

A Cultura Escolar Portuguesa pelo Traçado Literário do Século XIX

Carlota Boto

Resumo

Este ensaio procura abordar o tema da escola primária em Portugal do século XIX, à luz de vestígios apresentados por textos literários, eruditos e populares. Assim, são enfocadas algumas imagens, pinceladas de obras clássicas, populares, por vezes anónimas, as quais, pelo registo da literatura, capturam descrições da realidade, mediante o entrelaçamento da figura do professor com a do aluno e a da aula; que, em seu conjunto, oferece subsídios para a reconstituição de recortes sociais do ambiente cultural que lhe conferia suporte.

Palavras-chave : escola; ensino; educação, história; literatura.

Abstract

This work aims at approaching the elementary school matter in Portugal during the XIX Century, based on both popular and scholarly literary texts. Some registers about teachers and students relationship described by not only unknown but also classical authors are taken into consideration in an attempt to portray the society of that time.

Key-words : school; teaching; education, history; literature.

Introdução

O presente ensaio tem por propósito estudar imagens da escola portuguesa no século XIX à luz de sua repercussão literária. Trata-se, portanto, de abordar o tema da escola primária em Portugal, à luz de vestígios apresentados por textos de literatura, tanto de extração erudita quanto popular. Sendo assim, serão enfocadas algumas obras clássicas, ladeadas por livretos populares, por vezes anônimos; mas todos eles, pelo seu específico registro, capturando descrições da realidade, mediante o entrelaçamento da figura do professor com a do aluno e com a da aula. Em seu conjunto, supõe-se obter, mediante tal pesquisa, subsídios válidos para entretecer na narrativa aqui proposta recortes sociais do ambiente cultural que conferia suporte ao próprio lugar público ocupado pela escolarização no referido período.

Ao procurar sinais de escola advindos da literatura portuguesa do século XIX obtém-se um material próprio, muito específico, que passa - provavelmente - despercebido àqueles que enveredam pelos romances com o olhar centrado exclusivamente na trama narrativa. O recurso a fontes da literatura para a busca de indícios e da atmosfera mental de épocas pretéritas parece-nos estratégia bastante fecunda, desde que vista pela confluência com outros tipos de registros documentais. Arriscaremos, portanto, a seguinte indagação: quem é a escola e como é habitualmente retratada a figura do mestre na narrativa portuguesa popular e erudita, no percurso do século XIX? Esta é a pergunta que orienta a presente análise pedagógica.

No período em pauta, era bastante significativo o conjunto de romances e relatos literários sobre a situação da escola, revelando pistas quanto à perspectiva comumente partilhada pelo povo acerca do objeto da escolarização. Muito do que se dizia sobre o estudante, sobre o aluno, sobre a precariedade das casas escolares pode ser encontrado na leitura de autores que, pretendendo escrever ficção, deixaram expressivos depoimentos sobre a circunscrição histórica e social da escola primária: que aparece como pano de fundo de cenários romanescos. Evidentemente, investigar o ensino das primeiras letras registrado por documentos literários do século XIX traz apreensão de percepções coletivas, atitudes e mentalidades diante da figura da criança, da criança-aluno e de seus mestres; como pessoas e como identidades figuradas. Nessa direção, caberia recordar a anotação de Gomes Ferreira (2000) a propósito do objeto de estudo ‘infância’:

Ontem, bem mais do que hoje, as crianças eram, sobretudo, uma realidade e uma inevitabilidade. Elas existiam porque eram

necessárias à perenidade da espécie, da raça, e, sobretudo, à continuação duma determinada comunidade cultural, duma família e ainda mais egoisticamente da satisfação dos progenitores, e perdia valor, quanto mais se afastava do quadro de valores que orientavam a sociedade (Gomes Ferreira, 2000, p.28).

Havia múltiplas representações mentais acerca da escolarização e de específicas práticas educativas da vida escolar. É possível, pela via dos registos literários, obter significativo retrato da temática pedagógica. Para tanto, valemo-nos, em alguma medida, de obras reconhecidas; romances eruditos de autores consagrados: Camilo Castelo Branco, Júlio Dinis, Eça de Queirós, etc. Além disso, procuramos também recorrer ao veio popular da literatura; seja remetendo-nos a peças de cordel, seja recordando algumas rimas e versos de cantigas populares. O tema da escola expressava – na maior parte dos casos - quer o signo da inadequação metodológica daquela instrução que existia nas realidades das aldeias e dos centros urbanos, quer a marca da relevância social representada pela própria existência da mesma escola. No tocante ao ofício escolar os contemporâneos hesitavam, entre a apologia e a crítica...

A investigação das fontes assegura, desde logo, a imbricação entre duas constelações literárias distintas: as obras de autores consagrados que, na maioria das vezes, se estruturam como romances típicos da atmosfera cultural da época; e que traduzem, em linhas gerais, a vanguarda do movimento da escrita, consagrada pelos jornais, pelas revistas, pelo reconhecimento público e pela capacidade de resistirem aos estragos do esquecimento acarretado pela passagem impiedosa de tempos e gerações. Na outra margem, há, um modelo alternativo de vestígios que também são a outra face, mais popular, da literatura: a literatura de cordel, tantas vezes anonimamente veiculada pelas mais remotas camadas da população; as cantigas de roda cantadas pelas crianças; os contos tradicionais que se contavam ao pé da lareira; os versinhos que compunham as letras das canções das ceifeiras; enfim, todo um repertório folclórico e popular, que traduzia, em certa medida, uma percepção sobre o mundo da escola, sobre o território da leitura, sobre a figura do mestre e do discípulo. Em ambos os casos, tanto na literatura de extrato erudito quanto nos componentes simbólicos da literatura popular, encontramos indícios que nos permitem, discretamente, alguma aproximação da atmosfera e da sensibilidade da época para com o tema da escola primária. Mediante o cruzamento desse material é possível regressar, de algum modo, àquela época de há muito tempo...

Sinais de leitura, vestígios de escola...

A compreensão da leitura como um gesto produtor de significados novos, necessariamente autônomos e distintos daqueles que o autor inscreve no texto, é uma das mais criativas hipóteses do que é hoje compreendido - pelos autores da história das práticas de leitura - como história cultural do social. No caso escolar, a inserção pela trilha da leitura representaria o ingresso na comunidade de leitores; simbolicamente gestando uma partilha de crenças, de atitudes, de expectativas e de competências. A leitura seria, pois, em tal dimensão, um dos maiores atos de fé produzidos pela escolarização. A trilha escolar, como rito que pretende ser, reescreve a própria lembrança, pretensamente capacitando gerações para a interpretação autorizada da sociedade. A escola, supostamente, então, organiza um *corpus* de conhecimento, tendo em vista unificá-lo e reparti-lo. Pela mediação dessa leitura organizada e sistemática da realidade social, a escola apresentaria o mundo à criança, retirando-a do ambiente familiar. Ao fazê-lo, mostra-o de uma determinada forma, mediante códigos específicos; instaurando, assim, um universo complexo de regulação de comportamentos e padrões de conduta - expresso na própria teia da socialização que, institucionalmente, ali se desenvolve.

Adentrar pelo sinuoso território que compreende os usos e os costumes de um ensino/aprendizado da leitura e da escrita requer a busca de compreensão das estratégias do ler e do escrever na ação tipicamente escolar, que faz ver o aprendizado da juventude como um rito pertencente a uma dada tradição, mas que, paradoxalmente, apesar dela, pode produzir a inovação. Como rito, a escola evidentemente celebra as origens, pretende compor a repetição, selecionada e reatualizada, evocando, no percurso, tempos imemoriais. Ritualizada, ela pretende conferir à juventude o repertório e os modelos analíticos de interpretação da realidade autorizados pelas gerações mais velhas. Para além, portanto, de seu específico ritual, a escola, que periodiza a infância, adquire, no campo das mentalidades, um estatuto social e político bastante importante. A escola primária apresenta-se à sociedade letrada como o rito de passagem que inclui o sujeito na comunidade dos adultos. A criança é página em branco. O futuro deverá transfigurá-la no adulto letrado. Todavia as leituras são diferentes; os leitores são variáveis; as práticas do ato de ler nem sempre eram suficientemente regradas...

Como já observava Roger Chartier, o estudo das práticas de leitura implicaria necessariamente a apreensão e reconstituição do texto por cada leitor especificamente, em sua “liberdade determinada”. Pelas palavras de Chartier, teríamos o seguinte:

(...) A leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos. Distante de uma fenomenologia que apaga qualquer modalidade concreta do ato de ler e o caracteriza por seus efeitos, postulados como universais, uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura... Aqueles que são capazes de ler os textos não o fazem das mesmas maneiras, e há uma grande diferença entre os letrados talentosos e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que lêem para poder compreender, ou que só se sentem à vontade com algumas formas textuais ou tipográficas. Há contrastes, igualmente, entre as normas e as convenções de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, os usos legítimos do livro, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos da interpretação. Contrastes, enfim, encontramos entre os diversos interesses e expectativas com os quais os diferentes grupos de leitores investem a prática da leitura. Dessas determinações que governam as práticas dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos – e lidos diferentemente por leitores que não dispõem das mesmas ferramentas intelectuais, e que não mantêm uma mesma relação com o escrito. (Chartier, 1994, p.13).

Sem dúvida alguma, "ler implica prever, esperar. Prever o fim da frase, a fase seguinte, a outra página; esperar que elas confirmem ou infirmem essas previsões; a leitura se compõe de uma quantidade de hipóteses, de sonhos seguidos de despertar, de esperanças e decepções... (Sartre, 1993, p.35)". De acordo com Jean-Paul Sartre, o autor nunca é capaz de ler sua própria obra literária; sua leitura estará irremediavelmente condicionada por seu olhar de criador. Além disso, o próprio ato da escrita seria - ele mesmo - impeditivo do olhar do criador sobre a obra. Mesmo quando relê o texto de sua autoria, aquele que o escreveu está, ainda, impregnado de um olhar sobre si mesmo, que impede a fruição, que obstaculiza o encontro do objeto; ele, na verdade, encontra a si mesmo e àquilo que havia projetado, em leve, inefável e quase imperceptível contato com o que realmente pôde produzir. Ao ler a si próprio, o autor reescreve a própria obra, atualiza seu projeto, confere o que faz com o que deixou de fazer.

