embora simbolicamente o seja) apenas a do pai que agride a mãe, mas diz respeito à sua situação e posição de classe. Diz respeito a tudo o que a rodeia, ao que ela é e ao que tornou a violência possível. São suas palavras, ao finalizar o texto sobre *A distinção* e para ressaltar a compreensão e a força advindas desta leitura:

“Tudo o que se viveu solitariamente, o mal-estar, a vergonha de não saber como

3 Sobre a leitura literária na escola brasileira e suas representações para professores e alunos, ver: Amparo (2021).

4 Mary Gaitskill, escritora norte-americana, também professora, fala sobre as transformações em nossos modos de assimilar conhecimentos e informações e como isso mudou a natureza da percepção. Ela nos oferece argutas observações que podem ser férteis para nossas questões: “A escrita é um processo racional que conecta pensamentos e ideias, mas as grandes produções literárias vêm de um lugar desconhecido; uma interface entre a percepção muito íntima de um indivíduo e os mundos social e natural. Está relacionada à mente racional, mas do jeito como os sonhos estão ligados ao pensamento – um jeito poético e irracional. É por meios poéticos e iracionais que o mundo oculto de uma história fica radicalmente iluminado, como uma música que irrompe pode elucidar a cena de um filme ou de um programa de TV” (Gaitskill, 2022, p. 65). Talvez possamos dizer que aquilo que, no momento, nos assusta seja o risco de não conseguirmos preservar em nossas crianças sua proximidade com esta interface entre sua percepção mais íntima e os mundos social e natural. Pois não é dessa região que se fortificam as possibilidades de atenção à realidade e onde se afirmam a empatia e a confiança em si e nos outros?

falar, como se comportar, tudo o que se atribui a si mesmo como uma falha de caráter ou de personalidade, deixa de ser um estigma individual. E, nesse livro, onde o autor jamais diz ‘eu’, sempre a questão é o ‘nós’” (Ernaux, 2013, p. 48, tradução nossa).

Eribon, no encerramento da obra *A sociedade como veredito*, recupera, de uma carta de 1843 do jovem Marx, um excerto de sentido incomparável sobre a vergonha:

“A você que me olha com esse meio sorriso no rosto e diz: A vergonha não leva a nenhuma revolução! Eu respondo: A vergonha já é uma revolução [...] A vergonha é uma espécie de indignação, de indignação que se interioriza. E se toda uma nação sentisse realmente vergonha, ela seria como o leão que se encolhe para em seguida saltar sobre a presa” (Eribon, 2022, p. 325).

Eribon sublinha que não pretende concordar com a ideia de revolução tal como defendida por Marx, mas é de se imaginar que, como móvel para a indignação, a vergonha, na acepção apontada acima e no sentido que se expressa no livro de Ernaux, tenha de fato sua dimensão de força política.

Ao explicar suas relações com a obra de Bourdieu no artigo que integra o livro organizado por Édouard Louis (2013), *Pierre Bourdieu – L'insoumission en héritage*, Annie Ernaux fala de sua apropriação de *A distinção* (1979) nos seguintes termos:

“Faço parte daquelas pessoas para quem a leitura desse livro não constituiu uma

violência, mas um *reconhecimento*, pois esse trabalho imenso desvelava realidades atestadas pela minha memória, vividas mesmo em meu corpo. A *distinção* validava cientificamente o que em mim era lembrança, sensação. Eu reconhecia a separação – que é o primeiro sentido da palavra ‘distinção’ – entre os modos de vida segundo se pertença à classe social dominante econômica e/ou culturalmente, à classe média ou à classe popular. Eu reconhecia as formas invisíveis pelas quais se exerce a dominação. [...] Mas este reconhecimento teria apenas representado um puro momento de empatia se não tivesse sido, no mesmo movimento, saber: o que eu encontrava em *A distinção* não era somente a explicação de coisas pessoalmente sentidas, era também um desvelamento total do mundo social” (Ernaux, 2013, pp. 20-1, tradução nossa).

Para ela, a leitura desse livro, quando começava a escrever sobre o pai, funcionou como “uma confirmação luminosa” de sua experiência. Não se trata de uma apropriação ingênua da obra que ela considerou difícil, mas de um reconhecimento que engendrará novos modos de compreender a história pessoal e a vida social e acompanhará, sem se evidenciar em excesso, a escrita de *O lugar* e de outras obras. A análise dos diferentes modos de vida e a tentativa de delinear um retrato da existência cotidiana das classes sociais, na França, fazem com que a escritora identifique a análise de Bourdieu também como uma obra literária.

“Aos meus olhos ela é obra literária assim como se tornaram com o tempo *O con-*

*trato social ou O espírito das leis:* por meio de uma escrita particular permeada incessantemente pela sensibilidade de seu autor, abre-se diante do leitor a descrição analítica de mundos e de olhares diferentes sobre o mundo. Ao mesmo tempo o leitor é envolvido, remetido a si mesmo, à sua vida e sua relação com os outros, é obrigado a se situar” (Ernaux, 2013, pp. 46-7, tradução nossa).

E é ainda na entrevista já mencionada que ela sustenta:

“Há muitos livros que têm, para mim, valor de literatura, ainda que não sejam classificados como literatura: os textos de Michel Foucault e de Bourdieu, por exemplo. É a reviravolta, a sensação de abertura, de ampliação, que faz para mim a literatura” (Ernaux, 2022b, p. 113, tradução nossa).

Ao sustentar tais ideias, ela toca no importante entrecruzamento da literatura com as ciências humanas.

Cabe ainda sublinhar a propriedade com que o capítulo d’*A vergonha* trata da escola e oferece extensa descrição da vida numa instituição católica. Cultura escolar: relações, normas, interditos, valores e gestão do tempo, por exemplo, tudo de algum modo conectado à religião, impregnaram sua educação e ela os retoma, delineando muitas observações argutas acerca da vida escolar. Fica-se, assim, sabendo de tudo o que é “bom” e de tudo o que é “mau” neste universo. Das leituras, das amizades adolescentes, das inevitáveis comparações. E também das representações que o pai e a mãe têm sobre a escola e seu sentido para a filha:

“A escola é tudo para ela” (Ernaux, 2013, p. 61, tradução nossa). Sem dúvida há ressonâncias do *Esboço de auto análise*, de Pierre Bourdieu (2005).

## POR FIM...

Entre as apostas feitas aqui estava a ideia de sustentar que mediante a literatura podemos pensar mais e melhor sobre os espaços sociais e a educação. Estava também o reconhecimento de que a sociologia de Bourdieu pode nos conduzir a uma forma de autoconhecimento por nos disponibilizar elementos que desvelam o mundo no qual nos constituímos e vivemos. Igualmente, desejou-se sustentar que Annie Ernaux nos oferece, mediante sua escrita (seja como autossociobiografia, romance ou autoficção), “a descrição analítica do seu mundo e dos diferentes olhares sobre esse mundo, levando o leitor a envolver-se, a remeter-se a si mesmo, a sua vida... obrigando-o a se situar” (usando os termos que aparecem acima quando ela se propõe a falar do sentido que a obra de Bourdieu assumiu para ela). Igualo a sociologia à literatura? Creio que não. Apenas quero que estejam próximas. Desejei chamar a atenção para os saberes da literatura e o seu potencial para a exemplaridade como via de compreensão da condição humana; pretendi realçar a força das ficções e pensar na paisagem dos estudos educacionais como um domínio que pode ser fortalecido por tais caminhos. Não quero que sejam esquecidas as relações entre as ciências humanas e as artes e o potencial dos saberes fronteiriços para os processos educacionais ou de formação,

para não dizer mais. Digo então, como aliás já disseram, que “a ficção pode iluminar aquilo que a realidade esconde” (Benjamin Labatut). Justamente, em educação, aquelas regiões dos sentidos que se constroem para si, para o outro, para os mundos e as realidades que se integram e dos quais se deve cuidar.

Pensemos ainda com Rancière, quando nos fala dos modos de invenção de Guimaraes Rosa: “Ser um habitante do sertão é saber que todo indivíduo é um pesquisador de sua própria vida, um ser habitado por palavras e ficções, um condutor de palavras

e ficções” (Rancière, 2021, p. 23). O que dessa consciência ou desse saber pode ser favorecido como uma via de entendimento dos mundos para todas as pessoas? E por que não esperar que a literatura sempre nos privilegie com esse saber? Creio que é de uma atenção para com o mundo essa maneira de se deixar habitar por palavras e ficções e ser um condutor delas. Um trabalho para a educação, decerto. Poder tornar desejável algo próximo “de uma solidariedade radical entre as invenções da literatura e aquelas que cada vida é capaz de criar” (Rancière, 2021, p. 53).

## REFERÊNCIAS

- AMPARO, P. A. do. *Práticas de leitura em conflito no cotidiano escolar*. Curitiba, Appris Editora, 2021.
- BOURDIEU, P. *Esboço de auto análise*. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.
- CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. “As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17. Rio de Janeiro, 2001, pp. 63-85.
- CATANI, D. B. “Pedagogia e museificação”. *Revista USP*, n. 8, dez.-fev./1990-1991, pp. 23-26. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i8p23-26>.
- CATANI, D. B. “Compreender e compreender-se: o campo educacional brasileiro num itinerário de leituras de Pierre Bourdieu”. *Educação e Pesquisa*, v. 48, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248254836por>.
- CATANI, D. B. “Ficções teóricas e ficções (auto) biográficas: elementos para uma reflexão sobre ciência e formação no campo educacional”, in M. H. B. Abrahão; I. F. de S. Braga; M. da S. Araújo (orgs.). *Pesquisa (auto) biográfica, fontes e questões*. Paraná, Editora CRV, 2020, pp. 27-37.

- CATANI, D. B. "Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade". *Educar em Revista*, n. 37. Curitiba, maio-ago./2010, pp. 77-92. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/rvHfkNLkdw5nJyfdG4pkQx/?lang=pt>. Acesso em: 10/3/2023.
- COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Belo Horizonte, Editora UFMG, 2009.
- ERIBON, D. *A sociedade como veredito*. Belo Horizonte, Âyiné, 2022.
- ERIBON, D. *Retorno a Reims*. Belo Horizonte, Âyiné, 2020.
- ERNAUX, A. *L'écriture comme un couteau*. Entrevista concedida a Frédéric-Yves Jeannet. Paris, Gallimard, 2022b.
- ERNAUX, A. "La distinction, oeuvre totale et révolutionnaire", in E. Louis (org.). *Pierre Bourdieu: L'insoumission en héritage*. Paris, Presses Universitaires de France, 2013, pp. 17-48.
- ERNAUX, A. *A vergonha*. São Paulo, Fósforo, 2022a.
- ERNAUX, A. *O lugar*. São Paulo, Fósforo, 2021.
- GAITSKILL, M.; CONCEIÇÃO, R. V. da C. "O desenraizamento da literatura". *Serrote*, n. 42, nov./2022, pp. 62-70.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, Ática, 2004.
- LARROSA, J. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.
- LIMA, A. L. G. *História da violência*. São Paulo, Planeta do Brasil, 2020.
- LIMA, A. L. G. *O fim de Eddy*. São Paulo, Planeta do Brasil, 2018.
- LIMA, A. L. G.; MENEZES, R. C. D. de (orgs.). "Contribuições da literatura para a história da educação". *Cadernos de História da Educação*, n. 21, 2022.
- RANCIÈRE, J. *João Guimarães Rosa: a ficção à beira do nada*. Belo Horizonte, Relicário Edições, 2021.

# *Fora do lugar: por uma compreensão do sofrimento na escola*

*Vivian Batista da Silva*

## resumo

Tomando como ponto de partida as memórias de Edward Said, este artigo destaca seu potencial explicativo sobretudo à luz do que a didática e os estudos sobre a formação de professores produzem para compreender sentimentos vividos no cotidiano da escola. A narrativa interessa pelas descrições do que foi vivido pelo autor em seus tempos de aluno, quando experimentou rupturas, exclusões, frustrações, inseguranças e medos, sentimentos muitas vezes relacionados ao estar *fora do lugar*. São memórias instigantes porque se misturam a contextos históricos e desvendam processos de dominação, que podem acontecer entre estudantes e professores de uma escola, mesmo partilhando fisicamente o mesmo espaço, ao mesmo tempo. Reflexões como essas são fundamentais ao campo educacional, do ensino e da formação de professores porque permitem apreender os múltiplos sentidos do que se aprende na escola.

**Palavras-chave:** sofrimento na escola; exclusão escolar; memórias de aluno.

## abstract

*Taking Edward Said's memories as a starting point, this article highlights its explanatory potential, particularly in the light of what has been produced by didactics and studies on teacher education to understand feelings experienced in everyday life at school. The narrative is interesting for the descriptions of what the author experienced when he was a student, experiencing ruptures, exclusions, frustrations, insecurities and fears, feelings often related to being out of place. They are thought-provoking memories, as they are intermingled with historical contexts and reveal processes of domination, which may happen between students and teachers of a school, even when physically sharing the same space, at the same time. Reflections such as these are fundamental to the field of education, teaching and teacher training, as they enable us to apprehend the multiple meanings of what is learned at school.*

**Keywords:** suffering at school; school exclusion; student memories.

## O QUE SIGNIFICA ESTAR FORA DO LUGAR NA ESCOLA

**|||** Eu achava que os professores eram sempre ingleses. Os alunos, se tivessem sorte, também poderiam ser ingleses” (Said, 2004). Essas são as primeiras frases de Edward Said quando ele começa a narrar mais claramente suas experiências na escola, vinculadas em seu romance autobiográfico à ideia de estar *fora do lugar*. Quando aluno, ele não teve a “sorte” que mencionou de ser inglês, embora tenha estudado muitas vezes em escolas inglesas. Intelectual de origem árabe, nascido em Jerusalém, membro de família cristã que viveu em sociedades de maioria muçulmana, Edward Said (1935-2003) lecionou na Universidade de Columbia em Nova York e compôs uma notável produção sobre literatura, bastante reconhecida entre os estudiosos do tema, bem como entre aqueles que se dedicam à sociologia, à política e à história. Sua autobiografia chama a atenção porque, embora

tenha se tornado um intelectual reconhecido, teve experiências escolares de sofrimento. É nesse sentido que o presente artigo se propõe a percorrer as páginas de *Fora do lugar* (Said, 2004), pois elas testemunham exclusões vividas no cotidiano, bem como o sentimento de inferioridade posto pela distância entre origens sociais e a cultura valorizada na escola.

Assinalando os sentimentos, distâncias e exclusões na escola, é possível evocar a ideia de cotidiano tal como a delineia Michel de Certeau (1996, p. 31), ao explicar “aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha) nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”. Edward Said (2004) narra justamente o seu dia a dia de estudante. O autor descreve em

**VIVIAN BATISTA DA SILVA** é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

vários momentos o estranhamento que ele sentia por parte de alguns docentes; seu desconforto ao notar roupas diferentes das suas nos colegas de classe; seu incômodo em não conseguir esconder sua fluência na língua árabe ou não poder evitar seu “sotaque” e seu pouco domínio da língua inglesa. Alguns relatos de seu sentimento de exclusão e inferioridade são exemplares: as “aulas sobre a glória inglesa [...] intercaladas com exercícios repetitivos de escrita, aritmética e recitação”; as habituais advertências de sua professora: “Continue sua tarefa”, “Não seja preguiçoso”. Também recorda dos “bons” alunos da turma, “inglesinhos e inglesinhas engomados, com nomes invejavelmente autênticos, olhos azuis e pronúncia cristalina, definitiva”.

Vale mencionar que Edward Said está se referindo à Gezira Preparatory School, mencionada no livro como a GPS, onde ele estudou quando viveu no Cairo, entre outubro de 1941 e maio de 1942 e, depois, de 1943 até 1946. “Durante esse tempo todo [o autor se recorda] não tive nenhum professor egípcio nem percebi nenhuma presença de árabes muçulmanos na escola” (Said, 2004, p. 65). Seus colegas de classe eram, predominantemente, crianças inglesas, muitas delas filhas de professores, além de outros alunos armênios, gregos e judeus. Nesse caso, a nacionalidade colocava-se como o núcleo das classificações que definiam o sucesso ou o fracasso dos estudantes. Numa mesma sala, as exclusões se colocavam porque, como explica Said (2004, p. 70):

“[...] todos éramos tratados como se devéssemos (ou quiséssemos de verdade) ser ingleses, um programa irrepreensível para Dick, Ralph e Derek [alunos de origem inglesa], mas nem tanto para os locais [do Cairo, onde

aquela escola de currículo inglês funcionava] como Micheline Lindell, David Ades, Nadia Gindy e eu mesmo”.

Essa narrativa do cotidiano diz respeito ao que se faz no âmbito das interações entre estudantes e professores e do sofrimento que elas podem gerar. A compreensão dessas situações encontra pistas valiosas n’*A miséria do mundo*, livro escrito por Pierre Bourdieu (2008) e um grupo de pesquisadores que coordenou, reunindo depoimentos de homens e mulheres que falaram sobre sua existência e dificuldade de viver em diversas situações, inclusive na escola. Trata-se de considerar o que se passa em lugares onde as pessoas coabitam, vivem conflitos latentes ou declarados, numa espécie de “miséria cotidiana” da qual não se pode escapar pela própria posição social.

Em 1964, Pierre Bourdieu publicou com Jean-Claude Passeron o livro intitulado *Os herdeiros* (Bourdieu & Passeron, 2014a), que circulou pouco entre os brasileiros e foi traduzido para o português apenas em 2014 (Catani, 2022). Outra notável produção, que circulou mais entre nós, foi *A reprodução* (Bourdieu & Passeron, 2014b), embora ela tenha sido objeto de mal-entendidos e de uma interpretação segundo a qual a escola estaria fadada a reproduzir as desigualdades sociais (Catani, 2022; Catani & Faria Filho, 2002). Em ambos os textos, os autores atentam para os mecanismos de exclusão no interior da escola, que decorrem da valorização e inculcação de determinados comportamentos em detrimento de outros. De forma acurada, *Os herdeiros* e *A reprodução* evidenciam as articulações das desigualdades postas pela origem social na escola e oferecem referências para compreender a história de Edward Said

como uma narrativa da produção cotidiana do sofrimento escolar.

Daí a necessidade de não perder de vista as possíveis dimensões dessa experiência para os alunos. A escola ensina, ordena, avalia, seleciona, exclui ou inclui (Silva, 2018). Desde que foi edificada pelo Estado, no século XIX e em várias partes do mundo, ela vem organizando seus tempos e espaços de modo a distribuir os alunos nas classes, desenvolver lições, verificar os desempenhos, atribuir notas e recompensas para os estudantes “bem-sucedidos” ou repreensões para aqueles que se saem mal. As palavras encontradas num manual de pedagogia publicado em 1908 são ilustrativas e evidenciam marcas de uma herança que pode ser sentida ainda hoje. Na ocasião, ao se dirigir aos professores primários em formação, Feliciano Bittencourt faz recomendações sobre como manter os alunos bem-comportados:

“Pedagogicamente falando, as sanções se traduzem na aprovação ou reprovação da conduta escolar do aluno. O mestre ou sanciona com a sua aprovação tudo quanto faz o discípulo, ou, pelo contrário, reprova o seu mau proceder, sua desídia ou falta de aplicação no estudo. [...] E, pois, bastará a sanção aprobativa do mestre para que o discípulo se dê por bem recompensado; [...] a disciplina é a base de todo o ensino” (Bittencourt, 1908, pp. 213-4).

Afirmações como essas conduzem a pensar que a escola movimenta mecanismos de classificação dos quais não se pode escapar, pois estão presentes em suas ações cotidianas. Em suas lembranças, Edward Said destaca o número infinável de reprovações que sofreu por parte dos professores e dos colegas, o que gerou a sensação predominante de estar

excluído e menosprezado, o sentimento “de sempre estar fora do lugar” (Said, 2004, p. 19). Ao longo das mais de 400 páginas do romance, muitas vezes são evocadas as vivências em meio à cultura da escola, que confirmaram para o autor sua impressão de deslocamento posta também num contexto social mais amplo.

“Todas as famílias inventam seus pais e filhos, dão a cada um deles uma história, um caráter, um destino e até mesmo uma linguagem. Sempre houve algo errado com o modo como fui inventado e destinado a me encaixar no mundo de meus pais e de minhas quatro irmãs” (Said, 2004, p. 19).

Se o sentimento de inferioridade do ponto de vista social reverbera no cotidiano dos alunos, convém compreender a cultura e funcionamento da escola. Isso porque, como afirmam Inês Dussel e Marcelo Caruso (2003, p. 17), ao traçarem a genealogia da sala de aula, “não há melhor maneira de abordar estas questões senão através de uma visão histórica”. Para eles, “no ensino não há lugar neutro nem indiferente: todas as estratégias e opções que utilizamos em nossa tarefa cotidiana têm histórias e significados que nos superam e produzem efeitos sobre os alunos” (Dussel & Caruso, 2003, p. 18). Desde o século XIX, com a edificação e desenvolvimento da escola em diferentes lugares do mundo, temos vivido formas de convivência e aprendizado facilmente reconhecíveis, com espaços estruturados para organizar discentes e docentes em séries escolares e tempos que distribuem as lições de acordo com o currículo escolar. O cenário é, assim, composto de classes graduadas agrupando os alunos; professores atuando individualmente junto a

uma turma de estudantes, com perfil de generalistas, no ensino primário, e especialistas, no ensino secundário; lugares estruturados com arquitetura específica, onde a sala de aula é o núcleo das ações; tempos específicos para atividades e saberes produzidos para, pela e na escola.

Como bem assinala António Nóvoa (1995), é essa gramática do ensino que compõe a chamada “escola de massas”, num sentido que não deve ser confundido aqui com o de “massificação do ensino”. Essa é a tradução do termo, em que a literatura americana e inglesa sobre o tema (Adick, 1989; Meyer et al., 1992; Meyer, Ramirez & Soysal, 1992) comparece com *mass schooling*. O que está em pauta é a escola pública, leiga, obrigatória e gratuita, edificada em diversos lugares do mundo desde o século XIX, conforme já se afirmou no presente artigo. Entretanto, a palavra “massas” não é usada para indicar que a escola tenha assumido configurações idênticas em todos os lugares. Para evitar possíveis mal-entendidos, vale ressaltar dois aspectos: um relativo às questões ligadas à própria tradução de *mass* do inglês para o português e outro referente à opção de não relacionar a ideia de “massas” à de homogeneização. Discussões dessa natureza podem ser encontradas no trabalho de Baudrillard (1994, p. 12), que associou o termo a algo “sem atributo, sem predicado, sem qualidade, sem referência” ou, em outras palavras, “sem realidade sociológica”, porque deixa de levar em conta as interações de um grupo num determinado tempo e espaço. De fato, a expansão mundial da escola e a criação de uma gramática de ensino não corresponderam a uma uniformização dos padrões de escolarização, pois as regras da vida escolar foram apropriadas em diferentes espaços de formas

múltiplas. No caso brasileiro, por exemplo, a história da escola e de sua democratização foi associada aos índices da expansão do número de prédios e matrículas, quando elas puderam ser feitas por camadas mais significativas da população em alguns estados do país, sobretudo a partir de meados do século XX (Beisiegel, 1984).

A escola da qual se está tratando aqui viabilizou formas de ensinar que, como diria David Tyack (1974), compõem “o único melhor sistema possível”<sup>1</sup>. Sem se prestar atenção, as práticas de ensinar e aprender na escola não são tomadas apenas como as melhores alternativas, mas as únicas possíveis e imagináveis. Num artigo sobre o chamado “inconsciente da escola”, Bourdieu (2013) destaca as classificações que estão na estrutura da instituição (seus prédios, materiais, planos de curso, boletins escolares, entre outros) e nos cérebros, ou seja, nas maneiras pelas quais se entende e se incorpora esses modos de fazer, percebendo-os como naturais. Talvez não seja exagerado supor estar aí a força e a persistência de práticas que, por mais que pareçam ultrapassadas e questionáveis, ainda permanecem em nossas experiências (Nóvoa, 2015).

Sem desconsiderar a riqueza das interpretações que desvelam mecanismos de poder na perspectiva histórica e material, a reflexão aqui proposta toma como fio condutor a autobiografia de Edward Said e destaca seu potencial explicativo sobretudo à luz do que a didática e os estudos sobre a formação de professores produzem para compreender sentimentos, experiências e descobertas na

---

1 Essa é a tradução que aqui damos à expressão “*the one best system*” cunhada por Tyack (1974).

escola. Por um lado, *Fora do lugar* passa por processos históricos amplos, como a dissolução da Palestina, a ditadura Nasser no Egito, a Guerra dos Seis Dias e a Guerra Civil Libanesa. Mas, acima de tudo, as páginas do livro enfatizam como ele viveu e entendeu as relações de poder na escola. Outrora aluno de escolas inglesas e norte-americanas instaladas em países árabes, Said teve tarefas complicadas. No prefácio de suas memórias, ele conta:

“Cada um dos lugares onde vivi – Jerusalém, Cairo, Líbano e Estados Unidos – tem uma rede densa e complicada de valências que constitui grande parte do que significa crescer, ganhar uma identidade, formar minha consciência de mim mesmo e dos outros. E em cada local as escolas têm um lugar privilegiado na história, como microcosmos das cidades e metrópoles onde meus pais encontraram essas escolas e me matricularam” (Said, 2004, p. 15).

Edward Said (2004, pp. 15-6) afirmou “a influência que essas primeiras experiências escolares tiveram [...], bem como por que ela persiste e por que ainda [se constituem] experiências fascinantes”. Em *Fora do lugar*, evidenciam-se modos de produção da exclusão, além das tentativas dos alunos que, em decorrência de suas origens sociais, geográficas, econômicas ou linguísticas, não se sentem parte do universo escolar e de quem aí domina. O livro envereda pelas descobertas de Edward Said ao longo de sua vida, através das quais ele caminhou por diferentes lugares, encontrando na “música” e na “literatura” o seu lugar, uma espécie de pátria pessoal. Reflexões como essas são fundamentais para entender o que a escola faz e, no presente

artigo, conduzem a pensar sobre a importância do lugar na constituição das trajetórias escolares e da busca por matrizes teóricas que, incorporadas à pesquisa e ao trabalho pedagógico, permitem apreender os múltiplos sentidos do que se aprende na escola e buscar alternativas mais férteis de formação.

## OS SENTIDOS DO LUGAR NAS HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO

O que é o lugar? E de que maneira a escola nos leva a diferentes lugares? Para tratar dessa problemática, a narrativa de Edward Said interessa sobretudo pelas descrições do que foi vivido pelo autor na escola, onde experimentou rupturas, exclusões, frustrações, inseguranças e medos, sentimentos muitas vezes relacionados ao estar *fora do lugar*. São memórias instigantes porque se misturam a contextos históricos e desvendam processos de dominação e construção de identidades. Elas nos remetem às potencialidades das explicações de Benedict Anderson (2008) em sua ideia de “comunidades imaginadas” e suas reflexões sobre as origens e a expansão do nacionalismo. Cunhada nos anos 1980, a ideia de “comunidades imaginadas” difere daquilo que configura uma comunidade real. Como explica Anderson (2008), elas não se baseiam na interação concreta, os membros de uma “comunidade imaginada” muitas vezes nem se conhecem pessoalmente, mas, mesmo assim, percebem-se como membros de um mesmo grupo. Alguns exemplos, como a nação, partilham de uma imagem, de afinidades mútuas, comungam interesses e identidades.

“A ideia de um organismo sociológico atra- vessando cronologicamente um tempo vazio e

homogêneo é uma analogia exata da ideia de nação, que também é concebida como uma comunidade sólida percorrendo constantemente a história, seja em sentido ascendente ou descendente. Um americano nunca vai conhecer nem sequer saber o nome da imensa maioria de seus 240 milhões de compatriotas. Ele não tem ideia do que estão fazendo a cada momento. Mas tem plena confiança na atividade constante, anônima e simultânea deles” (Anderson, 2008, pp. 56-7).

Dessa maneira, a nacionalidade, tão central na história de Edward Said e nas exclusões e sofrimentos que sentiu, ultrapassa os espaços físicos e abrange uma realidade social e histórica mais alargada. Morar em diferentes lugares foi possível para o autor graças à ascensão financeira e social do pai, que ficou rico através de suas atividades comerciais e adquiriu a cidadania norte-americana por ter morado nos Estados Unidos e servido ao exército norte-americano na Primeira Guerra Mundial. Os desafios de Edward foram enormes. Ele nasceu em Jerusalém em 1935 e viu nos seus 13 anos de idade a Palestina ser substituída pelo Estado de Israel. Viveu no Cairo, quando, conforme já se assinalou aqui, estudou em escolas inglesas.

“Dizer ‘sou cidadão norte-americano’ numa escola inglesa em tempo de guerra, com o Cairo sob o domínio de tropas britânicas e com uma população que me parecia total e homogeneousmente egípcia, era uma aventura temerária, um risco a ser corrido em público apenas quando eu fosse forçado oficialmente a enunciar minha cidadania” (Said, 2004, p. 23).

Isso explica por que ao longo da vida ele ouviu comentários e perguntas do tipo: “‘Você

é o quê?’; [...] ‘Você é americano?’; [...] ‘Você não parece americano!’” (Said, 2004, p. 23). Foi uma vida marcada por uma sucessão de deslocamentos e tentativas de adaptação a ambientes “estrangeiros” e “hostis”. Estar *fora do lugar* significa não pertencer a uma comunidade e, no caso do autor, gerou distanciamentos sentidos no próprio nome:

“Levei quase cinquenta anos para me acostumar, ou, mais exatamente, para me sentir menos desconfortável em ‘Edward’, um nome ridiculamente inglês atrelado à força ao sobrenome inequivocamente árabe Said. Verdade que minha mãe me explicou que eu havia recebido o nome de Edward em homenagem ao príncipe de Gales, que fazia bela figura em 1935, ano de meu nascimento, e que Said era o nome de vários tios e primos. Mas os fundamentos racionais do meu nome desabaram quando descobri que nenhum dos meus avós se chamava Said e também quando tentei combinar meu extravagante nome inglês com seu parceiro árabe. [...] A única coisa que eu não podia tolerar, mas que muitas vezes fui obrigado a sofrer, era a reação descrente e, por conta disso, desalentadora: Edward? Said?” (Said, 2004, pp. 19-20).

O mesmo “fardo” do nome foi o “fardo” da língua. Ele lembra em *Fora do lugar* as inúmeras vezes em que foi acusado pelos seus professores das escolas inglesas por onde passou de seu “sotaque”, nas quais se sentiu excluído, envergonhado e inferiorizado por não falar o autêntico e superior inglês britânico.

“Mantive por toda a vida essa vaga sensação de muitas identidades – em geral em conflito umas com as outras –, junto com uma aguda lembrança do sentimento de desespero

com que eu desejava que fôssemos completamente árabes, ou completamente europeus ou americanos, ou completamente cristãos ortodoxos, ou completamente muçulmanos, ou completamente egípcios, e assim por diante” (Said, 2004, p. 22).

Suas origens palestinas e sua trajetória “híbrida”, que permitiram a ele caminhar por espaços e escolas variadas e, como o próprio Edward Said reconhece no excerto acima transscrito, produzem sua obra intelectual, conduzem-nos aqui para as ponderações de Bourdieu (2002) acerca desse processo de mobilidade entre diferentes países, línguas e culturas. O sociólogo alerta para a ilusão de que a vida intelectual seja espontaneamente internacional e de que as viagens constantes e o contato com o exterior sempre produzam ascensão social. Segundo ele, a “vida intelectual, como todos os outros espaços sociais, é o lugar de nacionalismos e imperialismos” (Bourdieu, 2002, p. 5). No caso das experiências narradas por Said, destacam-se os preconceitos, estereótipos, representações da inferioridade, “que se alimentam dos acidentes da vida cotidiana, das incompreensões, dos mal-entendidos, das feridas” (Bourdieu, 2002, p. 5), que, em seu caso, Said descreve de forma envolvente e inspiradora no seu *Fora do lugar*.

Entendido para além dos espaços físicos, o lugar pode abranger também uma realidade social ou, como bem explica Annie Ernaux (2021, p. 14), uma “distância de classe, que não pode ser nomeada, mas bastante singular. Como um amor que se quebrou”. Assim como Said, a autora francesa evoca a ideia de “lugar” no título de um de seus livros, pelo qual foi vencedora do Prêmio Renaudot em 1984. Na edição brasileira publicada

em 2021, o texto foi apresentado como uma autossociobiografia e, em suas páginas, ela narra a história do próprio pai e as relações que teve com ele ao longo da vida. Assim, *O lugar* de Ernaux (2021) entrelaça narrativas de histórias de vida com explicações de ordem sociológica. Mesmo tendo um pai de origem pobre, com pouca instrução formal, Annie veio a se tornar, graças à sua escolarização, professora e uma das mais importantes escritoras francesas da atualidade. Ela nasceu em 1940 (apenas cinco anos após Edward Said), em Lillebonne, na França. Estudou na Universidade de Rouen e foi professora do Centre National d’Enseignement par Correspondance por mais de 30 anos. Mais um ponto em comum, tanto Ernaux quanto Said tiveram uma longa trajetória escolar, calcando aí suas trajetórias docentes e de intelectuais.

Tanto no caso de um autor como do outro, é possível notar o distanciamento das origens. Para Ernaux, o abismo formado entre ela e o pai configurou-se pela posição social. Alguns trechos do livro, ao longo de suas 69 páginas, evidenciam esse distanciamento em experiências do cotidiano. Ela lembra que, quando chegou à universidade, sua vida e suas relações familiares mudaram.

“Eu estudava para as aulas, ouvia música, lia, sempre no meu quarto. Só descia para as refeições. [...] Meu pai entrou na categoria das pessoas simples ou modestas ou boas. Ele já não ousava me contar histórias de sua infância” (Ernaux, 2021, p. 48).

Outro trecho muito significativo do romance destaca os efeitos que as trajetórias de escolarização do pai e da filha tiveram nas vidas de cada um deles, reverberando em compreensões de vida e práticas muito

diversas, mesmo nos tempos em que os dois viviam na mesma casa.

“Os estudos não tinham uma relação com a vida cotidiana para o meu pai. Ele costumava lavar a salada colocando as folhas na água apenas uma vez e geralmente restavam algumas lesminhas. Ele ficou escandalizado quando, levada pelos princípios de desinfecção que aprendemos no nono ano, propus trocarmos a água várias vezes. Outra vez, ficou perplexo ao me ver falando inglês com alguém que tinha pego uma carona com um conhecido nosso e veio ao café. Não podia acreditar que eu tinha aprendido uma língua estrangeira na sala de aula, sem ter ido a outro país” (Ernaux, 2021, p. 49).

*O lugar* é o testemunho de uma intelectual que ascendeu do povo, iniciando suas lembranças com o dia em que recebeu o certificado de aptidão ao cargo de professora do ensino médio e com a morte do pai, “exatamente dois meses depois desse dia” (Ernaux, 2021, p. 8). Denice Catani (2022) interpreta com argúcia essa trajetória como um “caso de transclasse” sustentada pela sociologia, sendo difícil separar nas páginas do romance o que se constitui como autobiografia ou interpretação sociológica. Trata-se de uma obra literária que, apesar de se referir a histórias individuais, evidencia “determinações sociais de nossas existências” (Catani, 2022). O mesmo é possível afirmar acerca de *Fora do lugar*, onde Said relata inquietações cotidianas ligadas à sua origem social e seus contatos com múltiplos países e línguas, remetendo a experiências e sentimentos que, muito provavelmente, são comuns a estudantes que saíram de seus países, imigrantes ou refugiados. Pelo que foi possível notar,

essa espécie de deslocamento está atrelada ao sentimento de “vergonha”, expresso por Said (2004) inúmeras vezes. O autor destacou a vergonha e a sensação de inferioridade que sentia de si diante de seu pai, de sua família, de seus professores e colegas de escola. Muito provavelmente, os movimentos entre um país e outro, entre uma língua e outra, possam estar associados a transições entre diferentes classes sociais e convém considerar os efeitos desses movimentos e os modos pelos quais a escola, em seu cotidiano, produz relações, inclusões ou exclusões.

## POR UMA DESEJÁVEL COMPREENSÃO DOS LUGARES

Fora do lugar na família (Edward Said relata as difíceis relações com o pai e seu sentimento de fraqueza e pouco reconhecimento), fora do lugar pela confusão na origem e entendimentos de seu nome, fora do lugar pela língua falada, pelas suas origens e percursos geográficos. A narrativa dos lugares pelos quais passou decorreu da necessidade de, como ele mesmo escreve, “deixar um relato subjetivo da vida que vivi no mundo árabe [...] e nos Estados Unidos” (Said, 2004, p. 11). Ele decidiu escrever suas memórias após ter recebido o diagnóstico de câncer: “Minha memória mostrou-se crucial para a faculdade de manter-me em funcionamento durante períodos desgastantes de doença, tratamento e angústia” (Said, 2004, p. 11). É nessa perspectiva que o autor narra lembranças que, de outro modo, não viriam à tona, o que conduz a assinalar que as memórias afloram em momentos específicos e ganham contornos nessas circunstâncias. Como bem assinala Michel Pollak (1989), ao analisar o

chamado “jogo da memória”, é o “presente que colore o passado”.

Nas suas memórias, Edward Said (2004) percorre o início de sua vida e reconhece três aspectos fundamentais em sua formação, quais sejam, a linguagem (na cisão básica que se colocou em sua vida entre o árabe e o inglês), a geografia (em suas partidas, chegadas e mudanças de casa) e a cultura escolar, pois “em cada local as escolas têm um lugar privilegiado na história, como microcosmos das cidades e metrópoles onde meus pais encontraram essas escolas e me matricularam” (Said, 2004, p. 15). A escola assume, assim, a amplitude e complexidade de um *lugar* como realidade social. E, ao retomar as lembranças da vida de aluno, são vários os infortúnios daquele que se sente “fora do lugar”. Sobre quando estudou em escola inglesa no Cairo, ele contou:

“A escola não foi interessante como lugar de aprendizado, mas me forneceu o primeiro contato continuado com a autoridade colonial consubstanciada no caráter completamente inglês de seus professores e de muitos de seus alunos. Eu não tinha nenhum contato próximo com crianças inglesas fora da escola; um *cordão invisível as mantinha escondidas num outro mundo que me era inacessível*” (Said, 2004, p. 74, grifos nossos).

Talvez não seja exagerado supor que a escola representa para Edward Said um lugar “difícil”, na acepção de Pierre Bourdieu. E o faz de um ponto de vista particular que permite notar a multiplicidade de experiências que podem engendrar a vida de aluno. Ser “estrangeiro” significa vivenciar um entre inumeráveis sofrimentos possíveis e que, no caso, resultam das separações e

oposições entre classes ou etnias diferentes. Ora mantido a distância, física ou simbolicamente, dos bens que a escola se propõe a oportunizar em suas aulas e nas relações aí engendradas, Edward Said desvela em suas memórias aspectos fundamentais para que se compreenda a especificidade de determinados sofrimentos gerados na escola. Por sua vez, Annie Ernaux narra o abismo estabelecido entre ela e sua família, especialmente seu pai, a partir da ascensão social que ela obteve graças à escola. Ao explicar os “efeitos de lugar”, Pierre Bourdieu (2008, p. 164) explica que a “capacidade de dominar o espaço” ou, por exemplo, de sentir-se à vontade com sua família ou na escola com seus professores e colegas, e sentir-se aceito também em outros lugares, “depende do capital que se possui. O capital permite manter a distância as pessoas e as coisas indesejáveis [e] ao mesmo tempo [...] aproximar-se de pessoas e coisas desejáveis [...] para apropriar-se delas”.

Esses deslocamentos também permitiram a Said estudar nos Estados Unidos e firmar sua carreira de professor e intelectual mundialmente reconhecido. A complexidade de sua trajetória permitiu um olhar arguto sobre as formas pelas quais diferentes grupos e nações interagem. Muito provavelmente, suas experiências reverberam em suas interpretações do mundo social, no caso, no entendimento de que as nações estabelecem relações de dominação, sustentadas por representações de superioridade de umas sobre outras, exemplificadas na ideia firmada por países ocidentais sobre o chamado mundo “oriental”. Daí o autor afirmar, em *Orientalismo*, que o Oriente é uma invenção do Ocidente (Said, 2007).

“Como falei há muitos anos, *Orientalismo* é o produto de circunstâncias que são, funda-

mentalmente, ou melhor, radicalmente, fragmentos. Em meu livro de memórias, *Fora do lugar* (1999), descrevi os mundos estranhos e contraditórios em que cresci, oferecendo a mim mesmo e a meus leitores um relato dos cenários que, penso eu, me formaram na Palestina, no Egito e no Líbano. [...] desejo afirmar que este livro [*Orientalismo*] e, nesse aspecto, minha obra intelectual de modo geral foram, de fato, possibilitados por minha vida de acadêmico universitário. A universidade americana – especialmente a minha, Columbia –, com todos os seus defeitos e problemas tantas vezes apontados, continua sendo um dos raros lugares remanescentes nos Estados Unidos onde a reflexão e o estudo podem ocorrer de maneira quase utópica” (Said, 2007, p. 12).

*Orientalismo*, por exemplo, é um dos livros mais famosos de Edward Said, um clássico dos estudos culturais publicado originalmente em 1978. Ele explica o chamado “mundo oriental” como uma espécie de identidade construída no processo de expansão colonial europeia e norte-americana. O Oriente pode ser tomado nesse sentido como uma instituição organizada para consolidar a crença numa suposta superioridade da cultura europeia.

As explicações de Edward Said conduzem a pensar sobre as construções de identidades nacionais ou de comunidades mais amplas, que legitimam a crença segundo a qual existem sociedades mais “desenvolvidas” e outras mais “atrasadas”. Essa problemática esteve presente também na difusão mundial do modelo de ensino, tal como evidenciam importantes trabalhos já realizados (Nóvoa & Schriewer, 2000). Conforme assinalaram John Meyer, Francisco Ramirez e Yasemin Soysal (1992), a partir de uma ampla pesquisa feita

sobre a expansão da “escola de massas”, essa difusão ocorreu em várias partes do mundo desde finais do século XIX, a partir da ideia de que havia um “centro”, composto de países europeus e dos EUA, sobretudo, do qual irradiavam os exemplos a serem seguidos em outros países, tidos como mais “atrasados” e economicamente menos poderosos. A circulação de saberes pedagógicos seguiu as relações de poder entre espaços tomados como exemplos e outros não, o que Bendix (1980) e Schriewer (2000) reconheceram como a constituição das chamadas “sociedades de referência”, definidas “sempre que os líderes intelectuais e um público cultivado reagem a valores e instituições de outro país com ideias e ações que concernem ao seu próprio país” (Bendix, 1980, p. 292).

Valeria a pena que na área educacional e da formação de professores a obra de Said pudesse ser mais lida, porque desvela a construção de representações daquilo que há de melhor em educação, bem como as dinâmicas de dominação aí envolvidas. Em *Orientalismo*, é possível compreender esse tipo de estratégia em escalas mundiais e nas relações entre diferentes países. Em *Fora do lugar*, as representações de nacionalidades, histórias e línguas ditas “superiores” reverberam no cotidiano de professores e alunos, em experiências muitas vezes marcadas pelo fracasso e pelo sofrimento. A narrativa autobiográfica pode nos remeter a histórias de vida semelhantes, marcadas também pela exclusão de tantos outros estudantes, em outros momentos e espaços. Ela conduz o leitor a pensar sobre suas próprias experiências e, assim, permite explorar as possibilidades daquilo que Denice Catani (2022) denomina como “compreender e compreender-se”. Para ela, há que se con-

siderar “um de seus mais caros princípios, tantas vezes reafirmado, o que diz respeito ao sentido de produzir conhecimentos que desvelem o impensado de nossas próprias convicções, ideias e ações” (Catani, 2022).

Além de *Orientalismo*, outros títulos de Said poderiam ser evocados aqui pela fertilidade das interpretações já evidenciadas entre aqueles que se dedicam à sociologia, à política e à história. Essa potência também se coloca para os estudos educacionais, pois a obra dá luz à construção de distinções no interior da escola que determinam relações, sentimentos e trajetórias dos alunos. Essas distinções estão presentes no cotidiano, mas nem sempre são percebidas. Leituras dessa natureza enriquecem um conjunto de aportes

teóricos e conceituais a partir do qual as questões relativas às experiências escolares e aos mecanismos de inclusão ou exclusão aí vividos poderiam ficar mais claras. O mesmo se poderia afirmar com relação à obra de Annie Ernaux, especialmente o título aqui mencionado, pois a autora também desvela experiências de sofrimento social geradas da condição de classe. Ultrapassar os efeitos da crença na superioridade de algumas nações, culturas e grupos sobre outros significa oferecer explicações a partir das quais é possível formar professores capazes de promover uma cultura da atenção e cuidado (Catani, 2010), numa perspectiva que certamente favoreceria a escola como espaço de formação e aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

- ADICK, C. "Education in the modern world system". *Education*, vol. 40, 1989, pp. 30-48.
- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2008.
- BAUDRILLARD, J. *À sombra das maiorias silenciosas*. São Paulo, Brasiliense, 1994.
- BEISIEGEL, C. "Educação e sociedade no Brasil após 1930", in B. Fausto (org.). *História geral da civilização brasileira*. São Paulo, Difel, t. 3, vol. 4, 1984, pp. 381-416.
- BENDIX, R. *Construção nacional e cidadania*. São Paulo, Edusp, 1996.
- BITTENCOURT, F. P. *Compendio de pedagogia escolar*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1908.
- BOURDIEU, P. "As condições sociais da circulação internacional das ideias" (trad. Fernanda Abreu). *Revista Eletrônica*, vol. 1, n. 1. Rio de Janeiro, 2002, pp. 4-15.
- BOURDIEU, P. "O inconsciente da escola". *Pro-Posições*, vol. 24, n. 3 (72), set.-dez./2013, pp. 277-93.

- BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. São Paulo, Vozes, 2008.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis, UFSC, 2014b.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, Vozes, 2014b.
- CATANI, D. B. "Compreender e compreender-se: o campo educacional brasileiro num itinerário de leituras de Pierre Bourdieu". *Educação e Pesquisa*, vol. 48, 2022. Disponível em: [http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022022000100511](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022022000100511).
- CATANI, D. B.; FARIA FILHO, L. M. de. "Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da Anped (1985-2000)". *Revista Brasileira de Educação*, n. 19. Rio de Janeiro, 2002, pp. 113-28.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*, vol. 2. Petrópolis, Artes de Fazer, 1996.
- DUSSEL, I.; CARUSO, M. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo, Moderna, 2004.
- ERNAUX, A. *O lugar*. São Paulo, Fósforo, 2021.
- MEYER, J. et al. *School knowledge for the masses*. Washington/London, The Falmer Press, 1992.
- MEYER, J.; RAMIREZ, F.; SOYSAL, Y. "World expansion of mass education, 1870-1980". *Sociology of Education*, vol. 65 (2), abr./1992, pp. 128-49.
- NÓVOA, A. "Educação 2021: para uma história do futuro", in D. Catani; D. Gatti Jr. *O que a escola faz?*. Uberlândia, Edufu, 2015, pp. 51-60.
- NÓVOA, A. "Uma educação que se diz nova", in A. Candeias; A. Nóvoa; M. Figueira. *Sobre a educação nova*. Lisboa, Educa, 1995, pp. 25-41.
- NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (orgs.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa, Educa, 2000.
- POLLAK, M. "Memória, esquecimento, silêncio". *Estudos Históricos*, vol. 2, n. 3, 1989, pp. 3-15.
- SAID, E. *Fora do lugar: memórias*. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.
- SAID, E. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo, Companhia de Bolso, 2007.
- SCHRIEWER, J. "Estados-modelo e sociedades de referência: externalização em processos de modernização", in A. Nóvoa; J. Schriewer (orgs.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa, Educa, 2000, pp. 103-20.
- SILVA, V. B. da. *Projetos e heranças da escola moderna nos manuais pedagógicos (1870-1970)*. Curitiba, Appris, 2018.
- TYACK, D. *The one best system*. Cambridge, Harvard University Press, 1974.



# Entre objetos, práticas e instituições: aprendizados sobre a vida e a cultura escolar

*Renata Marcílio Cândido*



## resumo

O que se estuda na escola e sobre ela? Como estudá-la? Quais conceitos podem nos ajudar a pensar seus elementos, suas características e modos de funcionamento? Neste artigo os conceitos de *cultura* e *forma escolar* assumem o eixo organizador das reflexões e possíveis respostas para as questões formuladas. A partir de pesquisas desenvolvidas na Faculdade de Educação da USP e na Unifesp, destaca-se a tenacidade dos conceitos e as formas pelas quais eles se complementam em um movimento fértil para a compreensão da escola, da profissão e da carreira docente. Do mesmo modo, os conceitos podem ser retomados para pensar as escolas nos dias atuais, especialmente no período após a pandemia.

---

**Palavras-chave:** forma e cultura escolar; história da educação.

## abstract

*What is studied at school and about it? How to study it? What concepts could help us think about its elements, characteristics, and modes of operation?* In this article, the concepts of school culture and form assume the organizing axis of the reflections and possible answers to the formulated questions. Based on research carried out at the School of Education of the University of São Paulo (USP) and the Federal University of São Paulo (Unifesp), the tenacity of the concepts and the ways in which they complement one another in a fertile movement for understanding the school, the profession and the teaching career are highlighted. Similarly, concepts can be resumed to think about schools in the present day, particularly in the post-pandemic period.

---

**Keywords:** school form and culture; history of education.

O

que se estuda *sobre e na* escola? *Como* estudá-la? Quais *conceitos* podem nos ajudar a pensar seus elementos, características e engrenagens? Como compreendê-la em toda a sua complexidade e originalidade? As perguntas iniciais nos colocam em movimento e quase que instantaneamente em um *lugar* relativamente

seguro, que pode auxiliar a formular tais respostas: as nossas memórias, que podem ser compreendidas, assim como nos diz Annie Erneaux (2021, p. 10), como este lugar que “[...] nunca se interrompe” e que “[...] equipara mortos e vivos, pessoas reais e imaginárias, sonho e história”. Lembranças dos nossos tempos de escola, dos dias, horas, meses e anos que passamos nas carteiras aprendendo os conteúdos, os rituais, os comportamentos desejáveis e indesejáveis e a diversidade humana são mobilizadas sempre que alguma discussão ou questão educacional vem a lume. Assim como nos apresenta Elias Canetti, em

seu livro autobiográfico *A língua absolvida* (2010), a sala de aula pode ser um palco para a contemplação e aprendizado sobre os diferentes tipos humanos, mas também o local para a elaboração de sonhos e possibilidades para um futuro vindouro.

Todos passamos pela escola e as boas ou más lembranças deste período histórico sempre nos acompanham. Quantas vezes nos lebramos de professores ou situações que nos foram significativas e que adquirem novos ou maiores sentidos quando estamos fora da escola? Ou quando pensamos novamente sobre o que vivemos? E, a meu ver, essa é a proficiência do ato educativo: saber que ele poderá perdurar para além dos espaços, dos tempos e das relações escolares... As memórias e suas reminiscências tornam-se material fecundo para o estudo das questões da escola, das práticas de ensinar e do trabalho docente e já foram sistematica-

---

**RENATA MARCÍLIO CÂNDIDO** é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

mente analisadas e discutidas em grupos de estudos, pesquisas e congressos dedicados ao tema das memórias, das autobiografias e do potencial da experiência narrativa para pensar as questões da escola e da profissão docente. Os estudos já consolidados no campo educacional, de forma mais próxima dos campos da didática, da formação de professores e da história da profissão e carreira docente, indicam o uso das narrativas autobiográficas como possibilidade para desencadear reflexões inéditas sobre a prática e a identidade docente, assim como sobre o funcionamento da instituição de ensino e sua cultura ou culturas próprias e originais.

Neste caso, a mobilização das recordações individuais, para alguns estudiosos, pode ser um ponto de partida bastante arguto para pensar a escola, seus modos de funcionamento e a formação daqueles e daquelas que passam por ela, tal como nos indicam os estudos pioneiros realizados na década de 1990 pelo Grupo de Estudos sobre Docência, Memória e Gênero (Gedomge), organizado por professoras da FE-USP (Sousa et al., 2006). As pesquisas e os debates do grupo trataram de analisar os fundamentos teóricos e os potenciais das práticas de formação de professores e professoras a partir da produção e das interpretações de autobiografias e dos relatos de formação escolar. Um dos principais objetivos era contribuir para a constituição de uma *contramemória profissional*, capaz de instigar reflexões mais originais sobre a profissão e a carreira docente e compreender de forma mais acurada “a natureza das relações que cada um de nós mantém com o conhecimento e, mais ainda, as relações e disposições que estamos, com nossas práticas de formação, favorecendo nos futuros professores” (Catani et al., 1993).