Mas se nós mesmos produzirmos as regras da produção, as medidas e os critérios, e, se nosso impulso vier do mais fundo do coração, então nunca encontraremos em nossa obra nada além de nós mesmos: nós é que inventamos as leis segundo as quais a julgamos; é a nossa história, o nosso amor, a nossa alegria que reconhecemos nela; ainda que a contemplemos sem tocá-la, jamais recebemos dela essa alegria ou esse amor: nós os colocamos ali; os resultados que obtivemos na tela ou no papel nunca nos parecem objetivos; temos demasiada familiaridade com os processos que os originaram. Esses processos permanecem um achado subjetivo: são nós mesmos, são nossa inspiração, nossa astúcia, e quando tratamos de perceber nossa

obra a criamos outra vez, repetimos mentalmente as operações que a produziram, e cada um dos seus aspectos aparece como um resultado (Sartre, 1993, p.35).

A operação da escrita chama e convida à atitude de ler, à leitura espontânea, aquela leitura de generosidade que - no dizer de Sartre - exerce uma operação de entrega do leitor para com a recepção do texto, ato que engendra o sempre criativo diálogo entre autor e leitor, ou -talvez, melhor- entre texto e leitor. Pacto de recíproca confiança, a obra nasce do compromisso entre quem a escreve e os que deverão lê-la. Sartre diz, sobre isso, que, ao ler, o leitor desvenda, mas também cria; cria talvez pelo desvendamento:

A leitura, de fato, parece ser a síntese da percepção e da criação; ela coloca ao mesmo tempo a essencialidade do sujeito e do objeto... Em suma, o leitor tem consciência de desvendar e ao mesmo tempo criar; de desvendar criando, de criar pelo desvendamento. Não se deve achar com efeito que a leitura seja uma operação mecânica, que o leitor seja impressionado pelos signos como a placa fotográfica pela luz. Se está distraído, cansado, confuso, desatento, a maior parte das relações lhe escaparão, ele não conseguirá fazer pegar o objeto...; tirará da sombra frases que parecerão surgir ao acaso.... Assim desde o início o sentido não está mais contido nas palavras, pois é ele, ao contrário, que permite compreender a significação de cada uma delas; e o objeto literário, ainda que se realize através da linguagem, nunca é dado na linguagem; ao contrário, ele é por natureza, silêncio e contestação da fala (Sartre, 1993, p.37).

O sentido do objeto literário e a constante reescrita do leitor sobre as mesmas obras fazem com que elas próprias se alterem porque são outros seus leitores e os modos de olhar para elas: obras transformadas pela perspectiva de apropriação que - como bem remarcou Chartier - corresponde ao ato pelo qual cada indivíduo apreende, a seu modo, o texto. Pode-se, inclusive, falar em repertórios, em comunidades de sentido, em partilhas de significados, porque também são variáveis a expectativa e as disposições de cada leitor perante as obras que lê. Nessa medida, a prática da leitura só poderia ser verdadeiramente apreendida mediante a sociabilidade que ela vai formando, o que, por sua vez, configura verdadeiros protocolos de leitura partilhada. As práticas de leitura passam a ser tomadas, então, como atitudes eminentemente criadoras - de novos sentidos, de inéditos significados.

A escola vista pelo olhar do Romantismo: Camilo Castelo Branco e Júlio Dinis

Camilo Castelo Branco (1825-1890) é - segundo António José Saraiva - a personalidade que domina a segunda geração romântica. Sua obra retrata, com graça e elegância, tanto preconceitos quanto conflitos morais de seu tempo, fazendo-o sempre com uma pitada de antipatia crítica ao espírito burguês dominante à época. Ao descrever cenários campestres e a vida provinciana, Camilo procurava trazer um certo tom de realismo aos personagens, identificando as relações de poder e as estruturas sociais, econômicas e políticas que dinamizavam a vida das aldeias. *O Demônio de Ouro* é - por exemplo - um romance que tem como princípio o confronto entre as feições tradicionais do padre e a figura cada vez mais presente do professor, que, com o clérigo, concorria quanto aos atributos supostos pela sua também vocação. No referido romance, o mestre de primeiras letras João Veríssimo Vieira lecionava na Vila da Póvoa de Lanhoso em 1750, quando se passa a narrativa. Havia estudado para ser padre e era, verdadeiramente, um modelo de virtude. Porém, aos 21 anos, apaixonara-se por uma pobre, mas esbelta moça; de quem não mais se conseguiu “desenliçar”. Tiveram os dois uma filha que lia correntemente, mesmo antes dos sete anos, acompanhando - também em Aritmética - Manuel, o melhor dos discípulos de João Veríssimo. Esse Manuel torna-se protagonista do relato...

Quando perfez seis anos, apareceu na Póvoa em companhia de outros rapazinhos que iam à lição, com os seus saquitéus à bandoleira, onde levavam o alfabeto, a cartilha, a sentença, o pão da merenda e o atarrachado tinteiro de chifre, com pena de pato. Manuel seguira-os embelezado naqueles utensílios escolares. Viu-os entrar na escola, e foi depois deles, apesar de o empurrarem com desabrimento (Camilo Castelo Branco, s/d, p. 9).

Não queriam os outros alunos deixar entrar na turma aquele novato, e precisou o mestre intervir para que o caso se resolvesse. O pequeno chorava porque os outros lhe haviam batido. Um dos colegas explica ao professor que o menino era filho de uma jornaleira, que andava a pedir esmolas e que dormia não se sabe onde... O mestre, intrigado, pergunta à criança - já órfã de sua mãe - o que vinha fazer na escola: “*Queria aprender a ler*”. E por aí começa a história do jovem Manuel, que João Veríssimo acaba por levar para casa, aonde irá abrigá-lo como a um filho, com comida e alento, junto de sua família.

Descobre-se - logo nas primeiras páginas - que o menino era, na verdade, filho bastardo do pároco da aldeia - o padre Bento - o qual, por sua

vez, havia estudado junto com o professor, embora não tivesse demonstrado aptidão alguma para as letras. O padre, entretanto, não reconhecia paternidade ao menino; e quem a assumiu foi mesmo o professor:

O menino cumpria obrigações de criado, saindo às módicas compras, varrendo a aula, espanando os bancos e as mesas, regrando papel dos traslados, e estudando ao mesmo tempo em que mourejava na casa. Admirava-se o mestre da memória do rapaz; mas ainda mais da inteligência com que devolvia em idéias as fórmulas aprendidas de cor. De si consigo reparava João Veríssimo na dessemelhança que distanciava tanto a cabeça do padre Bento da cabeça do órfão: desconcertos da natureza que faziam lá certas implicâncias no ânimo de João Veríssimo; porque ele acharia mais bem concertado o mundo se os troncos podres não abrolhassem gomos viçosos (Camilo Castelo Branco, s/d, p.34-5).

Desde logo, o rapaz avantajou-se aos colegas e foi elevado ao posto de decurião da turma, o que foi de grande valia para o professor porque, desde o princípio da doença que o levaria à cegueira, ele teve ajuda daquele seu protegido que, durante os impedimentos do mestre, ministrava as lições na escola. Combalido pela progressiva cegueira, João Veríssimo já não se mostrava capaz de ministrar seus cursos: enquanto exaltava a paciência como principal virtude da vida humana, seus discípulos prostravam-se sonolentos, ou conversavam uns com os outros; e as aulas perdiam a eficácia. Quando o padre de Fonte-Arcada abriu sua escola justamente por ter sido avisado da cegueira do mestre de Lanhoso, este realmente teve de se despedir de seus alunos. No momento em que os discípulos foram, pela última vez, beijar-lhe a mão, “João Veríssimo deulhes um adeus soluçado de termos carinhosos, recomendando a cada um por sua vez que, embora deixassem esquecer o pouco de saber que dele tinham aprendido, nunca se esquecessem dos seus conselhos de vida honesta, segundo ele, mais precisos à vida feliz do que a sabedoria (Camilo Castelo Branco, s/d, p.40)”. De todo modo, a maneira como o início desse romance se organiza reflete o caráter e a grandeza dos dois personagens - mestre e discípulo. Em contraposição à hipocrisia do pároco, o professor demonstrava ser - na prática - o bem-feitor local. Assim Camilo retratava a escola em seu relato. Na verdade, parece ser voz corrente à época que a tarefa civilizatória da instrução compreendia ensinamentos civis e morais, que deveriam ser - antes mesmo dos conteúdos e saberes programáticos - gravados no coração. Também outros romancistas destacam esse lugar moralizador da educação primária.

Júlio Dinis (1838-1871) trará uma gravura mais harmoniosa e cândida da vida familiar nas aldeias portuguesas. Em seus romances, padres não têm filhos e os ambientes aldeões são cuidadosamente arrançados de modo a se afinarem rigorosamente às personagens, de maneira que as

paisagens são praticamente o complemento das pessoas e/ou vice-versa. Para Saraiva, Júlio Dinis é - antes de tudo - um observador de ambientes, que prega a moralização dos costumes públicos pela via romanesca. Artigo que Fernandes Costa escrevia para a *Revista Illustrada* em 1891 aponta, como traços específicos da obra de Júlio Dinis, os sentimentos de resignação, de doçura, de bondade e de melancolia. Havia, nesse sentido, um componente moral mediante o qual o próprio escritor acentuava a dimensão de grandeza ética presente na maior parte de suas personagens. O segredo dos romances de Dinis estaria, pois, nessa interface entre a linguagem e o coração¹.

A Morgadinha dos Canavais (1868) retrata o tema da educação de uma maneira muito particular, porque, antes mesmo de abordar a questão da escola, introduz o objeto da leitura pelo episódio de cartas recebidas por moradores da aldeia, com a subsequente prática de leitura “em voz alta” que, invariavelmente, acompanhava o recebimento da correspondência por parte de populações não letradas.

Em uma das primeiras cenas do romance, Henrique de Souselas era recém-chegado de Lisboa para aquela singela aldeia no Minho: doente, hipocondríaco, depressivo, imerso em seu ‘vácuo interior’... Uma das primeiras imagens que presencia é a do impacto provocado nas pessoas quando vinha o correio. Notava o recém-chegado a bucólica expectativa daqueles que estavam à espera do recebimento de cartas; cartas essas que – na grande maioria das vezes – sequer eram capazes de ler: aquela população, ansiosa por notícias de um familiar, de um filho distante, até de um credor a quem se pediu dinheiro; da cidade, enfim... O alvoroço criado

¹ “Lá o diz algures o próprio escritor: ‘A bondade é um rico manancial, que brota lágrimas ao toque da menor comoção.’ É este o segredo da voga extraordinária que os romances de Júlio Dinis tão imediatamente tiveram, e é por ser esse invejável segredo que eles não de ser lidos por tempo largo, e não de encontrar, muitos e muitos anos depois de nós, um eco simpático em corações que ainda não nasceram. Os tipos, os personagens, os atores da limitada comédia rústica, que este romancista tão genuinamente português põe em cena, e, mormente, as figuras essenciais do drama, são na sua generalidade bons. Afinam uns pelos outros. Como que se educam reciprocamente, compreendem-se, harmonizam-se, entendem-se, e, se têm de disputar qualquer coisa uns aos outros, é mais ou menos bondade apenas. Será isso um quadro exato do mundo, estudado numa pequena sociedade, num resumido meio? Não é. Mas é um quadro ideal, que a bondade ingênita do romancista se comprazia em traçar, e que, se para a análise fria, não é de nenhum modo a representação da vida, é para as almas delicadas e boas um doce repouso num mundo imaginário, mas não impossível. Não contestamos, num caso ou noutro, a ação da vida material antecedente nas condições estéticas do futuro escritor; mas temos dúvida em aceitar sem reparo a generalização dessa hipótese. O que admitimos, porém, como teoria geralmente confirmada, é a influência da vida moral do homem nas produções do artista, nas criações do seu talento ou do seu gênio (Costa & Dinis, 1891, p. 202-3).”

pela recepção da correspondência é criteriosamente observado pelo narrador, como se a força da leitura devesse ser detalhadamente anunciada:

Há de fato poucas cenas tão animadas como a da chegada do correio e da distribuição das cartas em uma terra pequena. Durante a leitura dos sobrescritos, feita em voz alta pelo empregado respectivo, um observador que estude atento as impressões que essa leitura opera nos semblantes dos que ávidos a escutam, como que vê levantar-se uma ponta de cortina, corrida a ocultar-nos as cenas da comédia ou da tragédia da vida de cada um (Júlio Dinis, s/d.a, p.36).²

Nas grandes cidades - continua o narrador - o episódio pode parecer insignificante, por se manter anonimamente perdido no rol de acontecimentos diários - já entendidos como rotineiros. Mas, na aldeia, a chegada das cartas representa indubitavelmente o novo. Há, portanto, toda uma carga valorativa nessa magia do escrito que vem de longe. Sucede que, em tais pequenos e distantes lugarejos daqueles meados de século, as pessoas - em sua maioria - não sabiam ler. Casualmente, na seqüência, o protagonista Henrique de Souselas observa uma moça que, montada a cavalo, lia as cartas a todos os que, incapazes de fazê-lo autonomamente, pediam a ela que lhes fizesse a gentileza de ler em voz alta. A jovem parara o cavalo a propósito, com o intuito de ler as correspondências daquelas pessoas que não conseguiam fazer isso sem auxílio; por pobreza e ignorância, como se ambas as coisas andassem sempre acompanhadas uma da outra. Ao travar seu primeiro contato com Madalena - a leitora das cartas, por quem o rapaz imediatamente se sente atraído -, a moça explica a Henrique por que fazia aquilo; e - mais uma vez - surge a palavra do autor escondida sob a alegação da personagem:

Que havia eu de fazer? Diga-me, já pensou no suplício que deve ser o olhar a gente uma folha de papel escrita, na qual sabemos que se fala de uma pessoa querida, e não podermos decifrar aquele enigma? Que martírio! Eu, por mim, confesso que falta o ânimo para recusar pedidos daqueles, como me faltaria para negar uma gota de água ao desgraçado que visse a morrer de sede. A crueldade seria quase igual. Não lhe parece (Júlio Dinis, s/d.a, p.44)?

² Na seqüência, Júlio Dinis recorre à mobilização das recordações do leitor, incitando-o a revivê-las: *“Nas grandes cidades, dispersam-se estas comoções; passam-se no recato dos gabinetes de cada um. Lembrem-se porém das vezes em que têm segurado com a mão trêmula na correspondência que o correio lhes traz; no ansiar de coração com que lhe rasgam o selo; nas lágrimas ou sorrisos com que lhe interrompem a leitura; no irresistível movimento de desespero com que a amarrotam depois, ou nas expansões apaixonadas com que beijaram o nome que as subscreve; lembrem-se disso, multipliquem depois esses afetos todos, despojem-nos das reservas que a etiqueta impõe às classes mais civilizadas, façam-nos manifestarem-se num mesmo momento e num mesmo lugar, e digam se concebem muitas outras cenas em que mais sentimentos e paixões se agitem em luta travada.”* (Id. Ibid., p. 36).

Quando - após conhecê-lo - Madalena apresenta Henrique (o jovem cosmopolita que acabara de chegar de Lisboa) a Augusto (o professor primário daquela aldeia), o tema da educação aparece de maneira ainda mais explícita, expresso na caracterização do mestre de instrução primária. Augusto era jovem, pálido, mas ‘tinha na fisionomia o retrato de sua inteligência’. Era simples, embora seus trajes revelassem asseio e bom gosto. Com um olhar penetrante, a expressão de seu caráter parecia vir colada à distinção de seu semblante. Era um professor modelo, oriundo de uma família simples e humilde, com extrema dificuldade financeira. Tendo, desde cedo, a responsabilidade de abrigar sua mãe por causa da morte do pai, Augusto sempre fôra um exemplo tanto de inteligência quanto de estudo e altruísmo. Tinha a consciência de possuir uma missão a cumprir. A partir dela, costumava vencer a fadiga do esforço empreendido para mergulhar em todos os livros que encontrava pela frente. Era abnegado e dedicado ao trabalho. Ensinara Ângelo - o irmão de Madalena - até a ida do menino para o colégio. Quando morrera o mestre-escola daquela localidade, Augusto escreveu ao pai de Angelo e Madalena - o conselheiro e político local -, solicitando-lhe que se empenhasse por ele em Lisboa, tendo em vista a possibilidade de ocupar o lugar de mestre-escola na aldeia. O conselheiro, para proteger o mestre de seu filho, embora acreditando que o rapaz devesse ter maior ambição, obtém êxito...

Consegui que uma portaria, meio pelo qual se faz em Portugal tudo que é conta a lei expressa, o dispensasse da idade que ainda não tinha, pois mal completara dezenove anos, e Augusto foi, por conseguinte, admitido a concurso para tão pouco disputado lugar e provido nele por três anos. O conselheiro, a quem não fora impossível obter-lhe despacho vitalício, quis ver assim se no fim de três anos o obrigava a abandonar tão laboriosa e mal recompensada carreira, e de propósito o fez despachar temporariamente. (...) Mas ao fim de três anos, apesar de por experiência conhecer já os espinhos da profissão, apresentou-se novamente ao concurso para obter novo despacho. Na época em que abrimos esta narração voltara Augusto de pouco de ultimar a nova prova; e estava pendente ainda a decisão do ministério competente. Desta vez, tivera um competidor, um homem muito protegido por influências da localidade, as quais ainda não tinham podido vencer a do conselheiro, que pugnava por Augusto (Júlio Dinis, s/d.a, p.65-6).

Júlio Dinis exaltava a tarefa do mestre-escola, destacando que, a despeito da responsabilidade social que lhe era devida, seu salário só era comparável ao do jornalista. Segundo o texto, o magistério era um ofício mal recompensado socialmente, porque até aqueles que, como crianças, foram os beneficiários da instrução oferecida, raramente se recordam do valor do mestre que os ensinou, um dia, a ler. Augusto, com um tom de amargura, havia de posteriormente se queixar à Morgadinha dos “grandes

interesses sociais dependentes de um despacho de um modesto professor de aldeia (Júlio Dinis, s/d.a, p.228)”. A velada crítica social com que Júlio Dinis relata o episódio do professor demonstra significativamente as interferências do poder local sobre os assuntos da instrução e sobre a escolha dos próprios docentes responsáveis pelo ensino público. Na verdade, a forma com que a escola vinha sendo estruturada, embora fosse, à partida, vinculada ao poder central, não fugia de uma dinâmica de favorecimentos interpessoais e de clientelismo político, pautada subrepticamente por interesses e poderes internos a cada localidade em particular.

Em *As Pupilas do Senhor Reitor* (1866), o tema da educação é trabalhado por uma vertente mais próxima da tradição clerical. Todo o enredo organiza-se a propósito do retorno do jovem médico Daniel, que regressava dos estudos feitos no Porto. Na verdade, ele teria ido estudar Medicina por conselho do pároco da aldeia. Era fraquinho e, segundo o Reitor, daria para padre, para médico, ou para letrado, enquanto o irmão Pedro, mais robusto, cuidaria da lavoura da família. José das Dornas - o pai - não deixava de expressar alguma hesitação quanto à decisão a ser tomada, temendo que o filho pudesse, posteriormente, desprezar o ofício de lavrador. Além disso, fornecendo oportunidades desiguais aos dois rapazes, seria, talvez, uma injustiça perante Pedro, que ficaria prejudicado. Mas o Reitor não esmorece em seus argumentos, expondo para o amigo que a única desigualdade verdadeira é a que separa o homem honrado daquele que é mau. De qualquer modo, o desenlace do diálogo remete para o reconhecimento tácito de que o estudo conduziria Daniel a um patamar social mais elevado, a uma classe social acima da de seu pai, o que não seria, entretanto, no parecer do vigário, um problema:

E no sentido mundano, julgas tu que fazes mais feliz Daniel por o elevares a uma classe social acima da tua? Ai, homem, como vives enganado! O quinhão de dores e de provações foi indistintamente repartido por todas as classes, sem privilégio de nenhuma. Há infortúnios e misérias que causam o tormento dos grandes e poderosos e que os pobres e humildes nem experimentam, nem imaginam sequer. Grande nau, grande tormenta: hás-de ter ouvido dizer. Sabes que mais, José? - conclui o reitor -, manda-me o rapaz lá por casa, que eu lhe irei ensinando o pouco que sei de latim e deixa-te de malucar (Júlio Dinis, s/d.b, p.36).