Uma das problemáticas centrais era entender como as memórias sobre os aprendizados, os rituais escolares e as relações interpessoais podem ser acionadas pelos professores e professoras no momento das atividades de ensino de modo a ressoarem não somente nas suas ações em sala de aula, influenciando-as e inspirando-as, mas também, e de forma menos explícita, nos destinos escolares de estudantes sob sua responsabilidade.

Pensar “por que eu faço o que faço e da forma como faço em sala de aula?” era uma das questões mobilizadoras das memórias dos docentes que participaram do grupo. Neste caso, a concepção experiencial da formação de si proporcionada por este movimento de retomar e narrar a própria vida, não de forma aleatória, mas a propósito de algumas temáticas e acontecimentos, possui articulações importantes com o conceito tradicional de identidade,

“porque completa as categorias tradicionais das ciências do humano, dando lugar às vivências refletidas e conscientizadas, integrando assim as dimensões de nosso ser no mundo, nossos registros de expressões, nossas competências genéricas transversais e nossas posições existenciais” (Josso, 2007, p. 417).

Por outro lado, sem a ilusão de tomar as narrativas como verdades ou retratos fidedignos da realidade, tal como acautelou Pierre Bourdieu em seu texto *A ilusão biográfica*, as pesquisadoras concebiam as narrativas como construções, elaboradas a partir de reminiscências construídas e ressignificadas a todo momento pelos indivíduos a depender da situação e do momento de vida. Mais do que a verificação da realidade, fez-se relevante compreender os *sentidos* elaborados a partir das experiências vivenciadas pelos professores

e professoras, das suas memórias comprometidas ou não com os elementos da realidade.

E serão estes sentidos produzidos que conduzem a construção do texto aqui apresentado. Ao tratar dos aprendizados sobre a vida e a cultura escolar, enquanto estudante, professora e pesquisadora da área da história da educação, gostaria de retomar de forma breve parte das memórias acerca deste processo formativo e, dessas reminiscências, as formas pelas quais as questões formuladas inicialmente foram ganhando novos contornos, cores, problematizações e ainda hoje constituem inquietações e projetos compartilhados com meus pares, sejam eles meus orientandos, alunos ou colegas de grupos de estudos e de pesquisas.

## ALGUMAS REMINISCÊNCIAS E FORMAS DE OLHAR A EDUCAÇÃO

Minha formação é perpassada por um conjunto de conceitos que me permitiram conceber a escola, suas práticas e a docência de forma distinta e complexa. Desde as pesquisas desenvolvidas em nível de iniciação científica, no decorrer do curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo, os projetos dedicaram-se ao estudo histórico de dois elementos característicos da *cultura escolar*: os uniformes e as festas escolares entre os anos finais do século XIX e iniciais do século XX. O contexto social e histórico indicado para as duas pesquisas, inicialmente considerado de pouca expressividade por pesquisadores da área, destacou-se pela organização de um conjunto bastante profícuo de saberes acerca da escola e dos seus modos de funcionamento. Foi nesse período que se percebeu um conjunto sistemático de iniciativas governamentais e de educadores paulistas para a organização de um sistema de ensino

articulado em diferentes níveis e a ênfase para a constituição de um conjunto de saberes profissionais docentes considerados científicos.

Considerava-se que o período histórico indicado poderia nos dar pistas importantes para compreender o uso dos uniformes, que se tornaria prática tão disseminada nas escolas públicas posteriormente. Desse modo, a primeira pesquisa foi delineada a partir das seguintes questões: existia o uso do uniforme nas escolas públicas paulistas no contexto histórico indicado? De que tipo? Com qual propósito? Por quais estudantes? Não sem alguma frustração, constatou-se a resposta negativa - as crianças das escolas primárias não tinham o costume do uso dos uniformes naquele período, exceto pelas normalistas (estudantes da Escola Normal<sup>1</sup> e futuras professoras) e pelas notícias e fotografias veiculadas sobre as comemorações acontecidas nas escolas. Os uniformes, associados à ordem, disciplina e identidade que se pretendia para o grupo de estudantes, não puderam ser implementados tal como seus idealizadores almejaram por falta de recursos para as compras e distribuições, mas também pela incipienteza do sistema público paulista que ainda carecia de artefatos básicos, como carteiras, livros, ardósias, dentre outros materiais. Em um contexto no qual as instituições públicas padeciam de escassos recursos, o uso dos uniformes constituía-se prática restrita às normalistas e às situações festivas (Dussel, 2005; Ribeiro & Silva, 2012).

---

1 As Escolas Normais, instituições responsáveis pela formação dos professores no decorrer do século XIX e parte do XX, instituíram procedimentos de formação, permitindo o desenvolvimento da profissão docente e a melhoria da posição social dos seus membros, o que proporcionou o prolongamento da formação acadêmica e especialização profissional e a constituição e disseminação de um conjunto de saberes e de normas próprios da profissão docente.

A partir dessa primeira investida e da frustração ocasionada pela falta de dados para tratar dos uniformes, pude vislumbrar uma outra possibilidade investigativa: por que os estudantes eram trajados usando uniformes nas festas escolares quando seu uso não era obrigatório no cotidiano da escola? O que foram as comemorações nas escolas?<sup>2</sup> O que celebravam? Como se organizava a maquinaria festiva? Quais os seus propósitos pedagógicos? Será que se festejava da mesma forma no Brasil e em outros países? Desses questionamentos elaborados para a pesquisa em nível de iniciação científica, outros foram formulados com maior refinamento e conduziram as pesquisas que se seguiram em níveis de mestrado e doutorado, desenvolvidas entre os anos de 2003 e 2012, também no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE-USP.

As investigações indicaram que as celebrações possuíam múltiplas funções e configurações. Nos campos social e político, tinham como objetivo deixar explícitos para a população como um todo, não só a escolar, os progressos e o empenho do governo no âmbito educacional. As escolas representavam, para os dirigentes republicanos, a possibilidade do progresso econômico e social do país e, somente através delas, a população poderia e deveria instruir-se. Como bandeira do novo governo que se instaurou, o republicano, as comemorações de aniversário, inauguração e de encerramento do ano letivo contribuíram sobremaneira para a dissemina-

ção da ideia moderna sobre a importância da instrução e das escolas para os países que se queriam desenvolvidos. Já as datas selecionadas para as festas cívicas, bem como seus rituais, indicaram a celebração dos ideais e valores associados ao republicanismo. A instituição escolar tornou-se a bandeira do novo regime e a celebração escolar, sua propaganda. Além das tipologias assinaladas, ainda se destacaram no contexto histórico indicado as celebrações que enalteciam a natureza, representadas pelas festas das árvores e das aves associadas à ideia de pátria brasileira, que passava a ser representada de forma concreta pela natureza, e ensinar o amor e o respeito à natureza, segundo os educadores da época, significava disseminar o patriotismo.

As variantes temáticas das festas foram e são capazes de determinar hierarquias e posições sociais; materializar conceitos abstratos; retomar a cultura; sugerir representações sociais legítimas a serem incorporadas; consentir uma nova compreensão do tempo (o calendário escolar, por exemplo) e do espaço social (as instituições escolares, como modelo). “Festejar é algo muito sério!” foi uma das conclusões formuladas a partir dos estudos desenvolvidos em nível de pós-graduação. Mais do que um momento de divertimento e descontração, as comemorações demandaram saberes curriculares e profissionais docentes próprios, um determinado *habitus*<sup>3</sup> professoral e escolar, indicaram questões educacionais constituintes do campo,

---

2 A investigação histórica acerca das festas escolares foi realizada mediante a análise dos artigos e textos publicados nos principais periódicos divulgados no período, a saber: *A Escola Pública* (1895-1897), *Revista de Ensino* (1902-1919) e *Revista Escolar* (1925-1927), dos relatórios dos inspetores escolares publicados nos *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo* (1907-1926), da legislação e das fotografias localizadas neste *corpus*.

---

3 O conceito de *habitus* é definido por Bourdieu (1990) como um conjunto de esquemas de percepção, pensamento e ação capazes de orientar ou coagir práticas e representações; o *habitus* indica a disposição incorporada, “quase postural”, de um agente em ação e, além disso, a noção refere-se ao funcionamento sistemático do corpo socializado (Bourdieu, 1990, p. 61).

aprendizados e funções políticas e sociais que merecem atenção na compreensão das culturas das escolas públicas em diferentes partes do mundo. Desse modo, ao tratar das comemorações enquanto práticas das escolas públicas, tão importante quanto descrever os modos pelos quais elas eram realizadas pelos docentes e alunos, suas temáticas, suas práticas, as datas comemorativas selecionadas, as representações e apropriações das celebrações (Chartier, 1992), é compreender, também, o papel que elas assumem para a constituição de um modelo escolar engendrado mundialmente pelos Estados nacionais e os sentidos a elas atribuídos em diferentes tempos e espaços sociais (Nóvoa & Schriewer, 2000).

## A CULTURA E A FORMA ESCOLAR: CONCEITOS PARA PENSAR A ESCOLA E A PESQUISA

Os conceitos de *cultura escolar* (ou *culturas escolares*) e *forma escolar* assumem eixos estruturantes das pesquisas realizadas por mim e apresentadas de forma breve no subtítulo anterior. São ideias fundamentais não somente para os empreendimentos investigativos, mas também para a realização de processo que considero fundamental para a formação de futuros pedagogos e pedagogas, assim como para os demais profissionais que atuam na área educacional, que é o processo de *desnaturalização* da instituição escolar. Processo entendido como um conjunto de ações de estranhamento e de distanciamento, mas também de reflexão sobre o que está mais além. São conceitos que, a meu ver, incitam a mudança do foco da objetiva<sup>4</sup> ou ainda permitem alterar o *caleidoscópio* de modo a perceber novos desenhos e possibilidades

para os contextos e as práticas escolares. Desvelar os meandros dos processos educativos, suas engrenagens, sutilezas ou características pouco perceptíveis e que, a meu ver, e em determinadas situações, podem ser capazes de definir os destinos escolares de crianças e jovens, especialmente os provenientes das camadas populares ou das classes trabalhadoras<sup>5</sup>, constitui objetivos que podem ser articulados aos conceitos indicados.

E a primeira formulação à qual retorno e passo a tratar agora, não apenas porque ela me foi apresentada inicialmente, mas também pelas múltiplas possibilidades de investigação anunciadas por ela para compreender a instituição escolar e seus elementos, é a definição de *cultura escolar* a partir dos escritos de Dominique Julia<sup>6</sup>. De forma mais específica, nos detemos no artigo intitulado “A cultura escolar como objeto histórico”, publicado na década de 1990 e traduzido para a *Revista Brasileira de História da Educação* no ano de 2001. O texto alcança ampla difusão nos meios educacionais e, em especial, para os

4 Dispositivo fundamental para o ajuste das lentes e das imagens das câmeras não digitais.

5 Neste momento, registro os estudos clássicos de Maria Helena Souza Patto, no Brasil, e de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, na França.

6 Aqui cabe uma breve biografia sobre quem foi o autor e sua relevância para a área da educação. Dominique Julia nasceu em 1940, foi diretor do CNRS (Centro Nacional Francês de Pesquisa Científica), onde ingressou em 1971, depois de ter sido sucessivamente assistente e depois professor assistente na Sorbonne e na Universidade de Paris-I (1965-1971). De 1989 a 1993 foi professor no Instituto Universitário Europeu de Florença. De 1994 a 2005, dirigiu, em colaboração com Philippe Boutry, o Centro de Antropologia Religiosa Europeia da Escola de Estudos Avançados em Ciências Sociais, onde também lecionou. Suas pesquisas dedicam-se aos estudos da história religiosa do período moderno e da história da educação nos tempos modernos, constituição da rede escolar francesa, sociologia do sucesso ou fracasso escolar, estatuto dos professores, conteúdos programáticos etc.

pesquisadores do campo historiográfico, que logo perceberam o potencial do termo para a renovação dos objetos de estudos e das metodologias das investigações propostas para a área.

A originalidade do conceito forjado pelo autor refere-se à possibilidade de, ao mesmo tempo e de forma correlata, estudar as normas e as práticas e, nesse sentido, nas palavras do autor, a *cultura escolar* pode ser percebida “[...] como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos” (Julia, 2001, p. 10). A partir dessa definição, Julia problematiza estudos clássicos da área que reduziram a instituição escolar a uma “caixa-preta” da qual só mereciam atenção as entradas e as saídas, os investimentos e os resultados, ultrapassando, mas sem desconsiderar, propostas analíticas de outras linhas de investigação, como, por exemplo, a da história do ensino, a história das instituições educativas, a história das populações escolares, entre outras, e propondo um olhar mais acurado sobre os meandros, as engrenagens e a cultura específica produzidos no interior das escolas.

A atenção para o interior não deveria ser dada sem o exterior, pois, segundo o autor, a *cultura escolar* não pode ser estudada de forma desvinculada do contexto social e histórico ao qual pertence, assim como das relações estabelecidas com as demais culturas: “Esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas” (Julia, 2001, p. 10). Do mesmo modo, não seria possível o estudo da *cultura escolar* de forma

desvinculada das *culturas infantis*, no sentido antropológico do termo, ou ainda das características do trabalho docente, afinal, as normas e práticas só podem ser estudadas considerando-se “o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores” (Julia, 2001, p. 11).

Em uma arguta investida, Julia refuta as interpretações literais dos textos normativos e a percepção, considerada por ele bastante simplista, de que a legislação altera imediatamente o trabalho dos professores, ou ainda a ideia de uma instituição de ensino “toda-poderosa e pacífica” cujas tensões, resistências e contradições não constituem elementos inerentes. Concebida em um contexto específico que é a instituição de ensino, a *forma escolar* pode também tender a estruturar outros espaços, do mesmo modo que toda relação social pode ser pedagogizada aproximando-se desse modo da formulação do conceito *cultura escolar*.

Julia (2001) utiliza o termo *cultura escolar* no singular, apesar de assinalar a multiplicidade do conceito. Entretanto, outros autores, como Viñao Frago (2001)<sup>7</sup>, pesquisador espanhol, preferem o uso do termo no plural, de forma a dar ênfase às modificações dos elementos de acordo com os contextos históricos, os níveis de instrução (ensino primário, superior, técnico), as sociedades, os

<sup>7</sup> Viñao Frago é formado em direito e atua como professor catedrático de História da Educação do Departamento de Teoria e História da Educação, da Facultad de Educación da Universidad de Murcia, na Espanha. Seus principais temas de interesse são os espaços e tempos escolares, as práticas de escolarização, a cultura material escolar e a profissão docente.

projetos políticos e econômicos para a educação, as ideias e objetos que fazem parte das instituições de ensino, as condutas e modos de pensar, dizer e fazer de todos os envolvidos no processo educativo, recobrindo, desse modo, diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas. Nesse caso, nem os *tempos* e os *espaços*, objetos privilegiados das pesquisas de Viñao Frago (2001), são considerados dimensões neutras da educação, já que constituem corporeidades dos sujeitos escolares, impondo por sua materialidade uma determinada aprendizagem sensorial e motora, bem como a disseminação de símbolos estéticos, ideológicos e culturais. Nas palavras do autor, as culturas escolares abarcam:

*“[...] un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas”* (Viñao Frago, 2002, p. 59).

É no bojo das produções historiográficas educacionais, cujo refinamento conceitual, metodológico e de fontes pode ser observado nos últimos 30 anos, que Julia formula a questão: dispomos de instrumentos próprios para analisar historicamente a cultura *escolar*? E aqui faço uma observação. Compreendo que o conceito de *cultura escolar* pode ser retomado como eixo articulador e argumentativo de análises não somente para o campo historiográfico, mas também para outras áreas como, por exemplo, a didática, a sociologia, a psicologia, a educação com-

parada, a formação de professores, dentre outras. E a possibilidade de apropriação do conceito merece destaque pela compreensão do potencial criativo da *cultura* forjada no âmbito *escolar*, que influencia não somente os indivíduos que frequentam as escolas, mas também é capaz de adentrar, delinear e transformar a cultura da sociedade global extrapolando os espaços da instituição.

Do conjunto das produções que se dedicam à discussão da vida no interior da escola, vale a pena voltarmos nosso olhar para os pesquisadores brasileiros e, do conjunto dos textos, destaca-se o artigo publicado por José Mario Pires Azanha<sup>8</sup> na *Revista da Faculdade de Educação* da USP, no exemplar de 1990-1991, denominado “Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa”. Tal como indicado no título, o fio que conduz a argumentação do autor desvela um conjunto de possibilidades de pesquisas sobre o cotidiano capazes de favorecer a elaboração de um saber pedagógico autônomo cujo ponto de partida e final constituísse a cultura das escolas públicas no contexto brasileiro. Retomando a questão formulada por Julia sobre a disponibilidade de instrumentos próprios para analisar a *cultura escolar*, Azanha assinala a impossibilidade

---

8 Educador, formado pela Escola Normal de São Paulo e pelo Curso de Pedagogia, dedicou-se por mais de 50 anos aos estudos do campo educacional. Assumi, ao longo de sua vida, diferentes cargos administrativos, políticos e acadêmicos: foi professor primário, professor normalista, diretor de escola e, em 1974, tornou-se professor da recém-fundada Faculdade de Educação da USP, onde lecionou até 2001. Foi nomeado coordenador do Conselho da Cátedra Unesco/USP de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância (1996/1997) e tornou-se membro da Academia Paulista de Educação em 1999. Em 2002 recebeu o título de Professor Emérito da Faculdade de Educação da USP.

de entender a escola pelos seus “resultados objetivos” sem um esforço sistemático de compreensão da cultura histórica das instituições de ensino, por meio de um amplo conjunto de investigações “multi e interdisciplinares” capazes de analisar as manifestações culturais que acontecem no ambiente escolar e que se objetivam em determinadas práticas, compreendendo também, assim, a possibilidade de um estudo mais arguto da considerada “histórica” crise educacional brasileira. Tem-se aqui que a investigação das questões educacionais pode beneficiar-se do escrutínio do cotidiano vivido nas escolas, pelas características peculiares do seu funcionamento, sua composição e suas relações originais. A cultura escolar não apenas reproduz a cultura social, mas é capaz de alterá-la e produzir outra nova, disseminando socialmente uma determinada forma de pensar e agir escolarmente.

Essas investigações têm se inquietado com o cotidiano, visando não apenas à operacionalização de suas prescrições, mas também a desvelar suas práticas, buscando novos referenciais teóricos na tentativa de interpretar o universo da escola, instituí-la de uma identidade ímpar e produzir lugares de poder/saber, inteligibilidades e sentidos para a ação pedagógica junto às novas gerações. Em detrimento da revolução no campo da historiografia, muitas são as pesquisas que tomam a escola como objeto historiográfico - por exemplo, no âmbito das ciências sociais e principalmente na área da história da educação, tem crescido o número de pesquisas cujo interesse é investigar os aspectos que forjam o interior da escola, evidenciando que nesse universo se encontram os elementos que compõem o seu cotidiano, a sua materialidade e os possíveis impactos do processo educacional.

A esse respeito, Souza (2019) menciona que esse movimento pretende descortinar meaningos estruturais e dinâmicos constituintes do cotidiano da instituição de ensino.

“Desobrigados das amarras da análise dos condicionamentos sociais, os historiadores da educação puderam examinar a arquitetura e os espaços escolares, escrutinar o controle do tempo, estranhar-se com curiosidade e interesse acerca do mobiliário, dos objetos, dos materiais didáticos e se deixar seduzir pelas centenas de fotografias encontradas nos arquivos retratando de fachadas dos prédios, das turmas de alunos, dos professores, das atividades escolares e dos álbuns de formatura. Os novos estudos adentraram também no âmbito da transmissão da cultura, detiveram-se no ensino da leitura e da escrita, nos usos das cartilhas e dos livros de leitura, nos manuais e impressos pedagógicos, nas tentativas de escolarização do canto, da atividade física e dos trabalhos manuais. O currículo, as disciplinas escolares e os métodos de ensino tornaram-se temáticas privilegiadas” (Souza, 2019, p. 8).

A autora destaca que os historiadores da educação, tomados pelo desejo de investigar a instituição de ensino, passam a se preocupar com os elementos de seu interior, assim, alguns eixos como saberes e conhecimentos; instituições escolares; organização, tempo e espaço; currículos e programas; materialidades, métodos e manuais passam a adquirir relevância compondo um conjunto de categorias inéditas para pesquisa e análise no campo da historiografia. Nessa perspectiva, passam a centrar esforços em analisar aspectos subjacentes ao seu funcionamento, tais como a organização, os saberes, os tempos,

os espaços, as práticas, os rituais e as relações pessoais vivenciadas na escola. Vidal (2009, p. 26) sinaliza que a cultura escolar tem se constituído em uma importante ferramenta teórica para o estudo das relações entre escola e cultura, pois, ao mesmo tempo que fomenta a sensibilidade para com os desdobramentos sociais e culturais de instauração da escola como espaço obrigatório de passagem da infância e juventude, traz como problema de investigação “questões referentes ao seu próprio funcionamento no interior da sociedade, na disseminação e construção de valores, hábitos e saberes, colocando em discussão as decorrências crescentes da escolarização do social”.

De forma relacionada e complementar ao conceito de *cultura escolar*, destaca-se o de *cultura material escolar* com a apresentação de novo conjunto de fontes para as investigações do historiador, que se dedica a alargar o conhecimento do seu campo de atuação e, assim, contribuir para a divulgação de conhecimentos inéditos para a área (Vidal, 2017). Martin Lawn (2013), ao pesquisar a história da implementação dos objetos escolares nas instituições americanas e inglesas, destacou que, apesar de serem relegados a segundo plano nos estudos históricos, os objetos escolares possuem importantes significados, já que estão ligados em redes ativas heterogêneas conectando pessoas à rotina da escola. “Sem esses utensílios e os sistemas de uso em que estão inseridos, as grandiosas narrativas da educação seriam incapazes de funcionar” (Lawn, 2013, p. 224).

Os objetos escolares funcionam como tecnologias simples, dispositivos que (con)formam a rotina e as ações do universo escolar, descortinando os aspectos mais negligenciáveis e menos visíveis da história da

escola. O pressuposto é o de que tais objetos funcionam como dispositivos didáticos portadores de mensagens, possuem função normativa e valorativa, tornando-se instrumentos de legitimação de normas, práticas e saberes vivenciados na escola, assim como foram e são responsáveis por reflexões sobre a memória, as relações de poder, a produção e a apropriação dos discursos sobre o passado (Lawn, 2013).

A formulação e o uso do termo *cultura escolar* pretende dar ênfase aos elementos constitutivos das escolas, desvelando a “caixa-preta” da instituição, seus saberes, práticas e processos. O conceito de *forma escolar*, tal como argumentam os autores Vicent, Lahire e Thin (2001), complementa e amplia o conceito anterior, especialmente ao permitir desvelar como as relações sociais podem ser *pedagogizadas* ou ainda como foram se constituindo certas formas, relativamente invariantes (isto é, recorrentes) de relações sociais que se mantêm e que caracterizam a escola. Dentre essas formas, os espaços e saberes objetivados, o formalismo das relações entre alunos e mestres, a codificação dos saberes e das práticas em rituais, símbolos e códigos, o predomínio da língua escrita e sua necessidade para o domínio do saber escolar e, por fim, a instituição como lugar da aprendizagem de formas e de exercício do poder são estruturas que consolidam uma forma e a mantêm apesar do tempo.

A *forma escolar* está largamente difundida em diversas instâncias socializadoras porque a relação com a infância que ela implica, o tipo de práticas socializadoras que ela supõe, são as únicas a serem consideradas como legítimas – a transformação de cada instante em um momento de educação, cada atividade da criança em

uma atividade educativa cuja finalidade é formá-la nos seus diferentes aspectos: cognitivo, moral, físico e emocional, características específicas que assinalam a relevância e a capilaridade do conceito ainda nos dias de hoje. Desse modo, retomando os conceitos brevemente apresentados neste artigo, podemos interrogar: após estes dois últimos anos de pandemia, o que fica da escola quando seus portões se fecham? Quais elementos da sua *cultura* e/ou da sua *forma* permanecem? O que a distingue dos demais espaços de aprendizagem?

Sem a pretensão de esgotar as respostas ou ainda fazer um exaustivo inventário das questões formuladas sobre o ensino e a educação na e após a pandemia de covid-19, destacam-se inúmeros artigos, dossiês, podcasts e eventos organizados a propósito das perguntas acima formuladas e de outras. A proficiência das produções indica a complexidade das respostas e a impossibilidade de esgotá-las em prazos curtos e médios, quiçá longos. Entretanto, algumas considerações são importantes e merecem ser retomadas aqui. O contexto pandêmico foi de grande desgaste para professores e estudantes. Na tentativa de transformar suas casas em salas de aula, reproduzindo explicações e rituais que ocorriam no contexto presencial, avultaram-se queixas de uns e de outros sobre a pouca ressonância das práticas, especialmente para os estudantes do nível de escolarização básica, considerando os alunos entre os 4 e 17 anos, no caso brasileiro. Estudos avolumam-se sobre os conteúdos “perdidos”, sobre as doenças psíquicas causadas pela cessão dos contatos com os colegas e parceiros de escola e, no caso dos docentes, pelo esgotamento físico e mental causado pela multiplicação de tare-

fas domésticas e profissionais, especialmente para as professoras mães e responsáveis pelo lar<sup>9</sup>. As dificuldades elencadas atestam que, diferentemente da *forma escolar*, a *cultura* ou *culturas escolares* produzidas para e pela escola não podem ser reproduzidas fora dela; algumas de suas *formas* talvez, como assinalam os autores do conceito, mas os sentidos construídos sobre os fazeres escolares só podem ser elaborados e reproduzidos dentro das escolas e no bojo de suas práticas e relações interpessoais.

## PARA FINALIZAR: ALGUMAS NOTÍCIAS DE PESQUISAS E POSSIBILIDADES DE ESTUDOS

As pesquisas que tenho orientado pertencem ao campo historiográfico educacional e, somadas ao aparato teórico que fundamenta a área, escrutinam os conceitos de *cultura*, *forma escolar* e *cultura material* para reconstituir histórias já contadas ou inéditas em estudos de diferentes níveis. Desvelar a história das instituições, dos materiais didáticos e dos seus usos pelos professores e estudantes, a organização dos conteúdos a serem ensinados e discriminados em currículos e programas oficiais e extraoficiais, o papel dos livros didáticos na organização do trabalho escolar, os métodos, a configuração do tempo e do espaço da escola, a disciplina na escola, os rituais, a relação pedagógica e as condições

---

9 Deixo indicados alguns escritos que permitem compreender o que foi o período da pandemia para todos os envolvidos com os processos educativos, dentro e fora dos muros das escolas: Nóvoa, 2021; De Souza, 2020; Trindade, Correia & Henriques, 2020; Oliveira, 2020; Vieira et al., 2020.

de trabalho mediante a realização de análise documental e das fontes orais são algumas possibilidades que permitem compreender não somente as representações que tergiversam tais elementos, mas, também, seus sentidos e significados na constituição histórica de uma cultura específica da escola. Se a presença dos objetos impacta a atuação e os conhecimentos dos professores, é possível afirmar que a cultura material da escola também influí sobre as identidades dos docentes, conforme indicam os estudos de Martin Lawn e Ian Grosvenor (2001).

Dizem que a instituição escolar é proveniente de *lugar nenhum*, como anuncia o texto de David Hamilton (2001), ou de um lugar que originalmente das promessas tornou-se das incertezas, tal como anuncia Rui Canário no título de seu livro *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Mas, seja como *lugar nenhum*, das *promessas* ou das *incertezas*, lugar de *crise* ou *utopias*, a instituição escolar, depois de constituir-se como a conhecemos

hoje, tornou-se uma instituição poderosa, cujas características, elementos, práticas e representações compõem o imaginário de grande parte da população planetária. A instituição escolar como referência para a formação dos novos povoa o nosso imaginário, é objeto de disputas, debates e dissidências e tema de pesquisas nos mais variados campos de investigação. Ela nos mobiliza o tempo todo e traz à tona a questão: é possível pensar a formação do humano fora da escola? A pandemia nos deu pistas para pensar sobre a questão e os conceitos apresentados neste artigo nos permitem reconhecer as escolas como espaços e tempos privilegiados de reunião das diferenças, de composição de distintas figurações sociais, de assembleia coletiva e de sociabilidade, capazes de ao mesmo tempo conformar e estimular os jovens na sua capacidade de imaginar e elaborar disfarces para investir contra a resistência do mundo, como local de possibilidades de alterar as compreensões do mundo e de pensar outros novos.

## REFERÊNCIAS

- AZANHA, J. M. P. "Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas". *Revista USP*, n. 8, 1991, pp. 65-9.
- BOURDIEU, P. "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura", in M. A. Nogueira; A. M. Catani (orgs.). *Escritos de educação*. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo, Brasiliense, 1990.
- BUENO, B. O. et al. "Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores". *Psicologia USP* [on-line], vol. 4, n. 1-2. 1993, pp. 299-318.
- CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre, Artmed, 2006.
- CANETTI, E. *A língua absolvida: história de uma juventude*. São Paulo, Companhia das Letras, 2010.

- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa, Difel, 1992.
- DE SOUZA, E. P. "Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades". *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, 2020, pp. 110-8.
- DUSSEL, I. "Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX)". *Pro-Posições*, vol. 16, n. 1 (46). Campinas, jan.-abr./2005, pp. 65-86.
- ERNAUX, A. *O lugar*. São Paulo, Fósforo, 2021.
- FERNANDES, H. *Sintoma social dominante e moralização infantil: um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim*. São Paulo, Edusp, 1994.
- HAMILTON, D. "Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna". *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, 2001, pp. 45-73.
- JOSSO, M. C. "A transformação de si a partir da narração de histórias de vida". *Educação*, vol. 30, n. 63, 2007, pp. 413-38.
- JULIA, D. "A cultura escolar como objeto histórico". *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 1, n. 1 [1], 2001, pp. 9-43.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável*. São Paulo, Ática, 2008.
- LAHIRE, B.; THIN, D.; VINCENT, G. "Sobre a história e a teoria da forma escolar". *Educação em Revista*, vol. 33, 2001, pp. 7-47.
- LAWN, M.; GROSVENOR, I. "'When in doubt, preserve': exploring the traces of teaching and material culture in English schools". *History of Education*, vol. 30, n. 2, mar./2001, pp. 117-27.
- NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. "Os professores depois da pandemia". *Educação & Sociedade*, vol. 42, 2021.
- NÓVOA, A.; SCHRIEWER, Jürgen (org.). *A difusão mundial da escola: alunos, professores, currículo, pedagogia*. Lisboa, Educa, 2000.
- OLIVEIRA, D. A. "Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia". *Revista USP*, n. 127, 2020, pp. 27-40.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, Intermeios, 2015.
- RIBEIRO, I.; SILVA, V. L. G. da. "Das materialidades da escola: o uniforme escolar". *Educação e Pesquisa*, vol. 38, n. 3, 2012, pp. 575-588.
- SOUSA, C. P. de et al. "A atuação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero: Gedomge-FEUSP (1964-2006)", in E. C. de Souza (org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre, Edipucrs, 2006.
- TRINDADE, S. D.; CORREIA, J.; HENRIQUES, S. "Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes". *Revista Tempos e Espaços em Educação*, vol. 13, n. 32, 2020, p. 2.
- VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. "A maquinaria escolar". *Teoria e Educação*, 6, 1992, pp. 69-97.
- VIDAL, D. G. "História da educação como arqueologia: cultura material escolar e escolarização". *Revista Linhas*, vol. 18, n. 36. Florianópolis, jan./abr. 2017, pp. 251-72.
- VIDAL, D. G. "No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares". *Curriculum Sem Fronteiras*, vol. 9, 2009, pp. 25-41.
- VIEIRA, K. M. et al. "Vida de estudante durante a pandemia: isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida". *EaD em Foco*, vol. 10, n. 3, 2020.
- VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. *Curriculum, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

# Tornar visível o invisível: a aprendizagem escolar da leitura como um problema de *percepção* e de *esquecimento*

Patrícia Aparecida do Amparo

## resumo

A partir da percepção e do esquecimento como metáforas, o ensaio tem como objetivo discutir a aprendizagem da leitura escolar, considerando que, para além de indícios de práticas, trata-se de um problema de reconhecimento da aprendizagem pelos sujeitos. As condições da aprendizagem parecem transitar por caminho que conduz a uma reflexão dos quadros do que é concebível – como algo a ser legitimamente ensinado e aprendido – e dos processos de esquecimento das práticas e representações não desejadas. Para tanto, dialoga com as formulações de Bernard Lahire e com estudantes do ensino médio, buscando configurar um ponto de vista que articula reflexões sociológicas, didáticas e experiências pessoais. O ensaio apostava na ideia de que tornar visíveis referências de leitura invisíveis no espaço escolar seria caminho promissor para a ampliação da compreensão do que se pode aprender nas instituições educativas.

**Palavras-chave:** práticas de leitura; aprendizagem; ensino médio.

## abstract

*Based on perception and forgetfulness as metaphors, this essay aims to discuss school reading education, considering that, in addition to evidence of practices, it consists of a problem of recognition of learning by subjects. Learning conditions appear to transit through a path that leads to a reflection of the frames of what is conceivable – as something to be legitimately taught and learned – and the processes of forgetfulness of unwanted practices and representations. To this end, it dialogues with Bernard Lahire's formulations and with secondary school students, aiming to configure a point of view that articulates sociological and didactic reflections, as well as personal experiences. The essay bets on the idea that making invisible reading references visible in the school space would be a promising way to broaden the understanding of what can be learned in educational institutions.*

**Keywords:** reading practices; learning; high school.

“Se as estruturas mentais de um ser social se constituem através das formas de relações sociais e as estruturas objetivas são uma ‘medida’ particular dessa realidade intersubjetiva, desse tecido de interdependências sociais, compreenderemos realmente, então, que não se trata de duas realidades diferentes, sendo uma (as estruturas mentais) o produto da interiorização da outra (as estruturas objetivas), mas duas apreensões de uma mesma realidade”

(Lahire, 2004, p. 354).

**E**ste ensaio tem como objetivo explorar a hipótese de que os processos individuais de aprendizagem envolvem momentos de reconhecimento e de percepção das influências escolares pelos estudantes. A elaboração de tal hipótese propõe diálogo com as reflexões de Bernard Lahire (2004; 2008), para quem a apropriação das estruturas linguísticas, ou sua aprendizagem, não se confunde com um movimento de interiorização pelo sujeito de uma realidade objetiva já pronta e estática. Ele sustenta que os sujeitos “[...] se constituem *enquanto tais* através das formas que suas relações sociais adquirem” (Lahire, 2004, p. 349). No que se refere, portanto, à elaboração da consciência acerca da aprendizagem da leitura no tecido da cultura escolar, nos termos de José Mário Pires Azanha (1990/1991) e Dominique Julia (2001), seria preciso

acompanhar a trajetória de pessoas específicas, que pudessem nos contar a respeito de suas experiências de mundo e, logo, de suas relações positivas ou negativas com os saberes escolares. Para isso, o texto explora as condições de reconhecimento da leitura – que pode ser tomada como um exemplo a ser ampliado para outros saberes – como um saber legítimo ou deslegitimado entre alguns estudantes. Em outros termos, se um sujeito se constitui *enquanto tal* por meio da incorporação de uma certa estrutura linguística, gostaríamos de notar como alguns estudantes desejam ou se deixam influenciar

---

O título deste texto faz referência a um dos capítulos do livro *La raison scolaire*, de Bernard Lahire (2008).

**PATRÍCIA APARECIDA DO AMPARO** é professora do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada (EDM) da Faculdade de Educação da USP.

pelo mundo escolar. Assim, neste ensaio, tentarei verificar a hipótese de que as categorias de percepção que emergem da forma escolar, configurada por meio da escrita, articulam as condições de possibilidade da aprendizagem, ou seja, a percepção do que foi aprendido, bem como do reconhecimento do que é aprender, o que pode demandar o esquecimento de determinados saberes familiares.

O interesse por essas dimensões dos efeitos da escolarização caminha ao lado de investigações acerca das representações de leitura de estudantes do ensino médio e de suas aproximações ou distanciamentos em relação à imagem da decifração literária difundida nas instituições de ensino, o que tem me levado a conhecer estudantes que, ao falarem sobre o que sentem pelos seus aprendizados, afirmam: “Eu estou saindo daqui sem saber quase nada” (Clair) e “Até aprendi, mas eu não gosto. Eu finjo que não aprendi, eu só boto conhecimento na prova” (Mariana)<sup>1</sup>. Tais afirmações configuram um entendimento negativo acerca das aprendizagens. Além disso, elas fazem ecoar sentimentos como os de decepção e de raiva, especialmente quando se trata de mencionar as suas relações com os saberes escolares. A tentativa de compreensão dessas experiências educativas tem me levado a buscar diálogo com algumas proposições

sociológicas de modo a analisar a aprendizagem como experiência social configurada segundo as lógicas e características da instituição educativa. A seguir, será apresentado um exercício desse tipo de interpretação.

## A FORMA ESCOLAR DE RELAÇÃO COM O SABER COMO MEIO DE PERCEPÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Como indiquei anteriormente, a busca pela elaboração de um ponto de vista teórico-metodológico para apreender os encontros e desencontros entre estudantes e saberes escolares – especialmente no que se refere à leitura – tem me aproximado das proposições de Bernard Lahire. Sabemos que o autor de *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, publicado no Brasil em 2004, cujas reflexões são muito difundidas entre nossas teses, dissertações, artigos científicos e cursos de formação de professores, tem se dedicado à compreensão das maneiras pelas quais incorporamos o mundo social; às reflexões sobre as especificidades do indivíduo socializado; e, finalmente, aos efeitos do processo de socialização em nossa intimidade. O sociólogo foi orientado por Guy Vincent na escrita de sua tese de doutorado, o que influenciou suas análises. Ele também propõe diálogo com Pierre Bourdieu, cujas formulações teóricas fecundaram muitas das questões desenvolvidas por Bernard Lahire.

Nascido em Lyon, na França, em 1963, o sociólogo pode ser descrito como um trânsfuga, termo utilizado por Pierre Bour-

---

1 Sempre que os depoimentos de estudantes forem citados neste ensaio, estaremos fazendo referência às entrevistas produzidas para a tese *Práticas de leitura na escola hoje: representações em conflito* (2017). Também faremos referência a alguns depoimentos produzidos por Marina Costa Masetti na pesquisa de iniciação científica “O que os jovens leem: um estudo sobre as práticas de leitura dos estudantes do ensino médio de São Paulo” (2021).

dieu para descrever as pessoas que transitam por diferentes classes sociais ao longo da vida. A partir da periferia de Lyon, Bernard Lahire tem trajetória incomum pelo sucesso obtido no espaço intelectual francês, apesar de não ter sido *normalista*<sup>2</sup> ou *agregado*<sup>3</sup>, bem como pelo distanciamento da lógica de formação parisiense, uma vez que ele se comprehende como fruto da universidade de massas (Amândio, 2012). O pesquisador entende que sua trajetória pessoal e profissional lhe conferiu certa independência intelectual na medida em que pôde se distanciar de tensões como ser “pró” ou “contra” Bourdieu; além disso, criado em um bairro periférico, Lahire formulou questões decorrentes das experiências que viveu. Assim, sempre se perguntou como seus primos, cujas origens sociais e familiares eram semelhantes, não obtiveram o mesmo sucesso escolar que ele. O que haveria de diferente entre pessoas tão parecidas socialmente?

Se esta digressão biográfica pode parecer muito extensa, justifico sua importância como elemento que permite identificar uma certa postura intelectual independente, a qual lhe possibilitou assumir posição de continuador crítico das proposições de

Bourdieu enquanto elaborava sensibilidade intelectual para a descrição das formas individuais ou fragmentadas de movimentação pelo espaço social.

Em momento inicial de sua elaboração teórico-metodológica, entre os anos 1980 e 1990, Bernard Lahire realizou um conjunto de investigações documentais e etnográficas que possibilitou a consolidação das bases para a publicação dos livros que ficaram conhecidos no Brasil. Naquele momento, o autor investigava o tema do fracasso escolar apostando na ideia de que as relações entre o universo da escola e a escrita, ou melhor, as desigualdades face à cultura escrita, poderiam ser caminho fértil para o entendimento das posições estudantis de fracasso ou de sucesso. Assim, em diálogo com o conceito de forma escolar, elaborado por Guy Vincent (1980) em *L'école primaire française – étude sociologique*, Bernard Lahire propôs a possibilidade de configuração daquilo que chamamos de universo escolar como um espaço escritural, ou seja, um ambiente marcado pela lógica da cultura escrita.

Considero importante mencionar, neste momento, que as aproximações entre educação e linguagem no espaço da sociologia da educação já haviam sido enunciadas por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014) em *A reprodução*, quando os autores exploraram a relação pedagógica como uma relação de comunicação marcada por um uso específico e sistemático das palavras ditas e escritas, da elaboração de textos, entre outros, que configuram o *habitus* a ser inculcado pelos estudantes, bem como as possibilidades de o *habitus* familiar ser mobilizado na comunicação pedagógica. Nesse sentido, comprehendo que

2 Lahire refere-se aqui aos alunos ou antigos alunos das *écoles normales supérieures*. No âmbito do sistema de ensino público francês, as *écoles normales supérieures* ou ENS são as grandes *écoles* mais seletivas do sistema de ensino, pelo que os *normaliens* ocupam aqui uma posição de elite (Amândio, 2012).

3 A agregação é, por sua vez, um concurso nacional de recrutamento de professores para o sistema público de educação (ensino secundário, ensino superior). Os laureados desse concurso são conhecidos como “agregados”. A acumulação dos títulos de *normalien* e *agrégé* por um mesmo indivíduo confere-lhe, do ponto de vista formal e oficial, o mais elevado estatuto escolar (Amândio, 2012).

a contribuição de Bernard Lahire para a análise do problema diz respeito ao enraizamento da questão no cotidiano por meio das pesquisas etnográficas que empreendeu, concorrendo para a descrição das maneiras pelas quais a aprendizagem da linguagem em ambientes familiares ou não escolares poderiam ser engajadas nas práticas pedagógicas. Fazendo referência ao modo como Bourdieu e Passeron (2014) se remeteram ao problema, Lahire buscou um caminho para a descrição da transformação da linguagem familiar ou aquela utilizada em seu sentido prático, em uma relação objetivada com a leitura, escrita e oralidade. Acredito que, por meio da observação de tais aspectos, a proposição de Lahire poderia auxiliar pesquisas como a minha, cujo objetivo é entender como as práticas de leitura dos estudantes de ensino médio – os quais gostam de ler romances sentimentais, HQs ou mesmo escrever/ler *fanfics* no *Wattpad* – podem ser mobilizadas e/ou transformadas na escola por meio dos exercícios de composição de textos, ortografia, análise literária, entre outros elementos que objetivam a cultura escolar como realidade escritural. Além disso, pela observação do cotidiano, ela permite identificar diversos sentidos atribuídos pelos estudantes à escola e aos conhecimentos que ela difunde.

Para tanto, o diálogo com a ideia de forma escolar parece ter desempenhado papel importante na obra de Bernard Lahire, especialmente em sua busca pela configuração do espaço entre a instituição de ensino e a cultura escrita. O conceito faz referência a uma forma social de aprendizagem, surgida no Ocidente entre os séculos XVI e XVIII, caracterizada por uma maneira de transmissão de saberes como metonímia das

transformações sociais e políticas geradas pela modernidade. Trata-se de um modo de aprender e de ensinar que exige submissão às regras, disciplina específica, saberes codificados e sistematizados segundo a lógica escrita, sugerindo um novo princípio de engendramento ou de socialização (Vincent, Thin & Lahire, 2001). Para Lahire (2008), o universo escolar erigido por tais transformações pressupõe: a) uma forma de aprendizagem específica; b) uma certa natureza dos saberes; e c) a possibilidade de relações socialmente diferenciadas com tais saberes. O pesquisador francês buscou, por meio do diálogo com a antropologia e com a psicologia, desnaturalizar o pressuposto de que há uma relação óbvia entre escola e cultura escrita, buscando situar a trama por meio da qual sua forma é elaborada pela escrita e pela leitura, constituindo saberes escriturais originais, próprios dessa cultura. Outro elo importante mencionado pelos autores diz respeito às articulações feitas com a dimensão cognitiva da forma de relação social engendrada pela forma escolar:

“Falar de forma de relações sociais desencadeia, também, uma reflexão antropológica fundamental sobre o vínculo entre o *social*, o *cognitivo* e a *linguagem*. A forma assumida pelos laços sociais é indissociável das múltiplas práticas de linguagem que, aliás, são uma dimensão constitutiva dessa forma. Como o vínculo social é, de saída, da ordem da linguagem e a consciência ‘individual’ toma forma somente através da linguagem (certas práticas de linguagem sempre específicas), o tipo de consciência, de relação de um indivíduo com o mundo e com os outros, varia com as

formas estabelecidas pelos vínculos sociais; a lógica cognitiva não é senão a lógica das formas de relações sociais” (Vincent, Thin & Lahire, 2001, p. 36).

Se as imbricações recíprocas entre a instituição de ensino e a cultura não podem ser tomadas por óbvias, do ponto de vista da discussão pedagógica sobre a aprendizagem, seria importante uma reflexão mais demorada a respeito dos laços sociais, considerando a relação pedagógica como uma relação social, entre os estudantes e a linguagem a ser ensinada. Ocorre que, como afirmam os autores, as práticas de linguagem escolares não são apenas “o que se ensina”, mas também tornam possível “o que é ensinado”. É a própria linguagem que possibilita – ou não – a percepção ou a tomada de consciência do que está sendo aprendido. Logo, podemos retomar o problema ao qual Bernard Lahire tenta se aproximar, que diz respeito às diferentes possibilidades de semelhanças ou diferenças entre o mundo social e o mundo escolar. Resta aos alunos a elaboração cognitiva do espaço entre eles, o que atribui às práticas de linguagem arquitetadas nas práticas de ensino um papel importante.

## **É PRECISO SUBSTITUIR O “VELHO HOMEM” PARA QUE SE CRIE O HOMEM NOVO: UM PROBLEMA DE ESQUECIMENTO**

Na medida em que a escola vai estabelecendo um lugar para si por meio da razão escritural, erguem-se fronteiras cada vez mais palpáveis entre os seus jogos de

linguagem e seus usos em espaços não escolares. Quanto mais se define o universo escolar como espaço de socialização específico em torno de uma aproximação ao saber, mais são objetivados e codificados os conhecimentos da instituição educativa. Nesse ponto, penso que é representativa a imagem que Bernard Lahire (1997, p. 19) constrói em *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* a respeito das crianças em situação de fracasso. Para o autor, essas crianças estão vivenciando a solidão. Isso acontece porque, no espaço escolar, suas disposições linguísticas e culturais pouco funcionam nos jogos educativos. Elas estão, portanto, sozinhas. Quando voltam para casa, no entanto, carregam o signo do *problema* sem que consigam explicar o que vivenciaram. Este é um dos efeitos sentidos pelas crianças e jovens cujo mundo cultural familiar é distante do mundo escolar, caracterizado pela objetivação das formas escolares de transmissão de saberes, as quais constituem um sistema mais ou menos explícito, intensivo e durável, que concorre para a definição dos contornos do que é a leitura, cuja concepção se traduz em técnicas de ensino, escolhas de materiais pedagógicos e no próprio ofício do aluno.

Depreendem-se dessa cultura da escola categorias de percepção que irão articular os entendimentos docentes e discentes do que é ler e do que é literatura. Do ponto de vista da sensação de aprendizagem dos estudantes, tais características problematizam os vínculos de seus familiares com a cultura, como os exemplos a seguir sugerem:

“[...] se o livro me chamou a atenção, eu lerei independente do assunto. Mas eu procuro mais livros de ficção, tipo, coisas

que fogem da realidade, porque, enfim, a realidade eu estou vivendo agora, então eu gosto de coisas absurdas, sabe? Tipo magia, esses negócios assim, que não acontecem na vida real, infelizmente [risos]. Eu gosto de ler essas coisas, de estar totalmente imersa no livro e esquecer totalmente as coisas ao meu redor...

Ah, tipo, quando eu estou entediada em casa, alguma coisa assim, eu gosto de pegar o livro de história ou de geografia para ficar lendo, tipo da escola mesmo, ou, se não, quando alguma amiga me indica alguma *fanfic* eu leio" (Mariana).

As afirmações de Mariana chamam a atenção para a maneira não sacralizada com que os estudantes fazem referência ao universo dos livros. Observamos, ainda, que há preferência por textos de fantasia – e em outros casos: romances sentimentais, biografias, autoajuda. Além disso, os jovens passam de livros indicados por professores, entre outros, para *fanfics* com uma ausência de cerimônia que pode surpreender algumas pessoas. Se os depoimentos revelam dimensões das preferências da estudante, em outros momentos ela aborda facetas mais pessoais de sua relação com a cultura escrita:

"Eu sempre vou [à livraria] com a minha mãe. A minha mãe tem um livro que ela gosta e ela já leu sei lá quantas vezes. Chama *Um estranho no espelho*. Eu não sei [quem é o autor], mas eu sei que é antigo. [...] ela não gosta muito de ler, ela gosta só daquele livro. Ela vai [à livraria] para me levar, para me acompanhar e para dar opção de qual livro eu devo levar ou não! Ela falou assim: 'Você que tá lendo, você

escolhe'. Mas às vezes eu sou meio indecisa também de qual devo levar, aí minha mãe me ajuda a escolher... Ela lê o resumo, que mostra o que acontece. Ela vê o autor, tipo quem é, e fala assim: 'Eu acho que você tem que levar esse, parece mais com você. Você tem que levar esse'. Ela vê se é a minha cara: [ela diz:] 'Então você leva esse!' Aí eu fui e levei esse" (Mariana).

As afirmações acima chamam a atenção para a densidade do encontro mediado pela mãe de Mariana com os livros. O vínculo afetivo entre elas, o cuidado da mãe com a filha e a identificação entre o livro e as características atribuídas à adolescente revelam os profundos sentimentos associados à leitura. Em outras circunstâncias, a cultura escrita enseja memórias de infância:

"Quando eu era pequena eu ganhei no meu aniversário de 5 anos tipo uma caixinha que tocava música e tinha todos os livros, tipo *Branca de Neve, O Rei Leão...* Eram cinco livros. Eu lembro dos três, eram os três que ela [a avó] sempre lia para mim. Eu lembro bastante daquilo" (Carolina).

Os jogos de linguagem envolvidos na relação da menina com a avó, os quais envolviam a leitura em voz alta, a música da caixa de som e a repetição das mesmas histórias, compõem um certo tipo de incorporação do mundo por meio da linguagem. Trata-se, insistimos, de uma relação entre o social, o cognitivo e a linguagem que marca profundamente a percepção que os sujeitos têm de si, do que sabem e do que poderão saber. Em espaços não escolares, a própria organização da casa se mistura ao cuidado com os materiais da cultura escrita:

“O meu livro fica no meu guarda-roupa, no meu quarto. Ninguém mexe, ninguém toca. Eu não empresto para ninguém também não! Eu não gosto de emprestar. As revistas dela ficam lá na gaveta, lá na cozinha. Mas ela me deixa mexer. Ela fala: ‘Se você quiser ver, pode olhar, fuçar tudo’. Ela não liga” (Mariana).

O quarto, espaço de intimidade, e a cozinha, lugar muitas vezes da fraternidade entre mulheres, transforma gavetas e armários em formas de habitar o mundo doméstico, íntimo (Sonnet, 1994). A escuta atenta do que os jovens têm a dizer a respeito de suas práticas de leitura costuma revelar grande variedade de memórias, jogos de linguagem e afetos envolvidos em seus processos de formação. Além disso, quando chegam à escola, tais experiências costumam ser acrescentadas àquelas conhecidas na instituição educativa. Os jovens demonstram, ainda, muita intimidade com as professoras da sala de leitura, as quais costumam conhecer suas preferências e, portanto, conseguem realizar boas indicações, sem julgamentos ou recriminações.

No entanto, os mesmos estudantes que têm vasto repertório literário, quando perguntados se se consideram leitores, tendem a dizer que não. Ao fazerem isso, tomam como parâmetro o que a escola costuma definir como leitor. Ocorre o desencontro entre as concepções de leitor na escola e em outros espaços sociais. A afirmação a seguir parece representar isso: “Aquele negócio do leitor-leitor... [ele] não faz porque é obrigado, faz porque gosta” (Carolina). Ao fazer referência à exigência escolar de leitura dos autores e autoras presentes no cânone pedagógico, mobilizando vocabu-

lário e técnicas específicas, os estudantes não se compreendem como leitores, pois não fazem essa decifração por prazer, mas sim por necessidade, utilizando ferramentas emprestadas. Assim, ao serem perguntados sobre suas leituras, os estudantes dizem: “Eu não sei falar sobre a minha leitura” (Adriana). Retomando o objetivo deste texto, que é compreender as condições de reconhecimento, bem como o que se reconhece como aprendizagem, percebe-se que os estudantes começam a compreender que não chegaram a aprender, uma vez que não incorporaram completamente os critérios institucionais. Eles parecem vivenciar uma cisão entre o que assumem como leitura em espaços não escolares ou mesmo nas frestas do espaço pedagógico – como a sala de leitura – e as demandas das atividades sérias da aula de língua portuguesa. Nesse impasse, para eles, é como se não tivessem aprendido nada ou, dito de outro modo, não aprenderam a se tornar leitores do jeito certo para a escola.