Daniel - o estudante - ministrava, depois de suas aulas, lições a Margarida, sua jovem namorada, com quem, após o regresso da Universidade, ele viria a se casar. Guida tornar-se-ia a professora das meninas da aldeia e Daniel - já médico - confrontaria seu estilo e as novidades da medicina moderna com os velhos, tradicionais e supostos

obsoletos hábitos do antigo doutor da aldeia: João Semana. As aulas de Guida eram assistidas, e até auxiliadas, por vezes, pelo Reitor; e verifica-se que, embora a secularização tenha sido uma pretensão do liberalismo português, o pároco continuava presente nos assuntos da escola e da instrução. Há, n' *As Pupilas do Senhor Reitor*, o nítido entremear de gerações, com a vitória nítida dos padrões de conduta e códigos de valores tradicionais, reordenados, todavia, pela complexa dinâmica expressa no entrecruzamento de gerações e camadas sociais diferenciadas. O cenário ali apresentado coincidiria fundamentalmente com o traçado da sociedade liberal, pelo olhar do romancista.

O conflito entre o conhecimento e os valores antigos também aparecerá em *Os Fidalgos da Casa Mourisca* (1871): seja na caracterização contraposta da figura de Jorge (ligado aos livros e ao estudo) com a de Maurício (presa fácil de dissipações e frivolidades), seja na subversão das hierarquias do sangue, representada pela distinção de Berta, que, filha do empregado, teria completado na cidade seus estudos³. Esse romance chega, verdadeiramente, a sugerir que os preconceitos e os hábitos viciosos da fidalguia portuguesa eram o mais nítido indício da decadência do país. De fato, o que teriam feito os descendentes daqueles nobres guerreiros que, em tempos de outrora, morreram pela pátria? Restou apenas a vida “de ociosidade, de desleixo e de dissipação inglória (Júlio Dinis, s/d.c, p.43)”. A regeneração da sociedade portuguesa – acreditava Júlio Dinis - dependeria, então, de novos extratos sociais, de uma burguesia e de uma classe média emergentes, que iam, aos poucos, sendo enriquecidas pela extinção liberal dos direitos senhoriais. Nessa medida, o autor retrata, na cultura e na educação, sempre um poder: o poder da notícia, da inovação, da reforma das outras cristalizadas e já obsoletas formas de poder, perante as quais a sociedade se estruturara.

Também na série de folhetins, publicados no *Jornal do Porto* e que comporiam, posteriormente, seus *Serões de Província*, Júlio Dinis discorreria sobre o tema da educação escolar; referindo-se ao fim das férias de Natal, e à chegada do ‘seis de janeiro’ quando as crianças regressariam

³ “Eles são os fidalgos que sabes e mais fidalgos ainda se julgam do que são. Tu, rapariga, és minha filha, e eu sou um lavrador, que já servi naquela casa. Entendes? Ó Berta, por quem és, não me faças arrependar da educação que te dei. Porque eu às vezes tenho minhas dívidas. Digo eu comigo: ‘Faria eu bem em educar minha filha assim? Se a tivesse deixado viver na aldeia e a criasse como filha de lavrador, dava-lhe um marido lavrador, e ela havia de estimá-lo e de ser feliz com ele, e de olhar com amor pelos filhos descalços, que lhe andassem pelos campos e apegados à saia de baeta; mas assim... Quem poderá acostumá-la a isso? Mas que outro marido poderá ela escolher?’ Berta escutou o pai com um sorriso nos lábios, mas sorriso que não anulava a expressão melancólica e pensativa que conservava o resto das feições (Júlio Dinis, s/d.c, p.69)”.

para a escola. Não se tratava mais de idealizar a figura do mestre, o aprendizado das letras, ou o que quer que fosse. Descrescia-se, apenas - de maneira crua e realista -, o que se passava para os meninos quando chegavam à sala de aula. A família não mais era doce, como em tempos de Natal e de romance; a escola também não correspondia à figura que dela se sabe ter procurado idealizar...

Voltava a vida normal, voltavam os bancos das aulas, a aritmética, a caligrafia, oh!, a caligrafia sobretudo tão associada à fêrula do mestre-escola! E o que era pior que o mais - acabava aquela santa comunidade, em que durante quinze dias vira a família; o lar doméstico já não ofereceria o alegre tumulto e desordem, em que velhos e crianças tomavam parte, esse ruído e confusão que tão fundo calava no coração de todos. A solenidade que nos reunira sob o mesmo teto, que nos fizera viver a mesma vida, ia acabar. Nós, as crianças, chorávamos às claras na despedida; mas suspeitávamos que as nossas lágrimas tinham companheiras envergonhadas. Quantas vezes surpreendíamos segredos de comoção que nos redobrava o choro! (Júlio Dinis, 1971, p.21).

Júlio Dinis, visivelmente, desejava formar um espírito leitor. Este corresponderia - em seu modo de entender - ao futuro do liberalismo; quando pudesse haver maior esclarecimento perante as possibilidades de uma sociedade verdadeiramente aberta. O estudo e a cultura seriam - acima de tudo - uma estratégia para alteração das demarcações sociais; demarcações postas pelo sangue e que eram, há algum tempo, questionadas. Evidentemente, para o escritor, a defesa da civilização do escrito e, por extensão, da difusão da escola, correspondia a uma maneira muito particular de falar em causa própria, pela possibilidade de êxito e de venda intensificada dos livros.

Eça de Queirós e o Realismo Crítico da educação tradicional portuguesa

Em Portugal, a ficção realista de Eça de Queirós (1845-1900) oferecerá expressão literária à perspectiva cientificista de análise social. Coincidindo com fase correspondente ao movimento das idéias pedagógicas, temos aqui a confluência entre a preocupação com o método de ensino e a crença em uma abordagem estritamente científica das questões educacionais. Carlos Reis frisa essa preocupação de Eça perante o problema educativo; e recorda o destaque trazido por inúmeros de seus romances para a abordagem dos programas pedagógicos, por meio dos quais se teriam formado as diferentes personagens. É como se houvesse uma relação

bastante intrincada entre a personalidade adulta e esse modelo de educação adotado; modelo que o romancista deseja retratar, tendo por propósito a reconstituição subjetiva dos atores sociais que compõem a trama. Aliás, Carlos Reis julga, ainda, que Eça de Queirós pretendia - pela via da literatura - dialogar com as grandes figuras intelectuais de seu tempo, projetando “n’alguns de seus romances mais importantes a consciência nítida de que todo discurso ficcional é também uma forma superior de enunciação do discurso da história (Reis, 1994-5, p.46).”

Saraiva, por sua vez, recorda que a Conferência que, em 1871, Eça proferiu no Casino Lisbonense, sobre *O Realismo como Expressão de Arte*, traria marcas da leitura que aquele ‘grupo-geração’ fizera da obra de Proudhon (Saraiva, s/d, p.891). Ora, se a Geração de 70 tinha por meta integrar Portugal na mentalidade e nos quadros culturais da Europa, o papel de Eça de Queirós foi, nesse sentido, indubitavelmente, marcante.

Se - como podemos observar por seus textos jornalísticos - Eça desejava explicitamente contrariar diferentes aspectos da vida social portuguesa de seu tempo, parece-nos muito nítida a utilização que o escritor faria, em alguns de seus romances, daquelas mazelas que tinha por finalidade denunciar. O retrato da literatura como fonte valorosa para o relato da história é - de fato - com Eça de Queirós, levado à sua radicalidade; e procuraremos, nesta oportunidade, evidenciar algumas estratégias do escritor na descrição do problema pedagógico.

Nos romances de Eça de Queirós, o tema da educação das personagens ganha - em inúmeros casos - o destaque da crítica; como acontece quando descreve a educação de Luísa e de Amélia, respectivamente em *O Primo Basílio* (1878) e *O Crime do Padre Amaro* (1875). Pelo tom do discurso, a base de sustentação que organiza e conforma a religiosidade e a moral feminina é posta por terra. Luísa lia muitos romances; e até *O Diário de Notícias* - como atesta logo o primeiro capítulo do enredo. Era isso o que a tornava sonhadora e propensa às tentações exemplares da literatura. Amélia, por seu turno, lembra-se de padres que lhe tomavam a tabuada; e a quem, muitas vezes, quando criança, encontrara de batinas desabotoadas ‘a palestrar’ com sua mãe viúva.

Foi assim crescendo entre padres. Mas alguns eram-lhe antipáticos: sobretudo o padre Valente, tão gordo, tão suado, com umas mãos papudas e moles, de unhas pequenas! Gostava de a ter entre os joelhos, torcer-lhe devagarinho a orelha, e ela sentia o seu hálito impregnado de cebola e de cigarro. O seu amiguinho era o cônego Cruz, magro, com o cabelo todo branco, a volta sempre asseada, as fivelas luzidias; entrava devagarinho, cumprimentando com a mão sobre o peito, e uma voz suave, cheia de ss. Já então sabia o catecismo e a doutrina: na mestra, em casa, por qualquer bagatela, falavam-lhe sempre dos castigos do Céu; de tal sorte que Deus

aparecia-lhe como um ser que só sabe dar o sofrimento e a morte, e que é necessário abrandar, rezando e jejuando, ouvindo novenas, animando os padres. Por isso, se às vezes ao deitar lhe esquecia uma Salve-Rainha, fazia penitência no outro dia, porque temia que Deus lhe mandasse sezões ou a fizesse cair da escada (Eça de Queirós, 1982, p.45).