Tentando detalhar um pouco mais esse processo, recorro a Márcia Arbex (2020), pesquisadora que aborda a presença da escrita na pintura, retomando a linguagem artística do pintor René Magritte (1898-1969). De acordo com a autora, ao justapor imagens e palavras, o artista produz metáforas que testam os limites entre definições que aludem aos enunciados escolares em afirmações como *Isto não é um cachimbo*, neste caso, acompanhada da imagem realista de um. Trata-se do quadro *A traição das imagens* (1929). O desconcerto entre a afirmação e a imagem perturba o nexo entre o real e a representação e nos lembra do jogo que dá forma a essas associações, promovendo certa experiência artística.

Poderíamos considerar que a experiência da aprendizagem também pode ser pensada como um concerto ou desconcerto entre os esquemas que caracterizam a percepção da leitura e os entendimentos não escolares ou familiares da decifração literária, configurando um universo de aprendizagens possíveis. Torna-se difícil, assim, identificar elementos de reconhecimento para as aquisições escolares. Afinal, só poderia dizer que aprendi ou que descobri aquilo que consigo reconhecer como verdadeiro representante da aprendizagem impulsionada pela instituição educativa.

Os distanciamentos entre o universo escolar escritural e as práticas de leitura dos estudantes evidenciam as limitações ou desafios do processo de escolarização contemporâneo, na medida em que a demanda formativa parece não se realizar ou então se mostra como incompleta (penso, por exemplo, no que representa a imagem do analfabetismo funcional). De acordo com a hipótese formulada neste ensaio, poderíamos pensar nos desafios da aprendizagem como descompassos entre o mundo escolar e as representações dos estudantes, o que se apresenta aos professores como um problema de ensino. De modo a prolongar essa reflexão, passemos à leitura da definição de educação escrita por Louis Not:

“A educação de um indivíduo é a utilização de meios próprios para transformá-lo ou que lhe permita se transformar no sentido definido pelos fins gerais atribuídos ao processo educativo. Essa utilização determina as situações pedagógicas” (Not, 1981, p. 7).

A educação, nas palavras do autor, diz respeito à transformação dos sujeitos

mediante as finalidades educativas concretizadas por meio de situações pedagógicas. Considerando as reflexões a que nos propusemos neste trabalho, qual seja, a compreensão das condições de reconhecimento das aprendizagens, poderíamos dizer que as situações pedagógicas implicam os estudantes em relações sociais ou em jogos de linguagem que, frequentemente, levam a impasses entre suas práticas culturais e as formas escolares de relação com o saber.

Ao falar a respeito das características do trabalho pedagógico, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014, p. 66) afirmaram que ele exige dos estudantes uma conversão total ou, poderia dizer, uma adesão total ao universo escritural proposto. Por meio dele, sustentam os autores, as formas não escolares de relação com a linguagem deveriam se desarticular para que outra fosse produzida, segundo as lógicas institucionais. É preciso substituir o “velho homem” pelo novo:

“Pense-se, por exemplo, na tendência ao formalismo pedagógico, isto é, na exibição do arbitrário da inculcação como arbitrário e, mais geralmente, na imposição da regra pela regra, que constitui a característica principal do modo de inculcação própria às AP (ações pedagógicas) de conversão: por exemplo, exercícios de piedade e de automortificação (embruteçase), operação militar, etc.” (Bourdieu & Passeron, 2014, p. 66).

No que respeita aos jogos de linguagem, esse movimento é detalhado por Bernard Lahire (2008) na medida em que descreve a maneira pela qual, no cotidiano, os exercícios, atividades, diálogos, composição de

textos, ortografia, entre outros, consubstanciam um universo escolar que exige dos estudantes uma relação metalingüística com um conhecimento-objeto. Tal relação com o conhecimento – neste caso, com a leitura – deve ser vivida pelos estudantes de modo a se apropriarem dela de maneira viva, assim como se apropriaram das práticas de leitura familiares ou em outros grupos de sociabilidade. Caberia, assim, à prática pedagógica fazer reviver entre os jovens e as crianças os sentidos socio-históricos dos processos que atribuíram valor e sentido aos saberes escolares por meio de jogos de linguagem específicos. O preço cobrado dos alunos por tal aprendizagem é o esquecimento. Assim, o descompasso entre os quadros referenciais discentes e oficiais estabelece circunstâncias de descoberta que parecem pressupor que os estudantes passem por um processo de esquecimento das maneiras cotidianas de concepção da leitura, aquelas aprendidas com pais, mães, avós, avôs, amigos... Inicialmente, o esquecimento é sustentado na vida escolar pelo privilégio ou desprestígio atribuído aos objetos e modos de ler não escolares. Progressivamente, o esquecimento vai sendo incorporado, configurando aprendizagens que levam os estudantes a não se considerarem leitores. As condições da aprendizagem parecem transitar, assim, por um caminho que conduz a uma reflexão dos quadros do que é concebível – como algo a ser legitimamente ensinado e aprendido – e dos processos de esquecimento das práticas e representações não desejadas. Como último exemplo, retomo a fala de um adolescente que muito me marcou. Ao ser perguntado sobre quais disciplinas ele gostaria de preservar no currículo caso fosse convidado

a opinar sobre o assunto, afirma: “Com a [aula] de português [eu ficaria] porque eu acho que precisa, mas eu não uso, mas eu acho que tem que ter” (Pedro).

A afirmação é marcante porque o estudante fala, escreve, pensa e sonha em português, no entanto, ao falar sobre a disciplina escolar Língua Portuguesa, afirma que não a utiliza. O estudante exemplifica o tamanho do distanciamento entre o universo escolar escritural e as utilizações práticas da linguagem. Do nosso ponto de vista, este distanciamento poderia ser compreendido como o ponto de partida de qualquer trabalho pedagógico. Retomando as afirmações de Louis Not (1981), as situações pedagógicas precisam ser elaboradas de modo que engendrem aprendizagens de acordo com as finalidades da educação. Apesar de o esquecimento se fazer presente em experiências de escolarização como aquelas que exploramos neste ensaio, a imagem da transformação pode orientar invenções didáticas mais férteis à consolidação de disposições positivas na direção dos saberes escolares e dos jogos de linguagem que consideramos valiosos. No entanto, tais situações costumam ser invisíveis aos olhos de professores, coordenadores pedagógicos, diretores e familiares. As crianças estão sozinhas. Os professores ou outros especialistas costumam preferir a classificação dos alunos, quando categorias como as de fracasso, incompetência e carência cultural substituem a reflexão pedagógica (Catani, Amparo & Cândido, 2021). Nesse sentido, apesar de não ser esse o objeto de nossa análise neste texto, é importante destacar que se os estudantes são convidados ao esquecimento, algo semelhante também pode acontecer com os professores (Amparo, 2021). Nesse sentido,

também a formação de licenciados deveria privilegiar ocasiões em que os sentidos socio-históricos dos saberes pedagógicos e de suas próprias biografias pudessem fazer proliferar as invenções didáticas. As afirmações de Denice Barbara Catani delineiam uma proposta de formação de professores muito sugestiva:

“Essa ideia de ‘iniciar’ pela familiaridade com as regras que organizam atividades, conhecimentos e comportamentos ajuda a entender que a educação de professores deve se dar tanto no sentido que acabamos de referir quanto na compreensão do enraizamento pessoal dos nossos comportamentos e preferências quanto aos modos de ensinar e estar nas situações pedagógicas. Iniciar no que tange aos professores implica, então, familiarizar-se com as regras e com as significações pessoais dos processos formadores. Isso não quer dizer habilitar o sujeito a obedecer a regras ou reproduzir procedimentos e sim saber da lógica interna dos conhecimentos e atividades” (Catani, 2010, p. 82).

Interessa, assim, à formação docente – e também dos estudantes – desenvolver ou suscitar práticas formativas que possibilitem compreender as situações de ensino para criar modos próprios de ensinar que levem em conta as dimensões sociais, as temporalidades dos saberes formalizadas e a própria lógica da formação dos sujeitos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este texto tentou explorar a aprendizagem a respeito da leitura bem como as con-

dições de reconhecimento dessa aquisição, enfatizando o diálogo com as proposições de Bernard Lahire, uma vez que seu modo de fazer pesquisa e de pensar os problemas formativos parece indicar possibilidades instigantes de compreensão da aprendizagem, sobretudo, na intersecção entre o pensamento pedagógico e o pensamento sociológico (Pereira, 1976). A descrição da forma escolar de transmissão e da elaboração de saberes como elementos constitutivos do universo tecido na instituição educativa, ao lado das diferentes aproximações ou distanciamentos em relação a tal universo, parece promissora para as pesquisas educacionais. A ênfase dada pelo sociólogo à forma escolar como elemento de socialização tramada por meio da escrituralização dos saberes – o que se traduz nas peculiaridades da relação pedagógica, na própria pedagogização dos conhecimentos, nos exercícios, nos papéis sociais de professores e estudantes – favorece uma leitura da função cognitiva da forma escolar (Lahire, 2008). Para tanto, usa uma abordagem que mescla fontes documentais e antropológicas que erigem e tornam possíveis os esquemas escolares de percepção da leitura e da escrita.

Simultaneamente, a compreensão das diferentes apropriações do universo da instituição educativa por variados grupos sociais encaminha a questão da relação escolar com a leitura como um problema investigativo elaborado nos termos de uma antropologia do conhecimento, em que se pode acompanhar como um certo princípio de socialização interage com outras formas culturais. Desse modo, pode-se compreender a experiência de estudantes de quem a escola exige o esquecimento de suas vinculações com o saber para que

percebiam e reconheçam as aquisições formuladas no interior das salas de aula. O olhar para os processos de conhecimento permite vislumbrar o custo disso para os estudantes e mesmo a própria impossibilidade de a escolarização contemporânea atribuir tamanho valor simbólico ao trabalho pedagógico que realiza.

Finalmente, as aproximações entre as proposições sociológicas e didáticas permitem entrever alguns desafios à própria atividade pedagógica. Se considerarmos que a educação envolve um conjunto de intencionalidades e de objetivos formativos, os quais serão concretizados por meio de situações pedagógicas, e, ainda, que ela é realizada por meio de relações sociais que arquitetam sua ordem cognitiva, seria pre-

ciso que a formação dos docentes levasse em conta tais dimensões sociais, históricas e culturais no processo educativo. As circunstâncias de aprendizagem dos jovens em tela parecem indicar algo mais geral a respeito da escolarização contemporânea, considerando as demandas sociais e os desafios que a suspensão das aulas ocasionou, que diz respeito à própria noção do papel formativo da escola e como desempenhá-lo. Somam-se a isso as singularidades dos processos de aprendizagem dos estudantes, dos professores e dos jogos de linguagem que se quer favorecer. Refletir a respeito do presente e do futuro da escola requer atenção às singularidades dos processos formativos e o fortalecimento da importância do trabalho pedagógico cotidiano.

## REFERÊNCIAS

- AMÂNDIO, S. "Entrevista com Bernard Lahire: do homem plural ao mundo plural". *Análise Social*, XLVII (202), 2012.
- AMÂNDIO, S. "O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire". *Sociologia, Programas e Práticas* (on-line), n. 76, 2014.
- AMPARO, P. A. do. *Práticas de leitura em conflito no cotidiano escolar*. Curitiba, Appris, 2021.
- ARBEX, M. *Sobrevivências da imagem na escrita: Michel Butor e as artes*. Belo Horizonte, Relicário, 2020.
- AZANHA, J. M. P. "Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas". *Revista USP*, n. 8. São Paulo, 1990/1991, pp. 65-9.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, Vozes, 2014.
- CATANI, D. B. "Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade". *Educar em Revista*, vol. 37. Curitiba, 2010, pp. 77-92.

- CATANI, D. B.; AMPARO, P. A. do; CÂNDIDO, R. M. "Um menino fala de afetos, fala da escola, dos professores, dos médicos e dos psicólogos: refletir com o livro 'Quando tinha cinco anos eu me matei', de Howard Buten". *Cadernos de Pesquisa*, vol. 28, n. 4. São Luís, 2021, pp. 509-28.
- JULIA, D. "A cultura escolar como objeto histórico". *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1. Campinas, 2001, pp. 9-43.
- LAHIRE, B. *La raison scolaire: école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, Ática, 2004.
- NOT, L. *As pedagogias do conhecimento*. São Paulo, Difel, 1981.
- PEREIRA, L. *A escola numa área metropolitana*. 2ª ed. São Paulo, Pioneira, 1976.
- SILVA, O. V. da; BERNAVA AGUILAR, C. M. "Considerações sobre a história da forma escolar e a pedagogização das relações sociais". *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, vol. 1. Boa Vista, 2020, pp. 131-44.
- SONNET, M. "Uma filha para educar", in G. Duby; M. Perrot. *História das mulheres no Ocidente*. Porto, Afrontamento, 1994.
- VINCENT, G. *L'école primaire française: étude sociologique*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1980.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. "Sobre a história e a teoria da forma escolar". *Educação em Revista*, n. 33. Belo Horizonte, 2001, pp. 7-47.

# **Sobre o que versa a vida na escola? Considerações sobre as experiências culturais a partir de Winnicott**

*Ana Laura Godinho Lima*



### resumo

O texto apresenta um conjunto de reflexões sobre a vida na escola, recorrendo às contribuições de Donald W. Winnicott sobre o ambiente e as experiências culturais, concentrando-se no acontecimento da aula. A partir de alguns escritos desse autor, reflete-se sobre a sala de aula como um ambiente que pode ser ou não propício às experiências culturais. Sustenta-se que essa possibilidade depende de se criar condições favoráveis ao surgimento do que Winnicott designa como espaço potencial, que corresponde a uma região intermediária entre o mundo subjetivo e o mundo objetivamente percebido. Considera-se a possibilidade de criação na aula de um ambiente favorável às experiências culturais como transicionais, ou seja, experiências que simultaneamente nos unem e nos separam dos outros e do mundo compartilhado.

**Palavras-chave:** sala de aula; experiências culturais; Winnicott.

### abstract

*This text presents a set of reflections on life at school, drawing on Donald W. Winnicott's contributions on the environment and cultural experiences and focusing on what happens in class. Based on some of this author's writings, we reflect on the classroom as an environment that may or may not be conducive to cultural experiences. It is argued that this possibility depends on creating favorable conditions for the emergence of what Winnicott designates as potential space, which corresponds to an intermediary region between the subjective world and the objectively perceived world. A possibility is considered for creating in the classroom an environment that is favorable to transitional cultural experiences, that is, experiences that simultaneously unite and separate us from others and from the shared world.*

**Keywords:** classroom; cultural experiences; Winnicott.

# A

presento neste artigo um conjunto de reflexões sobre a vida escolar, recorrendo às contribuições do psicanalista Donald Winnicott sobre o ambiente e as experiências culturais, concentrando-me no acontecimento da aula. Inicialmente buscarei justificar a escolha de pensar sobre o tema a partir de Winnicott que, embora seja uma referência fundamental para pensar a infância da perspectiva da psicanálise, segue relativamente pouco considerado no campo educacional. Em seguida, valendo-me de alguns escritos desse autor, procurarei refletir sobre a escola, mais especificamente a sala de aula, como um ambiente que pode ser ou não propício às experiências culturais. Buscarei sustentar que essa possibilidade depende de se criar, na aula, condições favoráveis ao surgimento do que Winnicott designa como espaço potencial, que corresponde a uma região intermediária entre o mundo subjetivo e o mundo objetivamente percebido. Em

uma apropriação livre de ideias do autor sobre o desenvolvimento no início da vida e o conceito de indivíduo saudável, pretendo sugerir que um espaço potencial pode abrir-se em sala de aula quando se permite que os alunos brinquem com os objetos do mundo apresentados pelo professor, quer dizer, que eles se apropriem de um modo pessoal dos elementos da tradição herdada e possam, além disso, oferecer uma contribuição à cultura compartilhada e ter a sua contribuição reconhecida.

Recorrendo a Winnicott, procurarei considerar a possibilidade de criação na aula de um ambiente favorável às experiências culturais como transicionais, ou seja, experiências que simultaneamente nos unem e nos separam dos outros e do mundo compartilhado. Para o psicanalista, as experiências culturais atendem a um tipo de necessidade distinta das satisfações instintuais ligadas à

---

**ANA LAURA GODINHO LIMA** é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

sobrevivência biológica, mas nem por isso são necessidades menos vitais, uma vez que, como supõe o autor, é justamente sobre essas experiências que *versa a vida*.

Donald Winnicott foi um pediatra e psicanalista inglês nascido em 1896, mesmo ano de nascimento de Jean Piaget e Lev Vygotsky, que figuraram entre as principais referências no estudo do desenvolvimento humano. Embora também tenha dedicado sua vida ao estudo do tema, sua obra tem recebido menos atenção que a dos outros dois no campo educacional, onde tem sido referido principalmente em trabalhos sobre a educação infantil e a educação de crianças consideradas problemas. Neste texto, pretendo recorrer às suas ideias para pensar a experiência escolar de todos os estudantes e em todos os níveis de ensino.

Winnicott formou-se em medicina em Cambridge e em 1917 entrou para a Marinha, onde realizou atendimentos em um navio de guerra durante a Primeira Guerra Mundial. Em 1923, passou a atuar como pediatra no Paddington Green Children's Hospital e no Queen's Hospital em Londres. Por mais de 40 anos dedicou-se ao atendimento de crianças, especialmente bebês e suas mães, enquanto paralelamente atuava como psicanalista. A propósito de sua atuação e de sua contribuição para a psicanálise, Tales Ab'Saber (2022, p. 36) disse: “Médico de aldeia, mesmo que a aldeia fosse Londres, diferente do mestre político Freud e da necessidade espetacular de reconhecimento de Lacan, só viemos a saber tudo que ele era e tudo o que pensava após a sua morte”. E sobre o modo como Winnicott considerava a psicanálise, disse ainda:

“Definiu sua obra-prima clínica, o ‘jogo do rabisco’, como o ‘jogo sem nenhuma regra’. Porque ‘o analista que não sabe brincar, não sabe analisar’ e a vida é mais importante que a análise, ‘esta forma altamente civilizada que o século XX inventou de... brincar’” (Ab'Saber, 2022, p. 36).

Winnicott escreveu para diversos periódicos especializados nas áreas da medicina e da psicanálise, além de ter realizado conferências e palestras para públicos diversos, em especial pais e mães em busca de orientações sobre como agir em relação aos seus filhos, com os quais ele tinha prazer em se comunicar, recorrendo para isso a diversos meios, inclusive os jornais e o rádio. Por outro lado, manteve uma atitude de independência de pensamento e elaboração textual, tendo permanecido “essencialmente um solitário” (Gurfinkel, 2022, p. 25).

Em suas consultas, era especialmente atento à relação entre o bebê e sua mãe, e chegou a dizer que não havia algo como um bebê, querendo dizer com isso que, em razão de sua dependência no início da vida, era preciso sempre considerar a unidade formada pela criança e a pessoa responsável pelos seus cuidados. Na maior parte dos casos que chegavam ao seu consultório, essa unidade era formada pelo bebê no colo de sua mãe.

Tendo apresentado brevemente o autor, devo agora procurar mostrar por que penso que certos aspectos de sua teoria do desenvolvimento, a qual se dedica a examinar mais detidamente o que se passa no início da vida – a partir da observação da relação que se estabelece entre o bebê e a sua mãe, portanto, em circunstâncias muito distintas do que ocorre na escola –, podem, apesar disso, proporcionar boas reflexões sobre o

acontecimento da aula. A partir de uma apropriação livre das ideias de Winnicott, apresento em seguida algumas considerações sobre o modo como o psicanalista entendia as experiências culturais e, depois disso, algumas reflexões sobre circunstâncias nas quais a aula pode se constituir em um ambiente propício a essas experiências.

## SOBRE AS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS A PARTIR DE WINNICOTT

“Empreguei o termo ‘experiência cultural’ como uma ampliação da ideia dos fenômenos transicionais e da brincadeira, sem estar certo de poder definir a palavra ‘cultura’. A ênfase, na verdade, recai na experiência. Utilizando a palavra ‘cultura’, estou pensando na tradição herdada. Estou pensando em algo que pertence ao fundo comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos fruir, *se tivermos um lugar para guardar o que encontramos*” (Winnicott, 1975, pp. 137-8, grifos do autor).

Em primeiro lugar, em que consistem as experiências culturais para Winnicott? Consistem inicialmente em brincar com as coisas do mundo, em interagir espontaneamente com algo, a partir de um impulso próprio, de um movimento da subjetividade. Para compreender melhor o pensamento do autor, é preciso partir de onde ele parte, isto é, do início da vida, da experiência e da perspectiva do bebê que inicia o seu processo de desenvolvimento na direção da integração, da percepção de si próprio como um eu separado do mundo, mas ao mesmo tempo capaz de se relacionar com as coisas do mundo.

Winnicott percebeu a existência de uma diferença fundamental entre os estados excitados e os estados calmos do bebê, a que a psicanálise, a seu ver, ainda não dera a devida importância. Nos estados excitados, o que está em causa é uma necessidade instintiva, relacionada à sobrevivência. A fome, por exemplo, produz uma excitação, uma avidez que reclama satisfação imediata. Porém, o autor observou que, uma vez satisfeita essa necessidade premente, uma vez alimentado, desde que esteja acordado e calmo, o bebê pode se relacionar de um outro modo com o ambiente, que no início é a mãe. Em vez de objeto de desejo, de necessidade, a mãe agora passa a ser algo do mundo com o qual é possível brincar, interagir. Já não se trata de saciar a fome, mas de se relacionar criativamente com ela. A sucessão desses momentos calmos ao longo do tempo torna possível que, gradativamente, a mãe passe a existir para o bebê como algo no mundo, separado dele.

“A integração está intimamente ligada à função ambiental de segurança. A conquista da integração se baseia na unidade. Primeiro vem o ‘eu’ que inclui ‘todo o resto é não eu’. Então vem ‘eu sou, eu existo, adquiro experiências, enriqueço-me e tenho uma interação introjetiva e projetiva com o *não eu*, o mundo da realidade compartilhada’. Acrescente-se a isso: ‘Meu existir é visto e compreendido por alguém’ e ainda mais: ‘É-me devolvida (como uma face refletida em um espelho) a evidência de que necessito de ter sido percebido como existente’” (Winnicott, 1958, p. 60).

A relação com a mãe é importante não apenas porque ela se apresenta como o

primeiro objeto não é com que a criança se relaciona, mas também porque a mãe reconhece a criança, testemunha a sua existência. Com o tempo, além disso, a mãe passa a exercer a função de apresentar as coisas do mundo ao bebê, não de qualquer modo, mas de uma maneira sensível, isto é, considerando as necessidades e as possibilidades do bebê. Ou seja, não quando o bebê está com fome, ou cansado, ou com medo, mas quando ele está satisfeito, acordado e disposto a viver novas experiências. E, mesmo sem pensar muito sobre isso, a mãe, ou quem desempenha o seu papel, tem a sensibilidade de oferecer algo que pareça ser adequado às possibilidades e ao interesse do bebê, algo com o qual ele possa brincar, quer dizer, fazer algo: inicialmente será chupar, morder, agarrar, sacudir.

Eis o início da experiência cultural. A criança toma algo do mundo e faz um movimento em direção ao mundo. Traz para dentro de si aquele novo objeto e lança-se no mundo, faz um movimento em direção ao objeto encontrado, ousa fazer algo com ele. Estabelece-se uma troca entre dentro e fora, um contato entre o mundo subjetivo e o mundo objetivamente percebido.

Eu me referi ao objeto encontrado, mas poderia ter me referido em vez disso ao objeto criado pelo bebê, porque para ele, inicialmente, não há uma distinção claramente estabelecida entre o que ele cria e o que já existe no mundo. Conforme Winnicott, essa indistinção resulta da atitude sensível da própria mãe no início da vida do bebê, quando ela lhe oferece o seio bem no momento em que o bebê, com fome, alucina o seio, ou seja, imagina com ânsia o objeto de satisfação de sua necessidade.

Ao oferecer o seio nesse momento preciso, a mãe sustenta a ilusão do bebê de que ele mesmo criou o que deseja e de que necessita. Para o autor, sustentar essa ilusão nesse período inicial é importante, porque proporciona confiança no ambiente e está na base do viver criativo.

À medida que a criança se desenvolve, será preciso, gradativamente, desiludi-la, fazendo-a esperar e perceber que ela não é onipotente, que há objetos *não eu* que escapam ao seu controle. É assim que se origina a realidade separada da dimensão subjetiva do indivíduo, embora essa separação não seja absoluta nem definitiva, na medida em que se estabelece uma região intermediária ou espaço potencial entre o dentro e o fora, entre o mundo subjetivo e o mundo objetivamente percebido. Para Winnicott, é nesse espaço potencial que ocorrem as experiências culturais e é nessa região onde se vive a vida. Voltaremos a isso, mas antes é importante acrescentar o fator agressão ao objeto – que, de início, é a mãe – e sua sobrevivência como parte inerente ao processo de formação da realidade externa. Adam Phillips (2013, p. 188) nos ajuda a esclarecer esse aspecto: “Para Winnicott, é o ‘impulso destrutivo que cria a qualidade da externalidade’; e é esta externalidade, a realidade separada do objeto, o que o torna disponível para a satisfação. É a destrutividade, paradoxalmente, que cria a realidade e não a realidade que cria a destrutividade”.

Adiante, Phillips (2013, pp. 188-9) acrescenta:

“A mãe – como vimos, aquela analista winniciotiana original – deve reconhecer e refletir de volta o que o bebê inicia e deve

ser resiliente de uma forma não retaliadora quando o bebê busca o reconhecimento inerente à destrutividade. É parte da exigência que Winnicott faz à mãe ela ser robusta; se ela de alguma forma rejeitar algo, o bebê tem de se submeter à sua resposta. É a estratégia de submissão que Winnicott chama de *organização de falso self*.

Essa questão da robustez exigida inicialmente da mãe é retomada por Winnicott ao se referir à função dos adultos diante da agressividade e dos desafios dos adolescentes, que são por definição imaturos, mas já bastante fortes e espertos para representar um perigo real, para si mesmos e para os outros. Nesse ponto, conforme Winnicott, é importante que os adultos se mantenham firmes em sua própria posição, reafirmando as próprias convicções e evitando tanto ser vingativos quanto renunciar cedo demais às suas próprias responsabilidades em relação ao adolescente em processo de crescimento.

“Pode ser que a frase ‘enfrentar o desafio’ represente um retorno à sanidade, pois o entendimento foi substituído pelo confronto. Usa-se aqui a palavra ‘confronto’ para indicar um adulto que se mantém firme e reivindica o direito de ter um ponto de vista pessoal, alguém que pode ter o apoio de outros adultos” (Winnicott, 2005, p. 159).

Mas retomemos o início, quando a separação entre a criança e a mãe ainda está se processando. Com o tempo, a criança passa a se relacionar com outros objetos além dela e é comum que desenvolva apego por um objeto em especial – um ursinho, um cobertor, uma fraldinha –, geralmente obje-

tos que se associam à hora de dormir. Esses objetos ocupam uma posição intermediária entre estar acordado e sonhando, entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo; eles são parte do mundo, mas também fruto da imaginação da criança e, segundo Winnicott, uma pessoa sensível não desafiaria o bebê com a questão de saber se ele criou ou encontrou o objeto. Essa é aproximadamente a ideia do objeto transicional para o autor. Sua importância está em proporcionar uma compreensão do modo como os indivíduos se relacionam subjetivamente com o mundo objetivamente percebido. A interação entre esses dois mundos, subjetivo e objetivo, caracteriza as experiências culturais como intermediárias entre ambos e é o que permite o viver criativo. Winnicott (1975, p. 147) formula duas questões instigantes para se referir a essa região intermediária entre dentro e fora do indivíduo, onde se passam as experiências culturais:

“O que estamos fazendo enquanto ouvimos uma sinfonia de Beethoven, ao visitar uma galeria de pintura, lendo *Troilo e Cressilda* na cama ou jogando tênis? Que está fazendo uma criança, quando fica sentada no chão e brinca sob a guarda da mãe? Que está fazendo um grupo de adolescentes, quando participa de uma reunião de música popular?

Não é apenas: o que estamos fazendo? É necessário também formular a pergunta: onde estamos? (se é que estamos em algum lugar). Já utilizamos os conceitos de interno e externo e desejamos um terceiro conceito”.

Esse terceiro conceito diz respeito àquela zona intermediária entre o mundo subjetivo e a realidade externa, ao espaço

potencial já referido. Uma região onde ser criativo, onde seja possível apropriar-se de algo do mundo e oferecer algo ao mundo, ao outro com quem se brinca, com quem se conversa, com quem se aprende. Daí porque a educação escolar, para proporcionar a oportunidade de se viver experiências culturais, deve tanto oferecer objetos, por exemplo, conteúdos, quanto aceitar e reconhecer a contribuição do aluno, testemunhar a emergência de sua subjetividade em seu gesto espontâneo. Ainda a propósito do conceito de espaço potencial, vale citar Winnicott (1975, p. 142) mais uma vez:

“Chama-se a atenção para o fato de que esse espaço potencial é fator altamente variável (de indivíduo para indivíduo), ao passo que as outras duas localizações – a realidade pessoal ou psíquica e o mundo real – são relativamente constantes, uma delas sendo determinada biologicamente e a outra, propriedade comum”.

Importa acrescentar que, da perspectiva de Winnicott, não é a mãe ou a professora que estimula ou promove o desenvolvimento do bebê e da criança maior. O bebê tende para o crescimento e o amadurecimento. Desenvolve-se em razão de seu próprio impulso vital, desde que haja um ambiente que lhe dê sustentação, ou seja, que haja alguém que proporcione segurança, que seja sensível às suas necessidades, que possa testemunhar a sua presença e o seu crescimento e que seja capaz de oferecer o que ele precisa, no momento quando se mostra pronto para isso.

O que um professor pode fazer? E o que pode ter a ver com tudo isso um professor dos níveis mais adiantados da escolaridade?

Para formular uma possível resposta a partir da minha própria leitura do autor, lembro que o pediatra Winnicott costumava oferecer aos bebês que passavam por seu consultório uma espátula, à qual se referia como “objeto cintilante”. Praticava esse pequeno ritual com o objetivo de conhecer a criança e para isso buscava observar de que modo ela interagia com o objeto, se aceitava ou não brincar com ele, e como se relacionava com esse objeto. Além disso, como eu já antecipei, ele considerava que uma das funções desempenhadas pela mãe em relação à criança é a de apresentar objetos, favorecer o encontro da criança com as coisas do mundo, de uma maneira sensível às suas necessidades e possibilidades. Tendo isso em vista, sou levada a imaginar que os professores contribuem para a expansão do mundo dos alunos e tornam possíveis as experiências culturais todas as vezes em que se dispõem a apresentar as coisas do mundo aos estudantes. Ao trazer algo do mundo para os seus alunos, como se fosse um objeto cintilante, podem esperar que surja nos estudantes um impulso próprio para interagir com o objeto, que eles queiram brincar com o que está sendo oferecido, e testemunhar a experiência dos seus alunos como uma experiência que só pode ser cultural na medida em que seja subjetiva, criativa. Para tanto, algumas condições precisam ser satisfeitas, dentre as quais sobressaem a possibilidade de o professor realizar um trabalho autoral e a sua disposição para testemunhar o modo próprio dos estudantes interagirem com o que ele lhes oferta, ou seja, uma maneira de se relacionar com a matéria e com os alunos que não seja rígida, embora possa ser exigente.

## **SOBRE A POSSIBILIDADE DE VIVER EXPERIÊNCIAS CULTURAIS NA SALA DE AULA**

Se a professora ou o professor tem a sorte de encontrar na escola as condições de realizar um trabalho autoral, criativo, então pode oferecer algo da cultura que considera valioso, ou relevante, na esperança de que os estudantes desejem se apropriar desse algo de um modo que venha a enriquecer o seu próprio mundo subjetivo e o seu viver criativo. Não há qualquer garantia de que o professor possa fazer brilhar diante dos alunos aquilo que lhe interessa; a cada vez é preciso fazer uma aposta e esperar que os estudantes desejem brincar com o objeto oferecido. Mas, com o tempo, a partir das próprias experiências, pode-se adquirir alguma habilidade nesse trabalho de escolher o objeto adequado, bem como o momento e o modo oportuno de apresentá-lo à turma. As chances de sucesso tendem a aumentar quando o professor aprecia e conhece bem a sua matéria e os seus alunos. Por outro lado, diminuem consideravelmente quando o professor se sente entediado com o próprio trabalho.

Além da autonomia dos professores para criar suas próprias aulas, outra condição parece ser necessária às experiências culturais na aula, quando se tem em vista as ideias de Winnicott: é preciso que se tenha estabelecido um sentimento de confiança entre o professor e os estudantes, de modo que os alunos se sintam seguros para arriscar um gesto espontâneo, o qual seja reconhecido pelo professor. A manifestação do aluno pode ser apreciada como uma verdadeira contribuição para a

aula, ou talvez precise ser corrigida, mas, mesmo nos casos em que represente um verdadeiro desafio ao discurso do professor, seria melhor que pudesse ser reconhecida e suportada sem retaliação.

Inspirando-me em Winnicott, considero que, se se pretende favorecer experiências culturais na aula, não se deve subjugar os estudantes, forçando um certo modo de apropriação da matéria. Se o professor não pode lidar com o inesperado, se busca controlar completamente o que acontece, dificilmente os alunos se sentem seguros para experimentar um movimento próprio em direção ao que está sendo apresentado e ficam apenas tentando adivinhar o que o professor deseja, buscando espelhar o professor, manifestando um falso *self*.

A essa altura, poder-se-ia levantar uma dúvida acerca da necessidade de que se apresentem objetos aos estudantes para que eles possam viver experiências culturais, em vez de deixar que cada um se relacione com as coisas do mundo por si mesmo, diretamente e de maneira independente, o que tornaria supérflua ou mesmo indesejável a existência de professores e escolas. Em relação a esse ponto, pode-se sustentar que a contribuição do professor na escola pode ser valiosa na medida em que torna disponíveis para os estudantes coisas do mundo que talvez não estivessem ao seu alcance se eles fossem deixados à própria sorte, muito provavelmente ao sabor das ondas no mar de informações e estímulos da internet. Não há dúvida de que aquilo que cada um é capaz de acessar nesse universo supostamente acessível a todos depende da sua própria formação. O professor também torna disponível aos estudantes um certo modo de se relacionar com aquilo que apresenta, o seu próprio modo, do qual

o estudante pode se valer temporariamente, até que se sinta em condição de arriscar fazer de outro modo para ver o que acontece. Além disso, e talvez ainda mais importante, ao estabelecer uma relação pessoal com o estudante, o professor está em condição de reconhecer o gesto criativo do aluno, testemunhar o seu viver criativo. Ao fazê-lo, o professor atende a uma necessidade do estudante que pode ser considerada como análoga à necessidade que tem o artista de um público. Para Winnicott (2005, p. 39):

“Ser criativo em arte ou em filosofia depende muito do estudo de tudo o que já existe, e o estudo do ambiente é uma chave para se entender e apreciar qualquer artista. Só que a abordagem criativa faz com que o artista se sinta real e significativo, mesmo quando o que ele fez seja um fracasso do ponto de vista do público, ainda que o público continue sendo uma parte necessária de seu equipamento, tanto quanto seus talentos, seu treinamento e suas ferramentas”.

O tema do reconhecimento nos conduz à questão da confiança. Para que haja confiança, é preciso haver também segurança e continuidade. Acompanhando ainda as ideias de Winnicott a propósito da relação inicial que se estabelece entre o bebê e a mãe, para depois arriscar pensá-las no contexto muito distinto das relações que se estabelecem entre professores e estudantes em sala de aula, volto-me agora ao tema da continuidade. O psicanalista observava que os cuidados maternos eram indispensáveis à sobrevivência do bebê, que dependia de alguém capaz de adaptar-se de maneira sensível às suas necessidades, ou seja, de uma maneira humana, o que, para ele, significava

de maneira imperfeita, pois a perfeição era característica das máquinas. Acreditava ainda que as mães também contribuíam de maneira inestimável ao desenvolvimento do bebê simplesmente permanecendo elas mesmas ao longo do tempo, de modo que a criança se tornasse capaz de reconhecer os seus padrões de comportamento e saber aproximadamente o que esperar dela em diferentes situações. O fato de a mãe continuar a ser ela mesma proporciona segurança e confiança.

“Isso significa que todo aquele que cuida de uma criança deve conhecê-la e trabalhar com base numa relação viva e pessoal com o objeto de seus cuidados, e não aplicando mecanicamente um conhecimento teórico. Basta estarmos sempre presentes, e sermos coerentemente iguais a nós mesmos, para proporcionarmos uma estabilidade que não é rígida, mas viva e humana, com a qual o bebê já pode se sentir seguro. É em relação a isso que o bebê cresce, e é isso que ele absorve e copia” (Winnicott, 2013, p. 45).

Extrapolando essas considerações para o que se passa na aula, parece razoável considerar que a continuidade também é importante na relação professor-aluno. Que os professores se mantenham os mesmos ao longo do tempo, de modo que os estudantes cheguem a conhecê-los, inclusive em suas idiossincrasias, que saibam aproximadamente o que esperar de cada um deles, que possam aprender a se relacionar com eles de uma maneira pessoal, enquanto também o professor aprende a conhecer as suas turmas e procura adaptar-se a cada uma delas, sem deixar de ser ele mesmo. Assim como no caso das mães, o que importa é a continuidade e a possibilidade de se estabelecer uma

relação eu-outro humana, em que o ajuste perfeito típico das máquinas não tem lugar.

O próprio Winnicott chamou a atenção para a importância do fator confiança no professor, ao dizer: “Acho que é bem conhecida a importância vital da relação professor-aluno. É assim que os psiquiatras começam, quando se referem a problemas de ensino. A não confiabilidade do professor faz com que quase toda criança se desintegre” (Winnicott, 2005, p. 50). Para ele, o contrário da confiabilidade era “rir dos fracassos da criança, especialmente quando eles representam o medo de seguir adiante” (Winnicott, 2005, p. 50). Por outro lado, o autor tomou o cuidado de não atribuir ao professor toda a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas pelas crianças, ao dizer: “No entanto, eu não censuro o professor tão facilmente. Frequentemente a criança é insegura ou hipersensível e, não importa quanto cauteloso o professor seja, a criança fica tomada pela desconfiança” (Winnicott, 2005, p. 50).

Na perspectiva de Winnicott, além de estar associado à continuidade, o fator segurança também está relacionado ao controle. Embora a rigidez e o excesso de controle sejam algo ruim, por restringirem a espontaneidade inerente às experiências culturais, por outro lado, é preciso que os professores proporcionem contorno ao que se passa na aula, que mantenham algum nível de controle sobre o que acontece, de modo a não deixar os alunos à deriva, sem saber como agir ou até onde ir. Para ele, “a criança precisa sair do colo da mãe, mas não daí para o espaço sideral; esse afastamento deve dar-se em direção a uma área maior, mas ainda sujeita a controle: algo que simbolize o colo que a criança abandonou” (Winni-

cott, 2005, p. 132). Daí que a escola pode ser considerada como um cercado deseável, uma extensão da proteção vivida no ambiente familiar:

“Podemos dizer que ela vai saindo de um cercado: nas paredes começam a abrir-se fendas, as cercas passam a apresentar uma espessura desigual, e eis que a criança já está do lado de fora. Não é fácil para ela voltar para dentro ou sentir-se novamente envolvida, a menos que esteja cansada ou doente, casos em que o cercado é novamente fechado para seu próprio benefício.

Esse cercado era proporcionado pelos pais da criança, pela família, pela casa e pelo quintal, pelas paisagens, cheiros e ruídos costumeiros. Tinha relação também com o próprio estado de imaturidade da criança, com sua confiança nos pais e com a natureza subjetiva do mundo infantil. Esse cercado desenvolveu-se naturalmente a partir do abraço da mãe que envolvia o bebê. De início a mãe adaptava-se de modo íntimo às necessidades de seu filho, e foi aos poucos desadaptando-se de acordo com o grau em que a criança começava a gostar de defrontar-se com o novo e o inesperado. Assim, sendo as crianças sempre bastante diferentes umas das outras, a mãe percebe por fim que acabou por construir um cercado diferente para cada um de seus filhos; e é deste cercado que seu filho ou filha agora sai, estando pronto para vivenciar um novo grupo, um novo cercamento, ao menos durante algumas horas a cada dia. Em outras palavras, a criança está pronta para ir à escola” (Winnicott, 2005, p. 51).

Poder-se-ia então pensar na própria sala de aula como uma extensão do colo da mãe, no sentido winniciotiano, ou seja, como

aquilo que dá sustentação e contorno, que oferece um campo protegido para a experiência e a criação. Evidentemente, para isso, certas condições precisariam ser atendidas, algumas das quais já foram mencionadas: que não se submeta os alunos a ameaças, que não se desqualifique as suas manifestações e que nem tudo o que se passa na aula esteja sujeito à avaliação, à atribuição de uma nota. Em circunstâncias privilegiadas, mas não necessariamente raras, uma aula poderia então proporcionar algo análogo àquilo que Winnicott designa como *holding*, ou seja, suporte, sustentação, segurança ao ser do aluno. Isso na medida em que as contribuições de cada estudante, suas falas e iniciativas fossem sustentadas pelo professor, pelos colegas. Na escola, a sensação de segurança dependeria de se criar um espaço protegido para agir e pensar. Assim se definiria, nessa perspectiva, um ambiente favorável ao desenvolvimento.

“Quando examinamos esse fenômeno evolutivo que se inicia com o cuidado materno e prolonga-se até o interesse da família pelos filhos adolescentes, não podemos deixar de notar a necessidade humana de ter um círculo cada vez mais largo proporcionando cuidado ao indivíduo, bem como a necessidade que o indivíduo tem de inserir-se num contexto que possa, de tempos em tempos, aceitar uma contribuição sua nascida de um impulso de criatividade ou generosidade. Todos esses círculos, por largos e vastos que sejam, identificam-se ao colo, aos braços e aos cuidados da mãe” (Winnicott, 2013, pp. 130-1).

Finalmente, considerando ainda as ideias de Winnicott, vale mencionar o que ele tem em vista como o horizonte esperado

do desenvolvimento saudável. No texto “O conceito de indivíduo saudável”, ele assim se pronuncia: “Digamos que um homem ou uma mulher saudáveis sejam capazes de *alcançar uma certa identificação com a sociedade sem perder muito de seus impulsos individuais ou pessoais*” (Winnicott, 1975, p. 9, grifos do autor). Adiante, acrescenta:

“A vida de um indivíduo saudável é caracterizada por medos, sentimentos conflitivos, dúvidas, frustrações, tanto quanto por características positivas. O principal é que o homem ou a mulher sintam que *estão vivendo sua própria vida*, assumindo responsabilidade pela ação ou pela inatividade, e sejam capazes de assumir os aplausos pelo sucesso ou as censuras pelas falhas” (Winnicott, 1975, p. 10, grifos do autor).

A bem da verdade, basta ter atenção para o tipo de coisa que acontece cotidianamente nas escolas, às experiências culturais e ao viver criativo que a escola de fato torna possíveis e a que talvez ainda não se tenha dado a devida importância. Talvez seja suficiente lembrar a realização de todos os trabalhos propostos pelos professores nos quais há tanto delimitação quanto abertura para as manifestações próprias dos alunos, por exemplo: quaisquer propostas de desenho, redação ou pesquisa que contêm em si um conjunto de orientações e de informações que delimitam o campo possível de realização dos alunos, que dão um contorno à sua atividade, proporcionando segurança, mas que, ao mesmo tempo, também abrem espaço à criação.

Essas propostas podem ser pensadas como uma conversa que o professor inicia com o aluno, em cuja formulação também se expressa a criatividade do professor, a sua

interlocução com a cultura, a sua apropriação das coisas do mundo, desde que ele tenha autonomia para criar a sua aula e expressar a sua própria subjetividade por meio do seu trabalho. Lembro agora o jogo do rabisco inventado por Winnicott, o qual consistia simplesmente em fazer um rabisco em um papel e sugerir ao paciente que o continuasse, de modo a estabelecer um espaço potencial entre eles. De maneira análoga, pode-se pensar naqueles trabalhos realizados na escola que constituem alguma forma de composição, digamos um texto, um desenho, uma pesquisa, os quais são iniciados pelo professor no momento da apresentação da proposta e depois continuados pelo aluno, como uma forma de criar um espaço potencial entre eles, uma região intermediária entre a subjetividade do aluno e algo do mundo da cultura oferecido pelo professor, do qual o aluno pode se apropriar para enriquecer o seu próprio mundo interior. Ao elaborar o seu trabalho, o aluno oferece, por sua vez, uma contribuição pessoal ao professor, como representante da cultura compartilhada. É claro que ao fazê-lo o aluno espera ter a sua composição reconhecida. A avaliação que o professor faz do trabalho do aluno sem dúvida deve visar a sua correção, mas pode também ensejar o reconhecimento da subjetividade e da contribuição do aluno. Assim se podem articular os processos de desenvolvimento individual e de inserção do estudante na sociedade e na cultura, por meio de relações pessoais estabelecidas na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tentei chamar a atenção para a importância, tanto na teoria como na prática, de uma ter-

ceira área, a da brincadeira, que se expande no viver criativo e em toda a vida cultural do homem. Essa terceira área foi contrastada com a realidade psíquica interna, ou pessoal, e com o mundo real em que o indivíduo vive, que pode ser objetivamente percebido. Localizei essa importante área da *experiência* no espaço potencial que existe entre o indivíduo e o meio ambiente, aquilo que, de início, tanto une quanto separa o bebê e a mãe, quando o amor desta, demonstrado ou tornando-se manifesto como fidedignidade humana, na verdade fornece ao bebê sentimento de confiança no fator ambiental” (Winnicott, 1975, p. 142).

Para que a sala de aula seja um ambiente propício às experiências culturais não basta, portanto, ensinar conteúdos, se os alunos não têm a chance de brincar com os objetos do ensino. Isso pode torná-los sabidos, até eruditos, mas não lhes permite ter experiências culturais, as quais, nos termos de Winnicott, dependem da realização de um gesto espontâneo do sujeito. Talvez valha a pena reiterar que um ensino que exija apenas submissão convoca o aluno a manifestar na escola um falso *self* para proteger seu *self* verdadeiro. Por outro lado, é preciso não confundir a escola com a clínica psicanalítica, não cabe solicitar no ambiente escolar que o estudante desvele o seu interior, que se exponha. Cumpre, em vez disso, oferecer-lhe algo do mundo da cultura e deixá-lo se apropriar do que se ofereceu para o seu próprio crescimento, de um modo que o *self* possa se manifestar, sem se expor.

Enfim, o conceito de objeto transicional permite supor que uma condição importante para que as experiências culturais sejam

possíveis na escola é que a questão sobre se aquilo que o aluno vê, pensa ou faz é resultado de uma invenção ou de uma descoberta não precise ser imediatamente esclarecida. Isso significa sustentar que se cria um ambiente mais favorável às experiências culturais na aula quando é possível reconhecer que, do ponto de vista do estudante que alcança pela primeira vez uma compreensão ou uma solução para um problema, aquela realização é nova, é uma criação pessoal, e também é uma contribuição ao mundo – ao ser trazida no momento oportuno – mesmo que de fato já existisse no mundo muito antes da sua chegada. Sendo assim, em uma aula propícia ao surgimento de um

espaço potencial onde viver experiências culturais, não haveria pressa em corrigir cada manifestação dos estudantes para ajustá-las exatamente à realidade objetiva, mas tempo, espaço e encorajamento para que os alunos pudessem se relacionar criativamente com a matéria apresentada.

Para terminar realçando a importância das experiências culturais para que os estudantes e seus professores sintam que a vida na escola vale a pena, recorro a palavras do próprio Winnicott: “Descobrimos que os indivíduos vivem criativamente e sentem que a vida merece ser vivida ou, então, que não podem viver criativamente e têm dúvidas sobre o valor de viver” (Winnicott, 1975, p. 102).

## REFERÊNCIAS

- AB'SABER, T. "Donald Winnicott no Brasil em 2022". *Cult*, 277, jan./2022.
- GURFINKEL, D. "Entre o si-mesmo e o encontro com o outro". *Cult*, 277, jan./2022.
- PHILLIPS, A. *Winnicott*. Aparecida, Ideias e Letras, 2006.
- WINNICOTT, D. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo, Martins Fontes, 2013.
- WINNICOTT, D. *Tudo começa em casa*. São Paulo, Martins Fontes, 2005.
- WINNICOTT, D. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre, Artmed, 1982.
- WINNICOTT, D. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, Imago, 1975.



Arte sobre foto de Stockbroker/123RF

# Florestan Fernandes: entre o *autodidatismo* e o *segundo nascimento*

*Juliana de Souza Silva*

## resumo

Este texto trata da trajetória escolar e acadêmica de Florestan Fernandes (1920-1995) e de suas contribuições para a compreensão da universidade e do ensino. Reflete sobre o aluno Florestan e o processo de adequar-se à cultura letrada, distante de seu cotidiano quando criança. Seus depoimentos apontam as dificuldades de ser estudante da USP durante o processo que equivaleu a um “segundo nascimento”, quando teve que assimilar saberes e formas de ser distantes de sua classe de origem. Frente às exigências docentes, viu-se impelido a recorrer ao autodidatismo para atender às expectativas e, a despeito das limitações, foi dotando-se das condições para ocupar o espaço. Assim, enquanto se aculturava, abandonava Vicente (nome que recebeu da patroa de sua mãe) para fazer nascer Florestan, o respeitado intelectual.

**Palavras-chave:** Florestan Fernandes; Universidade de São Paulo; ensino universitário; autodidatismo; segundo nascimento.

## abstract

*This text addresses the school and academic career of Florestan Fernandes (1920-1995) and his contributions to understanding the university and teaching. It reflects on the student Florestan and the process of adapting to the literate culture, distant from his daily life as a child. His testimonies point to the difficulties of being a USP student through a process that was equivalent to a “second birth,” when he was required to assimilate knowledge and ways of being that were far from his class of origin. Faced with teaching demands, he was compelled to resort to self-education to meet expectations and, despite the limitations, endowed himself with the conditions to occupy the space. Thus, in his adaptation process, he abandoned Vicente (the name he received from his mother’s employer) to give birth to Florestan, the respected intellectual.*

**Keywords:** Florestan Fernandes; University of São Paulo; university education; self-education; second birth.



Em suma, o Vicente que eu fora estava finalmente morrendo e nascia em seu lugar, de forma assustadora para mim, o Florestan que eu iria ser" (Fernandes, 1994, p. 130).

Ao tratar do funcionamento da USP, Alfredo Bosi (1982, p. 15), no prefácio da obra *A universidade da comunhão paulista*, de Irene Cardoso, ressalta que as origens institucionais não são uma determinação absoluta, mas não podem deixar de ser consideradas, pois "elas pesam e resistem no centro da instituição, na ossatura da hierarquia e na sua armação burocrática [...]" O que sabemos sobre os modos como os alunos vivem o cotidiano das instituições de ensino superior? O que o conhecimento acerca das rotinas não documentadas, dos hábitos e das tradições pode trazer de contribuições para o entendimento sobre como os estudantes vivem uma instituição como a USP? O que a trajetória escolar e acadêmica de Florestan Fernandes, um dos maiores intelectuais brasileiros, pode nos ensinar sobre formação

e sobre as instituições de formação? Qual o caminho trilhado e as dificuldades sentidas por alguém que, advindo de classe popular, passa a integrar uma instituição pensada, em suas origens, para atender aos anseios intelectuais da elite paulista? O que sua trajetória pode nos contar sobre os modos de ensinar e de aprender praticados na universidade? Este texto buscará, por meio das experiências discentes do sociólogo Florestan Fernandes (1920-1995), refletir sobre tais aspectos.

Advindo da condição de *lumpemproletariado*, como afirma em alguns de seus escritos, Florestan acabou alcançando o mais alto cargo docente no interior da estrutura universitária de sua época – o de professor catedrático – em uma instituição como a Universidade de São Paulo. Os estudos produzidos pelo autor são incontestavelmente importantes não apenas para os sociólogos, mas para todos que pretendem refletir sobre

**JULIANA DE SOUZA SILVA** é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

a sociedade brasileira. Contudo, aqui, interessa-me discutir um pouco mais sobre o aluno Florestan e o processo de inserir-se e adequar-se à cultura letrada, tão distante de seu cotidiano quando criança e depreciada por aqueles com quem convivia e com quem aprendeu as primeiras noções de caráter. Assim, em diálogo com as contribuições de Pierre Bourdieu e mediante entrevistas concedidas por Florestan no decorrer de sua carreira, pretendo refletir sobre sua trajetória acadêmica e sobre as dificuldades enfrentadas quando estudante da USP durante o processo que equivaleu ao que Bourdieu (2013, p. 110) denomina de “segundo nascimento”, ou seja, quando teve que assimilar saberes e formas de ser diametralmente distantes do que experienciava em sua classe de origem.

## A ORIGEM MODESTA E A RESTRIÇÃO DAS ESCOLHAS

Florestan Fernandes nasceu em São Paulo, em 22 de julho de 1920, mas tornou-se *Vicente* logo em seguida, pois fora apelidado desse modo por sua madrinha e patroa de sua mãe – Hermínia Bresser Pereira –, que considerava o nome Florestan inadequado para alguém proveniente de origem humilde. Filho de uma empregada doméstica, estudou até a terceira série primária no Grupo Escolar Maria José, no bairro da Bela Vista, e dividia seu tempo escolar com trabalhos como o de engraxate, que desempenhava nas ruas para poder auxiliar em seu sustento e de sua mãe, uma moça analfabeta e filha de imigrantes portugueses da região do Minho (Oliveira, 2010).

Mesmo diante das dificuldades de vida e de escolarização, nos depoimentos que deu

ao longo da vida, Florestan reconhece que os professores desempenharam bem o ofício em relação a ele, pois ensinaram-lhe muitos hábitos higiênicos e o amor pela leitura, que resultou na curiosidade de ler tudo o que lhe chegava às mãos. Quando decidiu prosseguir os estudos no curso de madureza, equivalente ao que conhecemos como supletivo, enfrentou resistências de sua mãe, que acreditava que estudar afastaria o filho de sua convivência, fazendo com que tivesse vergonha dela. Além disso, virou motivo de chacota dos colegas de bairro, que ridicularizavam seu gosto pela leitura e o apego aos livros.

O apoio recebido para os estudos veio de pessoas completamente distantes de seu círculo social familiar ou de suas amizades. Alguns fregueses do restaurante onde trabalhou, percebendo o apreço de Florestan pela leitura ao observá-lo lendo nos intervalos entre o atendimento a uma mesa e outra, passaram a emprestar-lhe livros, a estimulá-lo a retomar os estudos e a prosseguir a escolarização. Foi um desses fregueses o responsável por ajudá-lo a encontrar um novo emprego, como entregador de amostras do laboratório farmacêutico da Novaterápica, ajudando-o a traçar outro caminho. Segundo o autor, a partir desta nova oportunidade, “o círculo de ferro” fora rompido, pois com o novo emprego poderia manter sua mãe e pagar os estudos (Fernandes, 1977, p. 148). Além disso, seu deslocamento profissional proporcionou a constituição de novas relações sociais e a aproximação a um novo mundo de famílias organizadas de modo muito diferente da sua, que estimulavam a educação e garantiam a segurança de seus filhos para o êxito educacional.

Com a frequência ao curso de madureza, formou, junto a alguns de seus colegas, uma

pequena comunidade de estudos, onde foi possível a instauração de um modo de companheirismo que proporcionava o enfrentamento da conciliação entre escola e trabalho. Nesse grupo, Florestan descobriu o prazer pelas discussões intelectuais que, segundo Oliveira (2010), foi um passo para a consolidação da ideia de se tornar professor.

Ao concluir os estudos e vislumbrar o ensino superior, engenharia química passou a ser sua opção inicial, mas o curso funcionava em período integral e realizá-lo era impossível a uma pessoa que precisava trabalhar. Desse modo, ao buscar por outras possibilidades com apenas meio período de duração, optou por ciências sociais, ancorando-se em seus interesses sociais e políticos e não nas questões profissionais. O referido curso foi a escolha possível, pois, assim como sustenta Pierre Bourdieu (2014, p. 17), a desvantagem escolar e social exprime-se também na *restrição da escolha dos estudos*.

Conseguir passar pelo processo de seleção e ingressar na Faculdade de Filosofia da USP foi mais um dos exercícios de superação realizados por Florestan. Contudo, tão ou mais difícil que a entrada talvez tenha sido conseguir permanecer na instituição, em uma época em que raramente pessoas como ele, pobres e provenientes de uma educação básica precária, tinham a oportunidade de integrá-la. Não raras vezes, nas entrevistas concedidas já quando docente da universidade, o sociólogo trata dos modos como viveu a instituição quando estudante e das dificuldades para conseguir aprender no interior de uma dinâmica que partia de alguns ideais de excelência distantes do que ele conseguia atender. Assim, ainda que a princípio a aprovação no processo seletivo possa ter lhe causado a impressão

de que seu atraso escolar estava superado e de que podia se comparar aos colegas que haviam seguido o percurso escolar normal de escolarização, Florestan logo percebeu que suas dificuldades estavam apenas no início, pois as deficiências dos alunos não eram consideradas. Tudo funcionava como se a base intelectual dos estudantes brasileiros fosse equivalente à que se tinha no ensino secundário europeu, sobretudo, francês (Oliveira, 2010).

## **A FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DA USP E O RECURSO AO AUTODIDATISMO**

A Universidade de São Paulo, criada em 1934, tem sua história fortemente marcada pela presença de professores estrangeiros, que constituíram a maior parte do corpo docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) durante os primeiros anos de funcionamento da instituição. A influência europeia, sobretudo francesa, marcou o início do funcionamento da instituição, que se inspirou no modelo de formação da Escola Normal Superior para estruturar-se, separando o “saber desinteressado”, encarregado pelo desenvolvimento do espírito, dos “saberes utilitários” e úteis à vida prática e profissional. A então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras seria o centro integrador da universidade, onde os conhecimentos de natureza pura e desinteressada seriam adquiridos por todos os estudantes do ciclo básico que, posteriormente, eram encaminhados para as escolas profissionais, de modo que a formação intelectual e a produção de conhecimentos “puros” fossem de responsabilidade da FFCL, enquanto às escolas profissionais

caberia oferecer o conhecimento prático e aplicado (Fétizon, 1986).

Florestan ingressou no curso de Ciências Sociais da USP aos 21 anos, em 1941, após ser bem-sucedido em um difícil processo seletivo em que pontos eram sorteados e os candidatos deviam comentar os temas e responder em francês às perguntas feitas pela banca, na ocasião, composta dos professores franceses Roger Bastide e Paul Bastide. Frente à sua inabilidade com a língua, Florestan pediu a ambos para responder às questões em português, o que lhes causou estranheza, mas foi aceito. O ponto sorteado exigia que comentasse as ideias de Émile Durkheim, tarefa realizada com tamanha desenvoltura que impressionou os docentes e determinou sua aprovação entre os seis estudantes selecionados (Oliveira, 2010). Solicitar responder às perguntas em sua língua materna não foi a única ocasião em que Florestan escandalizou os professores franceses. Já durante o curso de Ciências Sociais, contar para Paul Arbousse Bastide sobre modos como realizava as leituras exigidas pelo curso de graduação também causou escândalo:

“Quando chegou a minha vez, relatei constrangido o que fazia. Ao mencionar Durkheim [...] esclareci: ‘leio no bonde’. Foi um escândalo. [...] Se ele tivesse perguntado, explicaria que lia em uma viagem que começava na Praça da Sé e terminava na Penha, em horas que permitiam grande sossego no bonde... Existiam outros tipos de rusticidade e de tortura dos refinamentos da alta cultura. Inclusive havia um patamar de ignorância que brigava com o padrão sofisticado e complexo de aprendizagem” (Fétizon, 1986, pp. 472-3).

O estranhamento se dava pois os professores franceses estavam lidando com estudantes muito aquém de suas expectativas, tanto do ponto de vista comportamental quanto intelectual. Idealizavam certo tipo de aluno e optavam, assim, por cursos monográficos que exigiam conhecimentos prévios que, em sua maioria, não estavam à disposição, além de pressuporem que os estudantes tinham certos conhecimentos, para eles, elementares. Tal crença nutria a iniciativa de oferecimento de um ensino que nem sempre fornecia aos alunos as orientações mais básicas sobre como realizar as leituras e os trabalhos solicitados, o que acabava obrigando-os a um “salto no escuro” e ao autodidatismo. A esse respeito, o depoimento de Florestan é sugestivo:

“O *salto no escuro* era a regra; o jogo, no entanto, era limpo, embora o desafio fosse tremendo. Só para dar um exemplo: o meu trabalho de aproveitamento com o professor Roger Bastide, no primeiro semestre de 1941, versava sobre *a crise da explicação causal na sociologia*. Reuni como me foi possível a bibliografia acessível na Biblioteca Municipal e na Biblioteca Central da faculdade. Tirei nota quatro e meio, com um comentário piedoso do professor: o que ele esperava era uma dissertação, não uma reportagem. Essa experiência ensinou-me que ou deveria desistir, ou submeter-me a uma disciplina monástica de trabalho. Optei pela segunda solução e, aos poucos, ganhei maior elasticidade intelectual. A partir do fim do segundo ano e no terceiro ano, tinha condições para competir com qualquer colega, de tirar proveito dessa *sui generis* montagem pedagógica e de responder às exigências da situação como um aluno *aplicado* ou *talento*”

*toso.* Em suma, malgrado as minhas origens, logrei vencer as barreiras intelectuais e *ter êxito* como e enquanto estudante” (Fernandes, 1994, p. 128).

Vários elementos chamam a atenção no excerto acima. Entre eles, talvez se possa destacar a ideia que Florestan tinha de que para redigir o trabalho solicitado era necessário “dar notícia” de uma grande variedade de referenciais encontrados nas bibliotecas a que teve acesso, o que fez com que seu trabalho se ordenasse por sua apresentação sem tantas articulações, discussões e reflexões sobre elas. Roger Bastide aparentemente se compadeceu do nítido esforço do aluno quando faz o comentário piedoso advertindo-o sobre ter solicitado uma “dissertação, não uma reportagem”. Mas, também aparentemente, a iniciativa de apropriar-se do “fazer” acadêmico parece ter cabido a um grande esforço feito individualmente por Florestan, que passou a dedicar-se sobremaneira a certa disciplina intelectual para poder desvendá-lo e dominá-lo, uma vez que a advertência de Bastide não parece ter vindo acompanhada de orientações muito claras sobre como elaborar trabalhos que atendessem ao esperado. Bourdieu (2014, p. 100) sugere que, geralmente, na ausência de uma explicitação metódica dos princípios e de tudo o que rege as avaliações às quais os estudantes são submetidos, os julgamentos docentes inspiram-se em critérios particulares, difusos e não totalmente comprehensíveis aos que são avaliados. “Compreende-se que os estudantes sejam comumente condenados a decifrar os augúrios e a penetrar nos segredos dos deuses, com todas as chances de se equivocar.”

Segundo Florestan, a maioria dos estudantes não tinha condições de lidar com aquele tipo de universidade, pois a estrutura de ensino brasileira não oferecia as mesmas oportunidades formativas que as experiências europeias, de tal modo que, mesmo aqueles com trajetórias educacionais regulares e mais bem preparados – tanto por sua história familiar de aproximação com a cultura letrada quanto pela escolarização, para se adaptarem a um sistema de exigências difuso e nunca completamente explicitado – tinham muitas dificuldades, dada a situação cultural brasileira da época, que não correspondia ao padrão com o qual os mestres estrangeiros estavam habituados em seus países de origem:

“[...] em termos de formação intelectual, o ensino que nós recebíamos na Faculdade de Filosofia, como já escrevi, combinava um nível acadêmico muito alto, pois nós tivemos a sorte de termos professores de primeira ordem, mas, ao mesmo tempo, uma espécie de autodidatismo, que estava infiltrado no ensino. Isto não era decorrência da estrutura do ensino. Era decorrência da situação cultural brasileira. Nós não tínhamos um ponto de partida para começarmos com aquele tipo de universidade. Aquela universidade foi implantada em um meio mais ou menos agreste, exigindo uma base e uma tradição que nós não tínhamos; e a consequência foi que todos tínhamos que improvisar, uns mais, outros menos. É claro que pessoas que vinham de famílias de intelectuais e nas quais o trato com o livro era mais frequente do que pessoas que vinham de famílias pobres provavelmente tiveram menos dificuldade nesta tradição. Essa não era minha situação pessoal. Eu vinha de

uma família pobre e o trato com o livro foi adquirido às minhas próprias custas. Eu não tinha ligação com ninguém que pudesse, em termos de situação de família, me ajudar e servir de apoio” (Fernandes, 1978, p. 4).

Bourdieu e Passeron (2014) observam que a proximidade das crianças das classes sociais desfavorecidas com a cultura escolar é tão pequena que as faz experienciar de modo muito artificial os conhecimentos transmitidos a elas, pois tais conhecimentos estão muito distantes de suas realidades concretas. Desse modo, o processo de escolarização é vivido por esses estudantes, com frequência, como aculturação. A cultura da elite é tão próxima à cultura da escola que a criança originária de um meio operário só pode adquirir com muito trabalho o que é dado ao filho da classe culta naturalmente, pela simples e desprestensiosa experimentação do cotidiano familiar. Assim, para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista laboriosa, adquirida mediante muito esforço e pela qual se paga caro, e, para outros, “uma herança que compreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade” (Bourdieu & Passeron, 2014, pp. 41-2).

Para Florestan, estar na universidade era *aculturar-se* e, na medida em que buscava dotar-se das disposições necessárias ao trânsito confortável na instituição, abandonava Vicente e parte do que havia sido até aquele momento. A percepção sobre a distância entre a cultura de sua classe de origem e aquela professada pelos docentes europeus, bem como a constatação de que seu esforço deveria ser individual, visto que não tinha como recorrer à sua família, ajudam-no, contudo, a perceber que seria

preciso esforçar-se em demasia se quisesse “sobreviver” ao ensino superior.

Os indivíduos, ao longo de suas vidas, incorporam empiricamente disposições constitutivas de ambientes particulares mediante a regularidade das ações com as quais têm contato. A família e a classe de origem ofereceriam, assim, as primeiras disposições a serem incorporadas e as experiências formativas escolares e universitárias, que resultam na integração profissional, corresponderiam ao denominado por Bourdieu (2014, p. 42) de *segundo nascimento*. Tais disposições estariam na base da ação dos indivíduos, operando como estruturas interiorizadas predispostas a funcionarem como princípios geradores de práticas, ações e representações. A incorporação do mundo objetivo é a interiorização de esquemas coletivos de grupos, uma vez que aquilo que é interiorizado se nutriu de uma história pregressa de funcionamento de uma classe, de uma formação, de uma carreira profissional, de uma instituição etc. Esse movimento tende a produzir sistemas de disposições semelhantes, pelo menos parcialmente.

Apesar das dificuldades vividas durante sua trajetória como estudante da Universidade de São Paulo em função da falta de disposições para transitar tranquilamente ali, Florestan logrou êxito e modificou o destino que talvez fosse esperado para alguém que veio de condições sociais precárias como as dele. O que houve nesse processo que marcou sua trajetória de modo distinto? O que pode esclarecer o fato de que parte das pessoas que ingressam na universidade, com muita probabilidade de fracassarem ou evadirem-se, dada a história de escolarização e o distanciamento de suas experiências daquelas vividas na instituição, consegue

escapar desse risco e até mesmo ocupar os melhores lugares na estrutura universitária? Florestan é um caso de exceção e seu percurso pode auxiliar de diferentes modos a refletir sobre o cotidiano das instituições universitárias e sobre os modos como se pratica o ensino em tais estabelecimentos.

Bernard Lahire (1997, p. 18) destaca a importância de compreendermos “singularidades”, “casos particulares”, abandonando o plano de reflexão macrossociológico fundado em explicações amplas em demasia e em dados estatísticos que muito pouco dizem sobre as trajetórias dos indivíduos. Segundo o autor, se, por um lado, temos a tendência a reificar comportamentos das crianças em traços de caráter ou de personalidade, a sociologia deve lembrar, por outro, que esses traços não aparecem em um vazio de relações sociais: são, sim, o produto de uma socialização passada, e também da forma das relações sociais através das quais esses traços se atualizam e são mobilizados. Afinal, as relações têm a marca da origem, mas não são completamente determinadas por ela.

Lahire (1997) faz tais apontamentos a partir de um estudo realizado com estudantes que, se analisados apenas sob a perspectiva socioeconômica, estariam fadados ao fracasso escolar dada a sua origem social humilde. Todavia, o autor identifica existirem crianças pobres com grande rendimento escolar e crianças oriundas das parcelas mais abastadas da população com mau desempenho escolar, demonstrando que existem razões culturais mais amplas e mais complexas que explicam o sucesso e o fracasso escolar, de modo que a variável socioeconômica não pode ser a única utilizada para que se expliquem os diferentes desempenhos dos estudantes. Tais

apontamentos fazem crer que analisar a trajetória de Florestan Fernandes apenas a partir da variável socioeconômica, que ocasionou uma vida escolar tortuosa, não se faz suficiente. O que o impulsionava a seguir tentando pertencer a um espaço que, definitivamente, não havia sido pensado e preparado para alguém como ele? Por que, mesmo se vendo tão aquém do esperado por seus professores, que lhe mostravam o tempo todo não ser ali seu lugar, ele seguia esforçando-se para aprender? O que o impulsionava a recorrer ao *autodidatismo* e tentar seguir buscando corrigir as defasagens educacionais percebidas? Por que, diante de um tipo de ensino que cobrava sua proficiência em leituras filosóficas e em outros idiomas, ele multiplicou seu tempo de estudos e de leituras e não desistiu definitivamente da universidade?

“Assim, tive que armar um programa de trabalho que envolia no mínimo dezoito horas, e às vezes mais, de leituras intensas, todo dia. Isso era um trabalho de autodidata, montado à margem e em cima do trabalho desenvolvido pelos professores. Por que isso foi necessário? Foi necessário porque nós não tínhamos um ensino secundário que alimentasse o desenvolvimento intelectual do estudante. O estudante que chegava à USP era um estudante com deficiências muito graves. E essas deficiências eu senti logo no começo. Por exemplo: o primeiro contato que eu tive com a Filosofia foi através do professor Maugué, em um curso sobre Hegel de um ano, dado em francês. Agora, o que é que um pobre coitado que sai de um curso de madureza, sabendo o que se sabia aqui a respeito da Filosofia, poderia fazer no quadro de um ensino destes? Eu

tinha de me meter a ler livros e fazer um esforço duplo: de um lado, o de entender o francês de meu professor; de outro, o de multiplicar as leituras para poder, independentemente da língua, entender o que ele estava ensinando. Havia, então, uma montagem autodidata paralela, que estava incrustada na atividade do estudante e que, depois, marcava a própria trajetória do intelectual formado pela Universidade de São Paulo” (Fernandes, 1978, pp. 4-5).

Florestan foi dotando-se, não sem muito esforço, da “elasticidade intelectual” necessária para ocupar aquele espaço, o que permitia seu trânsito seguro e tranquilo pelo ambiente universitário.

## A BATALHA DOS DOCENTES CONTRA O ENSINO DEMASIADAMENTE “ESCOLAR”

“[...] estudar não é criar, é criar-se, não é criar uma cultura, menos ainda criar uma nova cultura, é criar-se, no melhor dos casos, como criador de cultura, ou, na maioria dos casos, como utilizador ou transmissor advertido de uma cultura criada por outros, isto é, como professor ou especialista. Geralmente, estudar não é produzir, mas produzir-se como capaz de produzir” (Bourdieu, 2014, p. 76).

“[...] estudar não é produzir, mas produzir-se como capaz de produzir.” Mas teriam todos as mesmas condições de “produzirem-se”? No decorrer do presente texto foi possível evidenciar, por meio da trajetória de Florestan Fernandes, que as diferenças de proximidade com a cultura

privilegiada pela universidade promovem diferentes modos de apropriação do espaço universitário. Todo o esforço feito por ele para conseguir assimilar os saberes relativos ao que era elementar para a área era feito recorrendo-se à disciplina monástica de estudos e leituras adotada para se manter no ensino superior e tentar diminuir as defasagens educacionais percebidas. Seus professores, além de aparentemente não explicitarem completamente as “regras do jogo”, rejeitavam qualquer tipo de ensino próximo do que consideravam demasia-damente elementar e “escolar”. Os des-prestigiados manuais gerais, por exemplo, nos quais se poderia aprender o “ABC das ciências sociais” eram desaconselhados por eles, que incentivavam somente a leitura dos textos originais.

“O preconceito contra o ensino de tipo elementar era tão grande que, quando eu me tornei estudante da Faculdade de Filosofia, tive dificuldades de trabalhar com manuais. Os assistentes recomendavam que não se lessem manuais; que se lessem livros originais. Os professores, naturalmente, usavam vários tipos de livros, mas eles próprios também não usavam um texto fundamental, preferindo o trato simultâneo com vários autores. Tirando o professor Hugson, que usava um manual de economia, os outros preferiam trabalhar diretamente com autores fundamentais. Isso criava um problema bibliográfico complexo. Nós tínhamos a biblioteca central da faculdade e usávamos os recursos da Biblioteca Municipal e de outras instituições (as próprias livrarias também importavam intensamente). De modo que ter acesso ao livro não era difícil; o problema era a heterogeneidade e

a vastidão das bibliografias e o limite do tempo, porque cursávamos de cinco a seis matérias todo ano e uma bibliografia desta natureza criava exigências mais ou menos graves. E, de outro lado, negligenciava-se a formação básica do cientista social" (Fernandes, 1978, pp. 6-7).

Bourdieu (2011) identifica o repúdio que a universidade e seu corpo docente têm pelo que é considerado "escolar" em demasia, de tal modo que os professores universitários parecem empenhar-se para se distanciarem de características que os identifiquem com o tipo de trabalho realizado pelas escolas, seja em relação à própria prática pedagógica, seja em relação às competências que reconhecem nos alunos. É como se acreditassem "[...] dar provas de finura ao [colocarem-se] acima de tudo que possa lembrar o ensino das aulas. Cada um enfrenta esta pequena vaidade e, por aí, acredita provar que já superou sua época de pedagogia" (Renan apud Bourdieu, 2011). O depoimento de Florestan a propósito de alguns de seus professores ilustra essa afirmação:

"As falhas de formação e informação eram imensas, por assim dizer *encyclopédicas*, e claramente insanáveis. Os mestres estrangeiros, que davam suas aulas na própria língua, não tomavam tais deficiências em consideração e procediam como se nós dispuséssemos de uma base intelectual equivalente à que se poderia obter através do ensino médio francês, alemão ou italiano. Os cursos eram *monográficos* – só o professor Hugson, que me lembre, ficava no *petit a, petit b* do ensino básico e era, por isso, ridicularizado em público pelo professor Maugué. Os professores assis-

tentes acompanhavam a toada, movendo uma guerra sem quartel aos manuais e ao *ensino geral*. Pela organização dos cursos, essa seria a função do pré, onde nós deveríamos adquirir o conhecimento básico" (Fernandes, 1994, p. 128).

A noção de "escolar" assenta-se na representação de que o tipo de transmissão de conhecimento realizado pela escola afasta-se da originalidade, sendo, portanto, mera reprodução, simplificação e vulgarização de um saber produzido externamente a ela, como se esta instituição não fosse um espaço de criação e de produção de saberes. André Chervel (1990) defende o pressuposto segundo o qual, na escola, saberes são constituídos a partir das finalidades educativas específicas, em que os saberes disciplinares são produzidos em relação à cultura escolar e em relação às diferentes faixas etárias e aos diferentes períodos históricos. Ainda segundo o autor, a concepção de ensino escolar está ligada à compreensão que se tem correntemente sobre a pedagogia, entendida como ciência menor, pois muito próxima a um conhecimento de cunho prático e às metodologias. De acordo com Bourdieu (2019), enquanto os professores de classes preparatórias, de modo geral, identificam-se com a função professoral, os docentes da universidade parecem tomar mais distância em relação às disciplinas e às exigências consideradas mais "escolares", relegando frequentemente as atividades pedagógicas a segundo plano. Isso os impulsiona a se recusarem, por exemplo, a controlar a assiduidade ou a pontualidade dos estudantes ou mesmo a dedicarem-se a tarefas pedagógicas que os desviem do objetivo central de seu trabalho:

a realização da pesquisa. Sua maioria dá grande liberdade aos alunos por considerar não ser obrigação sua realizar tais controles.

Ao se tornar professor do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo e tratar de suas primeiras experiências docentes, Florestan confessa que em seu início de carreira negligenciava a atividade de ensino e explorava mal as possibilidades intelectuais trazidas pela relação com os estudantes, que, muitas vezes, desistiam de seus cursos pelo nível de dificuldade das aulas. Ou seja, pelo menos a princípio, o sociólogo reproduzia junto aos seus alunos aquilo que havia vivido como estudante da universidade, como se esquecesse de que seu pertencimento àquele espaço era fruto de um processo laborioso de enfrentamento individual de suas defasagens educacionais. Contudo, o tempo foi fazendo com que a docência perdesse o caráter de fardo e a relação com os alunos passou a ser produtiva e intelectualmente estimulante. Além disso, a melhor compreensão sobre o ensino, bem como sobre a importância da tarefa didática para seu próprio desenvolvimento reflexivo, lhe permitiu assimilar melhor os conhecimentos da área e transpô-los de maneira mais acessível aos estudantes.

“Aos poucos, esse tipo de ensino conturbado e perturbado foi desaparecendo: ao digerir as minhas leituras e ao compreender melhor as minhas próprias funções docentes, tornei-me um professor mais experiente e competente. Então, já podia encarar o estudante e o ensino da sociologia de outra maneira, superando o comensalismo predatório da fase inicial. O meu campo de

escolhas se ampliava e eu encetava uma nova experiência, pela qual iria associar a exploração de vários campos da sociologia às minhas tarefas didáticas. Graças ao crescimento e ao aperfeiçoamento do próprio Departamento de Sociologia e Antropologia, tornava-se possível entender, ainda que rudimentarmente, as fronteiras do trabalho produtivo e inventivo da área das leituras e da pesquisa para a esfera do ensino. Como os cursos de introdução se tornaram *formativos*, lecioná-los significava adquirir um domínio maior sobre os conhecimentos básicos da sociologia” (Fernandes, 1994, p. 136, grifo do autor).

Mais tarde, em parceria com o professor Antonio Cândido e após a percepção das potencialidades da situação de ensino e da importância do ensino básico para os alunos, houve a proposição, por parte do Departamento de Sociologia, de outro modo de trabalho, que buscava orientar melhor os estudantes naquilo que era essencial para a área:

“Só mais tarde, no caso do Departamento de Sociologia e de Antropologia, por influência minha e de Antonio Cândido, é que se procurou dar mais atenção ao ensino básico, procurando instruir o estudante naquilo que é elementar, que é essencial e às vezes também é geral. O preconceito era tão grande que quando se lia um manual isso era feito escondido. Foi graças a um professor de História, francês, que esteve aqui, que uma parte desse mito foi destruída. Ele contou em público que estava se preparando para um concurso e, nesta fase, a melhor coisa que julgava poder fazer consistia em ler uma introdução elementar ao seu campo

de trabalho. Assim, refrescava a memória e se punha em contato com os problemas gerais e essenciais” (Fernandes, 1978, p. 7).

Certas aptidões são exigidas e necessárias à vida universitária, como as habilidades de falar de certo modo, de ler de certo modo e de escrever de certo modo. Aos professores cabe saber que tais aptidões estão associadas aos conteúdos de uma cultura, que a universidade ressalta e transmite. Por mais que formalmente os estudantes ocupem o mesmo espaço universitário, suas histórias pessoais e de classe permitiram aproximações diversas com certas disposições, de modo que é necessário a alguns maiores investimentos formativos pessoais e também institucionais para que as adquiram. Claro está que essas aptidões são sempre suscetíveis de serem adquiridas pelo exercício e que é preciso que as instituições de ensino superior se obriguem a fornecer a todos os meios de adquiri-las (Bourdieu & Passeron, 2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os depoimentos de Florestan Fernandes sobre sua vida como estudante da Universidade de São Paulo, bem como sobre quando se torna professor da instituição, são profícuos, pois apresentam elementos do cotidiano no ensino superior que extrapolam a discussão sobre os conteúdos a serem

aprendidos para a inserção em uma área. Mediante seus relatos sobre as dificuldades anteriores à apropriação de saberes específicos das áreas, dos modos como os estudantes viviam as exigências docentes, das posturas dos professores e de suas expectativas sobre os alunos, dos padrões de excelência de professores, em sua maioria franceses e acostumados a certo tipo de alunado, pode-se refletir sobre aquilo que é pouco tangível e de difícil identificação e que nem sempre ocupa lugar de importância nas reflexões sobre os tipos de ensino que se praticam nas universidades.

O que estava presente na trajetória de Florestan e permanece inalterado quando pensamos sobre o ensino universitário da atualidade? Retomando os apontamentos de Alfredo Bosi (1982, p. 15), expostos no início deste texto, de que forma as tradições resistem na “ossatura” da instituição e ajudam a moldar seus agentes e seu cotidiano? Tais questões podem nos mover a desvelar um pouco mais e melhor os modos de funcionamento da cultura universitária e os modos de ensinar e de aprender dos agentes que a integram. Certa vez, ao examinar a pesquisa educacional, José Mário Pires Azanha (1992) asseverou que documentamos pouco a vida escolar cotidiana. Certamente tal afirmação estende-se à vida cotidiana universitária, sendo documentá-la um trabalho cada vez mais necessário se quisermos, de fato, garantir que nossos alunos aprendam.

## REFERÊNCIAS

- AZANHA, J. M. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo, Edusp, 1992.
- BOURDIEU, P. "Provação escolar e consagração social: as classes preparatórias para as Grandes Escolas", in I. R. Valle; C. Soulié (orgs.). *Pierre Bourdieu: uma sociologia ambiciosa da educação*. Florianópolis, Editora UFSC, 2019, pp. 73-233.
- BOURDIEU, P. "Sistemas de ensino e sistemas de pensamento", in S. Miceli (org.). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 2013, pp. 203-230.
- BOURDIEU, P. *Esboço de uma teoria da prática*. Oeiras, Celta Editora, 2002.
- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo, Editora Unesp, 2004.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis, Editora UFSC, 2014.
- CARDOSO, I. A. R. *A universidade da comunhão paulista: o projeto de criação da Universidade de São Paulo*. São Paulo, Cortez, 1982.
- CHERVEL, A. "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa". *Teoria & Educação*, 2, 1990, pp. 177-229.
- FERNANDES, F. *A condição de sociólogo*. São Paulo, Hucitec, 1978.
- FERNANDES, F. "Ciências sociais: na ótica do intelectual militante". *Estudos Avançados*, vol. 8, n. 22. São Paulo, 1994, pp. 123-150.
- FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1989.
- FERNANDES, F. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.
- FÉTIZON, B. A. M. "Faculdade de Educação: antecedentes e origens". *Estudos Avançados*, vol. 8, n. 22. São Paulo, 1994, pp. 365-378.
- FÉTIZON, B. A. M. *Subsídios para o estudo da Universidade de São Paulo*. Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 1986.
- GALVÃO, W. N. (org.). *Sobre os primórdios da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Humanas da USP*. São Paulo, Edusp, 2020.
- LAHIRE, B. "Patrimônios de disposições: para uma sociologia em escala individual", in R. Visser; L. Junqueira (orgs.). *Dossiê Bernard Lahire*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2017, pp. 30-76.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, Ática, 1997.
- OLIVEIRA, M. M. *Florestan Fernandes*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.
- PETITJEAN, P. "As missões universitárias francesas na criação da Universidade de São Paulo (1934-1940)", in A. I. Hamburger; M. A. M. Dantes; M. Paty; P. Petitjean (orgs.). *A ciência nas relações Brasil-França (1850-1950)*. São Paulo, Edusp, 1996, pp. 89-120.
- SILVA, J. S. "De como a universidade ensina mais do que afirma ensinar: o livro *O primeiro ano – como se faz um advogado*, de Scott Turow". *Cadernos de Pesquisa da UFMA*, vol. 28, n. 4, out.-dez./2021.
- SILVA, J. S.; SILVA, K. N. "Mulheres no ensino superior: histórias de professoras na direção da Faculdade de Educação da USP". *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, vol. 7. Campinas, 2021, pp. 1-23.

# **Conduzir e conformar: o que a escola faz ao instituir práticas de moralização?**

## **Pensar a educação moral no Brasil com Émile Durkheim**

*Katiene Nogueira da Silva*

## resumo

Este artigo buscará discutir o que faz a escola ao instituir práticas de moralização neste espaço. O emprego do termo “moralização” utilizado aqui é entendido como a moral que visa a ser praticada, inserida no comportamento das pessoas. Não há como pensar na moral inserida no sistema de ensino sem levar em consideração a sua importância na crença de que uma população bem educada e moralizada garantiria o bom funcionamento da vida social. Esta visão, bastante difundida na literatura pedagógica e nos discursos evocados no campo educacional, é inicialmente trazida pela influência do catolicismo e dos jesuítas na educação nacional, depois é fortalecida pelos ideais republicanos que tomam a educação como um dos pilares da organização nacional e em seguida ecoam a teoria do francês Émile Durkheim.

---

**Palavras-chave:** moralização; educação moral; história da educação; democratização do ensino; Durkheim.

## abstract

*This article will seek to discuss what the school does when it institutes practices of moralization in this space. The use of the term “moralization” used here is understood as the morality that aims to be practiced and inserted in people's behavior. There is no way to think about morality as inserted in the education system without considering its importance in the belief that a well educated and moralized population would guarantee the adequate functioning of social life. This vision, quite widespread in the pedagogical literature and in the discourses evoked in the field of education, is initially brought by the influence of Catholicism and the Jesuits in Brazilian education, being later strengthened by the republican ideals that take education as one of the pillars of the national organization and subsequently echo the theory of French intellectual Émile Durkheim.*

---

**Keywords:** moralization; moral education; history of education; democratization of education; Durkheim.

**C**omo cada um aprende a conter a si próprio? Ao encontro desta questão, pensamos na educação moral dos indivíduos, tal como foi discutida pelo sociólogo francês Émile Durkheim (2008), mas também na ideia de “moralização” enquanto a moral que visa a ser praticada, inserida no comportamento das pessoas. Para transformar a moral em educação e a educação moral em moralização, ou seja, para que a moral seja incorporada pelas pessoas, comande os seus atos e seja transformada em práticas, faz-se necessário que os indivíduos inicialmente aprendam a controlar e a inibir as suas paixões e os seus desejos, associados àquilo que há de primitivo e selvagem nos seres humanos, para então chegarem à maestria de si, associada à civilidade e à imposição de um padrão de conduta no espaço social, e ao autocontrole. Na escola, historicamente, é curioso

observar que este mesmo movimento, que deveria ser incorporado pelos agentes durante o processo de conformação moral ao longo de sua escolarização, coincide com uma mudança no discurso, no próprio campo educacional, acerca da conduta do comportamento dos alunos.

No período de democratização da educação pública paulista, por exemplo, enquanto artigos veiculados em periódicos educacionais que traziam a opinião de autores partidários de uma visão mais tradicional da educação defendiam que a disciplina deveria ser conquistada mediante o uso de castigos físicos e de humilhações públicas, aqueles que adotavam os ideais da educação renovada, trazendo a influência do movimento da Escola Nova, defendiam que os alunos deveriam aprender a utilizar a liberdade e a autogovernar-se, transformando a puni-

---

**KATIENE NOGUEIRA DA SILVA** é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ção de algo externo para algo interno, que acionaria um tipo de controle sobre o próprio comportamento (Silva, 2011). Enquanto o primeiro movimento evidencia o controle explícito de uma pessoa ou uma instituição à conduta dos indivíduos, o segundo opera para que o próprio agente incorpore as regras morais e conduza a si próprio. Além disso, as próprias práticas e representações de moralização foram transformadas à medida que a configuração do modelo escolar mudava, em função da expansão do ensino e da intensa ocupação do espaço escolar. Se, até os anos de 1940, era possível que os professores exercessem um controle maior acerca do comportamento dos alunos, cuja origem socioeconômica em ambos os casos não era tão diferente, mediante um contato mais próximo entre si, com a expansão das oportunidades de educação pública e a complexidade tomada pela organização do sistema de ensino, foi necessário que as estratégias de controle, assim como as estratégias de poder, passassem por um avanço tecnológico, cuja atenção voltava-se não apenas ao corpo, mas principalmente à alma das pessoas.

## A EDUCAÇÃO MORAL E A MORALIZAÇÃO

A questão da educação moral, amplamente discutida na França até os dias atuais e tida como a responsável pela reconstrução do Estado após a derrota do país na Guerra Franco-Prussiana, é motivo de orgulho para os franceses: laica, ela legitima um Estado cujo lema é liberdade, igualdade e fraternidade, e

corporifica em seus cidadãos estes ideais. O livro *A educação moral*, de Émile Durkheim, constituiu-se em importante referência para pensarmos a questão da moralização na escola. Logo no começo do livro, que é produto das primeiras aulas que ele ministrou na Sorbonne em 1902, ocupando a cadeira de Pedagogia, o autor escreveu o seguinte:

“Se tomei como tema do curso o problema da educação moral [...] é porque ele se coloca hoje sob condições de particular urgência. De fato, é nesta parte do nosso sistema pedagógico tradicional que a crise [...] atinge seu máximo de gravidade [...] tudo o que arrisca diminuir a eficácia da educação moral, tudo o que arrisca tornar sua ação mais incerta, ameaça a moralidade pública em sua própria fonte” (Durkheim, 2008, pp. 2-3).

Para Durkheim, a moral consiste em um conjunto de regras especiais, precisas e definidas que foram constituídas historicamente e que fixam a conduta dos homens nas diversas situações em que se apresentam cotidianamente, sob a influência de necessidades sociais determinadas. Segundo Heloísa Fernandes (1994, pp. 110-1):

“É possível concluir que, após 20 anos de dedicação à tarefa da construção da ciência da moral, Durkheim reconhece-se como seu mestre fundador – sua ciência, embora ainda em seus primórdios, não se confunde com as invenções dos moralistas; corresponde às exigências de um ensino popular e infantil, tanto é que seus discípulos colocaram mãos à obra: seu método está sendo aplicado na escola primária e no liceu”.

Além de destrinchar os elementos da moralidade laica, de uma “moral sem Deus”, Durkheim dedicara-se à tarefa de compreender como são constituídos nas crianças os elementos da moralidade. Em sua concepção, a educação está associada à moralização e à adesão dos indivíduos às normas de convivência social. Historicamente, o sociólogo francês entende que a verdadeira educação só começou no momento em que a cultura mental e moral adquirida pela humanidade tornou-se muito complexa, e a mesma desempenha um papel muito importante no conjunto da vida em comum para que seja deixada ao acaso a tarefa de assegurar sua transmissão de uma geração à outra. O trabalho de Heloísa Fernandes intitulado *Sintoma social dominante e moralização infantil* analisa a obra de Émile Durkheim como exemplar do projeto de moralização laica, sustentando que ali o dispositivo pedagógico que é construído não está comprometido com o ideal da autonomia de cidadãos livres e responsáveis, mas, sim, trata-se de um substituto da moralização cristã. Como tal, seus efeitos são similares: “identificação com a norma; submissão; demanda de crença no Outro, único a decidir, providencial e onipotente, sobre os destinos da vida individual e coletiva” (Fernandes, 1994, p. 15).

Não há como pensar na moral inserida no sistema de ensino sem levar em consideração a sua importância na crença de que uma população bem-educada e moralizada garantiria o bom funcionamento da vida social. Essa visão, bastante difundida na literatura pedagógica e nos discursos evocados no campo educacional, é inicialmente trazida pela influência do catolicismo

e dos jesuítas na educação nacional, depois fortalecida pelos ideais republicanos, que tomam a educação como um dos pilares da organização nacional e em seguida ecoam a teoria de Émile Durkheim, para quem, “quando as forças morais de uma coletividade permanecem desocupadas, quando elas não estão engajadas em alguma atividade a ser realizada, elas se desviam do seu sentido moral e passam a ser empregadas de maneira mórbida e nociva” (Durkheim, 2008, pp. 28-9). Para o autor, na sociedade moderna, o melhor lugar para a moralização seria mesmo a instituição escolar, em razão da insuficiência moralizadora da família.

Quando Durkheim trata da questão da moralização, ele está, ao mesmo tempo, referindo-se à educação das pessoas e a sua reflexão emerge em um período no qual o sistema pedagógico francês, segundo ele, passava por uma crise. Se a escola estava falhando ao conformar moralmente os indivíduos, a moralidade pública seria imediatamente afetada, pois dependia daquela para manter-se. A escola era considerada por ele como a “fonte” da moralidade pública. Tal crise à qual se referiu teria origem na revolução pedagógica realizada na França durante a sua Terceira República, período compreendido entre os anos 1870 e 1940, quando a escola passou a oferecer uma moral puramente laica e todo o ensino primário e secundário foi reestruturado, visando a integrar as diversas partes do país. Ora, se a moral então seria laica, isenta de qualquer influência religiosa, e a escola falhava em exercer a educação moral, de fato, Durkheim tinha um grande problema, porque com a família também não era possível contar para conformar moralmente os seus filhos, já

que a sociedade estava revestida pelo véu da promiscuidade, ameaçada pela imigração, por doenças como a sífilis e o alcoolismo, e lidava com a derrota na Guerra Franco-Prussiana. Inserido nessas condições sociais, o autor dedicou mais de 20 anos da sua vida à tarefa da construção da ciência da moral, que corresponde às exigências de um ensino popular e infantil que incutiria nas crianças os elementos da moralidade, as normas e as regras para a manutenção da vida coletiva (Fernandes, 1994).

Quando nos propomos a estudar as práticas de conformação dos indivíduos em determinada realidade social, consideramos importante compreender quais são os principais responsáveis pela educação ministrada às crianças. Durkheim falava em educação como processo de socialização, com o fim de suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais. Para ele, a educação iria transformar a criança, considerada como um “ser associal”, numa pessoa humana, num ser social. A cada geração, a sociedade se encontraria frente a uma tábula rasa. Dessa forma, seria preciso “que por meios rápidos e seguros ela sobreponha ao ser associal e egoísta que nasce, um outro capaz de adaptar-se à vida social e moral”, sugeriu Joaquim Bernardes (1961, p. 5). A vida social, enquanto conjunto de crenças, costumes, instituições, ideias e linguagem, constituído ao longo da história, seria perpetuada ao ser transmitida pelos mais velhos aos mais jovens. Para Durkheim, o homem que a educação realiza nos indivíduos não é o homem criado pela natureza, mas o homem que a sociedade deseja que ele seja, e ela o deseja conforme a demanda de sua economia interna.

## A MORALIZAÇÃO E A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Sífilis, alcoolismo e promiscuidade, que tanto preocupavam Durkheim na França do começo do século XX, também ameaçavam a moralidade da sociedade brasileira nos anos de 1960, como foi possível observar nos discursos veiculados na literatura pedagógica. Doenças associadas à iminência de mudanças na formação familiar tradicional, por conta das transformações sociais que a sociedade enfrentava e da possível falência na hegemonia da Igreja Católica, colocavam em risco o futuro da nação diante da ameaça da delinquência e da vadiagem. Além disso, a época é marcada por uma crise que abalava a moralidade pública tradicional devido a manifestações socioculturais e a protestos contra o endurecimento do governo. Nesse momento também há uma revolução comportamental com o surgimento do feminismo, da revolução sexual e dos movimentos estudantis e *hippies*, ou de contracultura, contrários à Guerra Fria, que foram muito populares nos anos de 1960 nos EUA e ganharam força no Brasil nos anos de 1970, colocando em xeque os valores tradicionais da classe média e o governo militar. Nos anos de 1960 também há, usando as palavras de Thomas Skidmore (1982), a configuração de “uma nova ordem política” no Brasil:

“[...] pela primeira vez o Exército estava unido numa posição ideológica contra o populismo. Essa posição foi pela primeira vez manifesta em fevereiro de 1954, quando o ‘memorando dos coro-

néis' tinha sido uma solicitação velada da demissão de Goulart da pasta do Trabalho. Esse antipopulismo transformou-se, porém, no subsequente ultimato dos generais que acarretou o suicídio de Vargas em agosto de 1954. Agora, mesmo os moderados pró-legalidade chegavam à conclusão de que não se podia confiar em que os políticos populistas perturbassem o delicado equilíbrio social em que repousava a democracia brasileira" (Skidmore, 1982, p. 367).

Segundo o autor, foi a aparente destruição desse equilíbrio que levou os militares a uma conspiração ofensiva, culminando no golpe de 1964 e deixando o Exército preparado para desencadear uma guerra civil caso a esquerda radical mobilizasse qualquer facção. Além disso, o processo de industrialização e de urbanização que prometia libertar o Brasil do subdesenvolvimento e que o país conheceu nos anos de 1950, marcado por um forte nacionalismo, havia se ampliado e fortalecido em três setores: o industrial, a classe operária urbana e a classe média urbana. Especialmente no estado de São Paulo, "o notável crescimento econômico [...] havia amplamente demonstrado a capacidade industrial brasileira" (Skidmore, 1982, p. 117). Contudo, os "anos dourados", como também foi chamado o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), além do desenvolvimento econômico, desencadearam o problema da dívida pública interna e da dívida externa e da inflação nos governos seguintes de Jânio Quadros e de João Goulart. Assim, uma forte instabilidade social e econômica abalava a sociedade brasileira nos anos de 1960 e ameaçava

os valores morais já consolidados. Túlio Expedito Liporoni (1964) ilustra bem o medo advindo da falta de ordem social:

"[Rapazes delinquentes] levando uma vida desgovernada e desregrada, entraram no organismo social como um vírus pernicioso, deixando de lado qualquer princípio de moral ou de religião. [...] Muitos desses menores provinham de lares desfeitos e poucos deles recebiam qualquer espécie de ensino religioso. Esses pequenos vagabundos que perambulam pelas ruas na vadiagem, na mendicância e transformados em camelôs, vêm de lares anarquizados e são nesses lares que se fabricam os menores delinquentes. [...] urge ação enérgica de apoio e fortalecimento da família, pois o lar sem autoridade paterna é um caminho certo para a delinquência. É necessário que o menor cresça num meio sadio, para que se torne um cidadão útil à Pátria. Assim, num lar onde há pobreza, falta de disciplina, brutalidade, defeituosas relações entre os familiares, falência de religião, poderão surgir menores delinquentes. Amparar o menor é assegurar o futuro da nação. [...] a luta contra a delinquência infanto-juvenil é um trabalho *médico, pedagógico, moralista e cristão*" (Liporoni, 1964, p. 26, grifos meus).

Dessa maneira, para formar o cidadão útil à pátria, era necessário fortalecer a família e investir na religião. Em casa, seria preciso contar com a autoridade paterna e, na escola, com a autoridade dos professores. O trabalho contra a delinquência, como disse o autor, seria "médico, pedagógico, moralista e cristão" e, de fato, no processo de moralização

dos indivíduos, nesse período da história da educação brasileira, não existiu à margem deles.

No Brasil, até o início do século XIX, a educação das crianças era ministrada principalmente em casa ou na comunidade, fato denominado como socialização endógena ou socialização primária. A partir de então, a educação das crianças passou a ter um lugar próprio para acontecer: as escolas, que inicialmente eram chamadas de “escolas de primeiras letras” ou “escolas isoladas” e, posteriormente, surgiram os grupos escolares (Faria Filho, 1996; Hilsdorf, 1996; Sousa, 1996). A socialização realizada nesses casos é conhecida como exógena ou secundária, por ocorrer fora do ambiente familiar. Até meados do século XIX, como a sociedade precisava principalmente da cultura oral para a sua manutenção, a socialização primária, realizada no lar, era suficiente para garantir às pessoas o aprendizado de que precisavam para sobreviver, conviver umas com as outras, trabalhar e formar uma família. Com a organização dos Estados modernos e também da burocracia advinda dele, a cultura oral passou a dar lugar em importância à cultura escrita. Assim, a escolarização foi aos poucos se tornando cada vez mais necessária para a sobrevivência, o trabalho e a vida das pessoas. Isso porque os contratos e os documentos passaram a multiplicar-se e a necessidade de que as pessoas aprendessem a escrever para produzi-los, obedecê-los e assiná-los também. Dessa forma, a escola passou a ser considerada a instituição que seria capaz de oferecer às pessoas os elementos de que necessitavam para manutenção da vida em sociedade – nela as pessoas

aprenderiam a ler, a escrever e a contar, e também rudimentos de religião, necessários à doutrinação e conformação moral dos indivíduos.

A escola também seria um lugar determinante para o desenvolvimento dos atos morais pelas crianças. Ao citar a pedagogia de Pestalozzi, defendendo a educação promovida pela prática, Oswaldo de Souza (1963, p. 27) dizia que “a educação moral se realiza por completo na ação coletiva. A escola é uma potência social educadora”. A educação doméstica e a educação escolar seriam a base da organização social, porque “elas formam, dão seu sentido, trabalho e senso econômico” (Souza, 1963, p. 27). Como ambiente coletivo, seria importante para que as crianças participassem das emoções e do sentimento do grupo. Os professores poderiam aproveitar todas as oportunidades para estimular o desenvolvimento do sentimento de altruísmo na escola, expressando-se no amor ao próximo, na piedade, na solidariedade, criando assim um ambiente favorável à moralidade.

Se, no século XIX, os tipos de educação ministrados eram múltiplos e diversos, no início do século XX começou a existir um sistema de ensino unificado, sistematizado, pretensamente laico, gratuito e obrigatório. Nesse momento o Estado encarregou-se da educação formal, substituindo a Igreja. O poder, nessa época conhecida como “moderna”, tornou-se exclusividade do Estado, que legitimava a sua autoridade através de regras, da magnificência da arquitetura dos edifícios, do currículo formal e da organização dos sistemas de ensino. A legitimação do poder do Estado ocorre através da adora-

ção aos símbolos pátrios – a bandeira, o hino –, fazendo com que a interioridade de cada um seja voltada para uma abstração. Enfim, tal legitimidade é construída através de todos os objetos que possam dar visibilidade a algo que passa a ser fundamental, mas que é abstrato: a palavra, que passa da forma oral para a escrita (Faria Filho, 2000).

Na história da educação brasileira, é possível notar que ora a educação escolar oferecida à população esteve principalmente sob a responsabilidade da Igreja, ora esteve sob a responsabilidade do Estado. Contudo, as investigações historiográficas recentes, que se interrogam acerca das práticas e da cultura escolar e que tentam reconstituir o cotidiano da escola, mostram que, de fato, o modelo de escola não foi construído de maneira linear e muitas vezes o público e o privado conviveram em um mesmo espaço, assim como o laico e o religioso, mediante disputas no campo educacional. Como a luta travada entre católicos e pioneiros (Carvalho, 1989; Hilsdorf, 2003). A exemplo disso, temos, ainda hoje, escolas públicas, laicas e gratuitas que possuem símbolos religiosos, são denominadas com nomes de padres ou santos, possuem crucifixos pregados em suas paredes e têm coordenadores pedagógicos que iniciam reuniões com a leitura de um salmo. Mesmo assim, ao longo do exame de todas as fontes consultadas, foi bastante surpreendente notar o quanto o discurso religioso, especialmente católico, foi apropriado pelos discursos veiculados nos periódicos educacionais, pelos manuais pedagógicos e pelos textos legais, visando à imposição de práticas

e ao controle da conduta das pessoas. O governo militar (1964-1985), por exemplo, pautado pelos ideais positivistas, falou muitas vezes em “nome de Deus” para estabelecer-se no poder, além de contar com as práticas de censura, de tortura e do uso da força. Moralizar é importante para a continuidade da sociedade, para a vida em comunidade, para enquadrar os comportamentos em uma norma aceitável socialmente, para o desenvolvimento do autocontrole em cada um dos sujeitos. Por se tratar do período de democratização de oportunidades de educação pública e do fato de a escola receber os mais pobres, talvez as práticas de moralização tenham sido mais acentuadas ou necessárias? Era preciso controlar a conduta, enquadrar todos em um padrão de comportamento. Como a escola trabalha para auxiliar cada um a controlar as suas paixões, a dominar-se e a conter-se, culminando na domesticação do sujeito?

## **ENTRE A MORAL RELIGIOSA E A MORAL LAICA: A MORAL NA ESCOLARIZAÇÃO**

Platão, no século III a. C., dizia que a alma domina o corpo. Quando há uma intenção de submeter um indivíduo a algo e pretende-se que o indivíduo obedeça, é à sua alma e não ao seu corpo que são dirigidas as práticas. Isso porque o corpo está sujeito ao cansaço, à preguiça, aos apetites e aos desejos, e estes devem ser conduzidos pela alma. Segundo Durkheim (1990), a Igreja “inventou” a escola sob uma forma institucional forte – como se fosse um santuário – porque ela tinha um projeto de influência universal sobre as

almas. Este modelo escolar pensado pela Igreja seria decorrente de um “projeto de conversão”: *“La vraie conversion, c'est un mouvement profond par lequel l'âme toute entière, se tournant dans une direction toute nouvelle, change de position, d'assiette et modifie, par suite, son point de vue sur le monde”*, Durkheim (1990, p. 37) escreveu no início do século XX, a fim de elucidar e compreender a constituição da escola laica na Terceira República francesa. Para Claude Lelièvre (2006), a história da escola francesa é aquela de uma longa “laicização” e o projeto de “conversão” que o contém (Deus e a Igreja, ou o imperador ou ainda a República “una e indivisível”) importa menos do que a forma – aquela do “santuário”.