Em *O Mistério da Estrada de Sintra* (1870) a antiga educação religiosa - para o caso dos rapazes - também ministrada por clérigos, é ridicularizada. A educação do seminário é compreendida como fator de privação do contato com o mundo, acentuando e perpetuando, por tal razão, o provincianismo e a estreiteza disso decorrentes (Eça de Queirós, s/d.b, p.119).⁴

O Conde de Abranhos (1879) – também de Eça de Queirós – desvela, pelas palavras de Saraiva, sua “mais contundente crítica romanceada da intriga política constitucional (Saraiva, s/d, p.900)”. São inúmeros os traços satíricos que caracterizam as diversas personagens, como se cada uma fosse a representação mais plena de uma dada tipologia de diferentes classes sociais. Alípio Severo de Noronha Abranhos - futuro conde de Abranhos - nascera no ano de 1826, em dia de Natal. Não tendo origem fidalga, sua educação não se compusera por volumosas bibliotecas de tradição familiar. Antes, pelo contrário, faltavam livros àquela família de pequena burguesia; o que, ao fim e ao cabo, teria sido de enorme conveniência para a educação do protagonista. O narrador é bastante preciso quanto à apreciação que faz da educação do jovem Abranhos:

Estou bem certo que o meio em que se passou a sua mocidade não oferecia ocasião a que se revelassem os seus gostos inatos e se acentuassem as suas tendências. Estou bem certo que, se tivesse sido educado numa dessas velhas casas morgadas, onde gerações letradas formavam ricas e sábias bibliotecas, veríamos o pequeno Alípio deixar os ninhos e os papagaios, para se ir esconder nalgum recanto da silenciosa livraria, e ali folhear os antigos romances de cavalaria, ou, o que era mais natural à feição nativa do seu espírito, ler, compreendendo-os mal, os filósofos do passado. É, porém, sabido

⁴ No capítulo intitulado “As revelações de A.M.C.”, o personagem dirige ao redator do jornal as seguintes palavras: “*Sabem que sou natural de Viseu. Criei-me numa aldeia encravada entre dois montes da Beira; açoitado de quando em quando por meu pai quando lhe esgalhava alguma árvore mimosa do quinteiro; abençoado por minha mãe como a esperança dos seus velhos anos; coberto de profecias de glória, como o pequeno Marcelo da freguesia, pelo reitor, o qual algumas vezes depois de lhe ajudar à missa, aos dez anos de idade, me argumentava na sacristia as declinações latinas. Era escutado este prodígio por um auditório composto de sacristãos e do tesoureiro, que com os chapéus debaixo do braço, cocavam na cabeça e olhavam para mim arregalados e atônitos. A um recanto, minha mãe sorria, com os olhos banhados de ternura, do fundo da caverna formada em redor de seu rosto pela coca de uma ampla e poderosa mantilha de pano preto.*” (Eça de Queirós, s/d.b. p. 119).

que seu pai - e não creio ofender a sua memória revelando-o - tinha um pequeno e honesto estabelecimento de alfaiate, e as únicas publicações que decerto ali se veriam entre os cortes de pano seriam os volumes do antigo *Espelho da moda*. Eu creio, porém, que esta falta de vida intelectual foi singularmente favorável ao seu desenvolvimento físico. Não tendo livros que o prendessem em casa, Alípio passava os seus dias pelas hortas e pelos quintais, crescendo em plena natureza, crestado pelo sol, batido dos largos ares e, como dizia um poeta antigo, mamando à farta nos peitos de Cibele. Foi esta forte educação rural que lhe deu aquelas cores sadias, aquele porte ereto, que se destacavam com um tão edificante relevo entre os bustos anêmicos e as faces amareladas da raça lisboeta. É a esta primitiva comunicação com a natureza que ele deveu o seu espírito reto e tão bem ponderado, amando em tudo a ordem, o equilíbrio, a formosa disposição das hierarquias. *Mens sana in corpore sano*: que eu por mim tenho que as idéias falsas, anárquicas, são o resultado das organizações debilitadas (Eça de Queirós, s/d.a, p.23).

Carlos Reis observa que a preocupação com a educação física como marca constitutiva do caráter íntegro e da força de personalidade era também vital em outras obras do romancista, com uma “representatividade considerável”, particularmente no caso exemplar d’ *Os Maias* (Reis, 1991, p.41).⁵ Especificamente no que diz respeito ao enredo inicial d’ *O Conde de Abranhos*, foram a vivacidade e a esportividade de Alípio que cativaram a Tia Amália. Essa tia o levou, então, para viver na sua Quinta dos Miguéis, em Amarante, de modo que, ali, o menino verdadeiramente pudesse - como diria ele depois em suas memórias - receber uma educação que “me habilitasse a tomar na sociedade a posição elevada que naturalmente me pertencia pela minha bisavó paterna: numa palavra, fazer de mim um Noronha digno dos Noronhas (Eça de Queirós, s/d.a, p.25)”. O desejo da tia em levar o rapaz para a cidade fez que o pai imediatamente acedesse, “deslumbrado pela perspectiva de me ver possuidor de uma educação que os seus meios de fortuna não lhe permitiriam dar-me (Eça de Queirós, s/d.a, p.25).” Há, sem dúvida, uma pitada de ironia na maneira pela qual o narrador descreve a cena do menino se indo embora, com sua mãe em lágrimas; mas com toda família imersa na esperança de que aquela pronta educação o deveria tornar morgado ilustre - talvez ministro. Na Quinta de sua tia, Alípio passaria a segunda infância e a mocidade; “ali estudou a gramática e o latim, sob a direção do abade de Serzedelo, velho de raras virtudes cristãs (Eça de Queirós, s/d.a, p.25)”. Posteriormente, o jovem estudaria no Porto, onde faria os preparatórios, para seguir, finalmente, para

⁵ Segundo nos informa o mesmo autor e crítico literário, são inúmeros os romances de Eça nos quais “os programas pedagógicos das personagens têm um lugar de relativo destaque (Reis, 1991, p. 41)”.

Coimbra. Acostumado a convivências eruditas e educadas, sentia-se deslocado na companhia pobre e iletrada de seu pai e conterrâneos. Mais uma vez, o efeito irônico da linguagem parece bastante nítido no encadeamento discursivo: “quando se tem acostumado o espírito aos interesses da ciência, da lógica e da metafísica, não é fácil suportar-se a conversação de pessoas que só se preocupam com pequenos interesses locais e mexericos de vila pobre (Eça de Queirós, s/d.a, p.28).” Contudo, quando o autor procede à descrição de Coimbra e do lugar público da Universidade, o efeito de paródia torna-se absolutamente evidente. Os traços que compõem o limite do ridículo - como bem destaca Saraiva (Saraiva, s/d, p.900-1)⁶ - singularizam *O Conde de Abranhos* no conjunto da obra de seu autor. Logo à partida, o narrador diz que a grande vantagem da Universidade é demarcar o território da separação entre estudantes e futricas, lembrando sempre - a partir da mesma distinção - a diferença e a distância que existem entre os que vivem para as idéias e os que vivem para o trabalho. Haveria, por tal demarcação, duas classes, que não admitiam qualquer ponto de intersecção:

(...) Assim, o estudante fica para sempre penetrado desta grande idéia social: que há duas classes - uma que sabe, outra que produz. A primeira, naturalmente, sendo o cérebro, governa; a segunda, sendo a mão, opera e veste, calça, nutre e paga a primeira. Dois mundos (...) que se não podem confundir e que, vivendo à parte, com fins diferentes, caminham paralelamente na civilização, um com o título egrégio de bacharel, outro com o nome emblemático de futrica. Bacharéis são os políticos, os oradores, os poetas, e, por adoção tácita, os capitalistas, os banqueiros, os altos negociadores. Futricas são os carpinteiros, os trolhas, os cigarreiros, os alfaiates... O bacharel, tendo a consciência de sua superioridade intelectual, da autoridade que ela lhe confere, dispõe do mundo; ao futrica resta produzir, pagar para que o bacharel possa viver, e rezar ao Ser Divino para que proteja o bacharel. O bacharel, sendo espírito, deve impedir que o futrica, que é apenas a matéria, aspire a viver como ele, a pensar como ele e, sobretudo, a governar como ele. Deve mantê-lo portanto no seu trabalho subalterno, que é o seu destino providencial. E isto porque um sabe o que o outro ignora (Eça de Queirós, s/d.a, p.33).⁷

⁶ Saraiva comenta ainda que se trata de uma “paródia de um gênero tradicional, o panegírico, do qual mantém certos reconhecíveis estigmas estilísticos, como comentários sentenciosas ao gosto ainda barroco, flagrantemente convertidos em paradoxos judicativos (Saraiva, s/d. p. 900-1)”.

⁷ O narrador, que é o mais caricaturado dos admiradores, acerca do tema, colocava a si mesmo como um avantajado futrica, nas seguintes palavras: “A pobreza de meus pais não me permitiu a honra vantajosa de ser bacharel, mas, tendo convivido com tantos homens ilustres, eu sou como aquele antigo fabricante de ídolos que, à força de viver com eles, guardava nas mãos e

A apologia da Universidade caminha dessa defesa da desigualdade de talentos e de inteligências para a “admirável disciplina” da sebenta. A sebenta era justamente a antítese da deplorável inovação que - nos comentários do narrador - destruiria todos os tradicionais laços de segurança política em que se deve basear um país. Evidentemente, temos aqui alguma alusão velada que recorda a polêmica entre os jovens de Coimbra e Castilho, em 1865... A disciplina da sebenta - mais do que um método de estudo - era uma preparação para que se acatasse, de pronto, os termos do texto, as palavras do Lente e - a seguir - a própria legislação civil. Ensinava-se, pois, ao estudante, que ele deveria - para sempre e como norma - obedecer...