Esta escola “santuário” deveria ser um lugar moralmente unido, que envolveria a criança e agiria sobre a sua natureza: não seria apenas um lugar no qual os professores ensinariam a ler, a escrever e a contar, mas seria também um “meio moral”, impregnado de certas ideias e sentimentos e que envolveria tanto os professores quanto os alunos. (O modelo escolar criado após a Revolução Francesa segue a lógica de Napoleão, que pretendia criar uma corporação pública – “congregação laica”: um organismo visando à realização de um mesmo fim e tendo uma inspiração e uma unidade moral comuns.) Ora, quando se diz às pessoas que busquem a felicidade, a realização pessoal ou mesmo na sugestão acerca da criação de trabalhos que tragam elementos autobiográficos dos indivíduos, a ideia seria oposta a esta: não se trata de discutir aqui a relevância ou avaliar os fundamentos da moral na sociedade, mas sim de perceber de

que maneira a escola enquanto instituição recebe a “ordem”, ou o “comando”, de reproduzi-la e perpetuá-la e o faz da forma como lhe é possível: apropriando-se dela e “escolarizando-a”.

A importância da escola para a manutenção da sociedade já foi vastamente discutida, inclusive pelo próprio Durkheim (2008). O que se pretende saber neste estudo é como a escola se apropria de algo universal e transforma-o operando com as ferramentas que lhe são próprias: o controle da conduta, os olhares, as recompensas, as músicas, as lições, a leitura, a escrita, os exemplos. Acredita-se, e isso é defendido neste trabalho, que a escola “escolariza” a moral, transforma-a e a insere na alma das crianças através de sua forma e de suas práticas. Mediante o modelo escolar, a moral buscara então convergir, operando uma conversão de todos em uma mesma direção. Contudo, é importante observar o quanto a instituição escolar opera, muitas vezes, com dois tipos de moral, imprimindo lógicas antagônicas: uma que defende a formação do cidadão crítico e participativo, ciente de seus deveres e de seus direitos, e outra que deve, predominantemente, submetê-lo a regras e a normas de maneira dócil e ordeira. (Hipoteticamente, seria como se, no tocante à participação nas decisões – na democracia –, os alunos fossem sempre preparados para algo que só existisse no futuro, fora da escola, nunca no interior do espaço escolar.) O civismo, a caridade, a fraternidade e a compaixão são elementos que deveriam ser cultivados com o objetivo de deslocar a atenção de si próprio e, dessa forma, levar o indivíduo a agir em função do outro.

O artigo escrito por Sólon Borges dos Reis, intitulado “Egoísmo e altruísmo”, ilustra a questão:

“[...] na competição íntima que se trava entre a poderosa tendência natural do egoísmo e o esforço moral do altruísmo, está reservado um papel de relevância ao poder da educação. [...] O ideal da educação comunga com o intuito de Kant, ao querer que procurássemos a felicidade alheia como condição também da nossa própria. [...] As projeções patológicas do egoísmo precisam ser contidas pela educação, a fim de que a vida comum, que é absolutamente necessária, seja melhor no plano prático e digna na esfera espiritual” (Reis, 1965, p. 3).

Em conflito com a origem social da nova clientela escolar e a necessidade de ajustar essas crianças à sociedade e prepará-las para o trabalho, as escolas elaboraram maneiras de conformar moralmente tanto os alunos quanto os professores, e a psicologia foi uma grande aliada neste processo. Paulo Sonnewend (1962, pp. 17-8) diz que os mecanismos de ajustamento eram processos convertidos em hábitos, por meio dos quais indiretamente as pessoas procuravam satisfazer, reduzir ou remover seus motivos frustrados. Publicações relacionadas à higiene mental apontavam para a existência de 65 diferentes mecanismos, com várias denominações, desajustes e comportamentos antissociais. Segundo o autor, as deficiências não são apenas reais, podem ser imaginárias, sendo

“o desejo de ser apreciado o mais profundo princípio da natureza humana, a

aprovação social desempenhará por isso papel de relevo no tocante às deficiências ou defeitos. [...] O importante é a maneira pela qual a pessoa reage aos seus próprios defeitos em função do meio social e não a mera existência deles. Não se pode, pois, concluir que, necessariamente, toda pessoa por apresentar defeitos ou deficiências se sinta inferior. Há muita diferença entre a simples consciência da inferioridade e o modo de senti-la” (Sonnewend, 1962, p. 17).

Com relação à vida familiar, o autor diz que um de seus aspectos típicos “é a sua facilidade própria de gerar conflitos de sentimentos entre as pessoas e, sobretudo, no *interior do espírito infantil*” (Sonnewend, 1962, p. 18, grifos meus). Assim como Sonnewend, outros autores trataram da importância de se conhecer o meio no qual os alunos viviam, já que ele influenciaria a formação moral dos alunos. A partir dos seis anos de idade, com o início da escolarização primária, as crianças seriam cada vez mais retiradas da influência familiar, pela escola inicialmente, mas também pelas obras extraescolares e sociais.

Durkheim pretendia moralizar as paixões humanas porque, segundo ele, as paixões controladas tornariam a vida mais tolerável. Em relação às paixões, não se tratava de cultivá-las, mas sim de reprimi-las: “[...] na avaliação durkheimiana, as paixões humanas são apetites desmedidos e imoderados, desejos insaciáveis e sem limites, suportados que estão no que há de bicho no homem” (Fernandes, 1994, p. 76). Dessa forma, a criança era vista como o ser humano em estado bruto, um

bárbaro, que ainda não tinha sido lapidado pelo processo de moralização intrínseco à educação. Durante o processo de escolarização, a criança percorreria então um caminho que faria dela um adulto normal. A vida escolar faria com que ela adquirisse o “espírito da disciplina”, elemento importante da moralidade. O motor moral por excelência seria o espírito de sacrifício e de devotamento. Para tanto, seria preciso incentivar os indivíduos a perseguir os fins morais aos quais pudessem aderir, do contrário a nação poderia correr o risco de cair num estado de fraqueza moral, que ameaçaria a sua própria existência material.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Durkheim, é por meio da disciplina que se aprende a moderação do desejo, sem a qual o homem não poderia ser feliz. Graças à autoridade de que são revestidas, as regras morais têm força para barrar os desejos, as necessidades e os apetites quando eles se tornarem imoderados. A moral tem a função de limitar e conter. Mediante a disciplina, seria possível ensinar a criança a moderar os seus desejos, limitar os seus apetites e definir os objetivos de sua atividade; essa limitação seria condição para a sua felicidade e para a sua “saúde” moral. Quando as tendências pessoais são libertadas de todo comedimento, quando nada as limita, elas se tornam tirânicas e seu primeiro escravo é o próprio indivíduo que as experimenta. Dessa maneira, um dos principais poderes que deve ser desenvolvido pela educação é a atitude de

maestria para consigo mesmo. É preciso conter a si próprio e aprender a resistir a si próprio. A disciplina moral tem papel fundamental na formação do caráter e da personalidade. O que é mais essencial no caráter é a capacidade de autocontrole, é essa faculdade de conter, de inibir os impulsos. O autocontrole seria então como uma maestria de si que é forjada pela disciplina moral. A propósito disso, Heloísa Fernandes (1994, p. 84) apresenta a seguinte reflexão:

“Mas, quanto à subjetividade, não seria a disciplina uma violentação, uma diminuição do ser, uma mera polícia exterior e material cuja única utilidade seria a de impedir que certos atos sejam cometidos? Limitando e refreando os desejos, impedindo que se desenvolvam sem limites, não violentaria a constituição natural do homem, entravando seu livre desenvolvimento?”.

Durkheim pretendia criar uma ciência que fosse capaz de despertar nos homens o amor à pátria, sendo preciso estabelecer laços entre as crianças e a pátria. Contudo, o que houve na França foi a construção de um patriotismo “científico”, porque esses laços foram estabelecidos isolados da questão religiosa, que traz consigo a noção de fé e, com ela, a adesão completa do indivíduo ao desconhecido, àquilo que não se pode provar.

No Brasil, também era preciso desenvolver nas crianças o patriotismo, principalmente durante o governo militar, mas as crenças não deveriam ser somente dirigidas à pátria, eram também voltadas a Deus. Esta ambiguidade marca o caso brasileiro. Elemento principal da narra-

tiva do sagrado, a fé esteve presente na educação brasileira desde as suas origens, tendo os padres como os seus primeiros professores. Se educação e doutrinação caminharam juntas desde os primórdios, não seria simples a sua separação. Assim como a moral laica, defendida por Durkheim, a moral religiosa também é formada por um conjunto de comportamentos cuja principal função é garantir a coesão social do grupo. Para o governo militar, contar também com a moral religiosa e instituí-la no âmbito de uma disciplina escolar obrigatória representou a união de dois discursos a favor de uma mesma causa.

Assim, este texto buscou tecer uma análise acerca das formas de moralização exercidas na escola, como estas existiram em função das demandas que foram

impostas à instituição diante do desenvolvimento social, das questões políticas que atravessaram o período e que trouxeram mudanças significativas tanto na organização do trabalho docente, quanto nas relações pedagógicas construídas no espaço escolar e também na imagem dos professores e dos alunos e em sua visibilidade social. Se em 1884, como castigo, as crianças que não haviam sido suficientemente comportadas traziam na cintura um papel escrito “vadio, descuidado, desordeiro, comilão ou qualquer palavra que publicasse o vício, o defeito ou a culpa no educando” (Hildebrand, 1961), no período de democratização do ensino, o processo de moralização e de (com) formação das condutas tornou-se mais sofisticado na forma, mas ainda pagava tributo à sua origem.

## REFERÊNCIAS

- BERNARDES, J. M. "Conceituação sociológica da educação". *Revista do Professor*, jul.-set./1961, pp. 4-5.
- CARVALHO, M. M. C. de. *A escola e a República*. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- DURKHEIM, É. *L'évolution pédagogique en France*. Paris, PUF, 1990.
- DURKHEIM, É. *A educação moral*. Petrópolis, Vozes, 2008.
- FARIA FILHO, L. M. de. *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918)*. Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996.
- FARIA FILHO, L. M. de. "A instrução elementar no século XIX", in E. M. S. T. Lopes; C. G. Veiga; L. M. de Faria Filho (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, pp. 35-53.

- FERNANDES, H. R. *Sintoma social dominante e moralização infantil*. São Paulo, Edusp/  
Escuta, 1994.
- HILDEBRAND, A. "Conferência". *Revista do Professor*, out.-dez./1961, pp. 3-7.
- HILSDORF, M. L. S. "Mestra Benedita ensina primeiras letras em São Paulo (1828-1858)".  
*1º Seminário Docência, Memória e Gênero*. São Paulo, Plêiade, 1996, pp. 95-104.
- HILSDORF, M. L. S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo, Pioneira Thomson  
Learning, 2003.
- LELIÈVRE, C. "Les profs, l'école et la sexualité". *Revue Recherche et Formation*, n. 52. Paris,  
2006, pp. 71-7.
- LIPORONI, T. E. "Delinquência infanto-juvenil". *Revista do Professor*, mai./1964.
- REIS, S. B. dos. "Egoísmo e altruísmo". *Revista do Professor*, ago./1965.
- SILVA, K. N. da. *Do controle das paixões à maestria de si: um estudo acerca das práticas  
e das representações de moralização na escola pública paulista (1948-1978)*. Tese de  
doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.
- SKIDMORE, T. *Brasil: de Getúlio a Castelo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- SONNEWEND, P. "Mecanismos de ajustamento". *Revista do Professor*, ago.-set./1962,  
pp. 17-18.
- SOUZA, R. F. de. *Templos de civilização: um estudo sobre a implantação dos grupos  
escolares no estado de São Paulo (1890-1910)*. Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade  
de Educação da Universidade de São Paulo, 1996.
- SOUZA, O. de. "A pedagogia de Pestalozzi". *Revista do Professor*, jan.-mar./1963.

# **A educação no pensamento conservador-autoritário brasileiro das primeiras décadas do século XX: um exame do "intérprete do Brasil" Alberto Torres**

*Roni C. D. de Menezes*



Arte sobre foto de Yanlev/123RF

## resumo

Esta proposta de estudo busca historiar a emergência da modalidade de um discurso e de um projeto de intervenção gestados no interior de um campo simultaneamente conservador e autoritário que se desenha no Brasil a partir da década de 1910, privilegiando, nesse movimento, os diagnósticos e propostas relacionados à esfera educacional. Tal emergência é indissociada da produção escriturária do jurista, jornalista, político e pensador social fluminense Alberto Torres, priorizando as décadas de 1900 e 1910. Para a operacionalização do intento, além da revisão dos traços distintivos de seus postulados autoritário-conservadores face à tradição liberal então dominante no pensamento social brasileiro, propõe-se um exame da articulação dos assuntos educacionais em seu programa de modernização da sociedade nacional.

**Palavras-chave:** educação; Alberto Torres; conservadorismo; tradição liberal.

## abstract

*This study proposal seeks to describe the emergence of the modality of a discourse and an intervention project created within a simultaneously conservative and authoritarian field that took shape in Brazil from the 1910s onwards, privileging, in this movement, diagnoses and proposals related to the educational sphere. Such an emergency is inseparable from the writing production of Alberto Torres, a jurist, journalist, politician and social thinker from Rio de Janeiro, prioritizing the 1900s and 1910s. For the operationalization of the intention, in addition to reviewing the distinctive traits of his authoritarian-conservative postulates in light of the liberal tradition dominant at the time in Brazilian social thought, this article proposes an examination of the articulation of educational issues in his program of modernization of the country's society.*

**Keywords:** education; Alberto Torres; conservatism; liberal tradition.

# A

obra de Alberto Torres marca uma guinada importante no modo como o pensamento social brasileiro irá caracterizar o papel do liberalismo nos diagnósticos e proposições que se faziam a respeito do Estado, das instituições e da sociedade autóctones desde o século XIX. Marca um capítulo singular na maneira como a nacionalidade é assinalada, realizando um câmbio significativo das representações libe-

1 A atribuição da conotação “intérprete” não é consensual nas ciências sociais brasileiras, evidenciando fundamentação em critérios mais ou menos elásticos. De maneira bastante panorâmica, encontramos pelo menos quatro delineamentos distintos. O primeiro deles compreende os intérpretes de nossa nacionalidade a partir do pré-Modernismo até a década de 1940, quando se consolida o ensino universitário no país e, portanto, assiste-se à migração dos estudos de maior fôlego analítico do ensaísmo, não raras vezes ligado ao jornalismo, para os gabinetes e cátedras universitárias (Ricupero, 2005). O segundo se ancora na percepção de que os empreendimentos narrativos e analíticos interessados em explicar o Brasil remontam ao Império, especificamente a

ral-individualistas para aquelas mais próximas de uma concepção corporativa de sociedade. Esse reposicionamento da “questão nacional” efetuado por Torres atravessa o terreno da educação, implicando também o delineamento de formas próprias de transmissão do saber veiculadas pela escola.

O itinerário de interpelação de Torres, apresentado por parte da historiografia das nossas ciências sociais como um “intérprete do Brasil”<sup>1</sup>, abrange o perscrutamento dos

---

partir do final da década de 1860, momento em que as “letras nacionais” experimentam uma mudança em sua “literatura” com o influxo mais vigoroso das correntes de jaez científico em nosso meio, até o final do século XX, quando o esgotamento do Estado nacional desenvolvimentista (heterogêneo nas suas distintas balizas históricas, mas uma configuração com alguma regularidade desde a chamada Era Vargas) exige dos “intérpretes” novas explicações (Brandão, 2005). Uma terceira vertente os enxerga (os intérpretes) desde as agitações que matizam os anos 1920 até o final do século XX, adjudicando a

---

**RONI C. D. DE MENEZES** é professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

dois títulos de maior notoriedade do autor<sup>2</sup>, bem como de parte da literatura que se debruça sobre a emergência e consolidação do pensamento conservador-autoritário no país, incluindo aí estudos que privilegiam os elementos de fundo educacional que povoam os diagnósticos e propostas de modernização do Estado e sociedade brasileiros elaborados pelo autor em tela. Tal recorte da figura de Alberto Torres é efetuado tendo em vista a ruptura que promove em relação à tradição liberal que notabilizava os investimentos intelectuais de fundo sem dúvida de cariz filosófico, mas também psicológico, sociológico e/ou político (aqui compreendido numa acepção mais próxima à de uma ciência política *avant la lettre*, a qual, no caso de Torres, era permeada fortemente por componen-

tes das ciências jurídicas), encetados pelos homens de letras do Império e da transição deste para a República e, bastante em menor medida, já que tal característica não será suficientemente desenvolvida nesta investigação, outrossim pela ascendência que teve em relação a outros importantes nomes da nossa inteligência, como Oliveira Vianna e Azevedo Amaral.

A ruptura sinalizada há pouco pode ser percebida, como sugere Iglésias (2010), por outro traço peculiar do raciocínio de Torres, radicado na postura avessa aos mimetismos e transplantes culturais que nortearam a produção das gerações que o precederam. A “importação indiscriminada de todo um arsenal ideológico elaborado alhures e sem correspondência com a realidade” (Iglésias, 2010, p. 17) teria sido obstáculo, na leitura que Iglésias realiza de Torres, para que a jovem nação sul-americana pudesse se organizar em função de sua própria fisionomia.

---

esssa classificação temporal outra de caráter qualitativo, pela qual esses intelectuais figuraram como clássicos, rebeldes ou renegados (Pericás & Secco, 2014). E, por fim, o termo foi associado estreitamente aos intelectuais e homens políticos e de letras da fase “clássica” da produção do pensamento político e social brasileiro, entre as décadas de 1920 e 1940, abarcando as produções dos primeiros cientistas sociais profissionais do país que resultaram, de fato, em estudos de natureza sociológica (Botelho, 2010). Em algumas dessas classificações aparece Alberto Torres e, em outras, não. Acredita-se, no entanto, que em decorrência da reverberação das ideias de Torres, não somente na década de 1910, bem como nos decênios seguintes, e pelos investimentos inaugurais no campo da reflexão conservador-autoritária, o autor integra uma tradição de nosso pensamento social e político, de matiz ensaístico, que se debruça sobre nossa formação histórico-social e busca alinhar diagnósticos e propostas de reformulação dos ingredientes que cimentavam nossa coesão social, política e institucional.

2 São eles: *O problema nacional brasileiro*, publicado em 1912, resultante da reunião de diversos artigos vindos à lume originalmente no *Jornal do Comércio* (Rio de Janeiro) no mesmo ano, e de um discurso proferido na sede do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; e *A organização nacional*, de 1914, composto de artigos estampados anteriormente no jornal *Gazeta de Notícias* (Rio de Janeiro) entre fins de 1910 e início de 1911.

## ALBERTO TORRES: NOTA BIOGRÁFICA

O jurista, político, jornalista e escritor Alberto Seixas Martins Torres nasceu em Porto de Caixas, município de São João de Itaboraí, na então província do Rio de Janeiro, em 26 de novembro de 1865. Oriundo de família pertencente à elite agrária – seu pai, Manoel Martins Torres, além de proprietário de terras, também fora juiz de direito, atuando na política fluminense e, já com a República, eleito senador (Pinho, 2007, p. 17) –, Alberto Torres recebeu cuidados com a instrução muito similares àqueles dispensados às crianças

das parcelas mais ilustradas da população da época, tendo concluído sua formação secundária, por exemplo, no Colégio Menezes Vieira, prestigioso estabelecimento escolar da capital do país e reconhecido pelo seu currículo atualizado e métodos de ensino, materiais e infraestrutura sintonizados com a pedagogia moderna (Bastos, 1999). Conseguiu ingressar com apenas 15 anos de idade, em 1880, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, para isso tendo conseguido autorização especial do imperador. Todavia, abandonou o curso de Medicina<sup>3</sup> e se matriculou, em 1882, na Faculdade de Direito de São Paulo, quando se envolve ativamente com as agitações políticas do período, demonstrando nítida inclinação abolicionista e republicana. Na capital paulista, nessa primeira metade da década de 1880, chegou, com outros colegas, entre eles Luiz Murat, Gaspar da Silva e Xavier de Toledo, a fundar uma associação de cunho abolicionista, o Centro Abolicionista de São Paulo, além de ajudar a fundar também um periódico, o *Jornal da Tarde*, participar da redação de um deles, *A República*, e colaborar com outros três: *A Ideia*, *O Constitucional* e *Diário Popular* (Simões, 1979, p. 273). Em 1885, contudo, transferiu-se para o curso de Recife. Depois de se tornar bacharel, retorna ao Rio de Janeiro e passa a exercer a advocacia, dando continuidade

à agitação das bandeiras abolicionista e republicana. Com a promulgação da República, entra para a vida parlamentar, tendo sido eleito deputado estadual pelo Rio de Janeiro em 1892. No ano seguinte é eleito para a Câmara de Deputados. Em 1896, nomeado pelo presidente Prudente de Moraes, assume o Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. Eleito para a presidência do estado do Rio de Janeiro, toma posse em dezembro de 1897, permanecendo no cargo até o mesmo mês de 1900. Em seguida, é nomeado ministro do Supremo Tribunal Federal, onde permanecerá até 1907, licenciando-se por motivo de saúde. Falece em 29 de março de 1917, em consequência de um câncer (Simões, 1979, pp. 274-7).

Data do término de sua carreira na magistratura, no parlamento e na administração pública a publicação de seus títulos literários de maior envergadura. Em 1910 publica *Vers la paix*, sobre política e direito internacional; no ano seguinte começa a escrever para o jornal *Gazeta de Notícias*, do Rio de Janeiro, sob o título “À margem de um manifesto”, artigos que seriam incorporados, depois, em 1914, no seu livro *A organização nacional*; de modo semelhante, publica no *Jornal do Comércio*, da capital federal, artigos que mais tarde, também em 1914, vieram a integrar *O problema nacional brasileiro*, livro que, ao lado de *A organização nacional*, consistiram em seus escritos mais importantes. Em 1913 publica *Le problème mondial*. Nos anos de 1915 e 1916 estampa uma série de ensaios no jornal *O Estado de S. Paulo* e, um ano antes do seu falecimento, publica *As fontes da vida no Brasil* (Simões, 1979, pp. 276-7).

3 A bibliografia sobre Alberto Torres é lacunar e imprecisa acerca das causas e do momento exato em que ocorre a interrupção dos estudos na Faculdade de Medicina, variando a informação sobre a desistência desde o primeiro ano, sem que fossem prestados os exames, até o terceiro ano, portanto, no mesmo momento em que ingressa na Academia de Direito de São Paulo. A propósito, ver Simões (1979, p. 273).

## ALBERTO TORRES E O PENSAMENTO CONSERVADOR-AUTORITÁRIO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Quando nos debruçamos sobre as últimas décadas do século XIX, especialmente os anos que decorrem do final da Guerra do Paraguai até o encerramento da centúria, observa-se a presença marcante das concepções liberais no pensamento social e político brasileiro<sup>4</sup>. Boa parte daquela que ficou conhecida como a “Geração de 70” (Alonso, 2002; Menezes, 2011) esgrimiu sua crítica social política apoiada ou informada pelo corolário liberal que passa, com variações programáticas, mas também difusas, a depender dos repertórios dos quais provém, a pautar a agenda reformista que se espalhava pela América Latina desde o duro trabalho de construção dos Estados nacionais, na esteira do desfecho dos processos de independência no subcontinente (Caruso & Vera, 2005; Caruso, 2010; Cucuzza, 2013). Con quanto não se possa estabelecer uma inter-relação automática entre os matizes do ideário liberal concebido e veiculado pelos homens de letras do período e o modo como comparece na orientação da política econô-

mica dos aparatos estatais, a última década do século XIX e os primeiros anos do século seguinte assinalam, não apenas no Brasil, mas em outros países latino-americanos, como Uruguai, Argentina e Colômbia, a irrupção, em determinadas circunstâncias à moda de concorrência e noutras hibridizada com o corolário liberal, de um pensamento conservador e autoritário que assinala, senão nitidamente, pelos menos em seus contornos, a implementação de uma “leitura” das estruturas fundantes da nacionalidade em outras chaves, associadas, no que respeita ao seu horizonte pragmático, à tentativa de formular soluções para o desenvolvimento e a “organização” nacionais em sintonia com a reelaboração dos papéis dos distintos grupos e categorias que compunham o tecido social.

Se é fato que, no caso brasileiro, a sistematização de tal pensamento autoritário irá se processar nos anos finais da década 1920 ou até de 1930 em diante, a noção da emergência dessa nova perspectiva de análise remonta aos anos 1910. A respeito dessa baliza, a literatura sociológica tem atestado a participação efetiva de Alberto Torres como precursor do pensamento social e político conservador-autoritário brasileiro, tornando-se referência imprescindível para as reflexões elaboradas posteriormente por intelectuais representantes desse campo conservador-autoritário, como Oliveira Vianna, Azevedo do Amaral, Francisco Campos e Alceu Amoroso Lima, entre outros. A atuação de Alberto Torres assume pronunciada relevância pelo fato de que materializa uma das muitas formas de descontentamento com os rumos tomados pela República instalada em 1889. Embora não sejam raros os trabalhos que busquem abranger a insurgência das vozes que contestavam a política dos diversos

4 Aqui se faz necessário apontar que, dadas a imprecisão e frágil sistematização da ciência política e das ciências sociais no Brasil, aliadas ao grau relativamente pouco consolidado de autonomização das instituições educacionais e de cultura no país, em mais larga medida imbricadas com as engrenagens do mundo da grande política, o exercício intelectual de apropriação e elaboração do corolário liberal no Brasil se vinculou de modo muito próximo com as necessidades impostas ou sugeridas pelas diáatribes políticas carentes, o que resultou num processo de filtragem e acomodação das ideias liberais em consonância com os propósitos dos agentes político-intelectuais. Essa noção encontra respaldo, especialmente, na formulação de Alonso (2002).

governos republicanos antes da década de 1920, instalou-se um recorte na periodização do pensamento social e político brasileiro que privilegia o olhar para as iniciativas, publicações e ação dos sujeitos denunciadores do desgaste e insuficiência da estrutura oligárquica da chamada “República Velha” ocorridas a partir do início dos anos 1920. Nesse aspecto, Alberto Torres representa uma dissonância face ao corolário liberal que presidira, inclusive, parte expressiva da propaganda republicana nos idos de 1870 e 1880 e, depois de implantado o novo regime, também a configuração econômica, política e institucional dos diversos governos republicanos que sobrevieram na sequência.

Um dos marcos distintivos da tradição de pensamento da qual Alberto Torres é precursor é que ela se constituiu fundamentalmente orientada para a ação política, com o intuito manifesto de influir nos acontecimentos. Como assinalou Lamounier (1977, p. 371):

“O objetivo de persuadir as elites políticas e culturais da época é visível na própria estrutura narrativa, que invariavelmente se inicia com amplas reflexões histórico-sociológicas sobre a formação colonial do país, estende-se no diagnóstico do presente – no caso, a República Velha – e culmina na proposição de algum modelo alternativo de organização político-institucional”<sup>5</sup>.

Ela, a tradição de pensamento a que nos referimos acima, reverbera uma inflexão anti-liberal que se origina na Europa e que se espalha por outras partes do globo, procurando, no caso brasileiro e no domínio estrito dos seus enunciadores, ganhar prosélitos dentro a elite cultural. Na esteira desse processo, o pensamento social e político autoritário apresenta outro traço relevante: malgrado a ancoragem e as alianças com setores ligados à Igreja Católica, ele aprofunda e vulgariza a relevância da ciência e da técnica, como ingredientes indispensáveis da configuração da vida moderna burguesa e bases sobre as quais devem repousar quaisquer projetos de regeneração social – para me valer de um termo usual da Primeira República – e de desenvolvimento nacional.

No caso de Alberto Torres, o histórico de militância no republicanismo de corte abolicionista “nos tempos da propaganda”<sup>6</sup> impregnou a reflexão que promoveu sobre a sociedade, a organização nacional e os entraves que se interpunham ao desenvolvimento do país. Isso se depreende da permanência de um traço do positivismo comtiano, as ideias de ordem e progresso, no tipo de pensamento que ganha contornos mais elaborados já na década final de sua vida, momento em que vêm a lume seus principais trabalhos.

Tal como alguns dos intelectuais da tradição autoritária que lhe seguirão – e, em certa medida, com alguma proximi-

5 Estamos de acordo com o mesmo Lamounier (1977, p. 372) quando enfatiza que a busca exaustiva por uma coerência no interior do pensamento social político-autoritário é tarefa árdua e, acrescentamos particularmente, talvez infrutífera, em decorrência das muitas irregularidades não apenas entre aqueles identificados com tal tradição, mas, outrossim, na apropriação do repertório e sua sistematização no interior de cada uma das obras.

6 A expressão “nos tempos da propaganda” é comumente usada pela historiografia para demarcar o período que começa com a publicação do *Manifesto Republicano*, em 3 de dezembro de 1870, e se encerra com a proclamação da República, em 15 de novembro de 1889. A propósito, ver Menezes (2018).

dade também com referenciais exarados por alguns dos homens de letras coetâneos legatários do liberalismo reformista, como Manoel Bomfim e José Veríssimo – Alberto Torres evoca um modelo civilizatório fincado no que entende serem as raízes da formação histórica brasileira, engendrando, dessa forma, um nacionalismo, já em voga na primeira década do século XX, mas que se traduzia, além de um diagnóstico, por uma proposta que contribuísse para a organização, segundo padrões que estruturam os grupos sociais em categorias não absolutamente rígidas, mas com elevado grau de especialização entre si, da “república social brasileira”.

Assim, o nacionalismo torriano irá se expressar por um acentuado anti-imperialismo e anticosmopolitismo, recheado de invectivas contra o individualismo liberal, agente deletério que solapava os nexos de coesão solidária que deveriam presidir as relações dos sujeitos no interior do Estado-nação, avesso, por fim, à noção de democracia liberal herdada do século XIX de algumas das potências estrangeiras. Ao mesmo tempo, o pensamento social e político de Alberto Torres não deixou de condenar a perspectiva coletivista baseada nas correntes de matiz socialista, a qual, tanto quanto o individualismo liberal, não coadunaria com os legítimos interesses e necessidades da sociedade nacional.

“O socialismo, propagado entre operários [comenta, a essa altura, sobre a agenda reivindicatória do proletariado urbano brasileiro], tomou a feição dos programas radicais europeus, ampliado até a aspiração do poder; e, de outros lados, a questão do proletariado apresentou-se, aqui, com

o mesmo aspecto que lhe empresta, nos centros europeus, o conflito do capital com o trabalho. Assim encarado, com descabido exagero, pôs-se à margem o grande e vital problema das populações rurais e urbanas que não são nem capitalistas nem proletárias, e cujos interesses não se apresentam com o aspecto de conflitos entre o capital e o trabalho” (Torres, 1982b, p. 14).

Diante dos temores face ao avanço do socialismo e da recusa do modelo democrático-liberal, e ainda do cenário que se desenhava com as tensões frequentes provocadas pela política econômica das potências imperialistas, Torres defende uma alternativa capitalista autóctone, acenando para a “necessidade de um Estado nacional ultracentralizado, autonomizado e fortalecido em relação ao cenário internacional, revestido de uma grande autoridade a prescrever uma sociedade de pequenos proprietários” (Freitas, 1993, p. 56). A república social, portanto, não apenas se afastava dos valores urbanos cosmopolitas – que ressoavam, confrontados com sua experiência particular, os valores e a estética da *belle époque* de uma capital federal ansiosa em compartilhar dos signos civilizados dos centros urbanos mais prestigiosos da Europa – mas igualmente realizava a apologia do Brasil campestre. Ganha força, com Torres, a propugnação, na dimensão prática e no delineamento de um posicionamento reflexivo, a bandeira da intervenção estatal que reorganizasse as capacidades produtivas da nação. Nesse aspecto, procuraremos desenvolver panoramicamente, na sequência, as linhas mestras da concepção educacional de Alberto Torres e, como desdobramento dessa operação,

propor um sumário das funções dos atores políticos e sociais no domínio da educação, das finalidades esperadas da reorganização das políticas de ensino e do papel jogado pelo nacional-ruralismo em seu projeto de reforma do Estado e da nação.

## A EDUCAÇÃO NOS PROJETOS DE REFORMA DO BRASIL DE ALBERTO TORRES

Em Alberto Torres a dimensão educacional se prende a duas ideias: 1) a exigência da incorporação do povo à nação e 2) a insuficiência do povo para o exercício da cidadania (Rocha, 2004, p. 18). Segundo tal enquadramento, a educação, como outras áreas imprescindíveis para o planejamento político e social, apresenta-se como terreno em que o Estado deve exercer sua primazia. Aliás, tal noção de planejamento político e social, que aparece na produção torriana expressa pelos termos “direção e orientação”, são verdadeiros *leitmotivs* que estruturam suas duas obras de maior vigor (*O problema nacional brasileiro* e *A organização nacional*):

“Somos um país sem direção política e sem orientação social e econômica. Este é o espírito que cumpre criar. O patriotismo sem bússola, a ciência sem síntese, as letras sem ideal, a economia sem solidariedade, as finanças sem continuidade, a educação sem sistema, o trabalho e a produção sem harmonia e sem apoio atuam como elementos contrários e desconexos, destroem-se reciprocamente, e os egoísmos e interesses ilegítimos florescem, sobre a ruína da vida comum” (Torres, 1982b, p. 28, grifos meus).

Escandindo esse enquadre, a educação, a ser implementada pelo Estado (aparato) – aqui a tônica do centralismo administrativo não assume o tom que aparece em outros expoentes do pensamento autoritário, especialmente depois dos anos 1930 –, integra-se, antes, num programa mais vasto e que prepara o ideal de país que ressalta de seu projeto de transformação política e social, na medida em que a própria formação do Estado e da sociedade

“[...] hão de organizar-se, reciprocamente, por um processo mútuo de formação e de educação. Educação pela consciência e pelo exercício, o que vale dizer por um programa, isto é, por uma política: eis o meio de transsubstanciar este gigante desagregado em uma nacionalidade” (Torres, 1982b, p. 6).

De modo prático, qual a natureza assumida e quais as ferramentas lançadas mão pela intervenção educacional propugnada por Torres para subsidiar seu desiderato de mudança política e social?

Como outros “intérpretes” do país, Alberto Torres não logrou formular explicitamente uma política educacional, pelo menos não segundo cânones pedagógicos. Tanto em *A organização nacional* quanto em *O problema brasileiro*, a educação ocupou lugar subsidiário no temário que elege para sopesar a formação social e política brasileira e os desafios que se lhe opunham no início da centúria vintista. Não localizamos nessas obras explicações para os desajustes da sociedade alicerçados nomeadamente na incipiente e/ou insucessos do ensino. O que no mais das vezes se encontra nos escritos de Torres são tentativas de diagnóstico aliadas

a conjuntos de propostas que atendiam a uma ação política, ação que visava a potencializar o desenvolvimento das forças econômicas. Será de acordo, pois, com o amálgama entre a análise socio-histórica e a postulação de uma plataforma pragmática que a educação cumprirá seu papel, no entrecruzamento entre a constituição de um perfil de tipo moral e de uma ética laboriosa.

O antagonismo em relação ao individualismo de tintas liberais ajuda a compreender a mobilização da educação em seu projeto regeneracionista. Aqui reside uma diferença de fundo: o rechaço do individualismo liberal que triunfava em algumas das sociedades do capitalismo avançado não implicava a recusa de uma formação sólida que gerasse o que Torres (1982b, p. 53) denominava de “individualidades capazes”. Tais individualidades deveriam receber atenção especial do Estado, não a fim, como se poderia supor numa primeira análise, de que com isso se escalonasse o tecido, hierarquizando-o em razão de *status* intelectual. O desiderato a que se vinculava a “correta” educação preconizada por Alberto Torres correspondia, em sentido lato, à concretização da unidade nacional, assentada, por sua vez, na viabilização daquilo que as promessas republicanas não conseguiram cumprir: uma refundação da nacionalidade por intermédio do enraizamento de padrões morais que ressoassem dos ingredientes que caracterizavam a formação social e histórica brasileira e que, por tal consonância, estivessem mais bem ajustados às necessidades sociais, econômicas, políticas e culturais de sua população (Torres, 1982b). Tal refundação

implicava uma vigorosa dissensão face ao que o individualismo liberal prometia, pois guardava relação com ideais de homogeneização social. Nessa seara é possível vislumbrar a entrada em cena da educação. Embora não descreva detalhadamente como isso seria alcançado, permeia o crivo torriano, de maneira dispersa, o entendimento de que, “a partir do momento em que o Estado e o governo organizassem um processo de educação para toda a população, esclarecendo os fundamentos reais da ‘vida nacional e suas causas íntimas e profundas’” (Rezende, 2000, p. 45), consolidar-se-ia o caráter do povo (Torres, 1982a, p. 86).

Emblemático anotar que, para Alberto Torres, no Brasil de seu tempo não existiria povo – urgia, para ele, criá-lo –, mas, sim, classes. Estas eram vistas como uma ameaça de desordem e conflito social, pois os interesses que as guiam eram de natureza particularista, não convergindo para a coesão nacional. Tal coesão, necessário distinguir, não figurava como radicalmente de caráter econômico, político e social, dado que tal nível de igualitarismo não se mostrava alcançável e tampouco desejável para o autor. Ela pressupunha, por seu turno, uma “harmonização e homogeneização [...] de valores cívicos e patrióticos” (Rezende, 2000, p. 45).

Afirmou-se há pouco que Alberto Torres não obteve êxito em elaborar inequivocamente uma política educacional. O livro *A organização nacional* até previa, em conformidade com os objetivos iniciais, consagrar uma parte específica ao tema da educação, intitulada “Instrução”. Todavia, nem esta, que seria a segunda parte, nem a terceira, a ser chamada “Economia”,

materializaram-se. Ainda assim, na referida obra, Torres fez constar seu esforço de revisão da Constituição republicana de 1891, a qual, apoiada fundamentalmente em princípios colhidos alhures e em desconcerto com nossas singularidades, configurava-se como óbice “à orientação do processo político brasileiro e à atuação do governo e do Estado” (Rezende, 2000, p. 55). No que tange diretamente ao ensino e à educação, Torres chegou a estabelecer algumas disposições, a fim de serem insertas no artigo 86 da Seção II – Declaração de direitos, do Título V – Dos cidadãos brasileiros, da Constituição de 1891:

“§ 7º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 8º O ensino primário e o profissional agrícola, no campo, serão gratuitos, sendo condição do exercício dos direitos políticos e civis a posse de um título de habilitação pelas escolas primárias e o exercício de uma profissão, com a necessária habilitação técnica. Nenhum indivíduo será declarado maior, para os efeitos da capacidade física e mental, sem que satisfaça os requisitos deste artigo.

§ 9º Todo cidadão tem direito aos meios de trabalho, de educação e de cultura, competindo ao Poder Público supri-los, de acordo com as aptidões demonstradas.

§ 10º Os governos das províncias e o federal promoverão a educação gratuita, até os cursos superiores, dos brasileiros que demonstrarem capacidade” (Torres, 1982b, pp. 274 e segs.).

Esse pequeno recorte da revisão constitucional proposta por Alberto Torres

aparece atrelado, ainda no mesmo título – *A organização nacional* –, ao direcionamento impelido à educação naquilo que concernia à nossa singularidade nacional. Essa poderia ser vista, no plano econômico, na reafirmação do nosso “destino agrícola”, justificado em função da própria história e geografia do país.

“Num país vasto, a maioria das populações deve ser de agricultores. Se nosso povo, como aliás o de quase todos os países, evita, atualmente, o campo e procura as cidades, e se a causa desse êxodo se manifesta, entre nós, como uma verdadeira repugnância pelo trabalho rural, é que as condições econômicas e sociais da vida agrícola repelem os habitantes, sem educação apropriada para amá-la e para exercê-la, em meio e terras não estudados” (Torres, 1982b, p. 172).

Simultaneamente, um ensino mais conscientioso quanto à nossa “índole agrária”, contrariando uma educação sobrejamente revestida de verniz bacharelesco, poderia atuar no intuito de impedir um movimento que já se fazia sentir de modo mais intenso desde o final do século XIX e que, na visão do autor, representava disfunção de nossas potencialidades econômicas e grave fator de apreensão social. Trata-se do êxodo rural, o qual poderia ser combatido fornecendo uma instrução ao homem do campo que lhe possibilitasse extrair da terra o melhor proveito.

“Nunca tivemos política econômica, educação econômica, formação de espírito industrial, trabalho de propaganda e de estímulo para a aplicação das atividades.

Organizamos, pelo contrário, uma ‘instrução pública’, que, da escola primária às academias, não é senão um sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo” (Torres, 1982a, p. 158).

Imerso no agudo debate das duas primeiras décadas republicanas que opõe a alternativa industrialista à ruralista, Alberto Torres, coerente com sua noção de ordem e alinhavando sua concepção de progresso à observância daquela que seria a vocação econômica genuína do país e de sua gente, formula um modelo econômico lastreado na agricultura, em que as unidades produtivas se organizam no formato de pequenas propriedades.

“O Brasil, exatamente porque é um país tropical e equatorial, pobre em muitas regiões, e onde a terra e o clima carecem, quase geralmente, de elementos necessários às culturas europeias, deve ser um país agrícola, não no sentido ianque, de país de vastas propriedades e fazendas-modelo, mas no de nação de pequenos proprietários remediados, vivendo na infinitude de produtos da nossa terra, de excelente valor nutritivo para seu clima...” (Torres, 1982b, p. 153).

A despeito de um aparente igualitarismo contido na disposição de reformulação da ordem fundiária brasileira, a análise torriana repõe – e acentua – alguns dos axiomas típicos dos finais do século XIX e princípios do XX (que, guardadas algumas diferenças, originam-se do período ilustrado): o de que o aperfeiçoamento da sociedade decorre fundamen-

talmente da tomada de direção das instituições políticas por uma elite intelectual esclarecida. Como frisa Freitas (1993, p. 72), Alberto Torres concebe a educação informado pelos atravessamentos operados nesse campo pelas ideias higienistas, as quais, entre outros aspectos, estabelecem uma relação de reciprocidade entre universalização do ensino e regeneração nacional. Daí decorre que, “como objeto de ‘salvação’, o brasileiro ‘inferior’ deveria ser afastado do perigo extrínseco – a ideologia, e do perigo intrínseco, que seria sua própria ‘selvageria’” (Freitas, 1993, p. 72). Os desígnios atribuídos às elites esclarecidas decorriam, assim, de uma simplificação que estabelecia equivalência entre os portadores de um saber racional – e acreditamos, também, para Torres, de uma consciência do fluxo da história (ou seja, os intelectuais) – e o exercício do poder, da mesma maneira como indicava correspondência entre a “limpeza”, estado almejado pelos esforços de regeneração, e o “limpo”, isto é, os sujeitos que encarnavam o espectro modelar da mudança. A partir dessas correlações, Torres, em sintonia com sua verve nacionalista, tratou de trazer a tais “portadores da razão” a necessidade de romper com sua imagem especular, advinda do impulso em querer reproduzir em solo americano os referenciais europeus em prol do que entendia ser uma missão: regenerar o país.

A defesa do nacional-ruralismo encontra aí lugar fértil para a pregação regeneracionista de Alberto Torres, tanto por indicar às elites um caminho para realizar sua missão de “salvação nacional”, já que a vocação agrícola estaria em conformidade com os pilares fundantes da

nossa nacionalidade, bem como porque, no domínio da educação, significava uma preocupação com o desenvolvimento de potencialidades produtivas e que forneciam amparo e resistência às vicissitudes de um Brasil crescentemente urbano, já caótico, conforme a lente de Alberto

Torres naqueles dois primeiros decênios do século XX, contaminado pelo individualismo liberal dissoluto dos liames de solidariedade nacional e pela прédica socialista, tanto estrangeira quanto o corolário liberal, e fator de desassossego da ordem.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, A. *Ideias em movimento: a geração de 1870 na crise do Brasil-Império*. São Paulo, Paz & Terra, 2002.
- ALMEIDA, R. G. "A política de educação de Alberto Torres". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 5, nov./1944, pp. 212-20.
- BASTOS, M. H. C. "Menezes Vieira e Rui Barbosa: parceiros no projeto de modernização da educação brasileira", in L. M. Faria Filho (org.). *Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes de investigação*. Belo Horizonte, HG Edições, 1999, pp. 45-68.
- BOTELHO, A. "Passado e futuro das interpretações do país". *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*, vol. 22, n. 1. 2010, pp. 47-66.
- BRANDÃO, G. M. "Linhagens do pensamento político brasileiro". *Dados – Revista de Ciências Sociais*, vol. 48, n. 2. Rio de Janeiro, 2005, pp. 231-69.
- CARUSO, M. "Latin American independence: education and the invention of new polities". *Paedagogica Historica*, vol. 4, n. 4. August 2010, pp. 409-17.
- CARUSO, M.; VERA, E. R. "Pluralizing meanings: the monitorial system of education in Latin America in the early nineteenth century". *Paedagogica Historica*, 41. 2005, pp. 645-54.
- CUCUZZA, H. R. "Independencias, repúblicas y educación en América Latina: las ilusiones de la escuela como máquina de vapor", in C. M. C. Alves; A. C. V. Mignot (orgs.). *História e historiografia da educação ibero-americana: projetos, sujeitos e práticas*. Rio de Janeiro, Quartet Editora, 2012, pp. 43-68.
- FREITAS, M. C. de. "A educação como tema do pensamento autoritário no Brasil". *Perspectiva*, vol. 11, n. 20. Florianópolis, UFSC/CED/NUP, 1993, pp. 53-86.

- IGLÉSIAS, F. "Alberto Torres", in F. Iglésias. *História & literatura: ensaio para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo, Perspectiva, 2010, pp. 15-38.
- LAMOUNIER, B. "Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República: uma interpretação", in B. Fausto (org.). *História geral da civilização brasileira: o Brasil Republicano*. Tomo III, vol. 9 – Sociedade e instituições. São Paulo, Difel, 1977, pp. 371-404.
- MENEZES, R. C. D. de. *Reverberações do debate decadência/atraso em Portugal e no Brasil em fins do Oitocentos: histórias conectadas*. Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.
- MENEZES, R. C. D. de. *A constituição de uma sociabilidade republicana paulista nos tempos da propaganda (1876-1885)*. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018 (e-book).
- MONARCHA, C. *A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil – séculos XIX e XX)* [recurso eletrônico]. Uberlândia, Edufu, 2019.
- PERICÁS, L. B.; SECCO, L. (orgs.). *Intérpretes do Brasil: clássicos, rebeldes e renegados*. São Paulo, Boitempo, 2014.
- PINHO, S. O. C. de. *Alberto Torres: uma obra, várias leituras*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.
- RICUPERO, B. *Sete lições sobre as interpretações do Brasil*. São Paulo, Alameda Casa Editorial, 2008.
- REZENDE, M. J. "Organização, coordenação e mudança social em Alberto Torres". *Estudos de Sociologia*, n. 8. 2000, pp. 35-58.
- ROCHA, M. B. M. da. *Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Campinas/Brasília, Autores Associados/Plano, 2004.
- SIMÕES, T. *Repensando Alberto Torres. O pensamento político de Alberto Torres*. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1978.
- TORRES, A. *O problema nacional brasileiro: introdução a um programa de organização nacional*. 4ª ed. São Paulo/Brasília, Nacional/Editora UnB, 1982a.
- TORRES, A. *A organização nacional: introdução a um programa de organização nacional*. 4ª ed. São Paulo/Brasília, Nacional/Editora UnB, 1982b.

**textos**



# Machado de Assis e a quimera da originalidade

*Cleber Vinicius do Amaral Felipe  
Jean Pierre Chauvin*

*“In ne faut pas qu'il y ait trop d'imagination dans nos conversations ni dans nos écrits”*  
(La Bruyère)<sup>1</sup>.

## MEDIOCRIEDE

U

ma das premissas recorrentes na ficção machadiana está na concepção orgulhosamente mediana do mundo, por parte de suas personagens. Esse modo pretensioso (e acahnado) como elas enxergam a si mesmas e as demais pode ser detectado na maneira como protagonistas e coadjuvantes pensam, agem e falam. Em princípio, poderíamos

<sup>1</sup> “Não é necessária tanta imaginação à nossa conversação, tampouco aos nossos escritos” (La Bruyère – tradução nossa).

**CLEBER VINICIUS DO AMARAL FELIPE**  
é professor do Instituto de História  
da Universidade Federal de Uberlândia.

**JEAN PIERRE CHAUVIN** é professor  
da Escola de Comunicações e Artes  
da Universidade de São Paulo.

averiguar como a mediocridade constitui o *éthos* de alguns seres previsíveis, que pretendiam converter o senso comum em ensinamento moral, e transformar os clichês em pretensos aforismos filosóficos. Também seria produtivo mostrar que a consciência da mediocridade quase nunca está ao alcance das personagens, mas secunda o juízo e o discernimento do leitor.

É provável que, quanto mais amplie a leitura de sua obra, mais o leitor se aperceba de que a mediania não reside apenas no modo como esses seres de papel atuam e interagem, mas na forma tacanha com que objetivam o êxito financeiro, a glória pessoal ou a conquista amorosa. Nesse sentido, seria mais adequado propormos dois graus de mediocridade nas narrativas de Machado. No primeiro nível, encontram-se as personagens medianas, que agem mais ou menos de acordo com o *script* reiterado pela sociedade arrivista e empoada do Segundo Império; no patamar inferior, aglutinam-se figuras oportunistas e simuladas que, pretendendo soar de modo grandiloquente, reforçam a condição inframediana em que coexistem com as outras. João Cezar de Castro Rocha (2013, p. 158) observou com acurácia que os narradores de Machado deixavam ver ressalvas à “erudição de otiva, típica dos medalhões da vida literária”. Essa operação também pode se refletir na falta de repertório do leitor, uma vez que: “Se o público desconhece a referência literária, a ironia se perde, pois ela é uma potência de sentido que demanda o concurso do ouvinte ou do leitor para se atualizar” (Rocha, 2013, p. 164).

Arremedo debochado de *O príncipe*<sup>2</sup>, em “Teoria do medalhão”<sup>3</sup> o diálogo é capitaneado pelo pai de Janjão, sujeito que rege quase todas as falas e silêncios. Conservador

das tradições, o medalhão se dirige ao filho perto da meia-noite, como se se tratasse de um rito de passagem, uma certificação de que o rapaz ingressaria com êxito no território pragmático do mundo adulto. Nada seria mais condizente com a inépcia detectada no próprio filho que, inibido pela autoridade e pela suposta sabedoria paterna, não esboçasse qualquer resistência ou forma de contestação frente aos aconselhamentos do avesso que recebe na véspera da sua maioridade. Ora, um dos paradoxos sugeridos pelo enredo é que cabe ao pai *ensinar* ao filho como (não) se emancipar, não cultivar ideias próprias.

Ao terminar o conto, o leitor se sentirá tentado a aproximar o diálogo entre pai e filho do que vai n’*O Príncipe*, de Maquiavel, publicado com três séculos de antecedência. Ora, os problemas começam quando nos deixamos levar pela falsa equivalência (induzida pelo pai) entre a conversação doméstica e o tratado afiliado aos espelhos de príncipes, que circularam entre os séculos XV e XVIII<sup>4</sup>. Repare-se que a analogia forçada entre a conversa e a obra do filósofo admite pelo menos duas interpretações: (1) o pai de Janjão teria lido e compreendido os ensinamentos de Maquiavel, acreditando piamente que o aconselhamento dado ao filho seria uma versão miniaturizada de *O príncipe*; (2) o pai de Janjão ignoraria o

2 Lê-se no capítulo XVI de *O príncipe*: “[...] digo que seria vantajoso ser considerado liberal. Entretanto, se usada de modo a trazer-lhe reputação, a liberalidade causará transtornos ao príncipe; isso porque, se empregada de maneira virtuosa e na medida certa, ela não será reconhecida como tal e não o poupará da pecha de avarento” (Maquiavel, 2021, p. 99).

3 Publicado na *Gazeta de Notícias* em 1881, um ano antes de ser incluído na coletânea *Papéis avulsos*.

4 Sobre os espelhos de príncipes, sugere-se a leitura de João Adolfo Hansen (2002) e Michel Senellart (2006).

alcance da reflexão de Maquiavel e tentava estabelecer uma falsa equivalência entre a conversação doméstica, repleta de lugares-comuns, e o tratado sobre conduta política.

Ingenuidade de um pai preocupado com o futuro do filho? Ou mascaramento cínico do medalhão, que se gaba da posição social que ocupa? Num e outro caso, o enunciado parece ter sido concebido como uma paródia de diálogos entre mestre e pupilo, com que Machado evocava a tradição greco-latina; mas também a tratadística política que circulou do século XV em diante. O tom adotado pelo pai é de advertência – não em sentido edificante, mas como cláusula para o encobrimento dos vícios<sup>5</sup> e o achamento das virtudes<sup>6</sup> do herdeiro. De certa forma, a mediania recomendada pelo pai é confundida com virtude. Dado que nos permite reconstituir duas instâncias narrativas: uma, embutida no plano do significante, expressa de maneira leviana pelo protagonista; a outra, no âmbito semântico, cuja decifração estaria a cargo do leitor. Maria Nazaré Lins Soares (1968, p. 3) notou que:

“Dentre os vícios, desvios, falhas do caráter que Machado de Assis criticou nos humanos através de sua obra, um dos mais acerbamente invectivados foi o esforço de

viver segundo as aparências, a não coincidência da pessoa consigo mesma, a inadequação do sujeito à realidade de sua situação [...]. No plano da linguagem, os signos linguísticos de que fazem uso padecem da mesma incorrespondência entre seus elementos constituintes [...] uma expressão em que o significante não corresponde por fossilização ou hipertrofia à intenção de significado que a ele se vincula”.

Para além da referência a *O príncipe*, às linhas finais do conto, é possível que “Teoria do medalhão” tenha se inspirado num dos panfletos legados por Jonathan Swift (1999), intitulado “Carta a um jovem gentil-homem”, escrito em 1720. A missiva recomendava diversos cuidados com o estilo a ser adotado por um jovem que se candidatava à vida religiosa. Parafraseando Eugênio Gomes – que percebeu relações intertextuais de “O imortal” com *As viagens de Gulliver*, e de “O alienista” com um ensaio satírico de Swift<sup>7</sup>, seria possível afirmar que o grande trunfo de “Teoria do medalhão” consistiria em nuançar, senão abolir, os limites entre o vício e a virtude<sup>8</sup>. Independentemente de quais fossem as fontes textuais da narrativa, será por intermédio da linguagem que penetraremos os ditos e interditos de seus narradores e personagens. A análise detida do léxico, do tom e do estilo adotados pelas personagens também permitiria dizer algo sobre os aspectos visíveis ou encober-

5 Em estudo injustamente esquecido pela crítica machadiana, Maria Nazaré Lins Soares (1968, p. 28) caracterizou bem essa atitude: “Há uma impostura subjacente na atitude mental do medalhão diante da realidade. Daí, uma forma de expressão tomada de empréstimo, que dispensa o indivíduo de interrogar os fatos para deles ter um ponto de vista pessoal, ser a única que pode lhe convir”.

6 “O medalhão tem a gravidade do corpo e nenhuma ideia própria, vivendo de repetir as opiniões dos outros em tom solene. Para alcançar tal estágio, o candidato a medalhão deve se submeter a este regime debilitante” (Soares, 1968, p. 26).

7 “Bem gostaria eu de saber que Intervalos de Vida tais Pessoas são capazes de reservar para o Aperfeiçoamento de suas Mentes” (Swift, 1999, p. 439).

8 “[...] a sátira empregada em *O alienista* vai muito mais longe que a de Swift: mistura e confunde, fazendo-os desaparecer, os limites da razão e da loucura” (Gomes, 1976, p. 44).

tos relacionados às suas marcas e falhas de caráter. No plano geral, tais figuras recorrem a expressões enfáticas, como também percebeu Lins Soares (1968, p. 6):

“O escrúpulo de exatidão perseguiu sobre tudo estes dois males: a linguagem enfática e o lugar-comum – o segundo quase sempre a serviço da primeira. Machado os utilizou como meio de caracterização da linguagem de muitos de seus personagens, com a intenção de salientar o ridículo destes e daquela, com o que obtém alguns de seus melhores efeitos de humor”.

Não seriam necessárias maiores doses de sensibilidade e de alguma inteligência para diagnosticar as implicações do discurso proferido pelo pai de Janjão. Sob alguns aspectos, ele lembra o tom teoricamente confessional de Brás Cubas – narrador criado por Machado mais ou menos na mesma época em que o conto foi concebido<sup>9</sup>. “Teoricamente confessional” porque o narrador das *Memórias* alardeia a autenticidade do próprio relato biográfico, produzido no além-túmulo, como se a morte fosse um estágio que validasse seu propalado desapego ao mundo ordinário das aparências. Algo similar acontece no diálogo entre pai e filho. Ao designar Janjão como um ser dotado do dom da inépcia, recomendando que ele agisse segundo o que melhor conviesse às aparências, a narrativa extrapola a esfera diegética e dialoga com o leitor, que sorri dos conselhos paternais enviesa-

dos. É como se a voz autoral se imiscuisse ao reino ficcional e nos convidasse a fechar o livro para refletirmos melhor no caráter postiço e mediocre dos medalhões atuantes no plano empírico. Partindo da premissa de que o repertório de Machado incluía numerosos filósofos, situados entre a Antiguidade e o século XVIII, Benedito Nunes (1993, p. 132) sugeria que:

“Machado, que não foi filósofo, alveja filosofia com riso zombeteiro ou irônico no conto, no romance e até mesmo na crônica. [...] O trivial, o comezinho, toma o lugar dos conhecimentos altíssimos e profundos. Ou é a própria filosofia que se trivializa e deixa-se usar como instrumento de prestígio social; bastam os nomes ‘metafísica’ ou ‘filosofia da História’ para conferir títulos de seriedade intelectual a quem os pronuncia. As teorizações filosóficas integram a superior *teoria do medalhão* a que servem”.

O conto nos autoriza a dizer que o pastiche<sup>10</sup> se opera em dois níveis. O primeiro transcorre no âmbito narrativo, a cargo do pai de Janjão. O protagonista do enredo e condutor do diálogo ousa equiparar uma conversa informal, repleta de ensinamentos discutíveis, com um tratado de séculos atrás, reconhecido como um manual capaz de educar príncipes a lidar com potenciais

9 “São narradores mais interessados no ato de narrar, como forma de compreender o mundo e a si mesmos, do que propriamente no resultado da narrativa” (Cruz Júnior, 2002, p. 50).

10 “Quando publicou ‘O imortal’, Machado de Assis continuava interessado na paródia e no pastiche como gêneros literários. A partir de 1880, tinha começado a usar narradores que escrevem textos improváveis ou inconfiáveis. Com eles, transformando a matéria social de seu tempo, passou a relativizar e a destruir a representação fundamentada no pressuposto da adequação entre os signos da linguagem, os conceitos da mente e as estruturas da realidade objetiva” (Hansen, 2006, p. 61).

inimigos e máximos poderes. O segundo nível da pasticharia está sob a responsabilidade do autor, que intitula um conto zombeteiro como se se tratasse de coisa grave e séria (“teoria”) e que empresta ao protagonista a (in)segurança grandiloquente de quem supõe (ou finge) saber do que fala. A discussão reside na distância entre significante, significado aparente e significado profundo das palavras.

O que torna a questão ainda mais complexa é que o enunciador das crônicas e o narrador dos contos e romances tendem a se confundir na arquitetura machadiana. Dílson Ferreira da Cruz (2002, p. 35) mostrou como “as crônicas fazem parte de um projeto que visava a fundir literatura e história em uma obra única que tivesse como contraparte a fusão entre ficção e realidade”. Ao analisar a crônica “O punhal de Martinha”, Roberto Schwarz (2009, p. 20) mostrou que o texto é redigido em “prosa clássica pastichada”, porque Machado tentava estilizar a dicção do narrador, emulando a linguagem dos antigos. O papel do leitor é complementar aos artifícios do escritor, uma vez que ele “é tratado na empolada segunda pessoa do plural, com subjuntivos condicionais difíceis. Como a pirotecnia gramatical, são aspirações medíocres, cheias de autocongratulação risível, em que, no entanto, há altura artística, pois seu esnobismo dá forma a feições inglórias e reais da história moderna” (Schwarz, 2009, p. 21).

Na prosa machadiana, a mediania é molhada pelos remoques do narrador e naturalizada no discurso pretensioso de suas personagens. Nelas, a fala mesquinha é realçada pelo contraste com as botas lustrosas, o colete bem-apanhado, a bengala

elegante, o chapéu inclinado e os modos de afetada cortesia, sob o reino das aparências. Em sua ficção, quase sempre os medíocres são os mais verborrágicos, recheados de fingido escrúpulo burguês.

## LUGAR-COMUM

Em “O anel de Polícrates”, conto publicado na *Gazeta de Notícias* em 2 de julho de 1882 e incorporado à coletânea *Papéis avulsos* no mesmo ano, Machado de Assis recorreu à estrutura dialógica para retratar o colóquio entre A e Z, interessados no infiusto destino de Xavier. O título da narrativa evoca o destino de Polícrates, um felizardo tirano de Samos que, agraciado pela Fortuna e receoso quanto à sua inconstância, resolveu lançar ao mar um anel valioso, espécie de hecatombe a aplacar a ira e/ou os ciúmes dos deuses. Entretanto, um peixe devorou o objeto, foi capturado e, em seguida, servido ao rei, que, dessa forma, viu restituído o objeto estimado. Por que uma anedota, em tese benfazeja (o seu desfecho trágico não foi informado), ilustraria a miséria e decadência de um homem?

Xavier, assegura o narrador, contava com uma prodigiosa “cachoeira de ideias e imagens, qual mais original, qual mais bela, às vezes extravagante, às vezes sublime” (Assis, 2007, p. 128). Impaciente, ele espalhava seus juízos ao acaso, sem tempo de maturá-los ou reuni-los por escrito. “Nem tudo era límpido; mas a porção límpida superava a porção turva, como a vigília de Homero para os seus cochilos” (Assis, 2007, p. 131), adverte a personagem identificada como A, imitando um preceito da arte poética de Horácio. Por meio do

conto, Machado ilustra a autonomia das ideias e a maneira como elas circulam a despeito e desacompanhadas de seu autor. Por sinal, a autoria é o pressuposto nuclear da intriga, ou seja, ao invés de lucrar com a propriedade das sentenças proferidas, Xavier testemunhou a maneira como elas foram apropriadas por terceiros, que as diziam como se fossem próprias. Dito de outra forma, a criação (original) não foi convertida em propriedade, não regressou ou foi identificada ao dono, pois, rompido o vínculo, transitava à mercê do acaso, sem direção ou acordo prévio. Trata-se de um ataque à originalidade, mas, antes de tudo, de uma alusão ao itinerário atribulado de um lugar-comum. O próprio narrador assegura que o desafortunado Xavier “gasta o seu lugar-comum, rafado das mãos dos outros, come à mesa redonda, fez-se trivial, chocho...” (Assis, 2007, p. 131).

Não parece despropositado afirmar que os contos de Machado são depósitos de tópicas. Quando mostra os limites de uma criação original, lançando luz sobre sua errância, orfandade e, claro, sobre a maneira como ela é tributária de reflexões pregressas, ele desconstrói um argumento romântico corrente em seu tempo. Além disso, adota uma estrutura convencional, com formato de diálogo, e mobiliza um argumento de Plínio, o Velho, sobre Polícrates. Em “Teoria do medalhão”, a estrutura também apela para o diálogo, mas, sobretudo, enfatiza a antiga tópica das idades, pressuposta nos ensinamentos que uma personagem experiente proporciona a um jovem. Segundo Aristóteles (1980, p. 156), aqueles que atingem a fase adulta “não mostrão nem confiança excessiva oriunda da temeridade, nem temores exagerados, mas

manter-se-ão num justo meio relativamente a estes dois exemplos”. Quanto aos velhos, o filósofo sugere: “como viveram muitos anos, e sofreram muitos desenganos, e cometaram muitas faltas, e porque, via de regra, os negócios humanos são malsucedidos, em tudo avançam com cautela e revelam menos força do que deveriam” (Aristóteles, 1980, p. 155). O acúmulo de experiência priva-os do ímpeto da juventude, mas alimenta seu juízo e temperança, de forma a torná-los bons conselheiros.

Para Horácio (1985, p. 57), o velho costuma agir com temor e frieza, tratando-se de um homem “inerte e ávido do futuro”, bem como “louvador dos tempos passados”. Por essa razão, ele “castiga e censura os que são mais novos”. Baldassare Castiglione (1997, p. 83), na esteira dos autores supracitados, adverte: “Não sem maravilha, várias vezes considerei onde surge um erro, que se acredita ser próprio dos velhos, pois neles se encontra universalmente: é ele o de que quase todos louvam os tempos passados e criticam o presente, vituperando nossas ações, maneiras e tudo aquilo que não faziam em sua juventude”. Castiglione não deixa de salientar os ganhos acumulados com o passar do tempo, como prudência, juízo, moderação. Isso não impede, contudo, que os velhos se tornem críticos e pouco afeitos aos jovens, por entender que “todo bom costume e toda boa maneira de viver, toda virtude, tudo enfim, vai sempre de mal a pior” (Castiglione, 1997, p. 83). Da Antiguidade aos tempos modernos, portanto, esse esforço de traçar tipos humanos a partir da idade foi comum e fundamental na construção das personagens.

Em “Teoria do medalhão”, como já foi dito, um pai zeloso oferece conselhos a

seu filho. Depois de afirmar que ele teria uma série de escolhas pela frente, sugere um ofício alternativo. “És moço, tens naturalmente o ardor, a exuberância, os improviso-s da idade; não os rejeites, mas modera-os de modo que aos quarenta e cinco anos possas entrar francamente no regime do aprumo e do compasso” (Assis, 2005, p. 87). Note-se que os apelos partem do pressuposto de que o jovem tem muito a aprender e seu pai, muito a ensinar. A experiência, portanto, autoriza e legitima os ensinamentos, muito embora Machado tenha recuperado o lugar-comum para ironizar a suposta sabedoria do conselheiro. Em seguida, discorre sobre o perigo de idear:

“Uma vez entrado na carreira, deves pôr todo o cuidado nas ideias que houveres de nutrir para uso alheio e próprio. O melhor será não as ter absolutamente; coisa que entenderás bem, imaginando, por exemplo, um ator defraudado do uso de um braço. Ele pode, por um milagre de artifício, dissimular o defeito aos olhos da plateia; mas era muito melhor dispor dos dois. O mesmo se dá com as ideias; pode-se, com violência, abafá-las, escondê-las até à morte; mas nem essa habilidade é comum, nem tão constante esforço conviria ao exercício da vida” (Assis, 2005, p. 88).

Seria necessário, portanto, aparelhar o espírito contra as ideias, que são espontâneas, súbitas e, por isso mesmo, perigosas. As advertências, a seguir, insistem que seria um equívoco associar frases convencionais e novas formulações: “Alguns costumam renovar o sabor de uma citação intercalando-a numa frase nova, original e bela, mas não te aconselho esse artifício; seria

desnaturar-lhe as graças vetustas”. Depois, arremata: “Melhor do que tudo isso, porém, que afinal não passa de mero adorno, são as frases feitas, as locuções convencionais, as fórmulas consagradas pelos anos, incrustadas na memória individual e pública” (Assis, 2005, p. 91). Nada, portanto, de inovar ou refletir:

“– Farei o que puder. Nenhuma imaginação?  
– Nenhuma; antes faze correr o boato de que um tal dom é ínfimo.  
– Nenhuma filosofia?  
– Entendamo-nos: no papel e na língua alguma, na realidade nada. ‘Filosofia da história’, por exemplo, é uma locução que deves empregar com frequência, mas proíbo-o que chegues a outras conclusões que não sejam as já achadas por outros. Foge a tudo que possa cheirar a reflexão, originalidade, etc., etc.” (Assis, 2005, p. 97).

À originalidade, o narrador antepõe a convenção, a repetição, supondo que a prudência requer a contenção das ideias, a moderação dos gestos, a rejeição do *plus ultra*, expressão latina familiar a Machado que significa, literalmente, “mais além”<sup>11</sup>. Assim, as recomendações são convenientes àqueles que seguem o ofício de medalhão. De acordo com Felipe Charbel Teixeira, a prudência, em Maquiavel, traduz-se em uma maneira de lidar com o contingencial, com as incertezas do mundo sublunar. Daí a metáfora a que Teixeira alude no título de sua tese: “timoneiros”, tópica que remonta à arte da navegação. Um bom navegante

---

11 A expressão foi adotada, por exemplo, nos contos “O alienista” e “Conto alexandrino”.

deveria ter bom juízo e ser capaz de examinar as transformações e sutilezas das coisas humanas e antever os acidentes<sup>12</sup>. Teixeira destaca a possibilidade de conjugação entre o cálculo preciso e a boa administração das letras, que delineiam categorias comuns e necessárias à preservação da atitude prudencial. Em outras palavras, o homem prudente deve buscar, conforme as circunstâncias e ocasiões, as possibilidades de agir com precisão e sucesso, sem esquecer ou desvalorizar as práticas letradas e os argumentos de outrora.

Esse atributo passa a ser concebido, então, como “disposição calculativa retoricamente vinculada ao decoro letrado dos gêneros discursivos e à produção de efeitos persuasivos” (Teixeira, 2008, p. 17). Além de valorizar as letras e se certificar da inconstância da natureza humana, Maquiavel assegura que o passado se repete com persistência no futuro, observadas poucas variações relativas à contingência dos assuntos humanos. Por isso, a imitação dos bons exemplos possibilitaria o cálculo, mais ou menos certeiro, e a previsão de ocorrências futuras. Apesar de não chegar a ser um antídoto preciso contra a fortuna, a prudência é, ao menos, um paliativo que confere ao homem certa segurança, tornando-o menos vulnerável aos caprichos do acaso. Assim, Maquiavel adverte que o homem que não possui *virtù* pode aparentar tê-la, bastando repetir os passos de um arqueiro prudente que, ajustando a mira do arco, pode ven-

cer os vários obstáculos dispostos entre o ponto de disparo e o alvo.

No conto de Machado, o pai aconselha a manutenção das aparências, o cálculo certeiro, mas também a inércia cognitiva. Sendo assim, o conto parodia o texto de Maquiavel ao supor a reta razão, mas ironiza seus pressupostos ao dissuadir Janjão dos benefícios provenientes do estudo e da reflexão. Destaque-se que, dentre as atividades capazes de alimentar a inópia mental, a personagem sugere a leitura de compêndios de retórica, prática que supõe debilitante e adequada a manter o cérebro ocioso, algo que poderia ser reforçado com a reprodução de sentenças latinas, versos célebres e máximas. Ora, ao invés de condenar a retórica e valorizar o primado da originalidade, como faziam, com frequência, os românticos, ou valorizar a atitude refletida e amparada em teoria política, como recomendava Maquiavel, o narrador faz um percurso próprio, não para sobrepor a convenção à criação autêntica, mas para sugerir que o suposto argumento original é tão vazio quanto os preceitos antigos, evocados para simular uma agudeza inexistente.

Em “O anel de Polícrates”, Machado subverte a autoria burguesa ao demonstrar que a ideia autêntica, ao ser colocada em circulação, se divorcia do seu criador e nunca regressa, a não ser para fugir outra vez; em “Teoria do medalhão”, o pai de Janjão sugere que a originalidade seria um obstáculo à autorrealização e à profissão do medalhão, ofício dependente das ideias alheias, encaradas como mais decorosas e convenientes às aparências e aos simulacros característicos do convívio social entre poderosos. A ironia, patente nas duas narrativas, declara a insuficiê-

12 Segundo João Adolfo Hansen (2005, p. 181), Platão e os estoicos gregos “sistematizaram a alegoria do piloto que conduz o navio a um porto seguro através do mar tempestuoso, para significar o bom governante que conduz a cidade com segurança através das dificuldades políticas”.

cia ou debilidade da autoria, destacando o aspecto fugidio das ideias e sua tendência à autonomização como clichê ou invólucro capaz de dissimular a ignorância dos agentes que as propagam.

Convém salientar que lugar-comum (*topos* entre os gregos, *locus* entre os romanos) não deve ser entendido como ideia de senso comum ou clichê. Trata-se de um esquema de argumentação no ato da produção de discursos. Na *Retórica*, Aristóteles cogita a possibilidade de colecionar *topoi* ou argumentos gerais, mobilizados para a discussão de coisas prováveis (*endoxa*) com a finalidade de gerar persuasão. Em Cícero, o *locus* era como um molde, definido como “sede do argumento”. Seus usos são partilhados coletivamente, a partir da imitação (*mímesis* aristotélica ou *imitatio* latina), o que sugere não uma repetição mecânica e servil, mas uma variação elocutiva efetuada por meio da imitação (Hansen, 2012). Ao definir o lugar-comum como *sedes argumentorum*, Quintiliano (2001, p. 565) afirma que ele não deve ser buscado, de forma indiscriminada, em qualquer lugar, pois a busca requer precisão. Para tanto, ele utiliza o símile dos peixes, que podem ser encontrados em regiões específicas, diferindo em termos de habitat ou da profundidade na qual se encontram. Isso vale para os argumentos.

Quando o escritor adota o termo “lugar-comum” em “Teoria do medalhão”, está denominando clichês, ou seja, argumentos repetidos com servilidade, sem domínio das formulações, tampouco da tradição que os engendrou. Entretanto, não o faz por ignorar a diferença entre um termo e outro, mas para satirizar o imperativo da originalidade e os direitos autorais, que muitas vezes garantem a propriedade de sentenças vazias

e, no entanto, convenientes às conversações cortesãs e burguesas, instituídas por meio dos fluxos e refluxos de ideias órfãs que todos reivindicavam como forma de avaliar o gênio, a subjetividade, a identidade, a naturalidade, a universalidade e outros fenômenos românticos, positivistas e evolutivos que aclimatavam os bons costumes à época. Machado convida o leitor a desconstruir, parte a parte, os ensinamentos paternos e a maneira como o clichê, travestido de fórmulas consagradas pela tradição, pode ocultar o vazio do moralismo e o imperativo da experiência, associando o regime de aparências em Maquiavel à “maquiavélica” futilidade propalada entre os “grandes” do Brasil oitocentista. Os vocábulos graves e as respostas prontas, no caso da “Teoria do medalhão”, escancaram os problemas de certo tipo social e a maneira como ocorre o nivelamento entre mediocridade e prudência, implodindo lugares-comuns outrora indispensáveis às letras, como a determinação das *personae* conforme sua idade.

Em certo sentido, poderíamos atribuir às linhas finais de “Teoria do medalhão” o que Roberto Schwarz (2009, p. 23) denomina como “mais uma versão do refinado procedimento machadiano do *finale* em falso, ou *finale* inaceitável, na verdade uma provocação que manda reexaminar com atenção a *persona* que está com a palavra”. Consciente dos limites fingidos e insuficientes proclamados pelos românticos, Machado recuou dois passos, evidenciando a onipresença das letras antigas em sua obra. Analogamente, agia como um historiador do presente, antenado que estava à concepção simultânea de diferentes tradições e temporalidades. Essa consciência da

mediania reinante em seu tempo e lugar também explicaria a presunção do pai de Janjão, ao propor falsa equivalência entre a conversa que teve com o filho inepto e o aconselhamento consignado por Maquiavel em *O príncipe*. Nada mais condizente que o tom geral da paródia que a irônica equi-paração entre conversa fiada, ambientada na corte ao tempo de Pedro II, e rigorosa política dos Médici, com três séculos e meio de antecedência.

## ORIGINALIDADE

No conto “Evolução”, publicado na *Gazeta de Notícias* em 1884 e recolhido, apenas em 1906, nas *Relíquias da casa velha*, Machado de Assis formula uma narrativa em primeira pessoa, expondo as impressões de Inácio sobre Benedito, sujeito correto, do ponto de vista moral, mas, intelectualmente, “menos original” (Assis, 2007, p. 312). Ambos se conheceram após uma viagem de trem rumo a Vassouras<sup>13</sup> e, logo, se tornaram amigos. Dentre os temas que integravam suas palestras, o principal era o do progresso. Inácio advertiu: “Eu comparo o Brasil a uma criança que está engatinhando; só começará a andar quando tiver muitas estradas de ferro” (Assis, 2007, p. 312). Seu interlocutor ficou maravilhado com a metáfora e, meses depois, quando se reencontraram, Benedito acabou assumindo coautoria da sentença: “Lembra-se do que nós dizíamos na diligência de Vassouras?” (Assis, 2007, pp. 314-5). À época, considerava a possibilidade de

se candidatar a deputado. Inácio tinha uma opinião bem fundamentada a seu respeito:

“Benedito recolheu com muito mais gosto os anexins políticos e fórmulas parlamentares. Tinha na cabeça um vasto arsenal deles. Nas conversas comigo repetia-os muita vez, à laia de experiência; achava neles grande prestígio e valor inestimável. Muitos eram de tradição inglesa, e ele os preferia aos outros, como trazendo em si um pouco da Câmara dos Comuns. Saboreava-os tanto que eu não sei se ele aceitaria jamais a liberdade real sem aquele aparelho verbal; creio que não. Creio até que, se tivesse de optar, optaria por essas formas curtas, tão cômodas, algumas lindas, outras sonoras, todas axiomáticas, que não forçam a reflexão, preenchem os vazios, e deixam a gente em paz com Deus e os homens” (Assis, 2007, p. 315).

Ou seja, ele estava apto a desempenhar as funções de um medalhão. Não por acaso, quando o conheceu, Benedito somava 45 anos, idade na qual os talentos para o ofício irrompem. Cerca de um ano depois, quando já desempenhava a função de deputado, Benedito preparava seu discurso de posse: na ocasião, assumia a autoria da formulação proferida pelo amigo durante a viagem relatada no início do conto. Diante do ocorrido, Inácio refletiu: “Não pude ouvir mais nada e fiquei pensativo. Mais que pensativo, fiquei assombrado, desvairado diante do abismo que a psicologia rasgava aos meus pés. Este homem é sincero, pensei comigo, está persuadido do que escreveu” (Assis, 2007, p. 316). Alega, por fim, haver testemunhado a lei da evolução, “tal como a definiu Spencer – Spencer ou Benedito, um deles” (Assis, 2007, p. 317).

13 Vassouras também comparece à narrativa do romance *Quincas Borba*. Representa o ponto de encontro, no trem, entre Rubião e o casal Sofia/Cristiano Palha.

A associação entre o roubo despropositado de uma ideia e a doutrina do progresso agride uma das máximas românticas, pois atenua o imperativo da originalidade<sup>14</sup>. Note-se que o narrador não atribuiu à postura do amigo conotações morais, mas afinidade às leis do progresso. A referência a Herbert Spencer, que Machado conhecia bem, somada à psicologia que, naquelas circunstâncias, modulada a função autoral, amplificam a ironia do conto, aproximando-o da “Teoria do medalhão”. Por sinal, o conto principia referindo a irrelevância do nome:

“Chamo-me Inácio; ele, Benedito. Não digo o resto dos nossos nomes por um sentimento de compostura, que toda a gente discreta apreciará. Inácio basta. Contentem-se com Benedito. Não é muito, mas é alguma coisa, e está com a filosofia de Julieta: ‘Que valem nomes?’ perguntava ela ao namorado. A rosa, como quer que se lhe chame, tem sempre o mesmo cheiro’. Vamos ao cheiro do Benedito” (Assis, 2007, p. 311).

Que valem nomes? Que valem autores?

Em comentário sobre o conto, Alfredo Bosi assegurou: “Se eu fosse estruturalista, diria que o sistema desse conto se desloca em torno de um eixo pronominal: tu-nós-eu” (Bosi, 1999, p. 119). Luís Bueno (2019, p. 23), por sua vez, afirma que Bosi atentou para a figura de Benedito e deixou de lado

o narrador, Inácio: “Seu orgulho de autor original não o deixa ver nem a banalidade da ideia por trás da fórmula – a despeito de ele mesmo a ter colocado lado a lado com outras banalidades – nem o fato de que suas ideias – para não dizer sua ação modernizadora – são tão artificiais quanto as de Benedito e, ademais, partilhadas com ele desde o princípio”. Ambos, portanto, teriam compartilhado a fábula do progresso e a artificialidade de fórmulas fixas e vazias, tão afinadas ao gosto da época. A afirmação de Julieta sobre a trivialidade do nome, além de diminuir a figura do autor, pode reforçar o ponto de vista do narrador, atento não tanto aos indivíduos, mas ao lugar hierárquico que ocupam.

A ideia de uma “teoria” (do medalhão, do progresso, da evolução etc.) institui os paradoxos da vida em sociedade e a centralidade das aparências. O formato de teoria permite indagar sobre comportamentos, ideias e práticas correntes, recobertas com ares de naturalidade. Seria impróprio buscar um rosto por detrás das máscaras, das *personae*, uma vez que elas regulam as práticas e pensamentos, de modo a inventa(ria)r tipos medíocres, como o pai de Janjão, Benedito e, por que não, Jacobina, personagem do conto “O espelho”, que, nomeado alferes da Guarda Nacional, quando não estava sendo bajulado pelo olhar alheio, carecia da farda para enxergar-se no espelho, demonstrando que a diferença entre indivíduo e pessoa, para sujeitos que buscavam *status*, inexistia ou era inexpressiva. A habilidade em pintar retratos físicos, mentais e morais permitiu a Machado compor figuras marcantes, fosse pela imprevisibilidade, fosse pela tipicidade. Desprovidos da pretensão de explicar determinadas ações das personagens, é curioso

14 João Cezar de Castro Rocha (2013, p. 165) assinalou com propriedade que: “No sistema literário anterior à revolução romântica, o desejo de ser original seria propriamente indecoroso. Apenas um ignaro leitor almejaria ser idêntico a si mesmo, em lugar de enriquecer-se com a contribuição milionária do acerto dos demais. Somente o dono de uma biblioteca magra pode iludir-se com o ineditismo de seus pequenos achados”.

observar que, a despeito disso, os seus narradores soavam didáticos: eram capazes de desnudar e ridicularizar o comportamento humano, tomando o homem da corte fluminense como (anti)modelo.

Na galeria machadiana, há numerosas amostras de como a concepção medíocre das coisas entrava em consórcio com o repertório de frases-feitas, discursos de ocasião e pretensiosos aforismos. Um dos lugares-comuns residia na pretensão de originalidade. A idealização, por Brás Cubas, de um emplastro que curasse a “melancólica humanidade”; o desejo de Bento Santiago em “atar as duas pontas da vida”; o comportamento ambivalente do Conselheiro Marcondes Aires, que transformou seu diário em *Memorial*. Todos são homens com 60 e poucos anos, solitários, formados em Direito e ociosos, que revisitam a vida que tiveram em busca de qualquer “saldo” e alguma “redenção”.

A leitura de seus contos e romances sugere que o escritor concebia a originalidade como quimera, pretensão idealista sem maior adesão à realidade, porque descolada da verossimilhança, indispensável à ficção de maior qualidade. O delírio de Brás Cubas, às portas da morte; a réplica da casa dos pais por Bento Santiago; a transmissão da mediania, de pai para filho, em “Teoria do medalhão” são amostras de que não havia muito lugar para inovações do pensamento ou feitos extraordinários pelas personagens. Contos e romances oferecem pistas para se pensar a concepção de autoria em nova chave:

“Trata-se de uma noção que corresponde mais ou menos à somatória dos traços de estilo e das preferências temáticas, das ideias e das intervenções culturais que se consub-

tanciam num conjunto de obras. Nesse sentido, o autor resulta de um movimento intelectivo do leitor, que abstrai dos textos uma imagem que então se associa a um nome, que certamente representa uma pessoa [...]. Por essa perspectiva, sugere-se que o autor seja entendido como conversão do homem em signo artístico. Inserção do indivíduo na tradição impersonal da cultura. Nessa acepção, o autor será sempre mais denso do que o homem, porque, ao escrever, inclui sua obra no processo de comunicação social, trazendo para o texto as vozes seculares do passado e os esquemas de produção de sentido do presente” (Teixeira, 2010, p. 137).

Poderíamos ir além e sugerir que, com a crítica à originalidade e a admissão do caráter artificial da linguagem, qualquer análise concentrada em biografismos peca por confundir homem e *persona*; por associar drama pessoal e vozes provenientes de um tempo muito mais denso e extenso que o século XIX; por supor fases com diferentes níveis de maturidade, e não uma transformação do estilo, do repertório cultural e das estratégias ficcionais, como é o caso da ironia, que o pai de Janjão logo veda para privá-lo da reflexão: “Somente não deves empregar a ironia, esse movimento ao canto da boca, cheio de mistérios, inventado por algum grego da decadência, contraído por Luciano, transmitido a Swift e Voltaire, feição própria dos céticos e desabusados” (Assis, 2005, p. 98).

Machado censura suas leituras diletas, mofa de si próprio para melhor delinear a sátira a que submeteu um pai medíocre e um filho diplomado e inepto. Curioso como o talento para exercer o ofício de medalhão irrompe em idade madura, que os antigos e

modernos consideravam propícia à virtude, porque alicerçada na mediania. No Oitocentos, quando a imitação se transmutou em plágio típico de autor desprovido de autenticidade e gênio<sup>15</sup>, a moderação foi requerida para pintar o tipo mediocre, que lastreava a bandeira do progresso, de um lado, e as aparências da boa índole, de outro.

Nesse sentido, a ideia de originalidade é desconstruída no próprio ato de enuncia-

ção, em dois níveis não consecutivos, mas simultâneos, já que a falta de autenticidade por parte das personagens é corroborada pelo autor. Em “Teoria do medalhão”, a pretensão do pai de Janjão soar equivalente aos conselhos que estão em *O príncipe* é duplicada pela paródia zombeteira produzida pelo autor, a começar pelo título arrevesado com que finge “teorizar” de modo bem fundamentado.

## REFERÊNCIAS

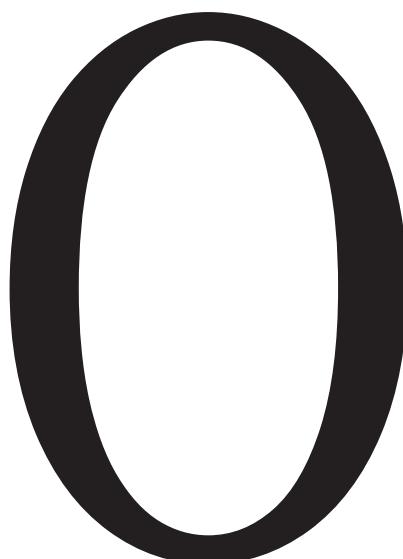
- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo, Edições de Ouro, 1980.
- ASSIS, M. de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo, Ateliê Editorial, 2001.
- ASSIS, M. de. “Teoria do medalhão”, in *Papéis avulsos*. Edição preparada por Ivan Teixeira. São Paulo, Martins Fontes, 2005, pp. 85-98.
- ASSIS, M. de. *50 contos*. Seleção, introdução e notas de John Gledson. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.
- BOSI, A. *Machado de Assis – o enigma do olhar*. São Paulo, Ática, 1999.
- BUENO, L. “Literatura brasileira e disjunção: cegueira social em ‘Evolução’, de Machado de Assis”. *Machado de Assis em Linha*, v. 12, n. 28. São Paulo, 2019, pp. 13-24.
- CASTIGLIONE, B. *O cortesão*. Trad. Carlos Nilson Moulin Louzada. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- CRUZ JÚNIOR, D. F. da. *Estratégias e máscaras de um fingidor: a crônica de Machado de Assis*. São Paulo, Nankin/Humanitas, 2002.
- GOMES, E. *Machado de Assis: influências inglesas*. Rio de Janeiro/Brasília, Pallas/MEC, 1976.

15 “No caso da literatura machadiana, é preciso ir, mas, sobretudo, voltar, no vaivém ininterrupto entre épocas, marca principal do delírio inaugurado pelas *Memórias póstumas*. Tal poética é deliberadamente anacrônica, imitando assim de um modo moderno a técnica clássica da *aemulatio*” (Rocha, 2013, p. 191 – grifos do autor).

- HANSEN, J. A. "A máquina do mundo", in A. Novaes (org.). *Poetas que pensaram o mundo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2005, pp. 157-97.
- HANSEN, J. A. "Educando príncipes no espelho", in M. C. de Freitas; M. Kuhlmann Jr. (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo, Cortez, 2002, pp. 61-97.
- HANSEN, J. A. "'O imortal' e a verossimilhança". *Teresa*, São Paulo, n. 6/7, 2006, pp. 56-78.
- HANSEN, J. A. "Lugar-comum", in A. Muhana et al. (orgs.). *Retórica*. São Paulo, Annablume/IEB, 2012, pp. 159-77.
- HORÁCIO. "Arte poética", in R. de O. Brandão. *A poética clássica: Aristóteles, Horácio, Longino*. Trad. Jaime Bruna. São Paulo, Cultrix, 1985.
- MAQUIAVEL, N. *O príncipe*. 18<sup>a</sup> reimpr. Trad. Maurício Santana Dias. São Paulo, Penguin/Companhia das Letras, 2021.
- NUNES, B. "Machado de Assis e a filosofia", in *No tempo do niilismo e outros ensaios*. São Paulo, Ática, 1993, pp. 129-44.
- QUINTILIANO. *Institutio oratoria*. Edizione con testo a fronte a cura di Adriano Pennacini. Torino, Einaudi, 2001.
- ROCHA, J. C. de C. *Machado de Assis: por uma poética da emulação*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2013.
- SANTIAGO, S. "Retórica da verossimilhança". *Uma literatura nos trópicos*. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Rocco, 2000, pp. 27-46.
- SCHWARZ, R. "Martinha vs. Lucrécia", in B. Antunes; S. V. Motta (orgs.). *Machado de Assis e a crítica internacional*. São Paulo, Editora Unesp, 2009, pp. 17-32.
- SENNELLART, M. *As artes de governar: do regimen medieval ao conceito de governo*. Trad. Paulo Neves. São Paulo, Editora 34, 2006.
- SOARES, M. N. L. *Machado de Assis e a análise da expressão*. Rio de Janeiro, INL, 1968.
- SWIFT, J. *Panfletos satíricos*. Trad. Leonardo Fróes. Rio de Janeiro, Topbooks, 1999.
- TEIXEIRA, F. C. *Timoneiros: retórica, prudência e história em Maquiavel e Guicciardini*. Tese de doutoramento. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.
- TEIXEIRA, I. *O altar & o trono: dinâmicas do poder em O alienista*. Cotia/Campinas, Ateliê Editorial/Editora da Unicamp, 2010.

# Crônica: a tradução do cotidiano pelo ponto de vista de cronistas

*José Alcides Ribeiro  
José Ferreira Junior  
Lucilinda Teixeira*



ofício do cronista, sob o nosso olhar, precisa de uma contextualização para um entendimento mais preciso, aspecto advindo do meio de comunicação por in-

O texto foi construído a partir de investigações do Grupo de Pesquisa Literatura, Comunicação, Jornalismo e Universos Textuais das Culturas (CNPq/USP).

---

**JOSÉ ALCIDES RIBEIRO** é professor livre-docente da Universidade de São Paulo e coordenador do Grupo de Pesquisa Literatura, Comunicação, Jornalismo e Universos Textuais das Culturas (CNPq/USP).

**JOSÉ FERREIRA JUNIOR** é professor titular da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e membro do Grupo de Pesquisa Literatura, Comunicação, Jornalismo e Universos Textuais das Culturas (CNPq/USP).

**LUCILINDA TEIXEIRA** é professora titular da Universidade da Amazônia (Unama) e membro do Grupo de Pesquisa Literatura, Comunicação, Jornalismo e Universos Textuais das Culturas (CNPq/USP).

termédio do qual a crônica é divulgada. A imprensa periódica é esse lugar e tem uma lógica de funcionamento que escapa aos ditames alinhavados, historicamente, pelo pensamento classicista, em razão sobretudo do processo de produção jornalística:

“A denominação imprensa periódica surge na Europa nos séculos XVIII e XIX. Ela refere-se aos conjuntos de textos publicados sob um título geral, não numa única vez, mas com frequência diária, semanal, quinzenal, mensal ou qualquer outro tipo de frequência sistemática. Fazem parte desses tipos de textos os jornais, as revistas, os folhetos informativos das corporações, sindicatos, associações e outros” (Ribeiro, 2022, p. 54).

No século XIX, um *publisher* se destaca na França pelo aspecto inovador. Foi Émile de Girardin, criador de *A Imprensa* (*La Presse* – 1836-1935), jornal amparado pela publicidade, e não por partidos políticos, algo pouco comum naquele tempo. A experiência foi bem-sucedida e amplamente replicada:

“Nos textos jornalísticos de *A Imprensa* podem ser encontrados comunicados longos e curtos. Nos textos de caráter misto, o gênero variedades tem grande presença, assim como as crônicas na seção Folhetim. Nessa mesma seção, o romance-folhetim, gênero literário ficcional, alcança grande sucesso. A tipologia de jornal criada por Émile de Girardin é rapidamente copiada por outros organismos jornalísticos do período. Os jornais brasileiros do século XIX copiam o formato e estruturação

editorial dos jornais franceses e surgem, também, jornais literários, dos quais a *Marmota Fluminense* é um exemplo típico” (Ribeiro, 2022, p. 57).

Nesse cenário, fixa-se a compreensão do translado da vivência cotidiana para os domínios da imprensa, uma tarefa que agencia a categoria da tradução, inserida numa chave conceitual mais ampla.

Em sua obra *Tradução, ato desmedido*, o ensaísta e tradutor Boris Schnaiderman realiza, por exemplo, um paralelo entre operação tradutória e manifestações intrínsecas à vida: “Não será nenhuma novidade dizer que a tradução é inerente ao humano, pois, ao comunicar-me, estou verbalizando meu processo interior” (Schnaiderman, 2011, p. 28).

Luria (1982) pode ser revisitado, na mesma trilha da visão de Boris Schnaiderman sobre o ato tradutório, entendido no âmbito do processo sínico interior. Para Luria, é importante a problemática de percepção da mente humana e de sua relação com o mundo exterior. Ele defende de que os humanos não estão limitados à percepção direta sobre as suas impressões a respeito do ambiente em que vivem. Existe a capacidade de transcender o limite da percepção sensorial e penetrar profundamente na percepção direta do mundo exterior. Ou seja, são capazes de perceber as relações entre as coisas.

Entendemos, consequentemente, que o cronista se coloca, por dever de ofício, na posição do *flâneur*, sem todavia se afastar da responsabilidade de traduzir para o público leitor situações difusas, capturadas com a pressão temporal semelhante àquela com que operam jornalistas

dedicados a redigir para outros gêneros vinculados a práticas jornalísticas.

Sobre o juízo de valor no que tange à crônica, nossas vistas alcançam uma tipificação basilar: a de o cronista revelar percepções diretas dos fenômenos observados, com a presença de aspectos subjetivos e objetivos, num espaço curto, o do jornal ou o da revista, sempre sujeito à atmosfera de linguagem do veículo midiático.

A respeito da crônica brasileira, José Marques de Melo sustenta que há uma densidade cognitiva acerca do que se entende sobre o gênero:

“No jornalismo brasileiro a crônica é um gênero plenamente definido. Sua configuração contemporânea permite a alguns estudiosos proclamarem que se trata de um gênero tipicamente brasileiro, não encontrando equivalente na produção jornalística de outros países” (Melo, 2003, p. 148).

O efeito que a crônica brasileira produz é, por conseguinte, traduzir o cotidiano para a linguagem verbal ambientada pelo jornalismo.

Mapear, brevemente, as pistas do processo de criação do cronista é o objetivo deste texto, sem a pretensão de esgotar o cotejo da ambivalência-chave: expressão verbal com valor-notícia implicitamente colocado e, ao mesmo tempo, constructo poético impregnado pela ação criativa, demonstrada por intermédio de efeitos estéticos facilmente perceptíveis.

Passa-se, com efeito, a ter interesse por esse ato criativo: o “como” escrever crônicas, compreendido na imanência de proces-

sos de criação. Quase a totalidade daqueles que se dedicaram à crônica apontou para exercícios autorreflexivos, publicizados de tempos em tempos, assim como se referiu, também, às explicações sobre uma possível modelização da prática criativa. Passam, portanto, a compor um repositório cognitivo acerca do gênero, certamente híbrido, e com a interface jornalismo e literatura presente cotidianamente.

Seguem alguns textos em que cronistas dialogam com o leitor sobre o ato de escrever crônicas. A seleção não é exaustiva, porém tenta compor uma mostra da prática de metalinguagem, razoavelmente frequente.

No começo do século XX, João do Rio (pseudônimo do escritor Paulo Barreto) se esmera em traçar uma resposta, apostando num olhar paralelo, no qual a crônica é espelhada a outros gêneros jornalísticos e literários de modo a apontar para a sintonia com a poética cinematográfica, emergente naquele momento:

“A crônica evoluiu para a cinematografia. Era reflexão e comentário, o reverso desse sinistro animal de gênero indefinido a que chamam: o artigo de fundo. Passou a desenho e a caricatura. Ultimamente era fotografia retocada mas sem vida. Com o delírio apressado de todos nós, é agora cinematográfica – um cinematógrafo de letras, o romance da vida do operador no labirinto dos fatos, da vida alheia e da fantasia –, mas romance em que o operador é personagem secundário arrastado na torrente dos acontecimentos. Esta é a sua feição, o desdobramento das fitas, que explicam tudo sem reflexões, e como o século está cansado de pensar,

e como a frase verdadeiramente exata da humanidade na fartura dos casos é o clássico: – já vi!, o operador escreve despreocupado, pouco lhe importando que vejam a fita, que a compreendam ou não, ou que tornem avê-la” (Rio, 2009, pp. 21-2).

Machado de Assis, em “O nascimento da crônica”, esboça uma solução em sintonia com o clima predominante em sua cidade natal, por quase todas as estações do ano:

“Há um meio certo de começar uma crônica por uma trivialidade. É dizer: Que calor! Que desenfreado calor! Diz-se isto, agitando as pontas do lenço, bufando como um touro, ou simplesmente sacudindo a sobrecasaca. Resvala-se do calor aos fenômenos atmosféricos, fazem-se algumas conjecturas acerca do sol e da lua, outras sobre a febre amarela, manda-se um suspiro a Petrópolis, e *la glace est rompue*; está começada a crônica” (Assis, 1994, p. 13).

Mais adiante, Machado de Assis alude ao “nascimento da crônica”:

“Não posso dizer positivamente em que ano nasceu a crônica; mas há toda a probabilidade de crer que foi coetânea das primeiras duas vizinhas. Essas vizinhas, entre o jantar e a merenda, sentaram-se à porta, para debicar os sucessos do dia. Provavelmente começaram a lastimar-se do calor. Uma dizia que não pudera comer ao jantar, outra que tinha a camisa mais ensopada do que as ervas que comera. Passar das ervas às plantações do morador

fronteiro, e logo às tropelias amatórias do dito morador, e ao resto, era coisa mais fácil, natural e possível do mundo. Eis a origem da crônica” (Assis, 1994, p. 14).

Publicada originalmente pela revista *Ilustração Brasileira*, em 1º de novembro de 1877, teve esse tema a condição de pretexto, informação revelada pelo cronista ao final da crônica, para descrever o incômodo da presença do narrador em um enterro (ou mesmo a dimensão poética de um exercício ficcional a partir da realidade climática), na cidade do Rio de Janeiro, sendo que a construção textual reforça aspectos da linguagem oral/verbal, cujo caráter é performativo e, sobremaneira, emanado do cotidiano:

“Fui há dias a um cemitério, a um enterro, logo de manhã, num dia ardente como todos os diabos e suas respectivas habitações. Em volta de mim ouvia o estríbilo geral: – Que calor! Que sol! É de rachar passarinho! É de fazer um homem doido!” (Assis, 1994, p. 14).

Há para quem tenha interesse pela relação oralidade-midiatização, incluída no contexto em que se encontram os meios impressos, estudos disponíveis desde o final do século XX: as obras de Paul Zumthor (1993), sobretudo no que diz respeito à *performance* associada ao gesto vocal, e de Walter Ong (1998), cujo destaque é o balizamento das categorias de oralidade primária e secundária.

Dois exemplos emblemáticos de tessitura metalinguística da crônica, já em pleno século XX, são os de Rachel de Queiroz em 1º de dezembro de 1945,

para a revista *O Cruzeiro*, com o título de “Crônica nº 1”, e de Ferreira Gullar em 2 de janeiro de 2005, para o jornal *Folha de S. Paulo*, intitulada “Resmungos”. Ambos os textos estão disponíveis por intermédio de plataformas digitais.

Para Rachel de Queiroz, tratava-se de uma relação de intimidade com o leitor que precisava de apresentação formal e do estabelecimento de protocolos de convivência:

“Tanto neste nosso jogo de ler e escrever, leitor amigo, como em qualquer outro jogo, o melhor é sempre obedecer às regras. Comecemos portanto obedecendo às da cortesia, que são as primeiras, e nos apresentamos uma ao outro. Imagine que pretendendo ser permanente a página que hoje se inaugura, nem eu nem você, os responsáveis por ela, nos conhecemos direito. É que os diretores de revista, quando organizam as suas seções, fazem como os chefes de casa real arrumando os casamentos dinásticos: tratam noivado e celebram matrimônio à revelia dos interessados, que só se vão defrontar cara a cara na hora decisiva do ‘enfim sós’.

Cá estamos também os dois no nosso ‘enfim sós’ – e ambos, como é natural, meio desajeitados, meio carecidos de assunto. Comecemos pois a falar de você, que é tema mais interessante do que eu. Confesso-lhe, leitor, que diante da entidade coletiva que você é, o meu primeiro sentimento foi de susto, sim, susto, ante as suas proporções quase imensuráveis. Disseram-me que o leitor de *O Cruzeiro* representa pelo barato mais de cem mil leitores” (Queiroz, 1945).

A escritora esboçou o contrato de leitura nos últimos parágrafos da crônica:

“Você irá desculpando as faltas, que eu por meu lado irei tentando me adaptar aos seus gostos. Quem sabe se apesar de todas as diferenças alegadas temos uma porção de coisas em comum?

Vez por outra hei de lhe desagradar, haveremos de divergir; ninguém é perfeito neste mundo e não sou eu que vá encobrir meus senões. Tenho as minhas opiniões obstinadas – você tem pelo menos cem mil opiniões diferentes –, há, pois, muito pé para discordância.

Mas quando isso suceder, seja franco, conte tudo quanto lhe pesa. Ponha o amor próprio de lado, que prometo também não fazer praça do meu” (Queiroz, 1945).

Para Ferreira Gullar, a questão se colocou, inicialmente, na configuração de um dilema: aceitar ou não o convite para escrever crônica:

“Ao ser convidado a escrever crônicas para este jornal, minha primeira reação foi de euforia: vou escrever para um grande jornal! Mas, passado o primeiro momento, veio-me do fundo da consciência esta pergunta: mas escrever o quê? E quase telefone para o jornal desistindo.

Sim, eu não moro em São Paulo, logo não poderei me aproveitar dos temas locais, restando-me falar dos temas nacionais. E quem sou eu para tratar de tais temas, que são preponderantemente técnicos, como os econômicos, os jurídicos, os esportivos...? Sobrariam os temas políticos, que não exigem tanta especialização, mas requerem estar ‘por dentro’, enquanto eu

estou sempre por fora, já que não me dou com deputados, senadores, ministros; com prefeitos e governadores, nem se fala!” (Gullar, 2005).

Mais em frente, surgem conjecturas do cronista sobre qual seria a melhor decisão:

“A verdade é que quanto mais pensava mais achava que tinha entrado numa fria. Esse pessoal da *Folha* é maluco, por que me fazer um convite desses se eu não entendo de nada?” (Gullar, 2005).

Ponderações sobre sua especialidade não tardam a aparecer:

“Dizer que não entendo de nada é exagero. Aliás, não é aconselhável exagerar na modéstia nem ficar se depreciando em público porque corre-se o risco de que, neste ponto, todos concordem com você. ‘Se ele mesmo o diz...’ De alguma coisa entendo, creio eu, de arte, por exemplo, e há pessoas que o admitem. De fato, dediquei – e ainda dedico – a maior parte de meu tempo intelectual a pensar sobre esse assunto. Já escrevi até livros sobre ele. Mas há controvérsias, já que os críticos de hoje afirmam que arte é tudo aquilo que se disser que é arte, o que torna dispensável um crítico como eu. De qualquer maneira, não fui convidado para fazer aqui crítica de arte, que é um gênero, como se vê, talvez dispensável; fui convidado para escrever crônicas, que ninguém sabe direito o que é. Esta última reflexão me deu ânimo novo, porque, se ninguém sabe direito o que é crônica, posso escrever o que me der na telha, sem correr o risco de o chefe de

Redação me devolver o original com a observação de que ‘isto não é crônica’. Mas logo caí outra vez no desânimo ao considerar que tenho certa responsabilidade intelectual, não posso ficar escrevendo abobrinhas sob pena de me desmoralizar” (Gullar, 2005).