O estudante, habituando-se, durante cinco anos, a decorar todas as noites, palavra por palavra, parágrafos que há quarenta anos permanecem imutáveis, sem os criticar, sem os comentar, ganha o hábito salutar de aceitar sem discussão e com obediência as idéias preconcebidas, os princípios adotados, os dogmas provados, as instituições reconhecidas. Perde a funesta tendência - que tanto mal produz - de querer indagar a razão das coisas, examinar a verdade dos fatos; perde, enfim, o hábito deplorável de querer exercer o livre-exame, que não serve senão para ir fazer um processo científico a venerandas instituições, que são a base da sociedade. O livre-exame é o princípio das revoluções. A ordem o que é? A aceitação das idéias adotadas. Se se costuma a mocidade a não receber nenhuma idéia dos seus mestres sem verificar se é exata, corre-se o risco de a ver, mais tarde, não aceitar nenhuma instituição do seu país sem se certificar se é justa. Teríamos então o espírito da revolução, que termina pelas catástrofes sociais! Hoje, destruído o regime absoluto, temos a feliz certeza de que a Carta liberal é justa é sábia, é útil, é sã. Que necessidade há de a examinar, discutir, verificar, criticar, comparar, pôr em dúvida? O hábito de decorar a sebenta produz mais tarde o hábito de aceitar a Carta. A sebenta é a pedra angular da Carta! O bacharel é o germen do constitucional (Eça de Queirós, s/d.a, p.34)

A sebenta constituía - pelo que se supõe - recurso pedagógico bastante utilizado na Universidade, a despeito das críticas que lhe eram feitas, como estratégia de ensino. Por acomodarem-se à sebenta - supunha o texto - os estudantes afastavam-se do conhecimento impresso nos livros. Fixava-se, talvez, em texto o argumento de autoridade do professor; em seu roteiro de aula... O aprendizado pela sebenta firmaria, contudo, para os contemporâneos, a referência e o referente para compreensão do estilo da educação portuguesa naquela época: uma educação do e para o conteúdo do

na túnica alguma coisa do seu dourado. Além disso, neste assunto, como em todos, sigo, por admiração muda a reconhecimento correto, as idéias e opiniões do conde de Abranhos (Eça de Queirós, s/d.a, p. 33)”.

compêndio; educação antes voltada para formar mentes e corações dóceis do que para atender ao cartesiano espírito de crítica e de dúvida metódica.

Carlos Reis destaca a tendência à pluridiscursividade que marca os romances de Eça de Queirós. *Os Maias* (1888) seriam exemplarmente representativos dessa polifonia de vozes narrativas. Há coexistência e até diálogo entre distintas e múltiplas falas do romance; como se o próprio narrador se dispersasse e propusesse ao leitor um instigante convite à alteridade metodológica inscrita na forma mesma da narrativa. Carlos Reis admite que dificilmente se poderia considerar *Os Maias* um romance polifônico puro. Porém nele estavam já contidos elementos que anunciariam uma inegável pluridiscursividade, que o distancia do tom monocórdico da narrativa naturalista pura.

No quadro específico da enunciação narrativa, aquilo a que chamamos relatividade interdiscursiva manifesta-se com especial acuidade numa certa etapa da história do romance: é o chamado romance polifônico, designação sugestiva que Bakhtine institui quando se refere ao romance de Dostoievski. Trata-se de um discurso narrativo não monológico, plurivocal porque atravessado por várias vozes (do narrador, das personagens em confronto) decorrente de vários pontos de vista; segundo Bakhtine, a polifonia implica, não um ponto de vista único, mas vários pontos de vista, inteiros e autônomos, e não são diretamente os materiais, mas os diferentes mundos, consciências e pontos de vista que se associam numa unidade superior, de segundo grau, se assim se pode dizer, que é a do romance polifônico (Reis, 1990, p.77-8).

Afonso da Maia entendia de maneira muito particular a educação de seu neto. A formação de Carlos deveria ser, sobretudo, diferente daquela que recebera seu pai, Pedro. Afonso recordava-se de haver confiado a educação de seu filho Pedro a um padre, de acordo com o desejo de sua mulher. Lembrava-se da tristeza sentida quando o padre Vasques, após as declinações latinas, em tom catequético, obrigava Pedro a repetir que os inimigos da alma eram três: o diabo, a carne e o mundo. Foi o inócuo excesso de estudo – julgava Afonso - que trouxera para seu filho o infeliz destino que o esperava.

Pelas razões acima expostas, supunha o avô que - para para a educação do neto - seria recomendável um modelo educacional diferente, calcado no desenvolvimento físico; para que o contato com a natureza habituasse o corpo a se defender dos inimigos externos, mobilizando a seu favor os próprios instintos, mediante um cauteloso aprendizado da auto-contenção das paixões. A clareza educativa de Afonso da Maia revelava, na altura, a própria percepção de Eça sobre o tema da pedagogia:

O latim era um luxo de erudito... Nada mais absurdo que começar a ensinar a uma criança numa língua morta quem foi Fáblio, rei dos

Sabinos, o caso dos Gracos e outros negócios de uma nação extinta, deixando-o ao mesmo tempo sem saber o que é a chuva que o molha, como se faz o pão que come e todas as outras coisas do universo em que vive (...) Qual clássicos! O primeiro dever de um homem é viver. E para isso é necessário ser são e ser forte. Toda a educação sensata consiste nisto: criar a saúde, a força e os hábitos, desenvolver exclusivamente o animal, armá-lo de uma grande superioridade física. Tal qual como se não tivesse alma. A alma vem depois... A alma é outro luxo. É um luxo de gente grande (Eça de Queirós, s/d.c, p.90).

Carlos Reis já comparou a perspectiva secularizante e laica da educação de Carlos da Maia, com a formação que recebera Eusebiozinho. À primeira vista, poder-se-ia pensar que o autor pretendia evidenciar que o destino ulterior das personagens estaria, em ambos os casos, marcado pela primeira experiência educativa. A educação de Eusebiozinho foi estruturada à luz de valores emocionais; postos num tom de sentimentalismo. Isso evidencia – na perspectiva de Reis – o contraponto romântico decadente:

Efetivamente quando Eusebiozinho declama perante Vilaça a ‘Lua de Londres’, mais do que a exibição dos supostos dotes intelectuais, o que se patenteia sobretudo são os resultados de um programa educativo situado nos antípodas do de Carlos; e esses resultados traduzem-se exatamente na imagem formada pelo procurador a partir do comportamento de amolecimento físico, de fragilidade, de carência de vontade e de simples e sistemático recurso à memória. Em última análise, a figura de Eusebiozinho mais não faz do que confirmar o sintético retrato que o narrador onisciente delineara anteriormente: um retrato em que não era difícil adivinhar um resultado desastroso e, a curto prazo, desmistificador de uma atitude pedagógica julgada correta. De tudo isto importa extrair uma última ilação: da educação de Carlos (ao contrário do que acontece, em certa medida, com Eusebiozinho) o narrador facultava apenas aquilo que a visão de Vilaça (e os seus juízos subjetivos) permite representar. Ora é fácil de ver que, não se debruçando o narrador onisciente, de modo exaustivo, sobre a educação de Carlos, não ficam estabelecidas premissas rigorosas que permitam mais tarde, no desenrolar da intriga, atribuir a esta fase da vida da personagem responsabilidades inegáveis por determinados comportamentos. E esta é, como facilmente se vê, uma atitude francamente distanciada do comportamento do narrador naturalista ortodoxo (Reis, 1991, p.11-2).

Verifica-se irreconciliável inflexão entre o romantismo e o naturalismo-realismo, pelo fato de se passar – de um estilo para o outro - a compreender o ato educativo cada vez mais como se de uma ciência se tratasse. Afonso da Maia acreditava no método, na experimentação e na cientificidade da pedagogia. Iniciava-se um tempo em que a arte da

educação passava a ser interpretada, à semelhança das ciências naturais, como tema passível da mais absoluta objetividade analítica.

Passava-se, no tocante à expressão literária - especialmente no percurso que vai do romantismo ao realismo -, da preocupação política voltada para estruturar uma escola formadora da cidadania para uma reflexão interna e interior a procedimentos, táticas e estratégias daquela escola que já se propugnava. Enfim, da educação vista como expressão pública de esclarecimento coletivo das populações, o debate era deslocado para referir-se, primordialmente, a aspectos concernentes a métodos do ensino. Contudo, para se compreender o imaginário da escola portuguesa - na representação que se tinha dela, nos quadros mentais que, sobre a instrução, se iam apresentando no decurso daquele século XIX - deve-se, de antemão, percorrer suportes textuais alheios ao universo da cultura eminentemente erudita; até porque - como já assinalava o próprio Eça - “as cantigas, os cantos populares, a canção, são um meio seguro e ativo da propagação de uma idéia: mais ativo do que o panfleto; a canção, pela melodia do ritmo musical, pela cadência do verso, pela precisão da forma, pelo seu espírito leve, prende mais as inteligências e fica mais fortemente na memória (Eça de Queirós, s/d.d, p.821)”.

Literatura de cordel, cantigas populares e a tragicomédia da escola...

José de Oliveira Barata define da seguinte maneira a literatura de cordel que predominava no ‘setecentos’ português, do qual os tempos que estudamos são imediatamente herdeiros: “a literatura que circulava em folhas volantes de cordel, no seu persistente anonimato, assumia-se como *crítica institucional*, não para propor modelos alternativos, mas, antes, como denúncia paródica de certos *clichés* que, institucionalmente estabelecidos, acabavam, no seu conjunto, de formar a idéia global que se oferecia como instituição literária, reflexo da cosmovisão do homem cultural barroco (Barata, 1992, p.395)”. Para Barata, a característica básica do cordel, como gênero literário, seria a ordem paródica e seu efeito proposital de inversão. No parecer do crítico, o mundo posto ao contrário viria a redistribuir as peças do quebra-cabeça que ordenava a normalização da vida. Havia, na mesma lógica de inversão, algum deslocamento frente aos critérios de autoridade e de poder nesse jogo onde todos os sons são, primeiramente, múltiplos, anônimos e coletivos; o que - por ser justamente assim - contribuiria para formar uma opinião pública mais crítica, mais exigente, mais descontente.

O povo reconheceria seus anseios e suas desventuras no riso satírico que o teatro de rua lhe oferecia, ainda que sua forma mais destacada fosse a do pastiche ou a imitação que - ridicularizando ao limite a realidade - pretendia espelhar as novas possibilidades, mas também as perplexidades do tecido social. Nos termos de Barata, o riso crítico provocado pelas peças de cordel teria efeito legitimador, contraditoriamente, tanto da realidade em crise quanto de sua contrapartida: “a nova ordem salutarmente subversiva. (Barata, 1992, p.395)”.⁸

Compreendendo que a cultura popular tem - ela mesma - uma lógica toda própria, vale recordar a existência de inúmeras interfaces entre os níveis de cultura popular e o território da cultura erudita. Nessa circularidade entre padrões de cultura, poder-se-ia mesmo chegar a apreender representações simbólicas populares, quer por uma chave de intersecção, quer por um eixo de distinção dos filtros específicos dos produtos culturais eruditos. Como destacam os especialistas, haveria um fundo comum, um extrato de crenças populares substantivamente autônomo. Contudo (buscando fugir de oposições redutoras) existiriam, particularmente - como destaca Chartier -, fronteiras culturais inéditas; e o mundo popular representava campo específico de produção de cultura, através do qual o território da leitura, do impresso e do livro teria penetrado de uma maneira própria e singular. Tal apreensão feita pelo povo dos caminhos e dos veículos postos pelo recurso do texto e da leitura ocorria basicamente pelo fato de a leitura, na condição de prática, proporcionar estratégias de inversão e de circulação entre os registros do código erudito e os usos das leituras espontâneas. Haveria, entretanto, uma racionalidade específica e autônoma do mundo popular que não podia, em hipótese alguma, ser apreendida da chave histórica de compreensão do universo erudito. A leitura, então, situar-se-ia exatamente nessa fronteira.