O arremate é prudente e sinaliza para o contrato de leitura, plenamente desenhado:

“Como o leitor já deve ter percebido, toda esta lenga-lenga é para sugerir-lhe que não espere demasiado deste cronista bissexto. Farei o possível para não ser chato nem gaiato demais. Dificilmente evitarei algumas críticas ácidas, pois muitas das coisas que leio nos jornais e vejo na televisão me deixam irritado a resmungar com meus botões. Aqui terei a oportunidade de fazê-lo em público. Por isso, em muitas ocasiões, o leitor não encontrará aqui crônicas propriamente e, sim, resmungos” (Gullar, 2005).

O desenrolar do século XX trouxe novas colaborações para essa temática, estocando pontos de vista de escritores militantes.

Ivan Lessa, cronista que se destacou em jornais brasileiros, incluindo o humorístico *O Pasquim*, possui um texto no qual reflete acerca das dimensões que a crônica ganhou no Brasil. As especulações têm o título de “A crônica”, lida pelo autor, em 4 de julho de 1987, na rádio British Broadcasting Corporation (BBC) de Londres, emissora para a qual trabalhou com inserção em programas sobre a cultura brasileira. Algumas crônicas desse período foram reunidas e publicadas (Lessa, 1999). Eis a assertiva do escritor:

“Por que nós, brasileiros, fizemos do gênero especialidade da casa – feito moqueca de peixe ou tutu à mineira? Eu, pela parte que me cabe – e é pouquíssima a parte que me cabe –, eu tenho minhas teoriazinhas. Primeiro lugar, porque nós trabalhamos bem com poucas armas, isto é, Euclides da Cunha à parte, nosso fôlego literário é curto. Não há nenhum demérito nisso. Se a América Latina fornece caudalosos escritores, como Vargas Llosa, Roa Bastos e Alejo Carpentier, nós, por outro lado, somos excelentes no pinga-pinga do conto: o próprio Machado de Assis, Lima Barreto, Alcântara Machado, Dalton Trevisan, Clarice Lispector, Rubem Fonseca.

Segundo lugar, porque nós temos consciência da extraordinária violência com que o tempo vai levando as coisas e as gentes, daí a necessidade de registrar, de alguma forma, o que se passou e passa no âmbito pessoal e intransferível.

Terceiro lugar, em consequência disso que acabei de falar: somos muito pessoais, vemos e vivemos muito a nossa vida e a

celebramos quase que no próprio instante em que ela se passa. A crônica é nossa autobustificação, por assim dizer. Ou, em termos da realidade atual: é nossa autonomeação para assessor disso ou secretário daquilo outro” (Lessa, 1999, pp. 87-8).

A visão ampla sobre o tema, traçada por Ivan Lessa, permite presumir etapas do processo de criação do cronista no ato tradutório do cotidiano para o texto impresso, todavia lhe escapa, pelo menos de modo mais explícito, que essa operação possui um contrato de leitura com a recepção, característica esta presente, por exemplo, na crônica de estreia, numa determinada publicação, de alguns cronistas.

Seja qual for o argumento utilizado, cronistas sempre dimensionam sua produção em padrões dialogais com o leitor. A tradução do cotidiano guarda similitude com a constatação de Ivan Lessa: “A crônica vai registrando, o cronista vai falando sozinho diante de todo o mundo” (Lessa, 1999, p. 88).

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, M. de. *Crônicas escolhidas*. São Paulo, Ática, 1994.
- GULLAR, F. "Resmungos". *Folha de S. Paulo*, 2/1/2005. Disponível em:  
<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0201200524.htm>. Acesso em: 30/5/2022.
- LESSA, I. *Ivan vê o mundo*. Rio de Janeiro, Objetiva, 1999.
- LURIA, R. A. *Language and cognition*. New York, Wiley & Sons, 1982.
- MELO, J. M. de. *Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. 3ª ed. Campos do Jordão, Mantiqueira, 2003.
- ONG, W. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologia da palavra*. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas, Papirus, 1998.
- QUEIROZ, R. de. "Crônica nº 1" [1945]. *Portal da Crônica Brasileira*. Disponível em:  
<https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/8564/cronica-n-1>. Acesso em: 30/5/2022.
- RIBEIRO, J. A. "Imprensa periódica & literatura", in F. M. de Barros Júnior; R. F. dos S. Ferreira (orgs.). *Periódicos & literatura: aproximações*. Rio de Janeiro, Fundação Biblioteca Nacional, 2022.
- RIO, J. do. *Cinematógrafo: crônicas cariocas*. Rio de Janeiro, ABL, 2009.
- SCHNAIDERMAN, B. *Tradução, ato desmedido*. São Paulo, Perspectiva, 2011.
- ZUMTHOR, P. *A letra e a voz*. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

arte



# Arquitetura em 1922

*Hugo Segawa*

Foto c. 1922



**F**videnciou-se em 2022, nas celebrações do Centenário da Semana de Arte Moderna de 1922, a irrelevância da presença da arquitetura. Graças a Aracy Amaral, com seu clássico *As artes plásticas na Semana de 22* (Amaral, 1998), sabemos que a arquitetura se fez presente: o silesiano com formação alemã Georg Przyrembel (1885-1956) e o espanhol com graduação em arquitetura (1933) em São Paulo Antonio Garcia Moya (1891-1949) acompanharam (pelo menos com desenhos expostos) os artistas e literatos no saguão do teatro em fevereiro de 1922.

Irrelevante ou invisível? Na extensa (e provavelmente incompleta) compilação realizada por Maria Eugenia Boaventura em *22 por 22: a Semana de Arte Moderna vista pelos seus contemporâneos* (Boaventura, 2008), nenhum artigo da imprensa publicado entre 3 de fevereiro e 14 de novembro de 1922 focaliza algum aspecto relacionado à arquitetura.

A Semana de Arte Moderna de 22 foi uma entre as várias manifestações que celebraram o Centenário da Independência. Em que medida o que se apresentou no Theatro Municipal dialogava com o que se passava na arquitetura no Brasil e no mundo?

**HUGO SEGAWA** é professor da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP e autor de, entre outros, *Prelúdio da metrópole – arquitetura e urbanismo em São Paulo na passagem do século XIX ao XX* (Ateliê Editorial).

## A MODERNIDADE OLHANDO O PASSADO

A cada decênio, no ano terminado em “2”, realiza-se um balanço da Semana de Arte Moderna, como alertou o arquiteto e diplomata Carlos Kessel em 2002, quando publicou o artigo “Vanguarda efêmera: arquitetura neocolonial na Semana de Arte Moderna de 1922” (Kessel, 2002). Em 2012, Sylvia Ficher resgatou, em “Antonio Garcia Moya, um arquiteto da Semana de 22” (Ficher, 2012), a trajetória e discussão sobre o apagamento da sua modernidade diante da historiografia da arte e da arquitetura.

Kessel e Ficher postulam – com diferentes palavras e nuances – que havia uma modernidade no neocolonial de Przyrembel e Moya em 1922; que suas produções pos-

teriores à década de 1920 não condiziam com a narrativa da modernidade arquitetônica brasileira representada pela corrente carioca liderada por Lúcio Costa e Oscar Niemeyer a partir da década de 1940; e a postura desses arquitetos, defendida pela porção menos “avançada” dos organizadores da Semana, como Menotti del Picchia, não faria bem na construção de um imaginário idolátrico e vanguardista da Semana de Arte Moderna, merecendo um “esquecimento” oportuno nessa teleologia historiográfica. Nos estudos sobre a arquitetura, há uma tendência de reconhecer o neocolonial como parte das incertezas ou afirmações de modernidades, sobretudo na América Latina<sup>1</sup>.

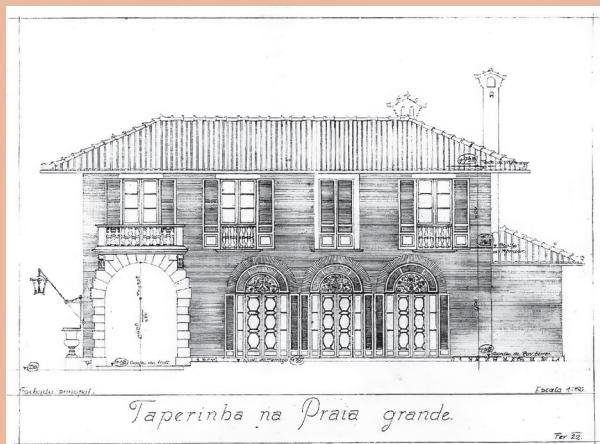


Fig.1 – Georg Przyrembel, *Taperinha na Praia Grande*, projeto apresentado no saguão do Theatro Municipal na Semana de Arte Moderna de 1922. Imagem cortesia Sylvia Ficher

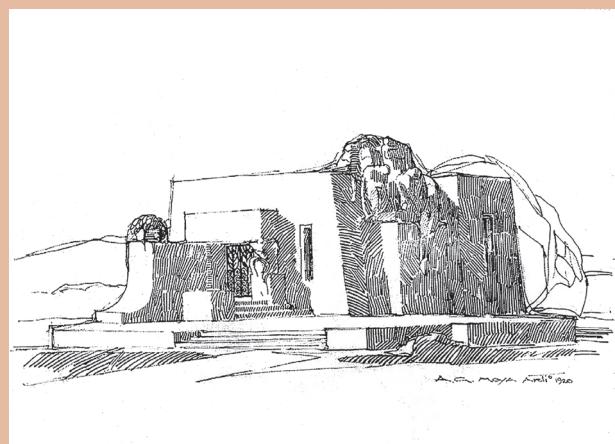


Fig. 2 – Antonio Garcia Moya, desenho datado de 1920, possivelmente apresentado no saguão do Theatro Municipal na Semana de Arte Moderna de 1922. Arquivo IEB

1 Sobre a polêmica dos sentidos de modernidade e identidade no chamado movimento neocolonial, há uma revisão em curso nos estudos de arquitetura

desde os anos 1990. Conferir, por ordem cronológica: Amaral (1994); Segawa (1998); Kessel (2008); Mello (2007); Pinheiro (2011).

## ARQUITETURA DO CENTENÁRIO EM SÃO PAULO

Se os intelectuais da Semana de 22 pretendiam promover, no ano em que o país celebrava a Independência do Brasil, um manifesto de emancipação artística, valeria examinar, do ponto de vista da arquitetura, o contexto e as obras que marcaram (ou poderiam marcar) o estado da arte da arquitetura no Brasil naquele ano. Afinal, nas comemorações dos centenários de emancipação celebradas nas nações hispano-americanas em 1910, a arquitetura foi uma protagonista que ainda hoje se apresenta na paisagem das grandes cidades latino-americanas.

Na revisitação de Aracy Amaral e Regina Teixeira de Bastos na exposição *Moderno Onde? Moderno Quando? A Semana de Arte Moderna como Motivação* (Amaral, 2021), no Museu de Arte Moderna de São Paulo, no final de 2021, a arquitetura e os arquitetos que são relembrados – o russo Gregori Warchavchik (1886-1972) e o franco-argentino Victor Dubugras (1868-1933) – não se apresentaram no Theatro Municipal cem anos atrás. Warchavchik é considerado a vertente que promoveu o seguimento dos ideários da Semana de 22, sem ter participado dela, porque chegou ao Brasil em 1923; Dubugras foi uma figura forte no quadro da arquitetura paulista das primeiras décadas do século XX, que participou projetando e construindo para as festividades do Centenário da Independência do Brasil.

Washington Luís (1869-1957) era o governador de São Paulo em 1922. Ele deu continuidade à ação de valorizar o

bandeirismo paulista, impulsionada por Afonso d'Escagnolle Taunay (1876-1958) na direção do Museu Paulista. O então governador reformou o edifício-monumento no Ipiranga para as celebrações do Centenário, transformou o entorno do obelisco do Piques e construiu os marcos ao longo da Rodovia Caminho do Mar (Reis, 1997; 2005). E apoiou a Semana de Arte Moderna.

Embora não exista nenhuma alusão à participação direta de Dubugras na Semana de 22, seguramente ele fazia parte desse contexto. Mário de Andrade, no vigésimo aniversário do acontecimento no Theatro Municipal, em artigos publicados em *O Estado de S. Paulo*, em fevereiro de 1942, juntados como “O Movimento Modernista”, recordava:

“Quanto a dizer que éramos antinacionais, é apenas bobagem ridícula. É esquecer todo o movimento regionalista aberto anteriormente pela *Revista do Brasil*, todo o movimento editorial de Monteiro Lobato, a arquitetura e até urbanismo (Dubugras) neocolonial aqui nascidos. Isso sim eram raízes engrossadas desde o início da guerra. [...]. Mas o espírito e as modas foram diretamente importados da Europa” (Andrade, 1974, p. 235).

Pouco usual também foi o escritório de Victor Dubugras ter inserção publicitária de página inteira na *Revista do Brasil*, como se vê na edição n. 74, de fevereiro de 1922 – mês do evento no Theatro Municipal.

## A nova arquitetura na celebração do Centenário da Independência em São Paulo



Fig. 3 - Em torno do obelisco do Piques, de 1814, tido como o mais antigo remanescente do monumento da capital, Victor Dubugras desenhou o brilhante arranjo paisagístico da Ladeira da Memória, com elementos da arquitetura neocolonial e referências *art nouveau*. Foi inaugurada para os festejos do Centenário da Independência. Reprodução da publicação no jornal *O Estado de S. Paulo* de 4 de outubro de 1919, noticiando o início da obra



Fig. 4 - A Ladeira da Memória, em imagem provavelmente da década de 1920, ficava a um quarteirão de distância do Theatro Municipal, cenário da Semana de Arte Moderna. Foto provavelmente da década de 1930

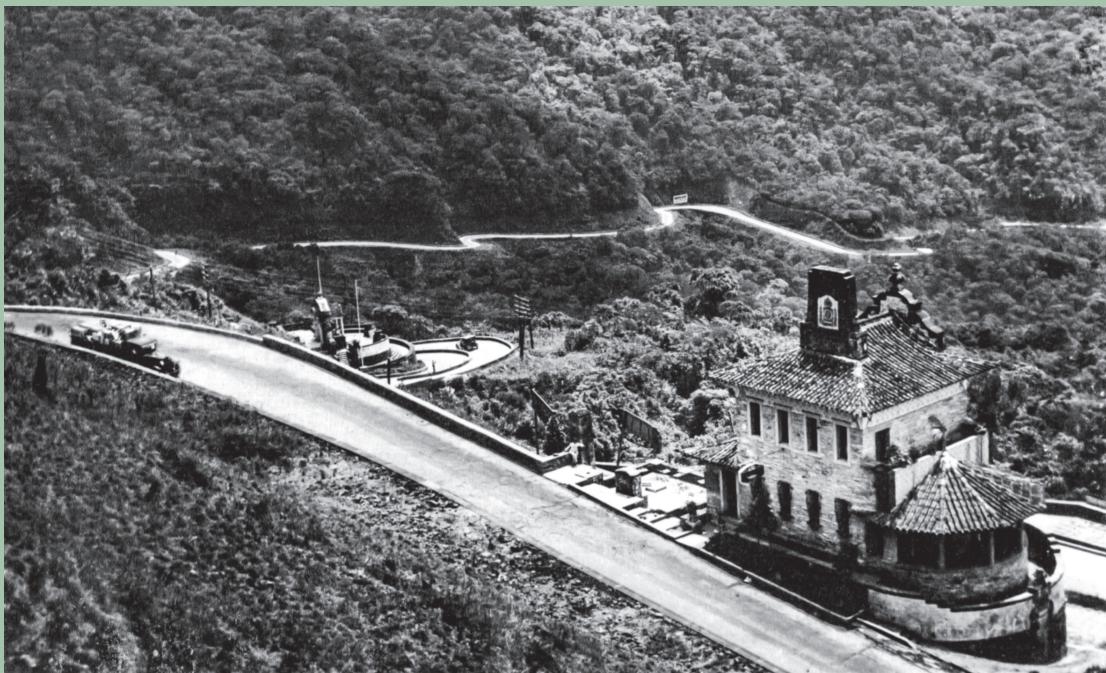


Fig. 5 – Rancho da Maioridade, na Rodovia Caminho do Mar, 1922. Projeto de Victor Dubugras. O lema “Governar é abrir estradas” de Washington Luís abriu espaço também para construir, ao longo da Rodovia Caminho do Mar, sete marcos comemorativos para o Centenário: o Rancho da Maioridade, o Pouso de Paranapiacaba, o Belvedere ou Pouso Circular, o Monumento do Pico, o Padrão de Lorena, o Cruzeiro Quinhentista e o Pontilhão da Raiz da Serra. Foto c. 1922



Fig. 6 – Pouso de Paranapiacaba (“Lugar onde se vê o mar”), um dos sete marcos criados por Washington Luís na Rodovia Caminho do Mar, 1922. Projeto de Victor Dubugras. Foto c. 1922



Fig. 7 – Também a um quarteirão de distância do Theatro Municipal, em 1922 o presidente Epitácio Pessoa veio a São Paulo inaugurar a nova sede da agência dos Correios e Telégrafos, como parte das iniciativas pela comemoração do Centenário da Independência. Projeto do Escritório Técnico Ramos de Azevedo, com a participação dos arquitetos Domiziano Rossi (1865-1920) e Felisberto Ranzini (1871-1976). Foto possivelmente da década de 1920



Fig. 8 – O Hotel Esplanada, situado às costas do Theatro Municipal, foi inaugurado em 1923. Uma obra relacionada às comemorações do Centenário que chegou atrasada para a festa. Foi uma iniciativa em São Paulo de um grupo empresarial do Rio de Janeiro, que promoveu a construção de hotéis com um novo padrão na capital da República: o hotel Glória e o Copacabana Palace Hotel, todos com projetos do arquiteto Joseph Gire (1872-1933). Foto de Theodor Preising, provavelmente da década de 1920

## UM PRETEXTO PARA ROBERTO SIMONSEN

Roberto Cochrane Simonsen (1889-1948) é um personagem umbilicalmente ligado à industrialização, à história da organização e da representação da indústria no Brasil da primeira metade do século XX. Sua biografia o situa como industrial, empresário, administrador, economista, político, intelectual, historiador, escritor (membro da Academia Brasileira de Letras) e engenheiro. Formado pela Escola Politécnica de São Paulo, somente é possível compreender-se essa biografia com o conhecimento de sua trajetória inicial, como empresário da construção civil, à frente da Companhia Construtora de Santos, entre 1912 e 1929.

Sabia-se que Simonsen era sensível às vanguardas artísticas europeias: foi um dos 11 brasileiros assinantes (ao lado de Mário de Andrade) da revista *L'Esprit Nouveau*, editada por Le Corbusier, Amédée Ozenfant e Paul Dermée, entre 1920 e 1925. E que a Companhia Construtora de Santos teve, em seu quadro técnico, jovens arquitetos recém-chegados do exterior, como Gregori Warchavchik e Rino Levi – pilares de uma narrativa da introdução da arquitetura moderna no Brasil.

Ao fundar, em 1932, o Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort), Simonsen se inspirava também em *Princípios de administração científica*, o livro em que Frederick Winslow Taylor sumarizou e apontou caminhos que ajudaram a racionalizar os empreendimentos da Companhia Construtora de Santos. Essa racionalidade, como se sabe, fez parte dos discursos da vanguarda arquitetônica europeia e das várias mani-

festações escritas por Gregori Warchavchik na década de 1920 (Warchavchik, 2006).

No recente livro de Gino Caldatto Barbosa, *Trabalho moderno: a construtora de Roberto Simonsen* (2022), o pesquisador desvenda vários aspectos das obras e dos processos de racionalização adotados pela construtora, bem como o cenário político nos anos em torno de 1922.

A Companhia Construtora de Santos foi uma das maiores empreiteiras brasileiras em uma época em que predominavam empresas estrangeiras nas iniciativas de grande porte. Em 1921, a companhia assinou contrato com o Ministério da Guerra para a construção de quartéis em várias localidades nos estados de Goiás, Mato Grosso (então estado único, antes da separação do Mato Grosso do Sul), Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. O desafio foi não só enfrentar questões de logística envolvendo o território de dimensão continental e a execução da construção em curto prazo, como também acusações de favorecimentos de toda ordem. Boa parte das obras foi concluída até 1925 (Simonsen, 1931). Em 1922, o então ministro da Guerra, João Pandiá Calógeras, inaugurou várias unidades pelo país, façanha possível com a racionalização dos processos de construção desenvolvidos pela companhia. Acusações sobre vantagens durante o governo Epitácio Pessoa, monopólio nas obras do Exército, irregularidades de contrato, tendo como cenário geral o surgimento do Tenentismo, caracterizam essa difusa, mas efetiva, realização arquitetônica no Centenário da Independência.

## As rationalizações da Companhia Construtora de Santos



Fig. 9 – Quartel do 6º Batalhão de Engenharia, Aquidauana, Mato Grosso do Sul, 1921-1923. Uma equipe centralizada em São Paulo desenvolveu um projeto padronizado de quartéis que se adaptou às diferentes localidades, programas funcionais e dimensões. A arquitetura foi desenvolvida pelo arquiteto belga Jules Mosbeux, funcionário da construtora. Foto provavelmente da década de 1920

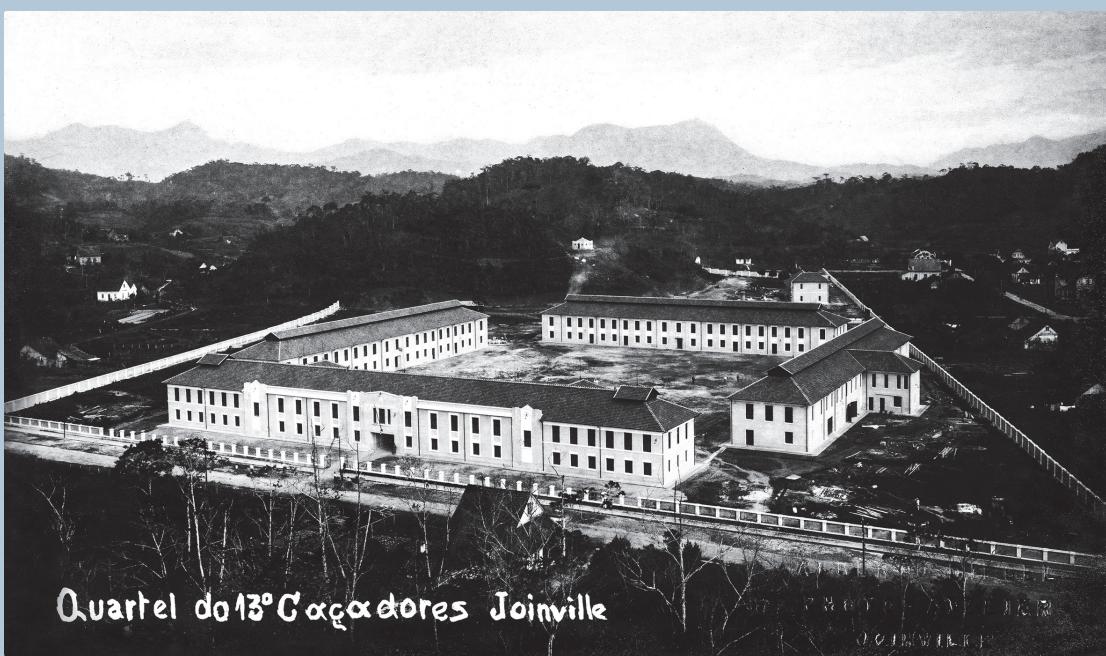


Fig. 10 – Quartel do 13º Batalhão de Caçadores, Joinville, Santa Catarina, 1921-1922. Os quartéis de Aquidauana e Joinville ostentam a mesma implantação geral, com pavilhões delimitando quadra interna e pela reprodução da arquitetura dos pavilhões. A repetibilidade da arquitetura era um recurso de racionalização dos processos construtivos. Foto de Alberto Diegel, da obra em acabamento



Fig. 11 - Quartel do 18º Batalhão de Caçadores e Hospital Militar, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 1922-1923. Os blocos padronizados poderiam ser dispostos de diferentes maneiras no terreno, conforme o programa de necessidades do conjunto militar. Hoje, o Complexo Militar é uma referência na estrutura urbana da capital sul-mato-grossense. Foto datada de 1931

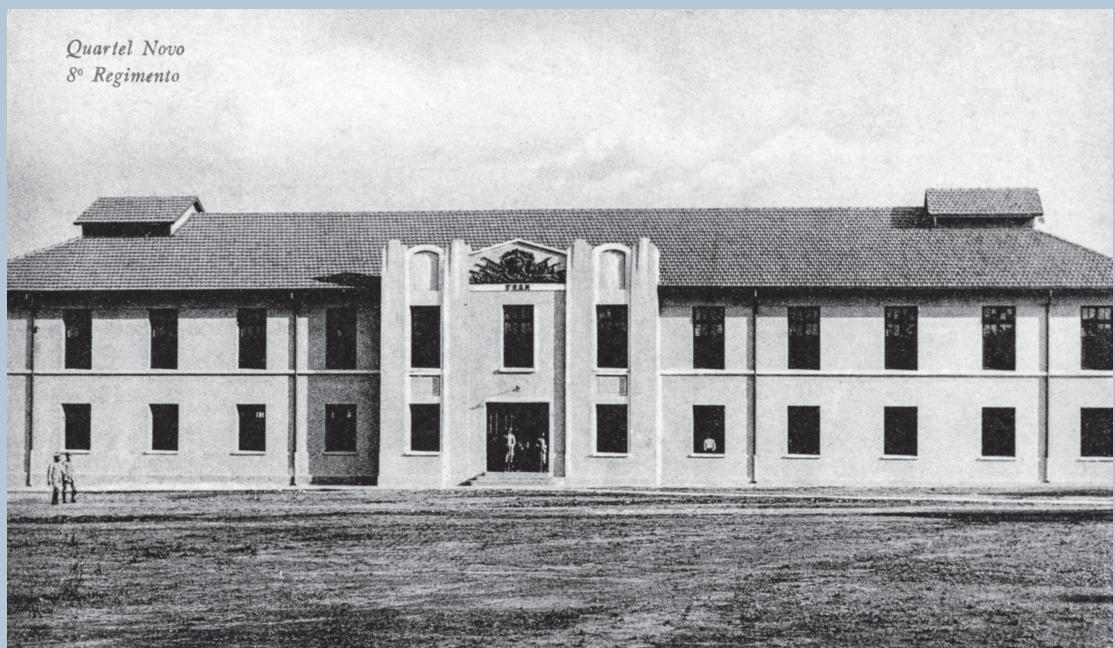


Fig. 12 - Pavilhão de administração do Quartel de Pouso Alegre, Minas Gerais, 1921-1925. As paredes e seus acabamentos e relevos variavam conforme a cidade. Esta versão repete o mesmo pórtico de todos os quartéis no Brasil, encimado pelas armas da República, mas os demais pormenores decorativos são mais simplificados, para não dizer ausentes. A austeridade é militar e estética. Cartão-postal do Bazar S. João, sem data

## O academicismo e as novas estéticas



Fig. 13 - A Bolsa Oficial de Café de Santos é um emblema-coroamento da prosperidade dos negócios cafeeiros do princípio do século passado. Com projeto atribuído aos belgas Jules Mosbeux e Ernest Chaineux, da Companhia Construtora de Santos, com dois anos de obra se conseguiu inaugurar parte do edifício para as comemorações do Centenário da Independência. Como símbolo da riqueza rubiácea, a obra correspondeu aos valores da arquitetura eclética então vigente, sem nenhum aspecto inovador. Foto provavelmente da década de 1930



Fig. 14 - O Teatro e Cassino Parque Balneário de Santos, inaugurado em 1922, foi parte do empreendedorismo da Companhia Construtora de Santos explorando o potencial da cidade portuária com um prédio com vista para a praia, abrigando ambientes para jogos, espetáculos, dança, cinema e patinação. Constitui uma nova etapa de edifícios voltados à diversificação de usos que se desenvolvia nas áreas turísticas mais sofisticadas da Europa, sucedendo o mesmo no Rio de Janeiro para receber os viajantes para as comemorações do Centenário da Independência. A arquitetura do Parque Balneário - atribuída aos arquitetos belgas Jules Mosbeux, Ernest Chaineux e Philibert Schomblod - dialoga com o que realizava o conterrâneo Victor Horta (pioneiro do *art nouveau* na década anterior), como se verá no seu projeto para o Pavilhão da Bélgica da "Exposition des Arts Décoratifs" de Paris de 1925. Foto da década de 1920

## UMA ESTÉTICA INDUSTRIAL

A vanguarda da arquitetura europeia confrontava os valores das belas-artes vigentes das primeiras décadas do século XX mirando a indústria e a engenharia. Um dos mais importantes manifestos da arquitetura moderna, o livro *Por uma arquitetura*, publicado em 1923 por Le Corbusier, defendia uma estética não acadêmica:

“Os arquitetos deste tempo, perdidos em ‘esboços’ estéreis de seus planos, nos arabescos, nas pilastras ou nas cumieiras de chumbo, não adquiriram a concepção dos volumes primários. Nunca ninguém lhes ensinou isso na Escola de Belas Artes.

Sem perseguir uma ideia arquitetural, porém simplesmente guiados pelos efeitos do cálculo

(dos princípios que geram nosso universo) e da concepção de um órgão viável, os engenheiros de hoje empregam elementos primários e os coordenam segundo regras, provocando em nós emoções arquiteturais, fazendo ressoar assim a obra humana com a ordem universal. Eis aqui silos e fábricas americanas, magníficas primícias de novos tempos. Os engenheiros americanos esmagam com seus cálculos a arquitetura agonizante” (Le Corbusier, 1973, p. 17).

Capítulos de *Por uma arquitetura* foram publicados na revista *L'Esprit Nouveau*, assinada por Roberto Simonsen. Difícil afirmar que as palavras de Le Corbusier se materializaram em alguma iniciativa da Companhia Construtora de Santos. Mas as ideias estavam no ar.

### Memórias de áreas portuárias

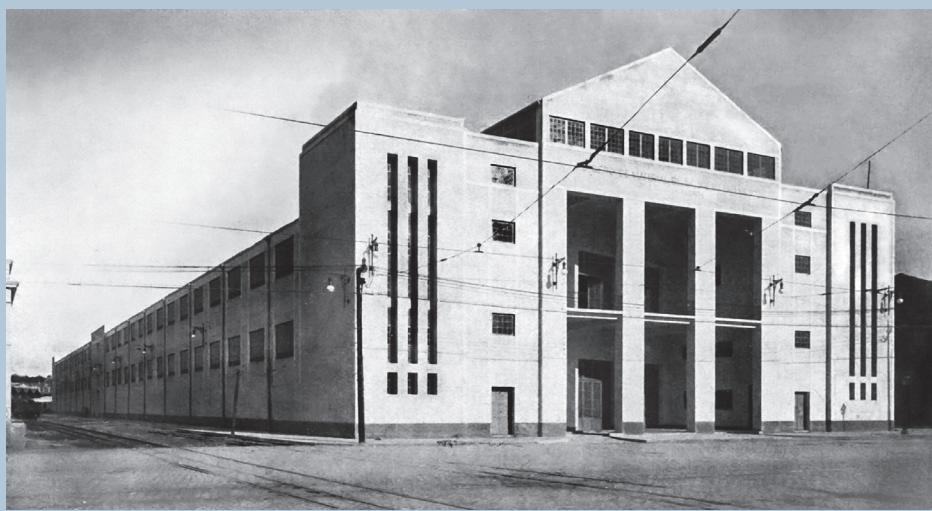
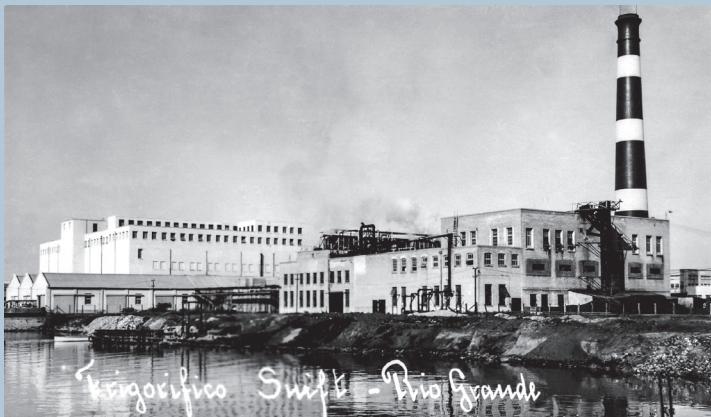


Fig. 15 – Dos poucos remanescentes das comemorações do Centenário de 1922 no Rio de Janeiro, a Companhia Construtora de Santos executou em cerca de 11 semanas o galpão de 8.400 m<sup>2</sup> para a instalação do Palácio do Automobilismo. Foi construído para o Exército a fim de, posteriormente à celebração, abrigar um entreposto de armas para distribuição pelo Brasil: o Depósito de Material Bélico. O edifício, à espera de uma reciclagem condizente, está no entorno do Sítio Arqueológico do Cais do Valongo da Celebração da Herança Africana, reconhecido pela Unesco em 2017 como Patrimônio da Humanidade. Foto provavelmente da obra recém-concluída, em 1922



Figs. 16 – Frigorífico Swift, projeto norte-americano, autoria desconhecida. Em setembro de 1918, a Companhia Swift do Brasil inaugurou parte de seu conjunto industrial junto ao recém-reformado porto da cidade do Rio Grande, no Rio Grande do Sul (Torres, 2022). A norte-americana Swift & Company, fundada em 1885 em Chicago, foi autorizada a funcionar no país no ano anterior, no empenho de racionalizar o fornecimento do crescente mercado internacional de carne resfriada e derivados, escoando para as frentes da Primeira Guerra Mundial. Explorar o notável potencial da produção de carne na Argentina, Uruguai e sul do Brasil atraiu multinacionais para a região e patrocinou a construção de complexos frigoríficos nos quais se introduziu a racionalidade industrial admirada por Le Corbusier, Walter Gropius e outros luminares da arquitetura moderna europeia. O complexo, junto ao chamado Porto Novo do Rio Grande, ocupava área de 27 mil hectares, com instalações da ordem de 40 mil m<sup>2</sup> – cujas obras adentraram o início da década de 1920 –, com clara definição da arquitetura abrigando tecnologia de ponta e especialização de trabalho: matadouro, conserva, câmaras frigoríficas, fabricação de latas, extração de derivados de gordura e aproveitamento de resíduos, casa de máquinas, casa de caldeiras, gasômetro e logística integrada de transporte ferroviário e portuário, administração, vestiários masculino e feminino, posto de atendimento médico e cirúrgico, moradias para funcionários graduados e hotel. A arquitetura do complexo estava de acordo ao ditame de Le Corbusier, cujo lema “a arquitetura é o jogo sábio, correto e magnífico dos volumes reunidos sob a luz” comparece como o “Primeiro lembrete – o volume”, no capítulo de *Por uma arquitetura* que evoca a arquitetura industrial nos Estados Unidos. Foto provavelmente da década de 1930

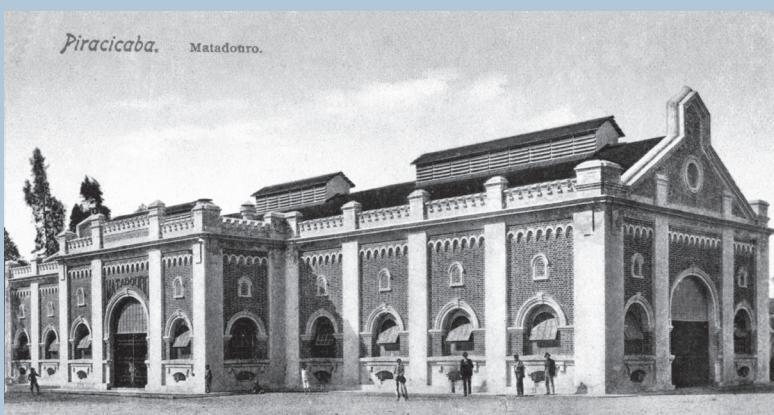


Fig. 17 – Matadouro de Piracicaba. Construído em 1913, ilustra o padrão arquitetônico vigente na segunda década do século XX, criticado por Le Corbusier. Em relação ao Frigorífico Swift, seria apenas o setor inicial do complexo produtivo em Rio Grande. Imagem provavelmente da época da inauguração

## A EXPOSIÇÃO DO CENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA

Não eram poucas as expectativas governamentais para as comemorações do 1º Centenário da Independência do Brasil. São possíveis de resgatar, nas realizações efetivas e narrativas da época, o alcance, o esplendor, mas também os descontentamentos e fracassos.

O projeto de lei apresentado ao Congresso Nacional pelo deputado Nestor Ascoli em 1919, denegado, sobreviveu aos anais parlamentares com a sua publicação como livro (Ascoli, 1924). Não constitui versão oficial das iniciativas, mas permite aventure sobre as ideias que circulavam para a organização da efeméride.

Entre as proposições com alcance urbanístico e arquitetônico para a capital federal, propunha-se:

- Concurso de projetos para um Monumento Comemorativo do Primeiro Centenário da Independência do Brasil;
- Concurso de projetos para a construção de dois edifícios: o Museu Histórico Nacional e o Panteão Nacional;
- Construção do Palácio do Congresso Nacional;
- Prêmios para as maiores ações de replantio florestal;
- Exposição Nacional, com concurso do plano e dos edifícios principais, “constru-

ídos em condições de serem aproveitados posteriormente para fins semelhantes ou para instalação de outros serviços públicos e de contribuírem para o aformoseamento da Capital da República”;

- Concurso para organização de um plano completo de remodelação da cidade do Rio de Janeiro, incluindo os subúrbios, remetendo a um conjunto de postulados como a racionalização e retificação das vias, abertura de túneis, criação de “vastos parques e bosques”, desenvolvimento ou estabelecimento de zonas funcionais, como zona administrativa, zona comercial, zona industrial, bairros jardins, zona balneária da Gávea com hotéis, casas de diversão e habitações, bairros operários, embelezamento dos morros e arrasamento do Morro do Castelo e de Santo Antônio.

O desmonte do Morro do Castelo efetuou-se a partir de 1922, e o do Santo Antônio, na década de 1960. Somente em 1928 a proposição de realizar um plano de remodelação teve encaminhamento, com a contratação do urbanista francês Alfred Agache (1875-1959). A “Exposição do Centenário” foi um marco importante nas comemorações, realizada sobre o aterro executado com o desmonte do Castelo.

## Para receber os visitantes à comemoração do 1º Centenário



Fig. 18 - Hotel Glória, Rio de Janeiro. Edifício especialmente construído, a partir de 1919 e inaugurado em 1922, para receber o fluxo de turistas e personalidades para a celebração do Centenário da Independência. Projetado pelo arquiteto francês radicado no Rio de Janeiro Joseph Gire (Giroto & Segawa, 2021), foi um marco na criação de um padrão hoteleiro de inserção da capital brasileira no circuito turístico internacional. Conforme notícias de jornal da época, “o número dos empregados nas diversas seções do hotel é de 250 pessoas, entre as quais 17 cozinheiros. Os empregados técnicos foram especialmente contratados na Europa, para o desempenho dos variados misteres de um estabelecimento de primeira ordem, como é indubitavelmente o Hotel Glória.” Fotografia sem data, provavelmente da década de 1930



Fig. 19 - O Copacabana Palace Hotel foi outra iniciativa do grupo empresarial do Hotel Glória, com projeto do mesmo arquiteto, Joseph Gire. O terceiro empreendimento na esteira das comemorações do Centenário foi o Hotel Esplanada, em São Paulo, inaugurado apenas em 1923. Como se vê na imagem, quando de sua construção, o edifício se tornou uma imponência na paisagem de arrabalde da Copacabana dos anos 1920, com morros nas imediações que foram desmontados à medida que a apreciação do bairro aplinou o território. Não foi bem-sucedido em 1922, quando de sua inauguração, mas se tornou uma referência urbana e afetiva de toda a região. Foto anterior a 1928

## Identidade como modernidade: o neocolonial e os estilos nacionais



Fig. 20 – Vista geral da “Exposição do Centenário”, aberta de setembro de 1922 a julho de 1923. A concepção dos aeroplanos está no fundamento do aforismo “a casa é uma máquina de morar”. Imagens de aviões povoam um dos capítulos de *Por uma arquitetura*, de Le Corbusier: “Olhos que não veem: os aviões”. Amerissar era uma forma de chegar ao recinto da exposição (Pinheiro, 2011, p. 106). Cartão-postal, edição A. C. da Costa Ribeiro



Fig. 21 - A “Exposição do Centenário” não pode ser dissociada da ideia das grandes exposições internacionais, cujo marco inicial é a “Exposição Universal” de Londres, de 1851. Elas prosperaram sob o signo da expansão do capitalismo, da competição internacional e do colonialismo. Desde sua origem, a autoridade e o domínio das potências mundiais, o sistema industrial e a sagrada do progresso constituíram os motes da propaganda e da difusão do poderio que se exibiam explícita ou subliminarmente - mediante a arquitetura dos pavilhões, estandes, apresentação de produtos e serviços, espetáculos, cenários de divertimento e deslumbramento - nesses encraves urbanos feéricos, fantasiados de festa e entretenimento. Imagem de autoria desconhecida



Fig. 22 – Pavilhão de Caça e Pesca, projeto de Armando de Oliveira. Na inauguração da exposição, o jornal *O Paiz* noticiou que “o plano deste palácio se serviu do estilo colonial, adotado geralmente no norte do nosso país, para traçar as linhas principais do monumento”. A revista *Architectura no Brasil*, de 1923, descrevia-o que combinava “com muita graça os elementos mais simples de nossas casas de engelho do interior do norte do Brasil” (Pinheiro, 2011, p. 106). Cartão-postal, edição A. C. da Costa Ribeiro



Fig. 23 – Pavilhão das Pequenas Indústrias, projeto de Nestor Figueiredo e San Juan. Na matéria dedicada à inauguração, o jornal *O Paiz* o caracterizou em “estilo colonial português”; a revista *Architectura no Brasil* o descreveu: “Estilização colonial brasileira, segundo a linha jesuítica, tendo a decoração em barroco, com elementos de nossa fauna e flora” (Pinheiro, 2011, p. 106). Cartão-postal, edição A. C. da Costa Ribeiro



Fig. 24 – Pavilhão do México, projeto de Carlos Obregón Santacilia (1896-1961), um dos idealizadores do neocolonial como linguagem nacional, dentro da política do ministro da Educação do México, José Vasconcelos. O jornal *A Gazeta de Notícias*, na inauguração do edifício em outubro, destacou: “O edifício, por si só, representa uma das grandes belezas da exposição, principalmente pela porta monumental feita sob estilo plateresco, evocando a arquitetura colonial desse país”. Cartão-postal, edição A. C. da Costa Ribeiro



Fig. 25 – Pavilhão da Noruega, autoria desconhecida. A revista *Fon-Fon* de outubro de 1922 o descreveu: “O pavilhão construído no tradicional estílo norueguês das stavkirke ou igrejas de madeira das suas aldeias poéticas”. Attilio Corrêa Lima, o urbanista de Goiânia, observou em 1936: “Por ocasião da ‘Exposição do Centenário’ de 1922, tivemos uma bela oportunidade para constatar a divergência profunda entre o gosto relativamente às cores. Os países aqui representados apresentavam uma variedade notável de aspectos, variando entre o marrom escuro do pavilhão norueguês à policromia brilhante do pavilhão mexicano”. Cartão-postal, edição A. C. da Costa Ribeiro



Fig. 26 – Pavilhão do Japão, autoria desconhecida. Até o começo do século XX, os pavilhões japoneses insistiam nas formas arquitetônicas estereotípicas do país, como ocorreu em 1922. Andrew Shanken, estudioso contemporâneo das exposições internacionais, afirma: “A arquitetura serviu como mais do que uma moldura para a exibição de produtos, processos industriais e pessoas e domínios coloniais. Edifícios eram portadores de significado. Eles eram retoricamente impregnados e ideologicamente construídos. De 1851 à exposição mais recente, de 2010, em Shangai, os prédios em si têm sido os objetos centrais de exibição, enquanto seus cenários muitas vezes dramáticos operam como vastos museus ao ar livre – instantâneos do mundo vistos sob a lente de uma nação ou cidade em particular” (Shanken, s/d, pp. 12-3).

Foto: Malta, cartão-postal, edição A. C. da Costa Ribeiro



Fig. 27 – Pavilhão da Dinamarca, autoria de Bent Helweg-Møller (1883-1956). Edifício destoante do conjunto, pela ausência de ornamentações, contrastando dos demais pela clareza geométrica e material. Vencedor do concurso para o pavilhão, o arquiteto notabilizou-se nas décadas seguintes como um designer moderno em seu país. O edifício foi pré-fabricado e trazido para o Rio de Janeiro. Há notícias de que seria reciclado, mas não há informações seguras a respeito. Cartão-postal, edição A. C. da Costa Ribeiro



Fig. 28 – Pavilhão da Suécia, edifício pré-fabricado em madeira, de autoria desconhecida. O jornal *O Paiz*, registrando a inauguração da exposição, o qualificou: “Este pavilhão de estilo escandinavo...” Pouco impreciso, do ponto de vista arquitetônico, o gentílico adotado pelo jornal, considerando-se a participação da Noruega no mesmo espaço. Todavia, revela a disposição de tipificar formas para naturalizar estilos nacionalistas na identificação das representações estrangeiras. Cartão-postal, edição A. C. da Costa Ribeiro



Fig. 29 – Antiga sede da Guarda Civil, atual The Patronage and Lotta Svärd Museum, em Seinäjoki, Finlândia, projeto de Alvar Aalto, 1926. A Finlândia se emancipou da Rússia em 1917, mas sua cultura é tributária do domínio sueco, formado ao longo do século XIX. Alvar Aalto (1898-1976), o mais importante arquiteto finlandês do século XX, graduou-se em uma época em que, com espírito análogo ao da América Latina em suas celebrações dos centenários de emancipação, também perseguia uma identidade arquitetônica (Richards, 1978). Como foi com o neocolonial no Brasil, os arquitetos finlandeses no início do século XX foram buscar na tradição vernacular, ou na invenção de uma, uma linguagem de afirmação de uma nação. As composturas do Pavilhão da Suécia de 1922 e de Aalto dialogam. Foto: Hugo Segawa, 2012

## O CONVÍVIO DO ARCAICO COM O MODERNO

A erudição acadêmica nas obras do Hotel Glória, do Copacabana Palace Hotel, do Esplanada Hotel, da agência dos Correios e Telégrafos de São Paulo ou da Bolsa Oficial de Café de Santos demonstram uma vontade de emparelhamento com a cultura arquitetônica europeia, como certificação de uma dimensão “civilizatória” nas efemérides do Centenário da Independência. Na parábola da Independência como emancipação política, o neocolonial foi uma insurreição de um estilo não codificado na tratadística arquitetônica acadêmica. Insurge-se como uma tentativa de alforria estilística, libertadora dos cânones formais europeus. Mas insuficiente para caracterizar uma autonomia livre das pulsões do ecletismo dominante na passagem do século XIX para o XX. Todavia, foi a vontade da busca do vernáculo – presente nas chamadas “periferias” –, quer seja a América Latina ou os países escandinavos, para sair do lugar – com determinação de avançar, mas com as incertezas e inseguranças de seu próprio tempo.

A Bauhaus foi aberta em 1919. Em 1922, Le Corbusier era um jovem iconoclasta defendendo a estética dos enge-

nheiros, “que esmagam com seus cálculos a arquitetura agonizante”. Só mais tarde triunfaria o revolucionário moderno que seduziu Lúcio Costa.

Se houvesse um Le Corbusier sul-americano, ele poderia se inspirar no frigorífico em Rio Grande ou no Depósito de Material Bélico no Rio de Janeiro para conceber um libelo em defesa da estética do engenheiro. Em *Por uma arquitetura*, Le Corbusier escreveu:

“O ferro e o cimento contribuíram com aquisições que são o índice de um grande poder de construção e o índice de uma arquitetura cujo código foi subvertido. Se nos colocarmos face ao passado, veremos que os ‘estilos’ não existem mais para nós e que um estilo de época foi elaborado: houve a revolução” (Le Corbusier, 1973).

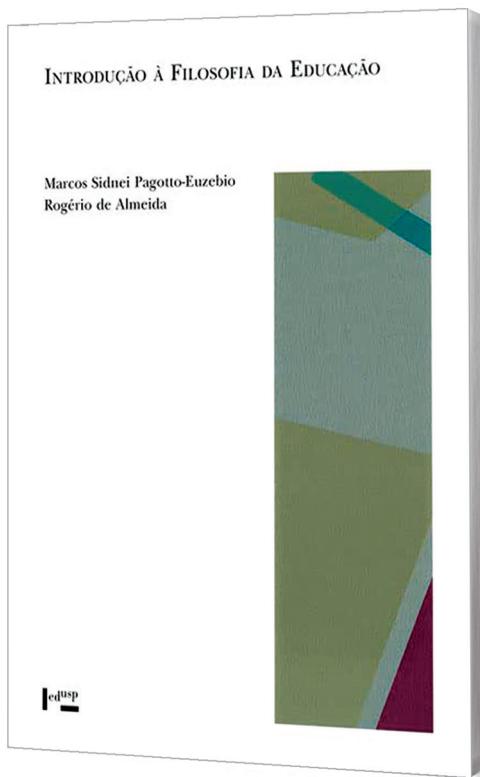
Provavelmente Roberto Simonsen não tinha consciência de que foi um revolucionário que estava com um pé no passado e outro no futuro, com a sua Companhia Construtora de Santos. Muitas coisas aconteciam fora do Theatro Municipal de São Paulo em fevereiro de 1922.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. (coord.). *Arquitetura neocolonial: América Latina, Caribe, Estados Unidos.* São Paulo/México D. F., Memorial/Fondo de Cultura Económica, 1994.
- AMARAL, A. *Artes plásticas na Semana de 22.* 5ª ed. rev. e ampl. São Paulo, Editora 34, 1998.
- AMARAL, A.; BARROS, R. T. de. *Moderno onde? Moderno quando? A Semana de 22 como motivação.* São Paulo, Museu de Arte Moderna, 2021.
- ANDRADE, M. "O movimento modernista", in *Aspectos da literatura brasileira.* 5ª ed. São Paulo, Martins, 1974.
- ASCOLI, N. "Projecto de comemoração do Primeiro Centenário da Independência do Brasil". *Revista da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, 1924.
- BARBOSA, G. C. *Trabalho moderno: a construtora de Roberto Simonsen.* São Paulo, Senai-SP Editora, 2022.
- BOAVENTURA, M. E. *22 por 22: a Semana de Arte Moderna vista pelos seus contemporâneos.* 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo, Edusp, 2008.
- FICHER, S. "Antonio Garcia Moya, um arquiteto da Semana de 22. Parte 1". *MDC Revista de Arquitetura e Urbanismo*, Belo Horizonte/Brasília, 2012.
- FICHER, S. "Antonio Garcia Moya, um arquiteto da Semana de 22. Parte 2". *MDC Revista de Arquitetura e Urbanismo*, Belo Horizonte/Brasília, 2015.
- GIROTO, I.; SEGAWA, H. "'Civilizar' a América: arquitetos estrangeiros no Brasil do entre-guerras". *Anais Eletrônicos*. Belém, UFPA, 2021.
- KESSEL, C. *Arquitetura neocolonial no Brasil: entre o pastiche e a modernidade.* Rio de Janeiro, Faperj, 2008.
- KESSEL, C. "Vanguarda efêmera: arquitetura neocolonial na Semana de Arte Moderna de 1922". *Estudos Históricos: Arte e Arquitetura*, v. 2, n. 30. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2002.
- LE CORBUSIER. *Por uma arquitetura.* São Paulo, Perspectiva/Edusp, 1973.
- MELLO, J. *Ricardo Severo: da arqueologia portuguesa à arquitetura brasileira.* São Paulo, Annablume/Fapesp, 2007.
- PINHEIRO, M. L. B. *Neocolonial, modernismo e preservação do patrimônio no debate cultural dos anos 1920 no Brasil.* São Paulo, Edusp/Fapesp, 2011.
- REIS, N. G. *Racionalismo e proto-modernismo na obra de Victor Dubugras.* São Paulo, Fundação Bienal de São Paulo, 1997.
- REIS, N. G. *Victor Dubugras: precursor da arquitetura moderna na América Latina.* São Paulo, Edusp/Quota Empreendimentos, 2005.
- RICHARDS, J. M. *800 years of Finnish architecture.* Newton Abbot, GB, David & Charles, 1978.
- SEGAWA, H. "Do anticolonial ao neocolonial: a busca de alguma modernidade 1880-1926", in *Arquiteturas no Brasil 1900-1990.* São Paulo, Edusp, 1998, pp. 29-39.
- SHANKEN, A. M. *Into the void Pacific. Building the 1939 San Francisco World's Fair.* Berkeley, University of Berkeley Press, s/d.
- SIMONSEN, R. *A construção dos quartéis para o Exército.* São Paulo, 1931.
- TORRES, L. H. "Uma cidade chamada Swift. Professor Torres: História e historiografia do RS". Disponível em: [historiaehistoriografiadors.blogspot.com](http://historiaehistoriografiadors.blogspot.com). Acesso em: 28/8/2022.
- WARCHAVCHIK, G. *Arquitetura do século XX e outros escritos.* São Paulo, Cosac Naify, 2006.