Leituras clássicas/eruditas e leituras populares: à partida, dois territórios, dois mundos, dois saberes, que não podem e não devem ser confundidos um com o outro. Mesmo assim, Chartier (1987) adverte a historiografia para os supostos efeitos provocados pela penetração da leitura

⁸ Sobre esse gênero de literatura popular, Barata faz o seguinte comentário: “*Porque é a ordem possível, a ordem paródica subverte, inverte, desfaz, não tendo forçosamente que se ater a um tempo e um espaço convencionais. Pode ser um sem lugar; um utopos. E que melhor do que a ausência de coordenadas espaço-temporais para estabelecer os critérios que não se vinculam à normatividade estreita de um tempo e de um espaço? Sem lugar, em tempo algum, era uma vez naquele tempo... O traço de um logos uniformizador cede a uma especial desrazão que representa o mundo ao contrário, renversé, como que desejando, através da pirueta mágica ou cambalhoti clownesca recolocar e redistribuir as peças de um puzzle que todos os dias se joga: o da vida* (Barata, 1992, p. 396)”.

em ambientes donde até então ela estava ausente.⁹ Não era, pois, apenas em redutos elitizados que o ato de ler se difundia, embora, inequivocamente, o processo de aculturação pela leitura começasse pela sinalização urbana. Evidentemente, o caso da França se diferencia do de Portugal, mas pode-se suspeitar que - naquele século XIX - a cultura do impresso paulatinamente alterava certos padrões de sociabilidade presentes na cultura tradicional. Era como se a tipografia houvesse criado, com muita ênfase, um mundo bem marcado, redefinindo, nos tempos que lhe sucederam, códigos de convívio social, por meio de ampliada circulação de textos escritos. No século XIX, codificada por editores, a cultura popular parecia perder parte de sua originalidade, deformada que era pelo filtro do escrito; um filtro que, na grande maioria das vezes, envolvia outras variáveis, quando não estratégias de elite. Haveria, entretanto, uma cultura coletiva de práticas partilhadas, de circulações tênues e diferenças fluidas. Seja como for, a interpretação do discurso do povo por escrito deve ser, no mínimo, cautelosa, naquilo que nela há de moralismo, de fatalismo, de comodismo e, por outro lado, de rebeldia, de transgressão, de criação...

José Joaquim Bordalo publica, em 1825, uma peça intitulada *Os Mestres Charlatões ou o Poeta Esquentado*. Trata-se de uma narrativa onde pais e mães de família procuram entregar suas crianças a mestres-escola que - por seu turno -, na maioria das vezes, não as aceitam, alegando um motivo qualquer. Os pais, em geral, pedem condescendência nos castigos porque o filho tem alguma enfermidade, o que faz com que o mestre, muitas vezes, rejeite o discípulo para fugir a aborrecimentos que o mero contato familiar já parecia esboçar; o professor, preservando-se, inúmeras vezes em tais ocasiões, indicava aos pais outro mestre, eventualmente mais brando. Os docentes são, nitidamente, retratados como mentirosos charlatões e preguiçosos, já que - embora se tivessem em alta conta - não mostravam eficiência sequer para controlar a disciplina do grupo sem o tirânico recurso da palmatória. Tal situação não passava despercebida do olhar irônico que teatraliza a educação da época, quando a mãe apresenta o filho como um prodígio, por ter levado “apenas nove anos” para aprender a soletrar o alfabeto... O menino relatado por aquela mãe era extremamente aplicado

⁹ Para Chartier, novas estratégias editoriais seriam, a partir dali, traçadas, até pelo fato de o público consumidor do livro ir, a pouco e pouco, sendo ampliado. Isso levaria à demarcação de novas fronteiras culturais e à constituição de novos sistemas de classificação cultural dos produtos da imprensa. Diz então o especialista da história da leitura: “em um mundo do oral e do gestual, as cidades se tornam ilhas de uma outra cultura, letrada e tipográfica da qual participa, pouco ou muito, direta ou parcialmente, toda a população urbana. E é no surgimento desta nova cultura, alicerçada pelos novos meios de comunicação, que serão medidas desde então todas as outras, sejam desvalorizadas, recusadas, negadas (Chartier, 1987, p. 180)”.

nos estudos e nunca gazeteava “por mais de quinze dias”. Em outra ocasião, entrava um homem para falar sobre seu filho com o professor Bazílio:

HOMEM: o Senhor Professor dá licença? BAZÍLIO: Queira entrar e sentar-se. HOMEM: Farei em breve a minha exposição, pois que não desejo roubar-lhe o tempo. Certo de sua atividade e desempenho, me dirijo a incumbir-lhe este rapaz, esperando o contemple vítima da mais austera disciplina, no seu efetivo uso. BAZÍLIO: Ora, diga-me: o senhor é pai do menino? HOMEM: Asseverado pela confidente informação de sua mãe. BAZÍLIO: Nesses termos não há que duvidar. Porém não indica extremo natural de Pai o excesso de atormentar um filho. Eu não martirizo como tirano, castigo como educador na falta do dever; sou indulgente no desempenho da obrigação imposta e puno com severidade o abuso relaxador, a insubordinação e descuidos oficiosos; há ocasiões em que se faz indispensável o castigo; outras, necessária, a indulgência (Bordalo, 1925, p.9).

Ficou, pois, entre os dois combinado que Bazílio se encarregaria da educação do rapaz. A seguir chega à sala de aula um outro indivíduo, acompanhado por seu filho. O recém-chegado pai dirige-se, então, ao professor, dizendo que fôra até lá por conhecer, há muito tempo, a boa reputação daquele mestre – sua destreza no magistério primário -, o que o incitava a recomendar-lhe a educação de seu menino.

HOMEM: Resta-me, contudo, inteirar o Senhor Professor da célebre, mas graciosa índole do menino; é, pois, dotado de suma vivacidade, premeditando de contínuo mui galantes travessuras; ele não tem ainda quatorze anos; mas convém-lo chegando com todo jeito à instrução das primeiras letras, sem que se aflija com repreensões, de que facilmente lhe pode resultar alguma inflamação sanguinária por efeito de seu colérico gênio. BAZÍLIO: com todo o prazer me encarregaria de mais um discípulo tão benemérito; mas como também sou flexível à moléstia do menino, por efeito de colérico temperamento, receio ser atacado da sangüínea inflamação, e, por algum justo motivo, depositar meia dúzia de palmatoadas em cada uma das mãos da inocente criança, reputando-se talvez um dever por barbaridade do educador: não me convém portanto aceitar o seu menino. HOMEM: Atenda o Senhor Professor que... BAZÍLIO: Se exige de mim singeleza, tenho-lhe exposto os meus sentimentos: há mestres de distinto conceito, a que pode transferir a sua eleição. HOMEM: Sinto não merecer a sua condescendência. BAZÍLIO: Quanto mais pondero no virtual desempenho de minha Profissão, tanto mais lhe julgo o êxito impossível, sacrificado à dependência dos néscios. Vamos, que são horas de classe (Bordalo, 1825, p.9-10).

Na ambiência satírica, os mestres eram - para além de sua incompetência - prepotentes ao extremo. O tema da leitura, que desencaminhava as moças, falando-lhes aos instintos, era também, na outra

margem, objeto extremamente caro à literatura de cordel. A educação feminina e o perigo de nivelamento dos sexos tornavam-se matéria constante. Os rapazes estudantes retratados pelo cordel eram, em geral, os universitários de Coimbra, sempre apaixonados, líricos e sem dinheiro. Porém, vale lembrar que não se poderia reduzir a percepção popular sobre a escola a essa trama do teatro.

O povo era mais do que isso; começava pelas cantigas e versos que a tradição reservava à infância, mediante os quais se verificava - de modo sempre crescente - a valorização do território do escrito. Ressalta-se, freqüentemente, a emancipação proporcionada pela leitura, e, na margem contrária, a opressão vivida pelos estudantes no interior das escolas; escolas essas que justamente diziam ensinar o indivíduo a ler...

Nem meu pai, nem minha mãe, nem duzentos confessores, já me tiram do sentido de eu falar dos meus amores / Se eu tivesse papel de ouro, comprava pena de prata, apurava os meus sentidos, escrevia-te uma carta / Na cartilha dos amores, não há letra que não diga, as ternuras que reservo para minha rapariga / Eu bordei uma letrinha na soleta do meu pé, o que dizem essas letras, só sabe o meu José / Maria, por Deus te juro que não sabes calcular; quantas vezes em ti penso, quantas ondas tem o mar / Nos meus olhos te escrevi, nos meus olhos sabes ler; toda carta tem resposta, só tu não queres responder / Desgraçado foi o pai que deu a uma filha o ler, porque namorou por cartas, sem a mãezinha saber / Coimbra, nobre cidade, onde se formam doutores, lá se formaram também os meus primeiros amores / Esta carta vai sem porte, remetida a quem quer bem, tem crime de mão cortada, se nela bulir alguém / Quando pensei que no mundo já não tinha que aprender, aprendi ao mesmo tempo, o que era amar e sofrer (*Poesias Provincianas, Amorasas e ao Desafio*, s/d, p.6;7;11;12;16;20;24;26;27).¹⁰

Considerações Finais

A escolarização apresenta ao olhar infantil uma interpretação – a versão autorizada, talvez – da realidade e das interações sociais. A vida escolar acredita - pelo imaginário que lhe é próprio - recompor, de alguma maneira, o rito da iniciação de um segundo nascimento, talvez; o roteiro

¹⁰ Da mesma coleção, publicada em Lisboa, pela Typographia de Francisco Silva, há um outro folheto intitulado *Cantigas amorosas e ao desafio*, onde muitos dos versos também comentam sobre a situação do aprendiz, da aula, do estudante. Neste caso, os comentários centram-se fundamentalmente sobre a figura do universitário, mas há referências constantes à relação entre o aprendiz da leitura e o recebimento de cartas... (*CANTIGAS Amorasas e ao Desafio*, s/d., p. 4;6;14; 15;16;22)

prévio de uma peça que não permite ensaios ou volta atrás: a peça da vida. Para tanto, a composição escolar recorre a referências culturais da sociedade onde se insere. Revelando, dessa maneira, estruturas de interpretação do real, esquemas analíticos para a compreensão dos modos de se entender no mundo – e apontando essa realidade social como a única possibilidade entretecida pelo tempo –, a escola edifica uma rígida orientação para a obediência e para o acatamento de normas de convivência; regras expostas pelos variados grupos sociais, ainda que frequentemente engendradas por camadas dispostas em situação de poder no tabuleiro social.