**livros**





## Algum repertório da filosofia da educação, entre a história da cultura e a literatura: um livro clássico

---

*Carlota Boto*

---

*Introdução à filosofia da educação: uma tradição literária*, de Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio e Rogério de Almeida, São Paulo, Edusp, 2022, 568 p.

**M**arcos Sidnei Paggotto-Euzebio e Rogério de Almeida são autores de um dos mais promissores livros que, até onde eu conheço, têm sido lançados no Brasil na área da educação nos últimos tempos: *Introdução à filosofia da educação: uma tradição literária*. Com um título simples e modesto, a obra é um portento. Em outra ocasião, eu tive oportunidade de dizer que se trata de um trabalho que já nasce clássico. Será de certo um texto de referência para os cursos de Pedagogia, mas não só isso. Será também um livro a ser percorrido por todos aqueles que possuem interesse em compreender a trajetória do pensamento pedagógico em uma chave histórica e filosófica. O livro percorre um período longo e diverso, entrelaçando a reflexão filosófica com a perspectiva educacional. Na mais fiel tradição da *paideia* grega ou das humanidades de Roma, os autores mobilizam referências va-

riadas, demonstrando vasta erudição, capaz de aliar o discurso filosófico com elementos literários, com o objetivo de descortinar os saberes da educação.

Dedicado “aos nossos alunos”, o livro pretende ser uma obra de síntese, capaz de abrigar os conteúdos culturais a serem trabalhados em cursos de Pedagogia, na matéria de Filosofia da Educação. Contudo, como eu já pude assinalar, o texto vai muito além disso. Escrito em uma linguagem esmerada, o trabalho dialoga, de maneira arguta e criativa, com a própria história da filosofia, trazendo elementos que possibilitam torná-lo uma obra de referência também nessa área. Um aspecto que chama a atenção por denotar a erudição dos autores do livro são as epígrafes; todas elas absolutamente instigantes e reveladoras de um conhecimento que extrapola os limites daquilo que é dito.

**CARLOTA BOTO** é professora da Faculdade de Educação da USP e autora de, entre outros, *Instituição pública e projeto civilizador* (Editora Unesp).

É muito comum, nos dias de hoje, os estudantes interpelarem os professores que trabalham no território dos fundamentos da educação, questionando sobre o fato de os autores trabalhados nas disciplinas da área serem homens, serem brancos e serem europeus. Tal crítica traz implícito o perigo de sua radicalidade. Ao condenar todo o repertório do saber ocidental, corre-se o risco de “cancelar” o valor de relevantes conteúdos culturais, os quais ainda são, para nossa contemporaneidade, uma referência indelével. Um livro como este demonstra a fertilidade de tal tradição do Ocidente, que, a despeito de ser escrita majoritariamente por homens, revela a riqueza e a potência dos modos pelos quais foram pensadas as temáticas relativas à existência e à educação. Trata-se de uma história que merece ser conhecida; que não pode ser esquecida! Como já nos recordava Hannah Arendt (1979), a tarefa da educação consiste em preservar as novas gerações de um mundo que pode fazer mal a elas, se inseridas abruptamente nele antes do tempo. Mas – recorda a mesma filósofa – é tarefa da educação também preservar o mundo, até para que as novas gerações, por desconhecimento, não o destruam. A escrita de um livro como este é, sob tal perspectiva, uma tarefa de resistência!

O foco inicial é o surgimento da filosofia com os gregos, com a cidade grega – uma filosofia que é filha do debate público e da cidade. O livro aqui apresentado demonstra com clareza o quanto a palavra em diálogo contribuiu para a construção de saberes e de valores que constituíram a alvorada da civilização ocidental. Além disso, um tema que perpassa todo o texto

é o papel do livro: um livro primeiramente em formato de rolo, depois expresso em um códice manuscrito, até chegar ao exemplar impresso que nos é contemporâneo e que se confronta na atualidade com a realidade do texto digital, pelo computador ou pela tela dos *tablets* e dos celulares. Ao trabalhar os gregos, os autores circunscrevem a realidade que se propõem a descrever, reportando-se a uma criteriosa contextualização, que mobilizou os mitos e os ritos então contemporâneos do pensamento racional que ali se descortinava.

É muito bem descrita a circunscrição dos sofistas, seu lugar pedagógico como professores que eram, as similaridades e as diferenças de Sócrates frente à sofística, o julgamento e a defesa de Sócrates – ele que, simbolicamente, é o primeiro pedagogo dessa tradição ocidental. O julgamento de Sócrates, por sua vez, demonstra a grande contradição da democracia grega, que condenou o mais sábio de seus homens. A filosofia de Platão é muito bem apresentada, de maneira clara e precisa, sem perder para tanto o rigor conceitual e analítico exigido pelo pensamento filosófico. As imagens da República, a questão das almas aladas, o lugar do amor na reflexão da filosofia platônica, o mundo das ideias, o aprendizado como rememoração daquilo que passou pelo rio do esquecimento. Tudo isso é incluído na reflexão desse livro.

Na sequência de Platão, quando se poderia esperar o pensamento de Aristóteles, os autores nos surpreendem, trazendo um capítulo sobre Isócrates. Esse pensador discorre fundamentalmente sobre a temática do discurso e da linguagem como produtora daquilo que chamamos de verdade.

A construção do capítulo revela conhecimento pleno da obra de Isócrates, bem como dos demais filósofos que são aqui elencados. Trata-se de um livro escrito por condescendentes do tema, que se dirige, respeitosamente, para além de um público amplo, também a especialistas no assunto.

Aristóteles é o próximo autor a ser abordado, tanto a partir de sua teoria do conhecimento quanto de sua ética, que situa o meio-termo como o formato mais adequado para a justa medida das ações humanas. O capítulo seguinte é significativamente intitulado “A renúncia à polis”. Aqui o pensamento epicurista será em seguida confrontado com o estoicismo. As reflexões de Cícero mereceram um capítulo específico. Em todos esses casos, eram “escolas” filosóficas, de comunidades que se agremiaram à luz de uma ideia formativa, que “enfeixava um conjunto de ensinamentos e prescrições, de regras de vida e de expectativas intelectuais” (p. 222). Para os autores, essa era uma prova do caráter central da *paideia* também nesse período.

Em seguida, parte-se para um movimento que irá, nos termos deste livro, “dos deuses a Deus”, passando por um período em que os deuses não existiam mais e Cristo ainda não havia chegado. Os autores se reportam à ideia de que se tratou de um momento único no qual só existiu o homem. Mas logo chegou o cristianismo, que trouxe novos fundamentos para o conhecimento do Ocidente. Dois autores são magistralmente trabalhados para se pensar o modo como o pensamento cristão se apropriou dos saberes greco-latinos: Agostinho e Tomás de Aquino, o primeiro tendo recorrido ao pensamento de Platão e o segundo constituindo para

a explicação de mundo cristão uma síntese adaptada do pensamento aristotélico. Em ambos os casos, houve modelos de educação envolvidos. Os filósofos medievais – sem esquecer Abelardo – são aqui mobilizados à luz de seu tempo e do impacto também que a cultura árabe teria tido sobre suas reflexões.

Ao trabalhar a chegada da Modernidade, Pagotto-Euzebio e Almeida não poderiam deixar de mencionar o vínculo estreito entre a cultura impressa, a Reforma religiosa e o Humanismo. De fato, foi a Reforma que tornou necessário aquilo que Gutenberg tornara possível. Era fundamental que houvesse Bíblias suficientes para as pessoas lerem. Mas era ainda mais imprescindível que houvesse pessoas habilitadas para a leitura. Daí também a fertilidade pedagógica da Reforma protestante, que, seguida pela Contrarreforma católica, instou todos a proceder à decifração do texto sagrado. Tratava-se de um convite também para a criação de escolas. E não por outra razão foram criados colégios no mundo reformado e nos países católicos. Colégios luteranos, calvinistas e jesuíticos procederam à organização daquilo que já foi nomeado de “forma escolar de socialização” (Vincent, 1980). Ao lado de tudo isso, havia o imaginário social criado pelas grandes navegações e pelas descobertas. Novas imagens do humano se construíam, e a diversidade adentrava pelo universo europeu. Daí a produção de pensamentos heterodoxos como os de Montaigne. A ele interessava – como comenta este livro – “a diversidade de costumes, sendo o seu ensaio sobre os canibais do Brasil o mais notório na temática, tanto pelo conjunto de leituras e de testemunhos que colhe,

inclusive de indígenas, quanto pelo exercício de alteridade do olhar, que relativiza a condição de bárbaros dos índios ao apontar as próprias barbaridades perpetradas pelos europeus” (p. 348).

A época moderna é contemplada, ainda, pela exposição do pensamento de Descartes, Bacon, Pascal, Spinoza, Hobbes e Locke, o que, mais uma vez, demonstra a habilidade dos autores deste livro em entre-cruzar referências, pautando um debate extremamente complexo, como se estivessem passeando pela história da filosofia. Aqui aparecem também as remissões literárias, que caminham de Miguel de Cervantes a Machado de Assis. São deliciosas as digressões sobre *D. Quixote* e *Robinson Crusoe*. Para retomar a dimensão pedagógica do relato, são explorados o pensamento de Comenius e de Rousseau: o primeiro com a configuração de um modelo escolar que estrutura a tradição da escola moderna em seus princípios e métodos; o segundo reportando-se a uma ideia de infância que agenda para os contemporâneos um novo olhar sobre a criança.

Como todos sabemos, o *Emílio* (2022) de Rousseau é uma obra cujo impacto foi imediato, tanto por sua dimensão pedagógica quanto por motivos políticos e morais. É preciso lembrar que nos 25 anos que se seguiram ao lançamento do *Emílio*, a França presenciou três vezes mais o número de tratados pedagógicos em relação àqueles que haviam sido lançados nos primeiros 60 anos do século XVIII. *Emílio* era lido, era traduzido, era contestado, era apropriado e era imitado... A sociedade do século XVIII – e Rousseau é um porta-voz dela – abria margem para que se procedesse a um deslocamento do lugar social

e público das pessoas. Não haveria mais o ponto fixo de uma sociedade cristalizada por castas inamovíveis. A sociedade burguesa era finalmente consolidada. Era necessário conferir condições pedagógicas para isso. Rousseau busca compreender a condição humana, mediante a qual a educação se desenrolará, sobretudo perante exercícios, mais do que sobre preceitos. E para tanto parecia urgente que se enxergasse o que se tinha à frente quando se mencionava a condição de criança. Esta seria estruturalmente diversa da condição de homem. Ou seja: haveria uma especificidade na configuração do corpo, da mente e da alma infantil. Sobre o tema, o filósofo genebrino alerta as pessoas para que busquem o homem no homem e a criança na criança. Não se deveria procurar o homem na criança, sem considerar o que esta é antes de ser homem.

*Emílio* foi uma obra muitíssimo estudada no período que se seguiu à escrita de Rousseau. Pestalozzi procurou implementar seus preceitos. Dewey, ao trabalhar sua acepção de escola democrática, decerto considerou os ensinamentos rousseauianos. Froebel, em seus jardins de infância, muito provavelmente se inspirou nos ensinamentos do *Emílio*. Montessori, Decroly, Freinet e até Paulo Freire beberam dessa fonte. Rousseau coloca no texto do seu *Emílio* o tema da morte. Se educarmos uma criança apenas visando ao amanhã, o que será dessa infância se esse futuro não chegar a ser conhecido, em virtude de uma possível – e em alguns casos provável – morte precoce? Rousseau corajosamente levanta essa possibilidade. Sendo assim, ele exorta os contemporâneos para que a educação venha a fazer

sentido no momento presente: essa mesma educação que terá como efeito a constituição da moralidade infantil.

Para Rousseau, os primeiros sentimentos morais são o amor de si e a piedade. A capacidade de se reconhecer na dor do outro tem uma dimensão ética que posteriormente irá ser constelada como moralidade. Contudo, o amor de si, que também é atributo já inscrito no estado de natureza, tende a produzir o amor-próprio. Este, se não for bem dirigido, poderá facilmente prejudicar o amor pelo outro, que, no limite, seria o primeiro sentimento verdadeiramente moral. Daí Rousseau, em alguma medida, haver antecipado a moral kantiana, estabelecendo a autonomia do sujeito moral, exatamente a partir do trabalho em direção à formação da virtude. A virtude moral é construída em ação laboriosa mediante a transformação que se dará no sentimento de piedade. Será no encaminhamento da piedade para o firmamento da virtude que se superam ou que se transcendem os limites do amor-próprio. A virtude, assim formada, é uma construção e uma opção. Isso que Rousseau aqui chama de virtude, Kant (1988) nomeará autonomia da vontade moral. Seja como for, em ambos os casos, trata-se de uma moral laica e que prescinde inclusive da existência de Deus. Daí o caráter absolutamente revolucionário de *Emílio*, obra que é no presente trabalho confrontada com o pensamento de Kant. Sobre tudo isso a obra aqui analisada discorre.

O século XIX é abordado com remissão a Hegel, a Marx, mas também a Mary Shelley e seu *Frankenstein, ou o Prometeu moderno*, publicado em 1818. Schopenhauer e Nietzsche não ficam de fora da refle-

xão que contempla o lugar pedagógico dos dois filósofos, inscritos em seu tempo. Com todo esse cenário, estaria dado o contexto de produção do que os autores deste livro chamam de problemas atuais da filosofia da educação nos tempos que correm. Borges, Thomas Kuhn e Edgar Morin são autores que preparam o leitor para se familiarizar com o capítulo da virada linguística. Tratar-se-ia, nesse caso, de uma mudança de paradigma, em relação ao tema do conhecimento e da produção de uma determinada ideia de verdade. Saussure, Jakobson e Wittgenstein são apresentados em um deslocamento singularmente inovador para um livro cujo objeto é a apresentação da trajetória do pensamento filosófico na educação.

Por tudo isso, este é um livro que recupera o significado mais profundo do conceito de filosofia, tal como ele foi desenvolvido entre o século V antes de Cristo e o mundo contemporâneo. Pode-se mesmo dizer que o presente trabalho resgata verdadeiramente a acepção de *paideia* grega. O Humanismo, como expressão intelectual da Renascença, ao se apropriar dos conteúdos gregos e romanos, talvez tenha expressado, de maneira muito nítida, a busca de formação do homem moderno. Há, nesse sentido, uma clara implicação pedagógica em tal perspectiva. Os ideais reguladores do Humanismo – a saber, a secularização, a emancipação, a expansão da cultura letrada, a civilização – foram claramente mobilizados pelo movimento iluminista do século XVIII. Sendo assim, o presente livro pretende estabelecer um diálogo entre os movimentos que vão da *paideia* grega ao Pós-Modernismo, passando pelo Iluminismo.

O livro *Introdução à filosofia da educação* é concluído com uma arguta discussão sobre a pós-modernidade, “a crise dos relatos e as incertezas da educação” (p. 483). Considerando a pós-modernidade como um movimento difícil de ser definido, posto que seria pouco afeito aos enquadramentos e às sistematizações, os autores da presente obra falam em desestabilização, desnaturalização e problematização do *modus operandi* moderno. Este, por sua vez, seria composto das racionalizações conceituais, das generalizações e da crença na supremacia do pensamento. O pós-moderno aqui não é, entretanto, definido como um novo paradigma. Dizem Pagotto-Euzebio e Almeida que se trata de um novo modo de operar. Autores como Jean Baudrillard, Zygmunt Bauman, Jean-François Lyotard são todos aqui convocados, apontando, mais uma vez, a vasta erudição dos autores do presente livro. Nas palavras deles:

“O fim das metanarrativas, condição pós-moderna, expressa a crise da filosofia metafísica, que operava com narrativas-mestras, a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional etc. Essas narrativas se dispersam, a linguagem se manifesta como jogo, com elementos narrativos, denotativos, prescritivos, descritivos etc., combinados de modos muito distintos e não necessariamente estáveis ou comunicáveis” (p. 493).

Por fim, o livro arrisca-se a preconizar o que comprehende ser uma forma de educação sintonizada com esse am-

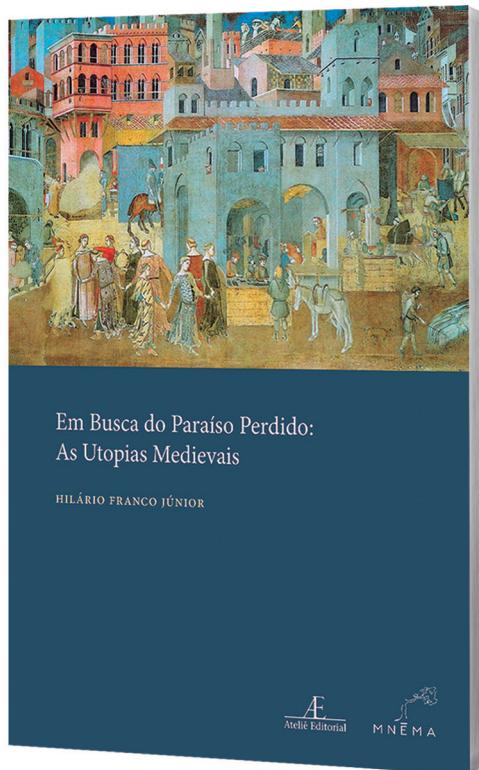
biente pós-moderno. Não se trata de se opor ao saber e ao pensamento, mas de uma suspensão na crença cega nos saberes instituídos:

“O que o pós-moderno mostra é que a realidade é produzida por meio de jogos de linguagem que operam uma mediação entre o imediato do mundo e o entendimento humano. São esses jogos de linguagem – as narrativas, os discursos, os pensamentos etc. – que preenchem os imaginários compartilhados por determinados grupos” (p. 494).

Daí a necessidade de se admitir perspectivas distintas, dado que a realidade pode ser lida mediante várias chaves conceituais, expressas por variados paradigmas. A filosofia, sendo assim, é aqui apresentada como uma forma de saber, entre outras maneiras de se conceber a construção cultural das realidades. Nessa condição de ser um conhecimento entre outros, a filosofia “problematiza as próprias regras que cria para se constituir como Filosofia” (p. 505). É claro que, ao ler este livro, o leitor com certeza terá muito a dizer para seus autores. Por isso mesmo, trata-se de um livro que tem muito a dizer para todos nós. Exatamente por provocar o debate sobre temas que são clássicos e que são contemporâneos, os autores nos convidam a pensar nos assuntos que nos expõem. Não se pretende aqui esgotar o repertório da filosofia da educação. Trata-se, sim, de expor algum repertório sobre a matéria – entre a literatura e a história da cultura. Em síntese, um livro que nasce clássico!

## REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Perspectiva, 1979.
- KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa, Edições 70, 1988.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação*. São Paulo, Editora Unesp, 2022.
- VINCENT, G. *L'école primaire française: étude sociologique*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon/  
Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1980.



## Respostas pertinentes a questões impertinentes

---

*Lênia Márcia Mongelli*

---

***Em busca do Paraíso perdido: as utopias medievais*, de Hilário Franco Júnior,  
Cotia/Araçoiaba da Serra, Ateliê Editorial/Mnëma, 2021, 524 p.**

**P**ara quem acompanha o brilho ascendente da produção historiográfica de Hilário Franco Júnior, a altíssima qualidade deste novo título não surpreende. Na verdade, em termos retóricos, ele “recolhe”, ampliando-os quase obsessivamente, temas, ideias e motivos “disseminados” pela vida acadêmica afora, com um vigor intelectual que jamais perdeu o entusiasmo dos primeiros tempos. E a crítica especializada vem reconhecendo os resultados desse incansável labor: por entre outros prêmios, dois Jabutis já lhe foram concedidos em território nacional, quase em sequência – em 1997, por *A Eva barbada. Ensaios de mitologia medieval*, e em 1999, por *Cocanha. A história de um país imaginário*. Com a neutralidade possível de uma leitora fiel e também obsessiva, afirmo que outro prêmio pode estar agora a caminho... Ou deveria estar!

Em momento histórico de império da realidade virtual, quando abundam os pes-

simistas a vaticinar “o fim do livro impresso”, esta publicação é uma contraprova de fôlego. A favor dela reuniram-se, além do próprio pesquisador, um editor como Plínio Martins Filho, que nos tantos anos à frente da Edusp, e até hoje comandando a Ateliê, nunca privilegiou interesses puramente mercadológicos, e a Negrito Produção Editorial (leia-se Ricardo Assis), com o já conhecido bom-gosto de seus projetos gráficos. A excelência do esforço conjunto começa pela organização geral da obra, que traz a marca estilística de Hilário Franco Júnior, defensor ferrenho do espírito analógico medieval e, com ele, de todas as simetrias – desde a linguagem, que se destaca pelo jogo verbal sintático e semântico das estruturas bimembres, polares, até a organização e

**LÊNIA MÁRCIA MONGELLI** é professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da FFLCH/USP e autora de, entre outros, *Fremosos cantares: antologia da lírica medieval galego-portuguesa* (WMF Martins Fontes).

distribuição dos capítulos, concebidos em progressão paralelística, internamente aos capítulos e deles entre si. Para que isso não soe abstrato e porque a informação não é, em absoluto, irrelevante, expliquemos: além de um pequeno prefácio e de uma também pequena, mas substancial conclusão, temos três grandes partes (A questão conceitual; As comunidades utópicas medievais; A matriz edênica). Cada uma delas (anunciada com uma súmula em três parágrafos, em página divisória de fundo negro) contém exatamente sete capítulos, totalizando 21; os sete capítulos da parte I e os da parte III têm em torno de 22 páginas cada; os da parte II, 24 páginas; as abundantes (e indispensáveis) notas a cada capítulo nunca estão aquém de 65 (à exceção das 63 do capítulo 14) nem além de 72 – inserindo-se no esforço evidente de equilíbrio geral. Se a questão numerológica (tão marcante para a espiritualidade medieval) já é de si um dado a se pensar, ela completa-se na imagem, também tópica, do círculo: sendo o título do livro a “busca do Paraíso perdido”, o primeiro capítulo abre-se com “O Exílio Terreno, condição da Utopia” e o último, com “Memória do Paraíso”. Ambos versam, como os títulos sugerem, sobre o Éden cristão: naquele, o espaço retratado literalmente pelo Gênesis bíblico, de onde a humanidade foi expulsa pelo Pecado de Adão e Eva; neste, o mesmo mítico lugar das Origens, de que temos sofrida *memória* (tema conceitual do capítulo) e o qual ansiamos, *melancolicamente*, por recuperar. Medeiam a “perfeição” especular do arranjo – simulacro quase imagético da Divindade (ou da lógica arquitetônica de uma catedral gótica) – 19 capítulos

que vasculham os meandros e desvãos de uma vasta documentação, considerada dos mais variados pontos de vista metodológicos, disciplinares, temáticos e formais. Além desse sumário terminologicamente preciso, o leitor é contemplado, ao fim, com um utilíssimo rol de “índices”, 12 referências que se distinguem por estarem não impessoalmente arroladas, mas divididas em utopias/tempo/espaço/autores/personagens/obras.

Ainda sobre esse arcabouço, que desvela o rigor analítico na abordagem do assunto central, é preciso atentar para a advertência que está na primeira página do prefácio: um historiador não pode considerar “morto” o passado de que trata; pelo contrário, deve procurar nele “traços de vida”; portanto, é necessário “ter sempre em mente que as ‘fontes primárias’ que analisa foram criadas por seres vivos para, quase sempre, seres vivos contemporâneos a eles ou apenas um pouco posteriores. Aquilo que o olhar profissional do historiador vê como passado era presente, e devemos tentar entendê-lo enquanto tal. E como todo presente, ele imaginava para si um passado e um futuro”. Talvez o grande diferencial desse estudo esteja aqui: apenas os capítulos 2 e 3 fazem uso mais ostensivo de bibliografia moderna, como pontua o próprio Hilário; nos demais, as informações vêm de fontes antigas, gregas, latinas, asiáticas, europeias, americanas, pagãs e cristãs, canônicas e apócrifas, eruditas e populares, numa linha de tempo que vai da *Bíblia* ao século XVIII (se quisermos, a “longuíssima Idade Média”), com oportunas incursões pela nossa atualidade. Para ga-

rantia de que nada se perca em tão amplo panorama histórico, cada autor, cada livro, cada imagem citados são inseridos no tempo (datas), espaço (locais) e filiação (epistemologia). Com isso, o leitor jamais tem a sensação tantas vezes incômoda de não saber o terreno em que está pisando.

A eloquência metonímica do bem organizado sumário ainda se completa no recurso às epígrafes, abrindo sistematicamente cada capítulo e escolhidas a dedo, com a sabedoria que as justifica. Uma delas, encimando o capítulo 14, pode servir de referencial ao espírito que orienta todo o livro em exame: nas palavras de Jacob Bronowski, “essa é a essência da ciência: coloque uma questão imperitante e você está a caminho de uma resposta pertinente”. Que as “questões imperitantes” são as que instigam sua curiosidade científica Hilário já o provou há muito tempo, quando escreveu, lá por 1996, “Cristianismo medieval e mitologia. Reflexões sobre um problema historiográfico”, dando uma “resposta pertinente” às hesitações dos historiadores em admitir então, antes dos avanços da antropologia, a existência de uma mitologia propriamente “medieval”, o que ia na contramão do pensamento eclesiástico antimítico. Se dois densos volumes de ensaios foram dedicados a dar outras muitas “respostas pertinentes” às várias facetas do mesmo enigma “imperitante”, temos com *Em busca do Paraíso perdido* a quintessência do percurso, a modo de fecho de uma trilogia: como discorre na abertura da parte I, “[...] o substantivo latino *utopia* foi criado por Thomas More em 1516 para designar uma ilha imaginária de sociedade pretensamente perfeita.

[...] Em razão desse léxico tardio, muitos defendem que ‘utopia’ e ‘utópico’ só são aplicáveis ao período posterior a More, argumentando que a Idade Média tinha os olhos mais voltados para o Outro Mundo do que para este, objeto das transformações pretendidas pelo pensamento e pelo sentimento utópicos”. Portanto, são duas as “impertinências” de agora: a) é possível falar de “utopia” antes de More ter criado a palavra?; b) pensar no Além é impedimento para imaginar uma sociedade perfeita nesta vida? As 524 páginas aqui trazidas procuram oferecer, com saúna de caçador destemidamente ousado e tenazmente obstinado, respostas indiscutivelmente “pertinentes” para ambas as questões, umbilicalmente interligadas.

Voltemos ao sumário, atrás de outras pistas. Colocando em cena seu raciocínio geométrico, o autor concebeu as três grandes partes do livro como um triângulo equilátero, com toda a sua carga simbólica dentro e fora da liturgia: na primeira, topo da figura de três pontas, visa-se à exaustiva conceituação do termo *utopia*, matriz centrípeta e centrífuga das outras duas partes; nestas, base da figura e dispostas em paralelismo de mútua correspondência, faz-se, na segunda, a vertical análise semântica dos “traços utópicos” imaginados por More (perpetuados em 46 outras utopias listadas no índice, anteriores e posteriores ao século XVI) e, na terceira, dos “locais edênicos” onde Adão e Eva desfrutaram da paz antes da Queda. Para se ter uma ideia do esquema de complementaridade das partes II e III, os substantivos de valor adjetivado que dão nome aos capítulos podem ser intercambiados da Ilha para

o Éden e vice-versa, sem qualquer prejuízo da qualificação espacial, embora guardada a especificidade de cada um: se na Ilha ideal “pureza e ordem” (capítulo 8) ou “justiça e paz” (capítulo 9) ou “liberdade e prosperidade” (capítulo 11), por exemplo, alimentavam o sonho coletivo, também os Primeiros Pais – modelos que eram – puderam, ainda sozinhos, desfrutar dele no “Jardim das Delícias”; da mesma forma, uma vez que “beleza e fartura” (capítulo 15) ou “saúde e imortalidade” (capítulo 16) ou “harmonia e justiça” (capítulo 17) fizeram do Éden o que ele é, não se estranhe que os utopianos mirassem benesses semelhantes, já que é ali, no Éden, que têm fixos os olhos, conscientemente ou não. Os dois mundos, ateu (*Utopia*) ou cristão (*Bíblia*), ultrapassam quaisquer fronteiras no âmbito da mitologia e do imaginário.

Esta é a proposta basilar do livro. Para realizá-la, Hilário testa, com singular acuidade, seu esforço argumentativo (conforme ensinamentos inclusive da crítica textual) e sua criatividade para driblar as armadilhas da própria língua quando se trata de distinguir o que parece indistinto – como sugerem pontos intervalares entre as tais “fronteiras”. Toda a primeira parte, conceitual, bem o exemplifica: pense-se no que significa relacionar “a palavra [utopia] e a coisa [a ilha perfeita]” de ângulos aparentemente opostos, “realista” (capítulo 2) e “nominalista” (capítulo 3), contrapondo e aproximando opiniões, como reza a *coincidentia oppositorum* barroca; ou na paralha “semântica” (capítulo 4) e “sintaxe” (capítulo 5), cujo aparato teórico fez o autor desembocar, no primeiro caso, nas

densas polêmicas entre Agostinho (354-430) e Pelágio (c. 350-c. 420), cada um defendendo sua posição por meio de estratégias próprias, e, no segundo caso, nos elos sinônimos e antônimos entre “utopia”, “ideologia”, “mito”, “littergia”, “ritual” – termos que, singularizados, contêm em si numerosas implicações; ou, por último, o que é “espaço ausente” (capítulo 6)? O que é “tempo suspenso” (capítulo 7)? A que levam semelhantes oxímoros? É aqui, nesta primeira e complexa parte, que se tornam familiares ao leitor vocábulos como *utopia / eutopia* (= lugar feliz) / *distopia* (= lugar infeliz) / *outopia* (lugar nenhum) / *ucronia* (utopia dos tempos passados) – uma espécie de arsenal lexicográfico e temático das partes subsequentes. Se, às vezes, as explicações derivam para uma rarefação de ideias nem sempre fácil de acompanhar, lá está o belo “Caderno de imagens” ao final da obra: são 21 figuras (sim, o número chama a atenção...), coloridas (iluminuras, quadros, gravuras em madeira, esculturas, croquis etc.), utilizadas não para mera ilustração, mas como material iconográfico que fundamenta e esclarece muito do que pode parecer improvável e até invisível. Funciona exatamente como o museu particular do texto!

Nas partes II e III, mais concretamente analíticas, os malabarismos verbais – sempre atentos à estrutura frásica simétrica – dão conta de sutilezas que fazem de cada capítulo uma superior lição de método. Exemplos não faltam: em “liberdades e prosperidade” (capítulo 11), o plural do primeiro termo não é aleatório; pelo contrário, mostra Hilário, se “liberdade” marcou os objetivos da as-

sim chamada Reforma gregoriana, ela, a mesma liberdade, vestiu outras roupagens na utopia manifesta pelas “comunias urbanas”, pelo “país da Cocanha”, pela “Inglaterra da *Magna Carta*” e seus complexos afluentes políticos, pela popular história “de Robin Hood”. Haverá testemunho mais contundente da “fraternidade” cristã medieval (capítulo 10) do que a vida e a obra de São Francisco de Assis, revistas com exigências similares às das “provas” na Ecdótica, mas sem afastar as subjetividades intuitivas – em grande medida responsáveis, aliás, pela extraordinária beleza da interpretação? E quanto às formulações aparentemente paradoxais como “utopia e heresia” (capítulo 13) ou “carnaval e quaresma” (presença maciça em três capítulos – 12, 13 e 14), que são estudos de importantes diferenças por entre as semelhanças analógicas, polaridade com que o autor vem se digladiando desde que, já em 2008, publicou na França *Modelo e imagem: o pensamento analógico medieval?* Ao falar de “unidade e androginia” (capítulo 18), temos o ápice desse pendor cognitivo para os contrários que se aproximam: detendo-se em várias versões da *Bíblia* que então circulavam na cristandade e buscando a conhecida passagem genesíaca do “façamos o homem à nossa imagem e semelhança” (Gn. 1, 26), chega-se a “Deus criou o homem à sua imagem, à imagem de Deus ele o criou, macho e fêmea os criou”. E na sequência: “Privilegiar o singular (como fez a tradução grega da *Septuaginta*), opção intencional de acordo com o *Midrach Rabba*, significava aceitar a ideia do humano inicial androgino, já que Eva ainda não havia

sido criada” (p. 412). Ora, se Cristo é Adão reencarnado e filho de Deus segundo a teologia trinitária, a conclusão – decorrente – em favor da androginia e/ou bissexualidade do Pai colocou em guerra a elite eclesiástica medieval, cindida entre os que aceitavam com restrições e os que negavam com veemência a asserção.

Enfim, *Em busca do Paraíso perdido* é obra que vai muito além dos limites já extrapolados desta recensão; porque aqui não é possível discutir o que fica pendente – de curiosidades a dúvidas, de discordâncias a sugestões, de futuras revisões (do autor e do editor), de opções por cortes ou acréscimos etc. Nada que empane o brilho do conjunto ou que não seja de esperar de um livro que tem na repetição (às vezes tangenciando a tautologia...) uma estratégia convictamente defendida pelo próprio Hilário, neste caso, com o acerto que o tema escolhido demanda: “[...] se para o gosto atual estas indicações exaustivamente repetidas soam algo monótonas, por outro lado revelam continuidades culturais e psicológicas fundamentais” (p. 377). Há gralhas tipográficas (muito poucas) ou cochilos de linguagem (sempre o “se” apassivador..., como à p. 485); há exageros no anseio de “enquadramento” da ideia em uma “forma” verbal submissa a proporcionalidades (várias ocorrências, como ao final da p. 162); há comparações um tanto apressadas e/ou irreverentes, como a da “liturgia”, entendida por “serviço prestado pelos cidadãos para o bem público” e o sexo na Cocanha, praticado com a mesma finalidade etc. Se, “para os medievais, a etimologia é a ‘busca da essência de uma realidade’” (p. 489) e se Hilário se

serve dela com maestria, contudo, às vezes, claudica na questão semântica, como no uso de *fingere* para dizer da “terra nova e invisível” dos cátaros occitanos (p. 303). Por sobre esses pequenos reparos, dois talvez merecessem alguma atenção mais detida, porque de outro naipe: 1) no plano estrutural, o capítulo 14 (“Um ensaio de tipologia”) parece-me desnecessário – não só ele repete boa parte dos dois capítulos imediatamente anteriores, como ainda propõe uma “tipologia” que os 13 primeiros capítulos já se encarregaram de deixar notoriamente implícita; 2) no plano histórico, por que uma presença tão sintética dos árabes no texto, sendo que eles estiveram por oito séculos na Península Ibérica, com todos os conflitos de convivência conhecidos? Afora algumas poucas referências ao episódio da Reconquista ou às contribuições de eruditos como Avicena à Medicina, ficaram de fora cenas instigantes como a passagem de “O Criador” (s. 35) no *Alcorão*, no qual também se descrevem os “jardins do Éden” e para onde irão os eleitos “enfeitados de ouro e pérolas”.

Encerremos com a mais preciosa das epígrafes – de Fernando Pessoa –, que Hilário reservou para sua conclusão: “O que vemos não é o que vemos, senão o que somos”. A frase, do *Livro do desassossego*, que dispensa comentários, aponta para um dos ângulos mais fortes que se entremeia por entre as páginas dessa pesquisa sobre o Paraíso: a psicologia, da Antiguidade a Freud e Jung. Dentre os cinco pontos que o autor resolveu destacar como alicerces de seu livro, cite-se o primeiro – que nos conduz de volta à insuperável concepção do capítulo 1: “[...] o

que diferencia os homens dos demais seres vivos não é produzir, construir, guerrear, jogar ou viver em sociedade (atividades de várias espécies animais), mas pensar e sonhar. Recordar e imaginar, isto é, ligar-se ao passado e ao futuro, dá sentido ao presente, torna o homem – e nisso reside sua especificidade essencial – um ser histórico”. Segundo o autor, é com o Éden que sonhamos, é da memória do Éden que decorre(m) nossa(s) difusa(s) tristeza(s). Para ficarmos com a voz magnífica de Fernando Pessoa, *homo viator*, recordemos os versos de *Lisbon Revisited* (1926): “Outra vez te revejo – Lisboa e Tejo e tudo –, / Transeunte inútil de ti e de mim, / Estrangeiro aqui como em toda a parte, / Casual na vida como na alma, / Fantasma a errar em salas de recordações, / Ao ruído dos ratos e tábua que rangem / No castelo maldito de ter que viver...”. O elo com as ideias de Hilário parece ainda mais forte (capítulo 20, *Via Peregrinationis*), se tivermos em mente que o núcleo da heteronímia – “multipliquei-me para me sentir” – é justamente o mito da inocência perdida (a luta contra “a razão desperta”), para sempre plasmado no canto arquetípico da “pobre ceifeira”, cheia “de alegre e anônima viuzez”, ou naquela “tranquila pastorinha”, que pela estrada de sua imperfeição era seguida, *como num gesto de perdão, por seu rebanho, a saudade minha...*

E, uma vez que também Cristóvão Colombo aportou cá por terras americanas supondo ter chegado ao Éden (p. 390), imaginemos que, 600 anos depois, Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), em “Memória”, tenha magistralmente captado o sopro de seus devaneios:

“I

Amar o perdido  
deixa confundido  
este coração.

III

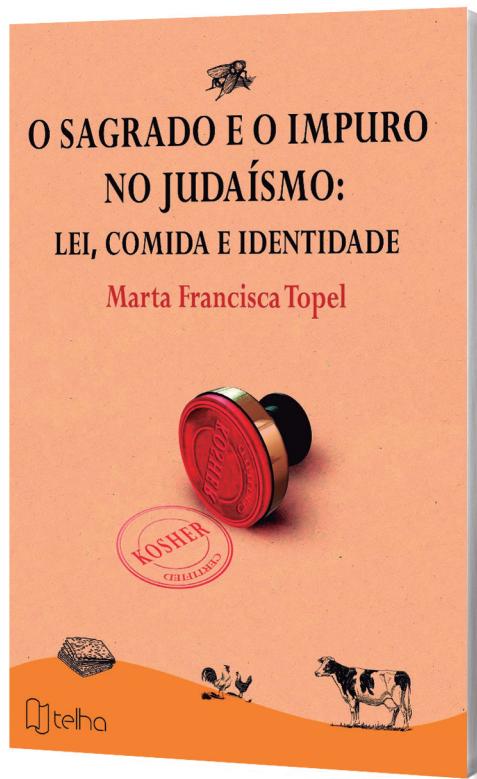
As coisas tangíveis  
tornam-se insensíveis  
à palma da mão.

II

Nada pode o olvido  
contra o sem sentido  
apelo do Não.

IV

Mas as coisas findas,  
muito mais que lindas,  
essas ficarão”.



## A identidade posta à mesa

---

*Reginaldo Prandi*

---

*O sagrado e o impuro no judaísmo: lei, comida e identidade,*  
de Marta Francisca Topel, Rio de Janeiro, Telha, 2022, 224 p.

**N**os mais diferentes lugares e épocas, é comum a associação entre comida e religião, especialmente nas religiões tradicionais, como as do Egito, da Grécia clássica, da Roma antiga e também em muitas outras, que sobrevivem até a atualidade. É o caso das diversas religiões africanas, trazidas à América pelos escravizados e que, nesse novo território e na nova sociedade, adaptaram-se e se transformaram em religiões que hoje fazem parte da cultura de diferentes países. É o caso do judaísmo, cujos costumes e práticas sociais, diversos em suas origens, adaptaram-se e se transformaram nos diferentes países a que essa religião chegou em séculos de vida na diáspora. Comida e religião significam, respectivamente, mais que alimentação e sustento, e mais que crença e explicação. Ambas estão associadas à conduta, aos modelos

de comportamento e ao modo de ver o mundo, que compreende ver-se a si e ao outro, transitar entre o igual e o diferente.

Nem sempre o seguidor de uma religião se dá conta do vínculo entre religião e comida, mas seguir uma religião implica acatar as leis dessa religião, as quais, em muitos casos, definem o que se come, como se come, quando e com quem se come. Pela boca, saem as palavras “eu sou”, “eu sei”, “nós somos”. Também pela boca entra o que se come e o como se come. É na repetição desses gestos, tão comezinhos e corriqueiros da vida diária, reiterados a cada momento, que cada um pode ser visto expondo, definindo e realimentando a identidade do seu grupo e do seu lugar em meio à teia da diversidade social humana. O reconhecimento étnico

**REGINALDO PRANDI** é Professor Emérito da Universidade de São Paulo e autor de, entre outros, *Mitologia dos orixás* (Companhia das Letras).

daquele que come mostra-se, assim, por meio de uma prática material e essencial na garantia da vida. Material porque comida é matéria. Mas não se trata apenas disso. É a religião que se manifesta acima da materialidade do ato de comer, segundo regras específicas. É a religião que define a identidade, dotando-a de um compromisso, dos laços e sentidos com o mundo espiritual.

Os seres humanos usualmente tratam seu deus ou seus deuses, a depender da crença, como cuidam de seus pais e seus filhos, garantindo-lhes a existência. Em muitas religiões, devem oferecer aos humanos próximos e às suas divindades o que garante a vida: comida, bebida, abrigo e diversão, enfim, aquilo que, no âmbito da religião, chamamos de sacrifício, sacrifício votivo, oferenda. Quando, histórica e culturalmente, o sacrifício material é abolido, o que já ocorreu sob as mais diversas condições e por diferentes motivos, a relação da religião com a comida foi substituída por rituais simbólicos em que a comida sacrificial ou votiva passa a ser representada por um símbolo sagrado, caso da hóstia na missa católica e da santa ceia dos protestantes; a comida também pode ser incorporada ou ter um papel mais importante em cada ação diária, minimamente normatizada pela religião. O bom religioso, o verdadeiro seguidor da crença, tem que comer corretamente, segundo a lei. Tanto a produção da comida como a de seus ingredientes, assim como tudo o mais que está ligado à ingestão do alimento, se transforma em ato religioso. Para ter validade, em alguns casos, a preparação precisa ser vigiada, em outros, o alimento precisa ser inteiramente produzido,

em casos mais precisos, sua validade deve ser atestada pela autoridade religiosa. Não basta saber rezar e ser virtuoso, é preciso comer direito e comer o que é certo. Quando tais condições estão presentes, já não é simplesmente da comida e da religião que se fala, mas da sociedade, da cultura e da história.

As religiões mudam, todas elas, porque são instituições da sociedade. Mudam as leis da religião, a orientação da conduta, as normatizações dos atos de comer e produzir a comida. Isso pode ser observado sem muito esforço. Até o Concílio Vaticano II, na década de 1960, os católicos não comiam carne às sextas-feiras, nem na Semana Santa. Desde então, comem. Cultores dos orixás preparavam suas comidas votivas em pilões, fogões a lenha, recipientes feitos de barro e de madeira. Usam agora liquidificadores, fogões a gás, panelas de alumínio. O que se pegava no mato é, hoje, comprado na quitanda. O sacrifício de sangue, tão fundamental no candomblé, já vem sendo substituído por alguns sacerdotes dispostos a adotar princípios veganos.

Lei identitária, comida e religião; essa inter-relação tão forte e, de modo geral, pouco notada nas sociedades humanas, é o objeto de Marta F. Topel no livro *O sagrado e o impuro no judaísmo: lei, comida e identidade*, ao tratar das leis sobre alimentação, ou *kashrut*, com foco em grupos judaicos observantes que cumprem, no dia a dia, a *Halachá*, ou seja, em hebraico, a “lei” ou o “caminho”. Compilada na Idade Média, a *Halachá*, compêndio de leis e preceitos, não deixou, segundo Marta F. Topel, de sofrer os efeitos de mudanças e arranjos sociais intensos, tendo que incorporar, aos originais 613 preceitos, novas

regras, compatíveis com novos tempos e lugares, e também as decorrentes de inovações tecnológicas que afetam os modos de ser e de viver por toda parte.

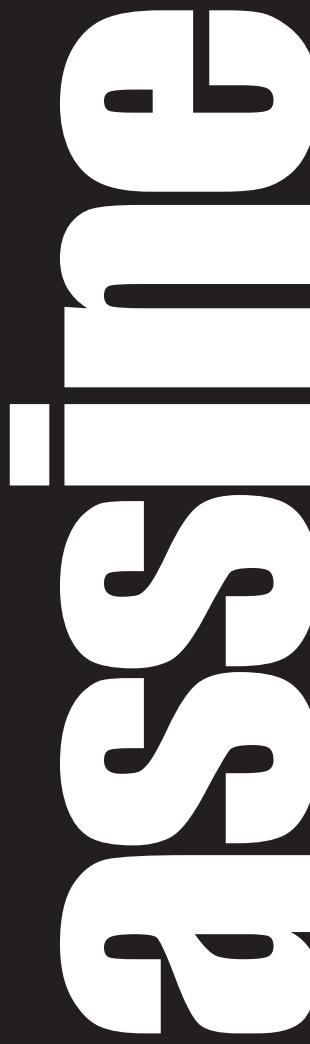
O que cumprir rigorosamente e o que ver com menor atenção são pontos decisivos na constituição de grupos específicos de seguidores, com a formação de correntes que se opõem e com a transformação de certos rabinos em celebridades e fontes de referência e, como diz Marta F. Topel, em autores de transgressões e criadores de paradoxos: “O zelo dos rabinos das últimas gerações em legislar do modo mais severo, [...] paradoxalmente, tem criado subterfúgios e transgressões que acabam sendo parte do sistema”.

O livro *O sagrado e o impuro no judaísmo* resulta do interesse acadêmico da autora pelos grupos da ortodoxia judaica. Marta F. Topel compartilha com o leitor não apenas qual é hoje o estado da questão religião-comida-identidade no judaísmo, mas revela os caminhos da mudança percorridos nos diferentes países da diáspora ao longo dos séculos. Seu olhar sociológico crítico, unido ao saber que acumulou ao longo da experiência de vida que compartilhou com a identidade do pesquisado, ou, pelo menos, por alguma de suas possíveis manifestações, faz de Marta F. Topel a pesquisadora ideal para enfrentar um tema aparentemente fácil, mas de difícil compreensão. Por isso o livro, embora escrito com grande leveza, clareza e profundidade, não é fácil: é preciso comprometer-se com a sua leitura. E vale a pena.

Ao chegar à última página sabemos mais sobre os judeus, mais sobre a ortodoxia ou ortodoxias judaicas e, especialmente, muito mais sobre a relação entre religião e comida. Sobretudo, sabemos mais sobre o viver junto, em sociedade, estando dotados, cada um de nós, de mecanismos simbólicos de autorreconhecimento e de vislumbres do que, afinal, somos, e de quem é o outro. Identidade à mesa, e da mesa ao mundo, assim eu sintetizaria, se possível fosse, um assunto tão complexo.

Marta F. Topel vale-se de pesquisa de campo realizada no Brasil e em Israel, ouvindo autoridades religiosas e gente do povo, seguidores mais e menos convictos. Por outro lado, a extensa pesquisa em fontes bibliográficas dá conta do que não se alcança nem se pode mais alcançar por meio da entrevista. Tudo começa na Idade Média, chega aos dias de hoje e ainda não acabou.

Para o leitor menos familiarizado com a cultura judaica, o uso de termos e expressões próprias poderia dificultar a leitura, mas a autora se vale de notas de rodapé para pôr tudo às claras; clareza, aliás, que se faz ampliada por um glossário e um índice remissivo ao final do livro. *O sagrado e o impuro no judaísmo: lei, comida e identidade* se torna, assim, um instrumento de conhecimento que vale tanto para os que se identificam com o mundo-objeto pesquisado, quanto para cientistas sociais e outros acadêmicos, além dos que buscam nos livros a satisfação de sua curiosidade intelectual, espiritual e alimentar.



Assine e receba em casa a publicação de cultura mais completa do país. Você terá a satisfação de ler a cada volume vários textos assinados pelos mais renomados autores em suas áreas. Multidisciplinar e sem preconceitos, a **revistausp** não privilegia esse ou aquele enfoque, esse ou aquele grupo; é aberta a todas as tendências.

Para adquirir uma assinatura anual da **revistausp** (4 edições), basta fazer um depósito em conta (Banco do Brasil - agência 7009-2; c/c 130010-5) em nome da Edusp - Editora da USP, CNPJ 63.025.530/0072-06, no valor de R\$ 70,00 (+ frete). Se você for renovar sua assinatura, ela sai por R\$ 60,00 (+ frete). O preço da revista avulsa é R\$ 20,00 (+ frete). Enviar comprovante de depósito, incluindo o valor do frete, para [mariacat@usp.br](mailto:mariacat@usp.br), juntamente com os dados do assinante (nome/razão social, nome fantasia, CNPJ ou CPF, endereço, Inscrição Estadual/Municipal, telefone, *e-mail* para envio da nota fiscal).

[www.usp.br/revistausp](http://www.usp.br/revistausp)  
[revisusp@usp.br](mailto:revisusp@usp.br)  
(11) 3091-4403

Nosso site pode ser acessado por celular utilizando-se o QR Code que consta na contracapa da revista.

A **revistausp**, publicação trimestral da Superintendência de Comunicação Social da USP, é editada desde 1989, mantendo sempre a mesma estrutura. A cada número, além da relação dos Dossiês aqui apresentada, temos as seções Textos, Livros e Arte. Abaixo, os números ainda disponíveis.

<b>6</b> Europa Central	<b>65</b> 20 Anos de Redemocratização	<b>87</b> Música Brasileira	<b>98</b> Memória	<b>109</b> Democracia na América Latina	<b>121</b> Artes & Letras	<b>132</b> Bicentenário da Independência: Economia
<b>7</b> Tecnologias	<b>66</b> Ano Internacional da Física	<b>88</b> Humor na Mídia	<b>99</b> Futebol	<b>110</b> Ética e Sociedade	<b>122</b> Feminismos	<b>133</b> Bicentenário da Independência: Cultura e Sociedade
<b>33</b> Aids	<b>72</b> Ar/Fogo	<b>89</b> Ciência, Tecnologia e Inovação	<b>100</b> Educação	<b>111</b> Música Popular Brasileira na USP	<b>123</b> Histórias Culturais Transatlânticas	<b>134</b> Bicentenário da Independência: Política
<b>39</b> Rumos da Universidade	<b>73</b> Financiamento da Pesquisa no Brasil	<b>90</b> Marketing Político	<b>101</b> Justiça Brasileira	<b>112</b> Americanistas	<b>124</b> Inteligência Artificial	<b>135</b> Bicentenário da Independência: Ciência e Tecnologia
<b>47</b> Alternativas para o Século XXI	<b>76</b> Pensando o Futuro: Ciências Exatas	<b>91</b> Catástrofes	<b>102</b> Metrópoles	<b>113</b> Amazônia Azul	<b>125</b> Saramago	<b>136</b> Integração Latino-Americana
<b>50</b> Revista Cinquenta	<b>78</b> Gestão e Política na Universidade Pública	<b>92</b> Redes Sociais	<b>103</b> Clima	<b>114</b> Interculturalidades	<b>126</b> Semiótica e Cultura	
<b>51</b> Saúde	<b>80</b> Bibliotecas Digitais/ Bibliotecas Virtuais	<b>93</b> Caminhos do Desenvolvimento	<b>104</b> Energia Elétrica	<b>115</b> Politicamente Correto	<b>127</b> Ensino Público	
<b>54</b> <i>Os Sertões: Cem Anos</i>	<b>83</b> Nabuco e a República	<b>94</b> Semana de Arte Moderna	<b>105</b> Universidade em Movimento	<b>116</b> Pós-Verdade e Jornalismo	<b>128</b> Saúde Pública	
<b>55</b> Revolução Virtual	<b>84</b> Vinte Anos da Queda do Muro	<b>95</b> Desafios do Pré-sal	<b>106</b> Crise Hídrica	<b>117</b> Copas do Mundo	<b>129</b> Segurança Pública	
<b>62</b> Cosmologia	<b>85</b> Balanço da Crise Mundial	<b>96</b> Alcoolismo	<b>107</b> Saúde Urbana	<b>119</b> Direitos Humanos	<b>130</b> Independências Latino-Americanas	
<b>64</b> Brasil Rural	<b>86</b> Cibercultura	<b>97</b> Computação em Nuvem	<b>108</b> Jogos Olímpicos	<b>120</b> Religião e Modernidade	<b>131</b> Pandemia: Valores em Crise	

Você pode acessar todas as edições da **revistausp** no Portal de Revistas da USP:  
[www.revistas.usp.br/revusp/](http://www.revistas.usp.br/revusp/)