Como o tempo de ir à escola é o tempo em que, ao futuro em construção, se pretende contar do passado, a escolarização tende a negar o presente, fazendo-o, por vezes, de maneira bastante explícita. As poesias provincianas e trovas de desafio não escondiam essa dimensão oculta do lugar social do estudante, da aula e do cotidiano institucional. Tomando-se, aqui, o exemplo da figura do universitário de Coimbra, há referência constante entre a relação com a vida exterior à Universidade, que chega aos estudantes mediante o traçado de cartas; ainda que à revelia dos ensinamentos da sebenta:

Amor, não me escrevas cartas, bem sabes que não sei ler; em tu sentindo saudade, perde um dia, vem me ver / Estudante, deixe os livros, vire-se cá para mim; mais vale um dia de amores, que cem anos de Latim / O meu amor é estudante, anda a formar-se em Direito, em outras leis está ele já formado no meu peito / A capa dos estudantes é um jardim de flores, toda cheia de remendos cada um de várias cores / Meu amor anda no estudo, já tomou grau de doutor, acabada a formatura, toma capelo em amor / Eu vim a Coimbra ao estudo, com tensões de me formar, apenas vi os teus olhos, não pude mais estudar / O amor do estudante não dura mais que uma hora: toca o sino, vai para a aula, vem as férias, vai-se embora (*Cantigas Amoras e ao Desafio*, s/d, p.4;6;14;15;16;22).

Acreditando resgatar modelos exemplares, a escola primária fala do passado ao referir-se habitualmente a heróis, cujos exemplos deviam servir à imitação. Ao professor compete o papel de sacerdote das letras; desprendido quanto a ganhos e proventos materiais; sujeito chamado à profissão como se o fizesse exclusivamente por força da vocação; seu cotidiano organizado missionariamente... Retratando estereótipos e - por vezes - simplificando a complexidade das relações de mando, de subordinação e de hierarquias da sociedade, a escola não escapa do desejo de mudar.

Poder-se-ia - em nome da ponderação - afirmar que a escola institucionalmente procura tanto permanecer quanto se transformar, por paradoxal que tal conjunção nos possa parecer. Suas práticas inequivocamente desencadeiam processos de interação e de sujeição a

poderes - preparativos para a vida social adulta. Por outro lado, a escola persiste sendo o primeiro *locus* da independência da criança em relação à família e às próprias sujeições e relações de mando/subordinação nela existentes. Antecipa-se para a infância o que a sociedade espera dela – e as fontes literárias confirmam tal hipótese. Ocorre que a própria sociedade trabalha também com uma certa noção de projeto, de esperança, de expectativas, firmadas propositadamente para prognósticos de futuro; supondo nesse futuro o natural protagonismo das gerações que virão...

A própria sociedade, que se pretende perpetuar, deseja seu aprimoramento; procura gestar um futuro que seja melhor do que o tempo presente. Essa ânsia social - esse inconsciente coletivo calcado na versão iluminista da perfectibilidade humana - carrega consigo a potencialidade para inovar e recompor modos e maneiras de agir. Por tal razão, a escola produz e reproduz, no plano subjetivo, novas redes de sociabilidade, de variadas tessituras interpersoais; inclusive com o propósito de criar novas tradições.

À luz do exposto, é possível reconhecer que as trilhas e os rastros da escolarização são sempre velhos e sempre novos – radicalmente velhos e novos... A vida escolar constrói o mundo social, agindo e possibilitando a representação de negociações entre distintas camadas do corpo social, de onde não estão ausentes também conflitos entre classes, fronteiras de mobilidade, interditos, proibições, e –como não poderia deixar de ser –, em tudo isso, a possibilidade de transgressão...

A escola é uma choça, menos choça que as mais, porque é triste. (...) Por dentro a escola é sempre escola: glacial. Nua a parede; ao fundo um Cristo sepulcral; ardósia, bancos, mesa austera, teto escuro, que ninho a bafejar os germens do futuro. E a criança? Oh! Essa alegre e toda vida, lá fora; aqui opressa inútil, aborrida! Lá fora, ouço-os chilrar; aqui zumbir (...) Aqui vejo-os sem luz curvados a uma lareira, onde não há rabiscos em paga de canseira (Júlio de Castilho, 1868, p.407).

Ora objeto de desejo, ora razão de repulsa, a imagem da escola na literatura, tomando por referência o caso português do século XIX, variou sempre, como em movimento pendular. Procurava-se um templo; encontrava-se uma palhoça; questionava-se o excesso de disciplina, reconhecia-se seu lugar na fabricação da civilidade... Hesitando entre o enaltecimento e a condenação da figura escolar, o traçado literário procurava, em vão, seu retrato; sua verdade: retrato e verdade que, por sua vez, eram tão imprecisos quanto instigantes para recompor a trajetória dessa história que se foi; mas que, de tantas maneiras, ainda permanece nas representações simbólicas e nas práticas cotidianas, entre ritos e trilhas que compõem o multifacetado cenário com que - todos os dias, rotineiramente - construímos nosso ofício em sala de aula.

Referências

BARATA, José Oliveira. (1992). Algumas reflexões sobre a literatura teatral de cordel no setecentismo português. Separata da *Miscelânea de estudos em honra do Prof. A. Costa Ramalho*. Coimbra: Imprensa de Coimbra Limitada.

BORDALO, José Joaquim. (1825). *Os Mestres Charlatões ou o Poeta Esquentado*. Lisboa: Imprensa da Rua dos Fanqueiros, 1825.

CAMILO CASTELO BRANCO. (s/d). *O Demónio de Ouro I*. 1º volume. Lisboa: Companhia Editora de Publicações Ilustradas.

CANTIGAS Amorasas e ao Desafio. (s/d). Lisboa: Coleção Serões d'Aldeia. Francisco Silva.

CHARTIER, Roger. (1994). *A ordem dos livros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

CHARTIER, Roger. (1987). *Lectures et lecteurs dans la France d'ancien régime*. Paris: Editions du Seuil, 1987.

COSTA, Fernandes & JÚLIO DINIS. (1891). *Revista Ilustrada*. nº 35, 15-9-1891.

EÇA DE QUEIRÓS (s/d.a.). *O Conde de Abranhos*. Mira-Sintra: Europa América.

EÇA DE QUEIRÓS. *O Crime do Padre Amaro*. São Paulo: Ática, 1982

EÇA DE QUEIRÓS. (s/d.b.). *O Mistério da Estrada de Sintra*. Mira-Sintra: Europa América.

EÇA DE QUEIRÓS. (s/d.c.). *Os Maias*. 3ª ed. Mira-Sintra: Europa América.

EÇA DE QUEIRÓS. (s/d.d.). *Obras de Eça de Queirós*. volume 4. Porto: Lello e Irmãos.

GOMES FERREIRA, António. (2000). *Gerar, criar, educar: a criança no Portugal do Antigo Regime*. Coimbra: Quarteto.

JÚLIO DE CASTILHO (1868). *A Escola Aldeã*. *Archivo Pittoresco; Semanario Ilustrado*. Lisboa: Typographia de Castro Irmão. 11º anno. Tomo XI.

JÚLIO DINIS. (s/d.a). *A Morgadinha dos Canaviais*. 2ªed. Mira-Sintra: Europa América.

JÚLIO DINIS. (s/d.b). *As Pupilas do Senhor Reitor*. 3ªed. Sintra: Europa América.

JÚLIO DINIS. (s/d.c). *Os Fidalgos da Casa Mourisca*. Mira-Sintra: Europa América.

JÚLIO DINIS. (1971). *Serões de Província*. Lisboa: Europa América.

PINHEIRO CHAGAS, M. (1867). *As Pupillas do Senhor Reitor (por Júlio Diniz)*. *Archivo Pittoresco; semanario ilustrado*. Lisboa: Typographia de Castro Irmão. Tomo X, 10º anno.

POESIAS Provincianas, Amorasas e ao Desafio. (s/d). Lisboa: Colecção Serões d'Aldeia. Francisco Silva.

REIS, Carlos. (Dezembro1994/Julho1995). Eça de Queirós e o discurso da história. *Queirosiana: estudos sobre Eça de Queirós e a sua geração*. Números 7/8.

REIS, Carlos. (1991) *Introdução à leitura d'Os Maias*. Coimbra: Almedina.

REIS, Carlos. *Leituras d'Os Maias*. (1990) Coimbra: Minerva.

REIS, Carlos. (1984). *Estatuto e perspectiva do narrador na ficção de Eça de Queirós*. 3ªed. Coimbra: Almedina.

SARAIVA, A. J. (s/d). *História da literatura portuguesa*. 16ªed. Porto: Porto Editora.

SARTRE, Jean-Paul. (1993). *Que é literatura*. 2ªed. São Paulo: Ática.

<p>Carlota Boto é graduada em Pedagogia e em História pela USP. Mestre em História e Filosofia da Educação pela FEUSP e doutora em História Social pela FFLCH-USP, é atualmente professora da área de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É autora do livro <i>A Escola do Homem Novo</i>, publicado pela Editora Unesp. Seu endereço eletrônico para correspondência é reisboto@usp.br</p>

Recebido: 23/03/2006

Aceito: 25/05/2006